

UFPEL - 2024

**ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
pesquisas e saberes produzidos
em um curso de especialização**

Organizadoras:
Aline Souza da Luz
Francele de Abreu Carlan
Rita de Cássia Cóssio Morem Rodriguez

ESTÚDIO BRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
pesquisas e saberes produzidos em
um curso de especialização

Organizadoras:

Aline Souza da Luz

Francele de Abreu Carlan

Rita de Cássia Cóssio Morem Rodriguez

E-book



UFPEL

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Créditos:

Reitora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Isabela Fernandes Andrade

Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFPel

Eraldo dos Santos Pinheiro

Coordenador do Instituto de Biologia da UFPel

Luis Fernando Minello

Coordenadora Geral dos Cursos de Serviço em Atendimento Educacional Especializado da UFPel

Rita de Cássia Cóssio Morem Rodriguez

Coordenadora Adjunta do Curso de Especialização em Serviço em Atendimento Educacional Especializado da UFPel

Francele de Abreu Carlan

Equipe Técnica

Acessibilidade

Maximira Rockemback da Porciuncula

Nádia Porto

Design Educacional

Verônica Porto Gayer

Diagramação

Rogério Lêdo Matos

Editoração

Estúdio Brio

Revisão Linguística

Fernanda Perez Mendonça

Obra financiada pela Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi)

Conselho Editorial

Aline Souza da Luz (UNIPAMPA)
Amanda Rezende Costa Xavier (UNIFAL)
Daniele dos Anjos Schmitz (UNIPAMPA)
Elisandra de Souza Peres (UFSC)
Maria Eloisa da Silva (UFPel)
Gilvane Belem Correia (UNIPAMPA)
Mariana Pereira Castro Figueira (UNIPAMPA)
Maria Margarete Delaia (UNIFESSPA)
Rita de Cássia Cóssio Morem Rodriguez (UFPel)
Simone Silva Alves (UNIPAMPA)

Avaliadores Ad Hoc

Aline Souza da Luz
Alline Bettin de Oliveira
Anelise do Pinho Cóssio
Maria Eloisa da Silva
Fernanda Perez Mendonça
Fernando dos Santos Almeida
Gilvane Belem Correia
Rafael Ferreira Medeiros
Raquel Lüdtke
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez
Susane Barreto Anadon

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Atendimento educacional especializado
[livro eletrônico] : pesquisas e
saberes produzidos em um curso de
especialização / organização Aline
Souza da Luz, Francele de Abreu Carlan,
Rita de Cássia Cóssio Morem Rodriguez.
-- 1. ed. -- Pelotas, RS : Estúdio
Brio, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-982939-0-1

1. Atendimento Educacional Especializado
(AEE)
 2. Educação inclusiva 3. Pessoas com
deficiência
 4. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
 5. Pessoas com deficiência - Educação 6.
Tecnologia
- Assistiva (TA) I. Luz, Aline Souza da. II.
Carlan, Francele de Abreu. III. Rodriguez,
Rita de Cássia Cóssio Morem.

24-196916

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Atendimento Educacional Especializado : Educação
inclusiva 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Prefácio | 19 |
| Luiz Fernando Minello | |
| Apresentação | 25 |
| Aline Souza da Luz e Francele de Abreu Carlan | |
| Perspectiva do Atendimento Educacional Especializado | 30 |
| Gilsenira Rangel | |
| Seção de Artigos Pesquisa Bibliográfica | 34 |
| A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE E O PAPEL DA FAMÍLIA | 35 |
| Alice Carrett Carapeto Juliana Corrêa Hertzberg | |
| POSSIBILIDADES AO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 44 |
| Luana Oliveira da Silva Lucivania Mota de Jesus Paulo Ricardo Tavares da Silveira | |
| APRENDIZAGEM NA SÍNDROME DE DOWN: A POTÊNCIA DA NEUROCIÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 54 |
| Naiana Alves Oliveira Gilsenira de Alcino Rangel | |
| A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | 66 |
| Silvana Saraiva Andriotti Alexsandra Paz Trindade | |
| O AUTISMO E A UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA | 75 |
| Leonardo Rocha de Almeida Juliana Costa Maia | |
| DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA | 85 |
| Camila Miliszewski Mette Sthéfani Borges Bregue | |

| | |
|--|------------|
| TICS E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR | 94 |
| André da Rosa Lucas Alline Bettin de Oliveira | |
| O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA | 106 |
| Carla Cristina Cadaxa Moreira Sílvia Diamantino Ferreira de Lima | |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO..... | 115 |
| INICIAL DO PROFESSOR Daniela Schenkel Dislaine Schenkel Aline Souza da Luz | |
| ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 15 ANOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A SURDOCEGUEIRA..... | 127 |
| Heniane Passos Aleixo Tatiana Bolivar Lebedeff | |
| POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA..... | 139 |
| Carla Aparecida de Moura Sparremberger Martins Natália Romano Weirich | |
| INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA E ETNOMATEMÁTICA | 149 |
| Gabriela Dutra Rodrigues Conrado Leonardo Cardozo Vieira | |
| A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO ESTÍMULO ÀS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TEA..... | 160 |
| Graciela Margarezzi Schmidt Anelise do Pinho Cossio | |
| O SISTEMA BRAILLE PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO EM PROCESSO DE CEGUEIRA EDUCACIONAL | 168 |
| Sueli Werle Ângela Brum Soares | |
| DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO | 179 |
| Silvana da Costa Terra Roselaine Casagrande Ficagna Marivone de Moura Valadão Viviane da Cunha Dahmer Andréia Teixeira Leão | |

| | |
|--|------------|
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM TEÓRICA | 188 |
| Silvania Lima de Oliveira Robledo Lima Gil | |
| MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO LIMITES E DESAFIOS DA ESCOLA BÁSICA | 200 |
| Eduardo Garralaga Melgar Junior Daniela Fernandes Guimarães Juliana Costa Maia | |
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO | 210 |
| Maria Daiane Rosa de Azambuja Maria Salete Silveira Farias Taise Gomes dos Santos Cá | |
| A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 220 |
| Rejane Bubolz Natália Romano Weirich | |
| REFLEXÕES SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS POTENCIALIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 231 |
| Marina Andrades Felipe Ana Paula de Souza Colling | |
| ENSINO COLABORATIVO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ALÉM DA SALA DE RECURSOS..... | 239 |
| Maureline Petersen Silvia Diamantino Ferreira de Lima | |
| CRIANÇAS COM TDAH: A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE | 249 |
| Glênis Machado Ferreira Mastrantonio Thays Cristine Soares de Carvalho | |
| Seção de Artigos Estudo de Caso e Intervenção Prática | 260 |
| BENEFÍCIOS DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR (PIM) PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS PRÉ-ESCOLARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 261 |
| Deise Aline Müller Marta Campelo Machado | |

| | |
|---|------------|
| O ENSINO REMOTO E O AEE: REFLEXÕES ACERCA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS | 273 |
| Francine Couto de Oliveira Weymar Carla Ferreira da Silva Machado | |
| A IMPORTÂNCIA DO APOIO E ACOLHIMENTO DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNOS | 284 |
| Carmen Isabel Pieper Maria Janine Dalpiaz Reschke | |
| LUDICIDADE: O JOGO COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA NO AEE | 292 |
| Marciane Silmara Konrad Leiliane Pereira Frazão | |
| A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO DE CASO | 304 |
| Maria José Baltar de Azambuja Taise Gomes dos Santos Cá | |
| O ATENDIMENTO AO ALUNO INCLUÍDO NA SALA DE AULA COMUM DURANTE O ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DO LEÃO | 315 |
| Tatiane Duarte Cavalheiro Aline Souza da Luz | |
| A REPERCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA E A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO FAMILIAR | 324 |
| Ana Claudia dos Santos Machado Taíse Gomes dos Santos Cá | |
| PRODUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL NA PESSOA COM AUTISMO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS TEXTUAIS | 333 |
| Carim Luciane da Silva Rodrigues Adriana Magalhães Veiga De Broutelles | |
| PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS | 343 |
| Cíntia Lidiane Guidotti Aguiar Cunha Desirée Nobre Salasar | |

| | |
|---|------------|
| ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 354 |
| Cleimar Bauer Borba Verônica Porto Gayer Gabrielle Lenz da Silva | |
| DOCÊNCIA NEURODIVERGENTE, AEE E SUPERVISÃO ESCOLAR: apoios possíveis | 364 |
| Anelise Meyer Gremland Ângela Brum Soares | |
| AÇÕES DO AEE NO CONTEXTO ESCOLAR DIANTE DA DESCOBERTA DA VISÃO MONOCULAR DE UMA CRIANÇA | 375 |
| Andréa Nitzke Goulart Ângela Brum Soares | |
| CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA CICLADA | 386 |
| Marisete Domingues Martins Rosângela de Souza Amélia Rota Borges de Bastos | |
| ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA | 397 |
| Mírian Pereira Bohrer Maria Janine Dalpiaz Reschke | |
| APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA MEDIADA POR OBJETO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS SURDOS BILÍNGUES | 408 |
| Rafael Schilling Fuck Maria Patrícia Lourenço Barros | |
| O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DAS EDUCADORAS ESPECIAIS | 422 |
| Rita Tanani Vargas Cuna Aline Souza da Luz | |
| A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 434 |
| Daiana Delamare Collasso Pâmela Renata Machado Araújo | |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 444 |
| Faviani Fagundes Bianchin Elisangela Gauna Ribeiro Joseane Cruz Monks | |

| | |
|--|------------|
| PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB OLHAR PEDAGÓGICO | 455 |
| Isabela Schiavon Amaral Rodrigo de Azambuja Guterres | |
| DESAFIOS E CONQUISTAS NA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA ESPECIAL..... | 465 |
| Fabiane Gasparetto Leonardo Cardozo Vieira | |
| INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DIANTE DAS ACESSIBILIDADES E DAS BARREIRAS..... | 475 |
| Fernanda Sebaje Coi Roll Joseane Cruz Monks | |
| OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE AEE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA..... | 486 |
| Francele Miritz Silva Kurz Thaiany D´Avila Rosa | |
| DOCUMENTO DE PDI/PEI – É UMA FERRAMENTA UTILIZADA NAS ESCOLAS COMO SUPORTE PARA O PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA? QUAL SUA IMPORTÂNCIA?..... | 496 |
| Hosane Mendes da Costa Josiane Pinho da Rosa Ângela Brum Soares | |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTO DE UM ESTUDANTE COM ESPECTRO AUTISTA | 506 |
| Lúcia Andrea Calvete de Oliveira Carla Ferreira da Silva Machado | |
| EFEITOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE IMPLEMENTADA PELA FAMÍLIA EM UMA CRIANÇA COM AUTISMO NA PANDEMIA | 517 |
| Maristela Daiana Cleveston Cigana Michelle Gonçalves Gomes da Costa Juliana Corrêa Hertzberg | |
| INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS: AS DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES ENQUANTO ESCOLA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IGREJINHA | 526 |
| Ana Laura Schenkel Machado Marta Campelo Machado | |

| | |
|--|------------|
| RELATO DE CASO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 537 |
| Géssica Angeli Wasem Taíse Gomes dos Santos Cá | |
| A REALIDADE DO AEE NO MUNICÍPIO DE PELOTAS..... | 548 |
| Eliane Souza Rodrigues Soares Marta Campelo Machado | |
| DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM? | 560 |
| Juliana Almeida Gonçalves Fraga Andréia Texeira Leão | |
| O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESENVOLVIDO DURANTE O PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO | 572 |
| Auriane Erthal Nelma Rosa Pedroso Aline Souza da Luz | |
| SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REMOTO | 583 |
| Gisele Ramos Lima Thaiany D´Avila Rosa | |
| O AEE E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DE ESTUDO DE CASO DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 593 |
| Jordania Da Silva Del Sacramento Cristiana de Barcellos Passinato | |
| ENSINO DE SURDOS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA BILÍNGUE | 609 |
| Adriana Carvalho Figueiredo Patrícia Stangherlini da Cunha Andréa Duarte de Oliveira | |
| A IMPORTÂNCIA DAS TIC's NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO PERÍODO DA PANDEMIA..... | 619 |
| Simone Weber Cardoso Schneider Robledo Lima Gil | |
| SABERES DOCENTES E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PELOTAS..... | 629 |
| Tatiana Afonso da Costa Maria Janine Dalpiaz Reschke | |

| | |
|--|------------|
| O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO | 639 |
| Caroline Mayara Grings Verônica Porto Gayer Anelise do Pinho Cóssio | |
| DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADOS POR PROFESSORAS DE ALUNOS DO PÚBLICO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA | 650 |
| Suelen Borges Loth Correa Carla Ferreira da Silva Machado | |
| ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM FENÔMENO A SER DESMITIFICADO | 660 |
| Vanderléia Raddatz Schultz Tatiane Negrini | |
| REFLEXÕES SOBRE A FALTA DE PLANEJAMENTO ACESSÍVEL PARA ALUNOS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO | 671 |
| Tatiane Dahmer Taíse Gomes dos Santos Cá | |
| ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, UM DESAFIO POSSÍVEL? | 680 |
| Marcia Helena de Oliveira Thaís Cristine Nunes Lopes Leiliane Pereira Frazão | |
| A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE PELOTAS | 692 |
| Tracy Kemine Koschier Suchard Aline Souza da Luz | |
| A PERCEPÇÃO DO ALUNO AUTISTA E DA SUA FAMÍLIA QUANTO A INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO | 704 |
| Priscila da Silva Rubira Thaiany D´Avila Rosa | |
| ALUNA COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL “VIOLENTADA” EM SEUS DIREITOS PELOS ABUSOS DA NEGLIGÊNCIA: ESTUDO DE CASO | 714 |
| Alessandra Moura de Oliveira e Silva Fábio Batalha Monteiro de Barros | |

BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AEE E OS DESAFIOS FRENTE AO ENSINO REMOTO.....725

Lidiele Roque Bueno
Gilsenira de Alcino Rangel

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO 736

Aline Herbstrith Batista
Veronice Camargo da Silva

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DO AEE NO CONTEXTO DE PRÉ/AINDA PANDEMIA 746

Mariele da Silva de Souza
Maria Aparecida Cirilo
Bárbara dos Santos Cristina Dias dos Santos

AEE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM UMA ALUNA COM TEA 757

Letícia de Castro Peres Feijó
Luçaires Czermanski Gonçalves
Magda Tatiara da Silva Bandeira
Giovana Cóssio Rodriguez
Clarissa Bilhalva

O PROFISSIONAL DO AEE EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE..... 768

Caroline Cruz Alvariz
Cintia Weber Cardoso
Cristiane Regina Cardoso Guterres
Gilsenira de Alcino Rangel

A INVISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS 780

Lisiane Bestani Pereira
Rejane Marques Alves
Tatiane Negrini

Seção de Artigos Referencial Teórico..... 792

A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 793

Angélica Fernandes de Araújo
Fernanda Pereira da Silva Moulin

| | |
|---|------------|
| O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE | 801 |
| Adriana Regina Tramontini da Silva Susane Barreto Anadon | |
| O JOGO E O PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA | 812 |
| Adriana da Silva Carvalho Thaiany D´Avila Rosa | |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ARTICULAÇÃO COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA..... | 821 |
| Patrícia Ribeiro Brasil Sílvia Diamantino Ferreira de Lima | |
| A DISLEXIA: SUAS DIFICULDADES E OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM | 833 |
| Elisângela dos Santos Vaz Maria da Graça Gonçalves Cunha Neves | |
| A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA INCLUÍDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 840 |
| Tamires Raquel Prestes da Fonseca Anelise do Pinho Cossio | |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL NA SALA DE AULA COMUM | 849 |
| Arethuze Lopes da Silva Desirée Nobre Salasar | |
| ASPECTOS SOBRE O RECONHECIMENTO DA LIBRAS E CULTURA SURDA | 857 |
| Maria Aurinolia Barreto Silva Joseane Jiménez Rojas Rosângela Ferreira Rodrigues | |
| O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: BREVES CONSIDERAÇÕES..... | 866 |
| Ariela dos Santos Canielles Gessiele da Silva Corrêa | |

| | |
|---|------------|
| A INCLUSÃO NO BRASIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 878 |
| Dóris Moraes de Campos Gilsenira de Alcino Rangel | |
| OS JOGOS MATEMÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) | 888 |
| Cristiane Nunes Coitinho da Silva Alexsandra Paz Trindade | |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DO DUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 898 |
| Magali Helena Buralde Argenton Gonçalves Susane Barreto Anadon Nane | |
| A INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DE REVISÃO | 908 |
| Maria Cristina Miritz Silva Mírian Pereira Bohrer | |
| A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA | 918 |
| Joseane Gasparin Susane Barreto Anadon Nane | |
| A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE AEE SABER LIBRAS | 928 |
| Melissa Novack Oliveira Ribeiro Maria Patrícia Lourenço Barros | |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DO TRABALHO COLABORATIVO NAS ATIVIDADES REMOTAS | 937 |
| Suélen Teixeira da Silva Carla Ferreira da Silva Machado | |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA | 947 |
| Thaís Philipsen Grützmann Tatiana Bolivar Lebedeff | |
| A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA | 959 |
| Tamires Pereira Duarte Goulart Anelise Cossio | |

O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E SUA INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) EM PARCERIA COM O PROFESSOR DE ENSINO COMUM972

Arcelita Koscheck
Carla Seixas Rangel Moreira
Carolina Fonseca Boemeke
Sthéfani Borges Bregue

A INVISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS 983

Lisiane Bestani Pereira
Rejane Marques Alves
Tatiane Negrini

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS NO ENSINO REMOTO 995

Ana Paula Andrioli Taday
Andrea Cardona Santa Helena
Maria Auxiliadora Pereira Barbosa
Taise Gomes dos Santos Cá

PROTOCOLOS DE AVALIAÇÃO PARA O INGRESSO NO AEE 1007

Natacha Scheffer
Paloma Rodrigues Cardozo
Andreia Mendes dos Santos

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLA 1015

Cathia Conceição Freitas dos Santos
Cristina Peres Barboza Dias
Cristina da Silva Moraes
Bárbara dos Santos

EXPLORANDO AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA ESTIMULAR A APRENDIZAGEM NO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 1024

Gladis rosa oliveira da costa
Marco antonio noqueira gomes

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 1034

Maria Lucia Perlin Meneghini
Andreia Domingues Bitencourte

| | |
|---|-------------|
| COMUNICAÇÃO E CAPACITISMO NA ESCOLA: BARREIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA | 1045 |
| Mona Lisa de Barros Mendes Desirée Nobre Salasar | |
| POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES SUPERDOTADOS EM SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 1059 |
| Márcia Fernanda de Lima Sílvia Diamantino Ferreira de Lima | |
| INTERFACES DO AEE E DA SALA COMUM NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA, EM TEMPOS DE PANDEMIA | 1068 |
| Elisabeth Silveira da Silveira Susane Barreto Anadon | |
| A PERSPECTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA INCLUSÃO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE PELOTAS | 1080 |
| Viviane Petry de Vasconcellos Aline Souza da Luz | |
| Equipe do Curso | 1091 |

Prefácio

O prefácio talvez seja um dos recursos literários mais interessantes, trazendo informações valiosas sobre a obra e enriquecendo o conhecimento do leitor sobre ela e seus autores. Nessa perspectiva, ao ser convidado para realizar a apresentação deste *e-book* me deparei com aquela dificuldade inerente do que dizer sobre a obra e como iniciar meu diálogo com seus leitores. Tendo em mente que o prefaciante é sempre uma pessoa conhecedora da temática da obra e de seus autores para poder discorrer sobre ela ou mesmo sobre eles fez-se necessária a leitura preliminar do seu conteúdo. Após essa leitura decidi discorrer sobre alguns aspectos gerais da educação, passando pelo AEE e chegando ao conteúdo da obra, viagem que convido os leitores a percorrem comigo neste momento. Assim, iniciarei com uma introdução em que espero contextualizar os leitores, gerar o interesse pela leitura e contextualizar suas inspirações, esperando ser o mais sincero possível.

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é algo incontestável quando pensamos na inclusão de pessoas com deficiência ou mesmo com altas habilidades/superdotação. Embora inquestionável essa percepção sobre o AEE, podemos reforçar seu significado e dificuldades quando pensamos nas adversidades impostas aos docentes no seu exercício profissional, na sua pedagogia e nos seus processos de ensino e aprendizagem. Numa mesma sala de aula, seja na educação infantil, na básica ou no ensino superior e, mais recentemente, na pós-graduação, encontramos diferentes realidades sociais, econômicas e, sobretudo, individuais, mesmo naqueles discentes neurotípicos ou, em outras palavras, não enquadrados nos protocolos de avaliação para ingresso no AEE. Essa diversidade, desejada e que enriquece os bancos escolares, também é desafiante, em especial num modelo enraizado na educação prussiana, de formação igualitária, com uma formação uniforme e massificadora. O docente é desafiado com inúmeras realidades diferenciadas, com conteúdo a ser vencido e com calendários, muitas vezes, que não comportam a amplitude desse planejamento. Não obstante essa realidade, ainda há que ser superada a relação entre educadores e discentes, nem sempre ideal aos desafios propostos o que não permite um atendimento diferenciado mais individualizado aos discentes. Muitas vezes, essa realidade nefasta pode ser percebida pelos docentes quando lembram de seus alunos em classe, momento que

apresentam facilidade para recordar dos participativos, dos com excelente desempenho escolar ou daqueles ditos “problemáticos” e, em geral, associados a comportamentos dentro das fragilidades encontradas nos processos vivenciados.

A realidade descrita e vivenciada pelos docentes agrava-se em função do seu processo de formação; essas realidades não são apresentadas e todo percurso de capacitação se dá dentro de uma dinâmica ideal, com sincronia e realidades harmônicas, muitas vezes, utópicas e distantes daquelas que o profissional vivenciará no exercício profissional. Ao concluir sua formação acadêmica, o profissional docente é literalmente “jogado” nos bancos escolares para enfrentar uma dinâmica completamente distinta daquela da formação acadêmica, que no caso da docência no ensino superior é ainda mais agravada, pois nem todos os docentes têm formação pedagógica, exceção seja feita àqueles que são procedentes de licenciaturas. Por outro lado, na pós-graduação as experiências docentes em momento algum, salvo nas áreas especializadas da educação, são voltadas a processos e metodologias de ensino e aprendizagem. A potencialidade consensuada em todos os processos de formação na graduação e pós-graduação, processos conclusivos das etapas educacionais de profissionais de nível superior no Brasil, é a base conteudista que serve como segurança aos futuros profissionais. Daí para frente, na grande maioria dos casos, a qualificação para atender essas demandas diversificadas ocorre no próprio exercício profissional sendo dependente da iniciativa particular de cada docente, de suas potencialidades e dos diferentes itinerários que o conduziram até esse cenário. Assim como das oportunidades de formação, da carreira em que estão inseridos com suas perspectivas de progressão e dos recursos disponíveis no seu entorno para subsidiar suas perspectivas de melhorias para sua atuação profissional.

Nesse contexto de escola pública em geral, assim como nas particulares, os docentes têm que atuar para o sucesso da formação de seus discentes neurotípicos, o que, por si só, consiste em um grande desafio, pois não podemos esquecer das jornadas excessivas de trabalho, do número elevado de alunos, do atendimento de várias turmas e diferentes séries em uma ou mais escolas, exigindo um número maior de horas de atividades dos docente que dificultam seu aperfeiçoamento e sua formação continuada.

A educação inclusiva, necessária e indispensável, foi inserida nesse contexto por meio de legislação, mas, em geral, sem ser acompanhada do preparo dos profissionais e mesmo de sua sensibilização para essa realidade. Dessa forma, a

presença de alunos com transtornos, deficiências e outras necessidades educacionais especializadas (TEA, surdez, dislexia, paralisia cerebral, altas habilidades/superdotação, surdo-cegueira, dentre outros) foram introduzidos nas turmas da educação infantil, básica e do ensino superior e os docentes, num primeiro instante, ficaram desconfortáveis e inseguros, pois em momento algum de sua formação, salvo aqueles que atuam com a educação especializada, foram preparados para essa realidade. Assim, os docentes foram “obrigados” a se adaptar a essa nova realidade e, literalmente, adaptar-se a esses processos com a “carruagem em movimento”, tendo que consertar sua roda. Felizmente, as dificuldades vivenciadas pelos docentes na sua realidade cotidiana, como a de todos os brasileiros, fizeram com que reagissem de forma positiva, mesmo que, muitas vezes, a contragosto e sob protesto, mas desafiados a superar esse obstáculo e realizar o atendimento desses alunos, sem perder a visão geral de seus alunos e percebendo essa diferença como mais uma dentro das existentes e necessárias para a riqueza da diversidade.

Passada a fase de resignação e resiliência, superada pela vivência com os alunos atendidos pelo AEE, passou-se a fase da busca de solução e da construção de saberes para atender essas demandas. Paralelamente, essa necessidade de qualificação gerou uma demanda que mobilizou a academia para seu atendimento que, de maneira singela, no seu âmago passou a incluir nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPCs) disciplinas como LIBRAS e adaptou-se para atender esses novos discentes com a abertura de processos seletivos diferenciados, recursos para acompanhamento desses discentes na sua trajetória acadêmica, formação aos seus docentes e outras medidas para mitigar as dificuldades decorrentes dos processos inclusivos que vieram para ficar e, sobretudo, são desejados na sociedade que almejamos para os brasileiros, sobretudo igualitária na oferta de oportunidades. Tornou-se assim claro, que que não devemos focar na deficiência, mas, sim na eficiência desse discente e construir sua trajetória de formação a partir dela.

O *status quo* da educação formal com seus processos inclusivos, que já era complexo, como vínhamos comentando até esse momento de nossa jornada, passou a ter mais um agravante: o isolamento determinado pela pandemia decorrente do SARS-CoV (COVID, 2019). A pandemia determinou a suspensão das atividades presenciais e, conseqüente, do convívio escolar, exigindo uma mudança de postura das escolas para poder chegar até sua comunidade e dar prosseguimento às

atividades. Essa realidade acelerou os processos de ensino remoto que estavam sendo implantados, de forma gradual, através da Educação à Distância (EAD), um caminho mais curto de formação viabilizado sobretudo às pessoas com dificuldades de acesso à escolarização, em qualquer um de seus níveis, mas especialmente no Ensino Superior. O ensino remoto, embora distinto da EAD, passou a usar suas ferramentas como meio de oportunizar, mesmo que de maneira precária, a continuidade das atividades escolares. No entanto, essa busca pela inclusão dos alunos no retorno às aulas remotas foi um processo bastante excludente, pois nem todos os agentes do processo possuíam os mesmos recursos para oferecer as atividades didáticas e para recebê-las. Inúmeros ajustes foram feitos para atender os alunos não atendidos pelo AEE, mas nem todos surtiram os efeitos desejados e o déficit de aprendizagem que restou desse processo levará muitos anos para poder ser sanado, já que muitas foram as fragilidades expostas. Por outro lado, escola e docentes se reinventaram mostrando suas potencialidades, mesmo que em meio à fragilidade das infraestruturas disponíveis. Os resultados desse período de ensino serão sentidos, sem dúvida, nas próximas décadas. Devemos, no que tange ao Ensino Médio, ressaltar o retorno presencial com a implementação do novo Ensino Médio que muda os paradigmas desse nível de ensino e exige uma readequação nos processos seletivos do Ensino Superior. Poderíamos seguir enumerando muitos problemas e consequências decorrentes do isolamento social durante a pandemia, mas isso não será necessário porque cada um de nós tem claro suas percepções sobre essas perdas, que superam os ganhos avaliados. No que tange aos alunos atendidos pelo AEE, o desafio foi muito maior e com certeza as consequências desse modelo de ensino e o afastamento serão mais acentuadas e muitas, talvez, não terão como ser superadas, pois sabemos que quanto mais precocemente começamos as intervenções, maiores as chances de melhores resultados dentro dos processos inclusivos e da formação pessoal dos alunos público da Educação Especial. Por fim, tínhamos como perspectiva sairmos do isolamento mais humanizados, com maior atenção ao próximo, pacificados, mas o cenário tem se mostrado avesso a essa perspectiva, pois as intolerâncias parecem ter aumentado e a dicotomização da sociedade brasileira foi intensificada, sendo comum nos noticiários registros de explosões de raiva desmedidas.

Nesse contexto, que não se pode dizer que é novo, a oferta de qualificação para superação dessas dificuldades, em especial para o AEE, tornou-se uma

emergência. Assim, a UFPel, através de uma trajetória sólida na oferta de Cursos de formação em AEE, fruto da construção de muitos profissionais pioneiros na área, dentre eles, o grupo de trabalho da professora Dra. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez, atualmente lotado no Instituto de Biologia, passou a ofertar cursos de formação de professores e profissionais que atuam nessa área, somando esforços com outras Instituições como a UNIPAMPA, FURG e a Universidade do Minho (Portugal), dentre outras. Essa jornada, que foi construída há muitos anos, atualmente conta com o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Cognição e Aprendizagem (NEPCA/IB) com toda a equipe de trabalho idealizam, projetam, desenvolvem e ofertam cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em AEE que buscam atender essa demanda de qualificação dos profissionais em exercício nos distintos recantos do Brasil.

O Curso de Especialização ofertado recentemente é fruto da qualificação e amadurecimento da equipe que está transitando pela pós-graduação *lato sensu*. O Curso, além de ofertar atividades específicas de formação para fazer frente às demandas do AEE, busca recuperar as vivências dos profissionais em formação para retroalimentar a academia e dividir de forma coletiva as experiências vivenciadas, enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem e promover sua difusão. Dentro dessa realidade, durante o Curso os discentes tiveram a oportunidade de compartilhar experiências, vivenciar a experiência acadêmica, aplicar os conhecimentos compartilhados no seu exercício profissional e retornar à academia os resultados obtidos, apontando suas potencialidades e fragilidades na realidade cotidiana. Esse ponto é importante para retroalimentar os saberes da academia, mostrando diferentes resultados para as metodologias apresentadas em distintas realidades vivenciadas nos mais variados recantos do Brasil, de modo que possam ser adaptadas, revisadas, contextualizadas, inovadas e reofertadas, atingindo um maior número de pessoas e surtindo os efeitos desejados. Essa construção/reconstrução enriquece os processos, dinamiza e qualifica as ações e estimula os agentes a atuarem com segurança e de forma mais intensa nos seus atendimentos rotineiros tornando-os mais qualificados e humanizados, permitindo uma formação de maior qualidade e de melhores resultados na formação dos alunos atendidos pelo AEE.

No presente *e-book*, com satisfação, são apresentados os relatos de experiências dos pós-graduandos do primeiro curso de especialização ofertado pela

UFPEL em AEE (Curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEE). O curso foi oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e contou com a participação de 350 alunos, incluindo docentes e profissionais da área da Educação de todo o país. A partir da formação oferecida, os alunos estão dando continuidade a sua atuação nas salas de recursos multifuncionais que atendem diversos alunos com deficiência e/ou transtornos na rede básica de ensino por todo o Brasil. O projeto que ofertou o Curso foi coordenado pelas professoras Francele de Abreu Carlan (Coordenadora do Colegiado de Curso de Especialização) e Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez, supervisionado pela professora Lidiane Rodrigues Bilhalva e com a colaboração da professora Raquel Lüdtke.

Nesta obra, estão compilados os trabalhos apresentados pelo corpo discente para conclusão do seu curso de especialização, sendo uma obra repleta de experiências vivenciadas ou projetadas pelos seus itinerários de atuação profissional. Aqui o leitor terá a oportunidade de deparar-se com algumas das experiências, expectativas, relatos de vivência, dentre as diversas situações que compreenderam a formação do AEE no momento de oferta do curso, como por exemplo: surdez, paralisia cerebral, pandemia, desenho universal da aprendizagem, Síndrome de Down e acolhimento dos familiares, jogos, primeira infância, formação docente, medicalização da educação, dislexia, escola especial, surdo-cegueira, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, libras, acessibilidade pedagógica na educação infantil e no Ensino Superior, protocolos de avaliação para ingresso no AEE, Braille, dentre outros.

Ao concluir este texto, desejo que você aproveite seu tempo de forma inteligente e que o tempo dedicado à leitura dessa obra atenda suas expectativas e lhe permita enriquecer seus conhecimentos, auxiliando no seu crescimento pessoal e na sua práxis pedagógica no AEE. Desejo, também, que essa leitura seja mágica e transformadora e lhe permita transigir sobre os conteúdos abordados, enriquecendo-os.

Profº Drº Luiz Fernando Minello

Apresentação

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem - NEPCA, desenvolve pesquisas nas temáticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva desde 2009. Em 2012, agregou ações de formação continuada aos professores da rede pública de educação básica e, desde 2017, vem ofertando cursos de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2020, numa ação inédita, o NEPCA -UFPel, em parceria com o Ministério da Educação realizou o primeiro **Curso de Especialização em Serviço em Atendimento Educacional Especializado (SAEE)**, com carga horária total de 360h e oferta de 350 vagas. Com isso, a UFPel materializa o seu compromisso com a formação dos profissionais da educação básica.

O curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) foi desenvolvido totalmente na modalidade à distância, o que oportunizou acolher cursistas de diferentes regiões do país, sendo o curso de abrangência nacional.

Para o desenvolvimento das aulas e atividades do curso, foi utilizado o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle-UFPel para estudo, reflexão, construção e acompanhamento dos processos desenvolvidos pelos cursistas. Diversas estratégias de ensino foram utilizadas, dentre elas: seminários *online*; estudo, reflexão e análise das práticas, bem como leitura de referenciais teóricos; resolução de problemas a partir de simulações do real; investigação/reflexão por meio da criação, aplicação e análise de instrumentos de coleta de dados; realização de atividades nas escolas de atuação dos cursistas; participação nos chats e bate-papo virtual; tutoria virtual, seminários de discussão, postagem de tarefas para realização à distância; produção de videoaulas, postagem de material instrucional para estudo e reflexão, entre outras atividades.

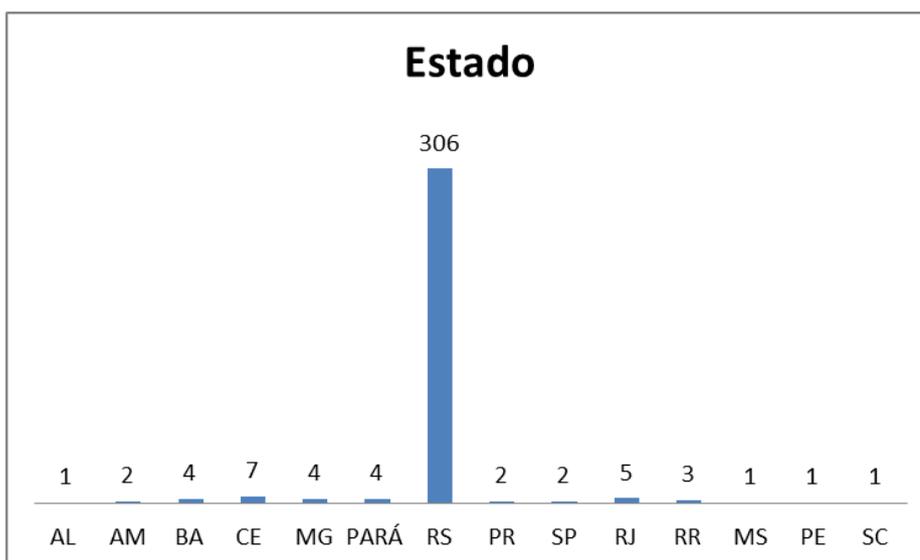
Destaca-se do trabalho dos tutores o acompanhamento sistemático do grupo de cursistas, através da realização de reuniões semanais com os seus tutorandos, a fim de esclarecimentos de dúvidas sobre as atividades, bem como para realização de estudos dos conteúdos em grupo.

O curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) foi organizado em três (3) módulos e seis (6) eixos. Para a

aprovação e certificação, os cursistas tiveram que apresentar um relatório de estudo de caso e a organização do Trabalho de Conclusão de Curso no formato de um artigo acadêmico. A organização de um relatório justifica-se, tendo em vista ser um curso que profissionaliza para o exercício no Atendimento Educacional Especializado.

Sobre os cursistas participantes: 98% são mulheres e 2% são homens. O gráfico 1 ilustra quais são os Estados que tiveram a participação de cursistas.

Gráfico 1: Estados do Brasil com a participação de cursistas

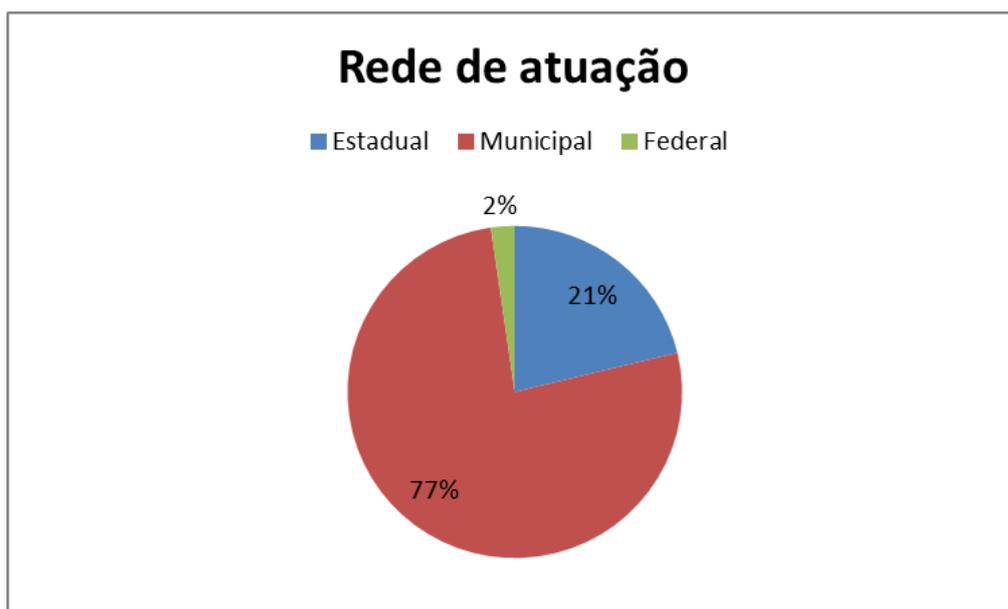


Fonte: Autora

O alto número de cursistas do Rio Grande do Sul, deve-se ao fato do curso ser ofertado por uma instituição gaúcha. Os professores das redes municipal, estadual e federal de ensino já são sabedores das ofertas dos cursos pela UFPel e acompanham a oferta de novos cursos pelo site da instituição.

No gráfico 2, podemos perceber quais são as redes de atuação dos cursistas participantes. O indicador de que a grande maioria dos participantes do curso foram das redes municipais nos permite afirmar que o objetivo do curso foi atingido, uma vez que as ofertas de formação continuada pelo MEC são destinadas a professores da educação básica das redes públicas de educação.

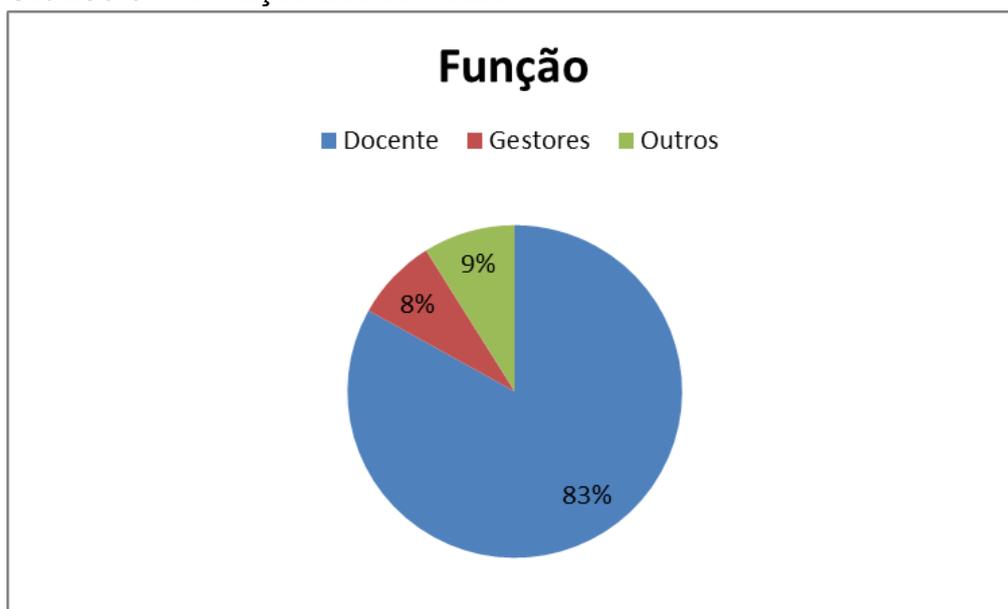
Gráfico 2 - Rede de atuação dos cursistas



Fonte: Autora

Dos cursistas participantes da especialização, a grande maioria foi formada por docentes em atuação em sala de aula, conforme podemos constatar no gráfico 3.

Gráfico 3: Formação dos cursistas



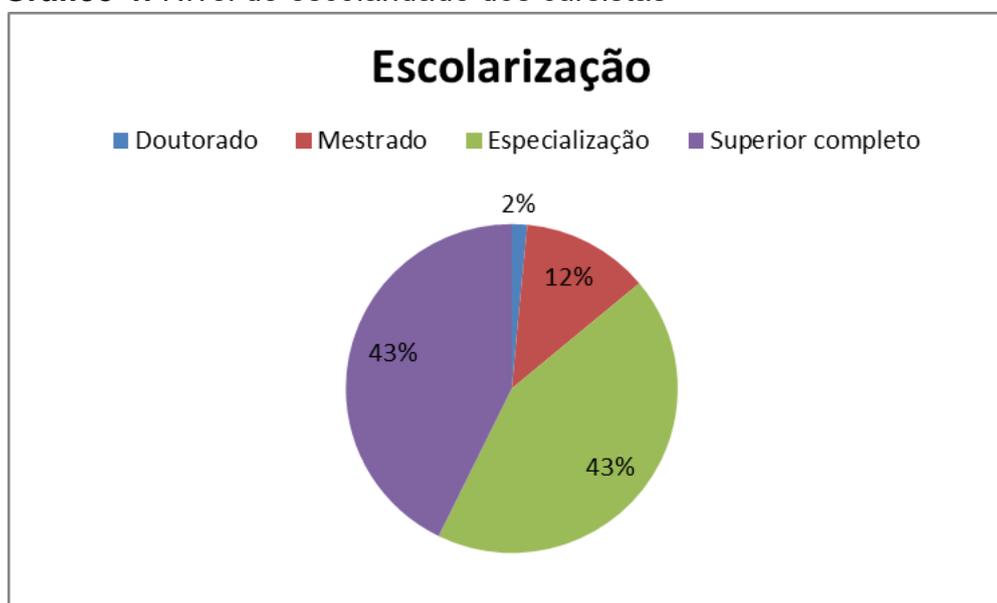
Fonte: Autora

Ao percebermos que a grande maioria dos cursistas são docentes em exercício, isso nos traz alegria e satisfação, pois a UFPel está cumprindo seu papel na qualificação de professores para atuação no AEE. Por outro lado, é preciso

considerar o esforço que esses professores fizeram para cursar uma especialização em conjunto com suas atividades docentes. Ainda, além de gestores, os demais participantes do curso de especialização foram técnicos de secretarias de educação e de secretaria de saúde, conselheiros escolares, entre outros.

No gráfico 4 destacamos o nível de escolaridade dos cursistas.

Gráfico 4: Nível de escolaridade dos cursistas



Fonte: Autora

A partir das informações disponíveis no Gráfico 4, podemos inferir que houve um número considerável de professores (43%) que, ao ingressar na especialização, possuíam somente a graduação em curso de licenciatura. Para esse grupo o curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), representa uma possibilidade de formação continuada e, com isso, a possibilidade de progressão na carreira docente. No entanto, há também um número considerável de professores (43%) que já possuíam alguma especialização e mesmo assim, buscaram mais um curso para complementar a sua formação continuada. Em ambos os casos, observa-se o esforço na busca da profissionalização através da formação continuada. Apesar da desvalorização da educação, buscam qualificar as suas práticas, visando um atendimento mais qualificado dos alunos. Podem ser considerados verdadeiros heróis!

É fundamental salientar que o sucesso do curso de especialização deveu-se, principalmente, ao trabalho e dedicação da equipe de tutores/as que estiverem sempre dispostos a auxiliar e incentivar os/as cursistas a concluírem as atividades,

empenhando-se na mediação e motivação daqueles alunos/as que mais precisaram de auxílio para a conclusão do curso. A oferta da especialização coincidiu com a deflagração de uma pandemia no planeta e isso exigiu dos/as tutores/as a escuta sensível, a busca ativa daqueles que, por vezes, pensaram em desistir, empatia e muita paciência para compreender e aceitar as dificuldades de cada indivíduo.

Por fim, acreditamos que este curso foi construído com amorosidade, responsabilidade, dedicação e determinação de toda a equipe executora, comprometidos com o princípio filosófico da inclusão da diversidade.

Agradecemos a todos e todas que fizeram parte de nossa história. Parabéns aos/às concluintes da Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado!

Aline Souza da Luz e Francele de Abreu Carlan

Perspectiva do Atendimento Educacional Especializado

Quando nos deparamos com os números relativos à inclusão escolar apresentados pelos Censos da Educação via INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), percebemos que houve um crescimento significativo de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares. A esse crescimento, necessário se faz que a escola e os professores estejam atualizados e que se “abram para o processo de inclusão”. Nesse sentido é que durante o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), os alunos tiveram acesso a diferentes temáticas abordadas em cada uma das disciplinas, organizadas em módulos. Temas como Educação Especial, Serviços de Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos Multifuncionais, planejamento, adequações curriculares, merecem toda nossa atenção quando se trata de AEE.

Sempre que se fala em Atendimento Educacional Especializado é porque estamos considerando a Educação Especial como integrante dos projetos pedagógicos (PP) das escolas regulares. A Educação especial, nesse sentido, deve ser entendida, em consonância ao que afirmam os documentos do MEC¹, *como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, além de disponibilizar recursos, serviços e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular*, visando atender os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação.

O atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação².(Brasil, 2011).

Ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado é um direito do aluno e só garantindo esse direito é que será possível pensarmos em inclusão, de fato.

O AEE, instituído pelo Decreto Nº 6.571/08 (Dispõe sobre o atendimento educacional especializado – AEE) e indica que este deve estar presente,

¹ Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica.

² DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

obrigatoriamente, nas escolas que tenham Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). É o educador especial que se responsabilizará pela sala e pelo atendimento direto ao aluno, em turno inverso. É o profissional que servirá de referência aos professores das salas regulares, com os quais deverá manter contato a fim de subsidiar apoios aos atendimentos dos alunos quando na classe regular.

O público-alvo do AEE, definido de acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)* e com o *Decreto Federal nº 6571/2008*³, são estudantes com as mais variadas deficiências, transtornos do espectro autista⁴ e altas habilidades/superdotação. Observa-se pelos dados do INEP que, com exceção da EJA, o número de alunos incluídos vem subindo a cada ano o que demanda preparação de professores.

Merece destaque a importância da formação continuada de professores para inclusão, uma vez que não há curso que nos prepare para todos os desafios da carreira. Trabalhar com alunos, de modo geral, já exige do professor vários jogos de cintura, como se diz aqui no Sul, ou seja, flexibilidade. No caso de estudantes públicos-alvo do AEE, exige um pouco mais, associado à empatia (que por sua vez, deve sempre estar presente). Como outras profissões, a de professor também passa por atualizações, estudos, pesquisa, e pela necessidade de conhecer e dominar novas ferramentas que poderão ser de grande valia ao exercício da docência.

Segundo Edler-Carvalho⁵, precisamos ter consciência de que somos seres incompletos e precisamos de atualização. Segundo ela, a *inquietação é que nos faz avançar*. Assim, precisamos levar essa inquietude para a escola, precisamos desacomodar, romper com “deixa como está para ver como é que fica”. E o que mais ajuda nesse sentido? Desafios!! Alunos novos, diversos e que são capazes de colocar em “xeque” o conhecimento que julgávamos “ter aprendido”. Muitos de nossos alunos neste curso de AEE foram movidos por inquietações diversas!

Inquietações como, por exemplo, qual a importância do planejamento adaptado/adequações curriculares para alunos incluídos na rede regular? Qual o papel do Educador especial e da sala de recursos? Qual deve ser a relação do professor do AEE com os professores da sala regular?

³ Posteriormente substituído pelo Decreto Federal nº 7611/2011

⁴ O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi recentemente substituído por transtorno do espectro autista (TEA).

⁵ EDLER-CARVALHO, Rosita. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre, Mediação, 2004.

No que se refere a planejamento, todo professor reconhece a importância de ter sua atuação, aula, trabalho, planejado. O planejamento quando se trata de AEE considera as peculiaridades de cada estudante atendido, é flexível e visa acessar os meios de minimizar as barreiras à aprendizagem do aluno, identificando dificuldades e habilidades, pontos fracos e fortes de cada indivíduo.

Conhecendo o aluno e seu potencial, o professor do AEE será capaz de organizar o plano individualizado para o estudante. Para isso, deverá levar em conta os quatro objetivos básicos do AEE:

- 1) Identificar as necessidades dos alunos;
- 2) Produzir e identificar materiais que ajudem cada aluno;
- 3) Contribuir com o desenvolvimento da educação inclusiva; e
- 4) Oferecer suporte ao professor da sala regular.

Observe-se que, segundo a Resolução de Nº 436/2012, no Art.9º, cabe ao professor de AEE *identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.*

Como se pode perceber, a presença do professor de AEE na escola é fundamental, pois ele, ao conhecer o aluno, avaliá-lo, ajudá-lo, descobrir seus potenciais, poderá auxiliar o professor que, muitas vezes, se sente perdido por não ter tido a oportunidade de ter em sua sala regular alunos com deficiência. É o professor do AEE que poderá orientar o professor da sala regular quanto aos modos de aprendizagem daquele aluno, estratégias facilitadoras, recursos midiáticos, tipo de material, além de auxiliar na organização das adequações curriculares necessárias.

Logo, vê-se a importância desse profissional não só para o atendimento direto aos alunos como no apoio a toda a equipe de professores da escola.

Importante frisar que para dar suporte a todo esse trabalho do profissional do AEE, há que se ter uma sala de recursos multifuncionais (SRM). A sala de recursos é um ambiente provido de todo material necessário ao atendimento de diversas especificidades de alunos com diferentes deficiências. Nela encontramos materiais adaptados, computadores, laptops com sintetizador de voz, livros didáticos, paradidáticos, literários com leitores de pdf, programas específicos, jogos, materiais concretos, softwares para comunicação alternativa, recursos para acessibilidade em

Braille, áudio e língua de sinais (LIBRAS) a fim de possibilitar o acesso ao currículo escolar.

Como metas para o AEE, espera-se que o percentual de alunos incluídos em classes regulares sem atendimento educacional especializado diminua sensivelmente. Inclusão implica alunos em classes regulares tendo o apoio do AEE.

É imprescindível compreender que o AEE não se trata de reforço escolar. É um recurso cujo objetivo é aprimorar o processo de aprendizagem por parte de alunos com deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades. Importante frisar que também não substitui a educação inclusiva, mas constitui-se, sem dúvida, no caminho para a efetivação da verdadeira inclusão escolar.

Muitas conquistas tivemos desde a implementação do AEE, no entanto, avanços são necessários ainda. Entre eles, que todas as escolas tenham sala de recursos e educadores especiais, além da quebra/minimização de barreiras atitudinais e arquitetônicas.

De igual modo é mister que se tenham profissionais habilitados ao trabalho em sala de recursos, com formação específica na área de educação especial, ou AEE. Dados do Censo 2019 indicam que somente 5,8% dos professores que atuam na educação básica, em todo o País, fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com o público-alvo da educação especial. Disso resulta a importância de iniciativas como essa da UFPel ao promover o curso de formação de professores para o AEE.

Alguns dos resultados dessa iniciativa, vocês, caros leitores, poderão conferir neste *e-book*, com os trabalhos de conclusões empreendidos por nossos especializandos sob a orientação do nosso corpo docente. Desejo a todos uma excelente leitura e que possamos cada um de nós lançarmos boas sementes de inclusão por onde quer que passemos!

Gilsenira de Alcino Rangel

Seção de Artigos Pesquisa Bibliográfica

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE E O PAPEL DA FAMÍLIA

Alice Carrett Carapeto¹
Juliana Corrêa Hertzberg²

RESUMO: O presente artigo traz informações pertinentes sobre a importância das práticas de intervenção precoce centradas na família através de uma revisão bibliográfica em artigos científicos pesquisados no scielo e no Google Acadêmico. O propósito deste é apresentar uma introdução sobre o assunto bem como conceituar brevemente a intervenção precoce para a seguir avançar sobre os aspectos que tornam importante a intervenção precoce com as práticas centradas na família. A literatura apresentada salienta a importância do protagonismo da família na intervenção precoce.

Palavras – chave: Intervenção Precoce; Práticas Centradas na Família; Infância.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da importância das práticas centradas na família em intervenção precoce (IP). Os primeiros anos de vida são os mais importantes no desenvolvimento infantil, pois é neste período em que a criança está suscetível às influências do ambiente (CARVALHO *et al.*, 2016).

De acordo com Shonkoff (2009, *apud* CARVALHO *et al.*, 2016, p.33):

Os progressos dos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento precoce, as suas bases neurobiológicas, o papel das experiências precoces e das interações da criança com o seu meio ambiente tem sido um fator de peso no incremento da intervenção precoce. Há hoje fortes evidências de que aquilo que acontece nos primeiros anos pode ter efeitos determinantes ao longo da vida.

O meio onde a criança vive é de extrema importância para o seu desenvolvimento, pois são nas relações sociais que as aprendizagens acontecem (CARVALHO *et al.*, 2016).

As práticas centradas na família - abordagem recomendada internacionalmente para a Intervenção Precoce na Infância - atribui às famílias o papel de protagonistas no processo de apoio às crianças, através do seu envolvimento ativo, considerando as suas necessidades e preocupações. (MACHADO, 2019, p.1)

¹ Autora. E-mail: licecc_pel@hotmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail:juhertzberg@hotmail.com

De acordo com Carvalho e colaboradores (2016, p.21):

A importância de intervir em idades precoces para prevenir ou atenuar problemas de desenvolvimento é hoje um dado inquestionável e um direito que assiste a todas as crianças, e particularmente às crianças mais vulneráveis. A investigação, nomeadamente no campo das neurociências, tem vindo a demonstrar que as experiências precoces têm um papel significativo no desenvolvimento cerebral e que os pais e outros prestadores de cuidados, bem como as características do ambiente familiar e social em que as crianças estão inseridas, têm uma influência direta no desenvolvimento da criança, com efeitos a nível do sistema nervoso central.

SURGIMENTO E DEFINIÇÃO DA INTERVENÇÃO PRECOCE

A intervenção precoce centrada na família contextualizada historicamente por Marini e seus colaboradores (2017) nos diz que:

A partir da década de 1970, com a expansão dos programas de IP e dos estudos que comprovaram sua eficácia, observam-se transformações nos modelos de prestação dos cuidados, com a atenção sendo direcionada também à família. Na década de 1980, tais transformações são fortalecidas pelas contribuições do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano e do Modelo de Desenvolvimento Transacional, resultando em uma nova abordagem de IP sistêmica, ecológica e centrada na família, que privilegia ações desenvolvidas dentro de uma perspectiva transdisciplinar de trabalho. Nesse contexto, destaca-se o enfoque centrado na família como um dos principais adventos das evoluções teóricas e conceituais ocorridas durante o século XX, que propiciaram um novo cenário para as práticas em que, por meio da compreensão do desenvolvimento como fruto de processos ampliados, as famílias passaram a ser incluídas como parceiras dos profissionais na promoção do cuidado (MARINI *et al.*, 2017, p.457).

Os programas em intervenção precoce passaram por três gerações, sendo a última, a fase que engloba as práticas centradas na família e é ancorada nos conceitos de Dunst (CARVALHO *et al.*, 2016). Desta forma, Dunst (1985, *apud* Carvalho *et al.*, 2016, p. 31) define a intervenção precoce como:

[...] uma forma de apoio prestada pelos membros de redes sociais de suporte formal e informal, dirigida as famílias de crianças em idades precoces e que vai ter um impacto direto e indireto sobre o funcionamento dos pais, da família e da criança.

Ainda, segundo Dunst (2002, *apud* CARVALHO *et al.*, 2016) os programas de IP são baseados no seu potencial de reduzir os impactos de uma deficiência ou de fatores de risco, além de promover uma melhora no desenvolvimento global da criança ao longo do tempo. Ou seja, a implementação da intervenção precoce se dá

para aquelas crianças com alguma Necessidade Educativa Especial ou em risco de atraso em seu desenvolvimento. (CARVALHO *et al.*, 2016).

Segundo Carvalho e colaboradores (2016, p.22):

A intervenção precoce tem como objetivo providenciar apoios e recursos às famílias de crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com atraso de desenvolvimento, incapacidade ou risco grave de atraso de desenvolvimento por condições biológicas e/ou ambientais, envolvendo ativamente as redes de apoio social informal e formal, que por sua vez vão influenciar, de forma direta e indireta, o funcionamento da criança e da família.

De acordo com Carvalho *et al.* (2016) estes serviços devem ser realizados nos seus contextos naturais, com uma equipe multidimensional, orientada para a família. Com isso, o enfoque da intervenção precoce está voltado em um planejamento que busque integrar a intervenção nas atividades do cotidiano com isso a necessidade de envolvimento das famílias.

Desta forma, podemos pensar na intervenção precoce como um processo fundamental para auxiliar na prevenção, identificação e intervenção junto às dificuldades no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. A partir da intervenção precoce é possível facilitar o progresso socioemocional e oportunizar as competências cognitivas da criança, a fim de minimizar os atrasos no desenvolvimento. (CARVALHO *et al.*, 2016).

O PAPEL DA FAMÍLIA NA INTERVENÇÃO PRECOCE

A família é a maior especialista de seus filhos e exercem um papel fundamental na intervenção porque são detentoras do maior conhecimento sobre a criança. É junto à família que encontramos as informações necessárias que ultrapassam ao diagnóstico e, a partir das quais, é possível realizar um planejamento de intervenção centrado nas necessidades do núcleo familiar. (CARVALHO *et al.*, 2016).

De acordo com Carvalho e seus colaboradores (2016) a família tem uma grande importância na vida de uma criança, sendo ela sua primeira base e influência. Com isso, ela é uma das maiores responsáveis no desenvolvimento da criança. Não é possível pensar em desenvolvimento infantil, principalmente, nos primeiros anos de vida, sem considerar a participação da família. O núcleo familiar é o principal meio de interação da criança, desta forma, devem ser os protagonistas do processo de intervenção.

A literatura aponta que as práticas centradas na família em intervenção precoce apresentam vários benefícios e resultados mais eficazes. De acordo com Cóssio, Pereira e Rodriguez (2018, p.9):

[...] no que concerne ao bem-estar e qualidade de vida, ao desenvolvimento de competências e controle sobre as suas vidas, à melhoria do conhecimento e da informação obtida e ao nível da promoção da participação/envolvimento das famílias em todo o processo de apoio.

Para uma participação efetiva da família não podemos esquecer que o profissional que irá atender a criança precisa fazer um bom acolhimento a ela. A família que sentir segurança no atendimento que receber, na sua maioria, terá grandes chances de ser parceria no atendimento. Precisa haver uma boa relação para que aja um protagonismo efetivo da família. Se esta não sentir confiança no atendimento que receber, não irá passar as informações necessárias concretas o que poderá ser prejudicial na intervenção (CARVALHO *et al.*, 2016).

No Brasil, segundo a revisão de literatura de Marini, Lourenço e Barba (2017), as práticas de intervenção precoce centradas na família, apesar de terem tido um crescimento nas investigações, ainda precisam de mais estudos específicos. Quanto a isso, as autoras enfatizam:

[...] a necessidade de novos estudos que incidem sobre a temática das práticas centradas na família em intervenção precoce de maneira ampliada, bem como sobre as lacunas conceituais, de forma que cooperem para a formação de um corpo teórico sobre a intervenção precoce no Brasil (MARINI; LOURENÇO; BARBA, 2017, p.462).

Por outro lado, estudos internacionais apontam que as práticas de intervenção precoce centradas na família apresentam resultados positivos tanto para a criança, quanto para a família (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018; CARVALHO *et al.*, 2016). Como destacam as autoras:

A investigação tem documentado, de forma consistente, que a Intervenção Precoce tem demonstrado e concretizado resultados positivos para as famílias no que concerne ao bem-estar e qualidade de vida, ao desenvolvimento de competências e controle sobre as suas vidas, à melhoria do conhecimento e da informação obtida e ao nível da promoção da participação/envolvimento das famílias em todo o processo de apoio (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018, p.9).

A relação de colaboração entre profissionais e família é um ponto destacado nas práticas em IP, como é apresentado pelos autores portugueses Carvalho e colaboradores (2016, p.93):

A relação de colaboração entre os profissionais e as famílias, com base nos princípios de uma abordagem centrada na família e numa perspectiva transdisciplinar, desenvolvem ao longo de todo o processo de avaliação e intervenção, desde os primeiros contatos até a altura em que a família/criança terminam a intervenção ou transitam para serviço de apoio. Sendo assim a família já exerce seu papel fundamental lá no início onde ela repassa todas as informações pertinentes sobre a criança com isso já criando um elo entre a família e o profissional.

Assim, percebe-se que os primeiros anos de vida são muito importantes no desenvolvimento infantil (Dunst, 2002 *apud* CARVALHO *et al*, 2016). Do mesmo modo que a literatura enfatiza a importância da família na intervenção precoce (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018). Desta forma, entender o papel da família nesse processo de intervenção é fundamental para complementar o corpo teórico da temática.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo foi de abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica, em artigos que contemplem a importância da família no processo de intervenção precoce. As bases de dados utilizadas para a pesquisa foram o Scielo e o Google Acadêmico. Foram selecionados os artigos que estavam de acordo com o tema proposto. Foram utilizados na leitura em torno de 4 artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da revisão bibliográfica foi possível perceber que as práticas centradas na família em intervenção precoce podem ter inúmeros benefícios, principalmente, para o núcleo familiar, tendo em vista que são os mantem contato mais próximo à criança (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018). Como afirma Carvalho e seus colaboradores (2016) é através da família que conseguimos compreender as prioridades e necessidades daquele núcleo familiar e obter informações sobre a criança, para intervir em conjunto com a família. Ela consegue dar todo o aporte para conseguir trabalhar com a criança de forma que todas as informações repassadas

são de extrema relevância já que a família é a maior detentora do tempo com ela, com isso mostrando sua real importância não só num diagnóstico prévio, mas fundamental para que a intervenção tenha resultados positivos (CARVALHO *et al.*, 2016).

Para Ferraz (2017) um dos períodos mais importantes onde a criança consegue ter suas aprendizagens com maior facilidade é na infância. Com isso a importância da percepção da família sobre algum possível atraso no desenvolvimento para que logo sem comece uma intervenção precoce. Segundo Marini, Lourenço e Barba (2017, p.457):

Apesar dessas construções e aquisições se dar de forma contínua ao longo da vida, a primeira infância é apontada como um período crucial para o desenvolvimento, devido à rápida maturação estrutural e cerebral, à maior plasticidade neural e ao desenvolvimento de habilidades fundamentais que sustentarão ganhos mais complexos. No entanto, assim como as aquisições dessa fase são determinantes também o são as intercorrências.

A família possui o papel de protagonista neste processo de intervenção precoce precisando estar ativamente envolvida, para poder considerar quais as necessidades da criança. Ela distingue-se de outras abordagens por a família ser considerada capaz de tomar decisões informadas e pelas intervenções centrarem-se no fomento de competências e na mobilização de recursos e apoios para a família de uma forma individualizada, flexível e responsiva (CARVALHO *et al.*, 2016).

Carvalho e seus colaboradores (2016, p.299) afirmam que:

[...] a questão primordial em intervenção precoce na infância é a de garantir que cada criança e família, com as necessidades especiais, possam efetivamente beneficiar de condições de apoio que respondam eficazmente e de forma plena às suas características específicas, singulares e complexas. Esta questão arrasta consigo outro problema, também crucial: como criar as condições de apoio para se responder eficazmente e de forma plena à especificidade e complexidade das necessidades de cada criança e família.

Com isso a família exerce seu papel fundamental desde o início mostrando seu protagonismo através da percepção de algum possível atraso no desenvolvimento.

A família não só exerce seu papel fundamental no momento de coleta de informações, mas seu efetivo protagonismo se dará no momento em que estiver acontecendo o processo de intervenção precoce porque ela é agente atuante dentro dessa prática. Segundo Machado (2019, *apud* CARVALHO *et al.*, 2016):

[...] a abordagem centrada na família distingue-se de outras abordagens por a família ser considerada capaz de tomar decisões informadas e pelas intervenções centrarem-se no fomento de competências e na mobilização de recursos e apoios para a família de uma forma individualizada, flexível e responsiva.

As autoras Valverde e Jurdi (2020) nos trazem considerações importantes, de como as ações segregadas dos serviços é uma realidade das famílias que participaram do estudo. As autoras ainda destacam a baixa satisfação no bem estar socioemocional dessas famílias e a baixa frequência escolar. Ainda foi possível identificar dificuldades dos participantes para conseguir conciliar com outras tarefas e compromissos as rotinas diárias da família. Por fim, concluem que ainda há um percurso para nos aproximarmos de práticas que consideram a família como parte da equipe.

Na revisão bibliográfica de Cóssio, Pereira e Rodriguez (2018), percebe-se que diversos estudos apontaram que a formação, capacitação e instrução de pais aumentou suas percepções das capacidades parentais, assim como, a confiança. Tendo em vista que se sentiram mais preparados para lidar com seus filhos. Este fato, frequentemente, acaba por diminuir episódios depressivos, também comuns nessa população (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018).

Com isso, vale ressaltar que na pesquisa de Cóssio, Pereira e Rodrigues (2018, p.17):

Foi possível perceber o aumento da satisfação dos pais quando incluídos nos processos de IP, melhorando, conseqüentemente, a sua confiança, competência e controle sobre as decisões. Estes resultados evidenciaram a importância da participação/ envolvimento dos pais para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem das crianças e no funcionamento das famílias.

CONCLUSÃO

O artigo nos trouxe informações sobre a importância das práticas de intervenção precoce centradas na família através de uma revisão bibliográfica em artigos científicos, que apresentam o papel fundamental da família em intervenção precoce (CARVALHO *et al.*, 2016; CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018; VALVERDE; JURDI, 2020).

Quando a família é levada em consideração ela se sente respeitada e importante, com isso acabam sentindo confiança para compartilhar as informações

pertinentes que serão utilizadas na intervenção. Esse processo de confiança é importante em qualquer relação, pois este sentimento de segurança faz com que haja um maior envolvimento gerando maiores chances de a criança ter um retorno positivo. A literatura salienta que a capacidade da família é tão importante para que no processo de intervenção elas se sintam parte integral dele assim fazendo com que sejam facilmente engajadas, porque serão parte ativa neste processo. Os profissionais devem estar atentos para proporcionar a participação do núcleo familiar e informar sobre as possibilidades, facilitando um maior engajamento e participação e valorização, que por consequência, interfere no desenvolvimento da criança (CARVALHO *et al.*, 2016). Além disso, as famílias, como agentes de mudança e decisores finais, devem mostrar qual é o melhor caminho a percorrer na intervenção (MACHADO, 2019). “A literatura na área de IP considera e apresenta numerosos estudos onde estão referenciados os diferentes benefícios que as famílias obtêm, pelo fato de serem apoiadas pela IP” (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018, p.17).

Como percebemos nos estudos de Cóssio, Pereira e Rodriguez (2018, p.17) “a eficácia da IP está ligada com o envolvimento dos pais quanto ao nível de participação e envolvimento dos pais na intervenção precoce”. Porém ao lermos os estudos de Valverdi e Jurdis (2020) precisamos pensar também na estrutura familiar e que muitas vezes existe dificuldade das famílias na organização, com isso, as rotinas podem sofrer alterações para conseguir conciliar as tarefas.

Por fim, é importante a percepção da necessidade de intervenção precoce desde cedo, pois devemos iniciar o mais breve possível para que se minimize os atrasos no desenvolvimento (SHONKOFF, 2009 *apud* CARVALHO *et al.*, 2016). Com isso voltamos lá na importância crucial da família nesse processo, pois ela que irá captar esses atrasos e conseguirá passar fidedignamente os relatos importantes ao profissional. A família é parte da equipe e cabe a ela o direcionamento das intervenções. Os profissionais estarão lá para recolher as angústias e dar o acolhimento necessário, respeitando sempre a particularidade de cada família (CARVALHO *et al.*, 2016).

REFERÊNCIAS

CARVALHO et al,. Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância. Um guia para profissionais. **ANIP**. Coimbra, 2016. Disponível em : https://www.academia.edu/34076307/PR%C3%81TICAS_RECOMENDADAS_EM_INTerven%C3%87%C3%83O_PRECOCE_NA_INF%C3%82NCIA_UM_GUIA_PARA_PROFISSIONAIS . Acesso em 11 nov. 2021.

CÓSSIO, Anelise do Pinho; PEREIRA, Ana Paula da Silva; RODRIGUEZ, Rita de Cassia. Benefícios da Intervenção Precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista educação Especial**, Santa Maria, v.31, n.60, p. 9-20, 2018, DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28331/pdf>. Acesso em 11 nov.2021.

FERRAZ, Beatriz. **Revista Época**. Rio de Janeiro, 16 de jun.2017. Disponível em <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/11/beatriz-ferraz-os-tres-primeiros-anos-sao-o-periodo-em-que-crianca-mais-aprende.html> Acesso em: 21 nov.2021.

MACHADO, Marisa Alexandra Maia. Perspectivas de famílias sobre as práticas de Intervenção Precoce na Infância: o que diz a literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.32, n.26, p. 1-19, 2019, DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29789/pdf>. Acesso em 11 nov.2021.

MARINI, Bruna Pereira Ricci, LOURENÇO, Mariane Cristina, BARBA, Patrícia Carla de Souza Della. Revisão Sistemática Integrativa da Literatura sobre Modelos e Práticas de Intervenção Precoce. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, p. 456-463, v.35, n.4, 2017, DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/;2017;35;4;00015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/sKJ6qgPTSdtHzGBDDT83NsN/?lang=pt>. Acesso em 11 nov.2021.

VALVERDE, Bianca Beraldo dos Reis, JURDI, Andréa Perosa Saigh. Análise das Relações entre Intervenção Precoce e Qualidade de Vida Familiar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.26, n.2, 2020, DOI <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0116>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/r7zggXrDgLKrGvzSwphbbbR/?lang=pt>. Acesso em 11 nov.2021.

POSSIBILIDADES AO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Luana Oliveira da Silva¹
Lucivania Mota de Jesus²
Paulo Ricardo Tavares da Silveira³

RESUMO: O presente artigo versa sobre as possibilidades do ensino e aprendizagem de matemática para estudantes com deficiência intelectual assegurando a inclusão escolar no que tange aos aspectos sociais e intelectuais de cada sujeito aprendiz. Adotamos pesquisa bibliográfica, nos permitindo a análise reflexiva de estudo na literatura vigente sobre a temática em estudo. O estudo se inicia com um breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil articulando o conceito de deficiência intelectual, perpassando pelos desafios da inclusão no espaço escolar. De tal forma, enfatizamos os processos de ensino e aprendizagem de matemática em especial para estudantes com deficiência intelectual. Ao final, apresentamos a possibilidade de práticas inclusivas exitosas no que tange à formação cognitiva, desenvolvimento intelectual e raciocínio lógico, como passos importantes nos caminhos da Educação Inclusiva.

Palavras-chave:

Deficiência Intelectual; Aprendizagem Matemática; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir sobre como se dá o Ensino de Matemática para alunos com algum tipo de Deficiência Intelectual e como este processo pode ser de fato inclusivo ao aluno com deficiência, ressaltando o intuito de que a educação inclusiva se dê no âmbito intelectual de cada educando e não somente no âmbito social.

Através de pesquisa bibliográfica, buscaremos identificar quais estratégias vêm sendo utilizadas por profissionais da educação para de fato incluir estes alunos e tentaremos apontar caminhos que tem dado certo com o intuito de que este trabalho possa nos fazer refletir também sobre se a inclusão que fazemos é de fato inclusão ou apenas inserção.

Iniciaremos conceituando a Deficiência Intelectual, apresentando suas características e tipos, correlatando-a a um breve histórico da Educação Inclusiva.

¹ Autora. E-mail: luoliver2911@gmail.com.

² Autora. E-mail: vaniamotaess@gmail.com.

³ Orientador do artigo e coautor. E-mail: paulo.silveira@ufsm.br

Posteriormente, será apresentado como se dá o aprendizado de matemática e qual importância deste para além dos conceitos, mas principalmente no que tange a formação cognitiva e o desenvolvimento do raciocínio lógico, e finalizaremos trazendo experiências positivas no ensino deste campo e com alunos com algum tipo de deficiência intelectual.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na história da Educação no Brasil, a Educação Inclusiva é uma prática muito recente que vem se consolidando através da busca de leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão, buscando assegurar um direito universal de atendimento Educacional às pessoas ou estudantes com deficiência, que por muito tempo, viveram excluídos da sociedade.

As pessoas/estudantes com deficiência atualmente tem seus direitos assegurados, mas durante muito tempo tais direitos lhes foram negados, conforme a citação do presente documento:

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 307).

Compreendendo toda essa trajetória, torna-se importante pesquisar os caminhos que vêm sendo percorridos para o alcance de um sistema educacional realmente inclusivo, sob essa égide, há muito que ser feito ainda. As mudanças propostas pela inclusão de estudantes com deficiência são importantes na garantia de direitos, porém, para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, torna-se fundamental o acesso e permanência mediante um ensino de qualidade.

Quanto à deficiência intelectual, são diferentes os tipos presentes na escola, tomando como referência a análise do desenvolvimento humano, são muitos os fatores etiológicos da deficiência intelectual que podem ser de origem genética, ambiental, multifatorial e de causa desconhecida. No que tange aos fatores etiológicos, esses são muito variáveis.

Segundo Kirk e Gallagher (1996, p.120): “Em tentativas recentes de se definir deficiência mental a ênfase mudou significativamente de uma condição que existe somente no sujeito para uma que representa uma interação do indivíduo com um ambiente em particular”.

A Política Nacional de Educação Especial utiliza um conceito baseado no da AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental):

Esse tipo de deficiência caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período do desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência de locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (BRASIL, 1994, p. 15)

Vale ressaltar que o conceito de deficiência intelectual envolve a incapacidade relativa, parcial ou total no desempenho de algumas atividades dentro do padrão considerado normal e ideal para o ser humano em determinada fase. Dessa forma, faz-se necessário destacar que a pessoa com deficiência consegue desenvolver suas atividades laborais, desde que a ela sejam assegurados os recursos e adaptações de acordo às suas características, bem como da importância de reconhecer e respeitar a pessoa com deficiência enquanto sujeito histórico de direitos e produtor de cultura, ratificando que a Deficiência intelectual não é doença mental.

As principais deficiências intelectuais são: Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome de Angelman, Síndrome de Williams, Erros Inatos de Metabolismo (fenilcetonúria, hipotireoidismo congênito, etc.).

De acordo com Vygotsky,

Há tantas variações de deficiências intelectuais como fatores de percepção das relações. O deficiente intelectual nunca pode ser percebido como deficiente intelectual em geral. (...) são possíveis não um, mas muitos tipos qualitativamente distintos de deficiência intelectual e que, por último, a causa da complexidade do intelecto, sua estrutura admite uma ampla compensação das diversas funções. (VYGOTSKY, 1997, p.24).

De tal maneira, é urgente assegurar que a escolarização seja de fato inclusiva, assim como os processos de ensino e aprendizagem, construindo com os estudantes

as rotas alternativas de aprendizagem com o professor da sala de aula regular em articulação com o profissional do AEE.

O ENSINO DE MATEMÁTICA

O aprendizado de matemática é extremamente relevante para o desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, capacidade de investigação, o que nos proporciona autonomia e melhor tomada de decisão frente a atividades básicas do dia a dia. Além disso, existem alguns conceitos que são primordiais ao processo de ensino, sejam elas a aquisição da ideia de número, operações fundamentais, raciocínio lógico.

Segundo Piaget, para começar a operacionalizar o número, conceitualmente, a criança deve estar perceptivamente madura e ter determinadas estruturas intelectuais. Por meio de atos exploratórios, a criança verifica as relações numéricas: por exemplo, um conjunto constituído por quatro objetos é maior que um constituído por dois objetos. (PIAGET 1977, apud COPETTI; MACHADO 2007, p.53).

Em outras palavras, temos que a aquisição mental do número não se dá por simples aprendizagem. “[...] o número é um conhecimento lógico-matemático que não pode ser ensinado diretamente à criança, pois ele tem que construí-lo por si mesma. (PASSOS; ROMANATTO, 2010, p.42).

Após a aquisição do número temos as operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão),

[...] são consideradas ações mentais, reversíveis e que tem propriedades que devem ser consideradas e seguidas. E mais, as operações fundamentais devem ser trabalhadas duas a duas: a adição e a subtração (estruturas aditivas) e multiplicação e divisão (estruturas multiplicativas). (BRITO; CAMPOS; ROMANATTO, 2014, p. 536).

Todos esses conceitos elementares nos ajudam a constituir uma estrutura básica de raciocínio lógico que permitirá que estruturas mais complexas sejam criadas ao longo do aprendizado e das experiências vividas que envolvam números.

O raciocínio lógico matemático que é utilizado na resolução das mais diversas questões relacionadas ao cotidiano e a existência no meio, também nos possibilita a criação de métodos para estas resoluções e nos ajuda a analisar ideias ou situações que possam fugir a realidade e a veracidade dos fatos.

Este último conceito se mostra como crucial, pois na busca, através da Educação, formarmos cidadãos capazes de atuar em sociedade de forma crítica e responsável, o raciocínio lógico mostra-se como fundamental, além do que o papel da escola não é somente ensinar conceitos das mais diversas áreas, mas propiciar ao alunado a capacidade crítica de utilizá-los em sua vida e para o melhor da sociedade.

[...] mais que nunca, precisamos de pessoas ativas e participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário, formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária. (DANTE, 1989, p.15).

ENSINO DE MATEMÁTICA AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os alunos com deficiência intelectual apresentam déficits importantes para o aprendizado de Matemática, como habilidades de percepção, pensamento e raciocínio, memória, generalização, atenção e concentração e motivação. Outra dificuldade refere-se à linguagem, pois, de acordo com Cornwell (1974), pessoas com déficits em linguagem expressiva, como as com deficiência intelectual, podem ainda ter dificuldades em lidar com símbolos numéricos e com o conceito de números.

Dentre as principais dificuldades apresentadas por professores de Matemática com alunos com deficiência intelectual está a de os alunos interpretarem o enunciado do problema mas em contrapartida, não possuem o conhecimento matemático quando precisam dar respostas orais através de cálculos mentais.

Neste caso, os alunos não conseguem interpretar as informações para registrá-las, ou seja, não conseguem identificar as principais informações do enunciado para resolver o problema proposto. Eles não compreendem a ideia por trás do problema e fica evidente que apresentam dificuldades em identificar os conceitos envolvidos nas operações.

Estes conceitos dificilmente serão compreendidos isoladamente, é necessário compreender as situações, as estruturas e as operações de pensamento que estão envolvidos. Isso não significa ignorar o cálculo, afinal ele faz parte do processo, mas salientar que o raciocínio compreende as diversas propriedades das estruturas operacionais.

Para o Ensino de Matemática ao aluno com deficiência intelectual há que se observar alguns pontos referentes à metodologia, ao papel do professor, e ao modo

como estes alunos com deficiência intelectual aprendem determinados conceitos, para que se possa de fato incluir estes alunos, capacitando-os intelectualmente e não apenas os tendo em sala de aula com o intuito de socialização.

De acordo com De Miranda e Pinheiro,

“[...] as metodologias tradicionais, fundamentadas na repetição, na mecanização em lista de exercícios incansáveis para o ensino de Matemática e de Ciências, mostram-se pouco eficientes para auxiliar o aluno com deficiência intelectual a criar, com autonomia, soluções para os problemas que enfrenta.” (DE MIRANDA; PINHEIRO, 2016, p.699)

Ademais,

ao ensinar matemática ao estudante deficiente intelectual, o professor estará favorecendo o processo de análise e síntese, importante e significativo para a aquisição da leitura, pode-se, assim, dizer que o ensino da matemática não é um fim em si mesmo: tem um objetivo mais ambicioso, ou seja, propiciar o desenvolvimento da competência lingüística do estudante deficiente intelectual e o desenvolvimento amplo de seu potencial cognitivo. (SANI; JUNIOR, 2013, p.136)

Dos conceitos que tratamos anteriormente, o que diz respeito à noção de número, esta se dá da seguinte forma para a pessoa com deficiência intelectual, de acordo com Frazão, 2012:

Existe uma ausência de habilidade facilmente observada neste estudante. É comum ouvi-lo citar a seqüência: Um, dois, três, quatro, cinco... atingindo uma numeração elevada, sem conhecer o seu real significado. Ele recebeu esta informação do ambiente e foi largamente reforçado para expressá-la de forma oral e, às vezes, de forma gráfica; seu desempenho, no entanto, indica que, para ele, a contagem carece de qualquer significado. (apud SANI; JUNIOR, 2013, p.125).

E ainda, nas palavras de Daltoé e Silveira, sobre o tipo de contagem no estudante deficiente intelectual,

Ele fala: “um” colocando o dedo no primeiro objeto; fala “dois” colocando o dedo no espaço existente entre o primeiro e o segundo objeto; fala: “três” colocando o dedo no segundo objeto. Dessa maneira, continua sua contagem nomeando inadequadamente a quantidade, por não haver correspondência com os objetos que conta. (DALTOÉ, SILVEIRA, 2012).

Como esta habilidade é a mais primitiva e intuitiva no campo da matemática para que o aluno possa avançar na habilidade das operações fundamentais e se

desenvolver nessa área é necessário que o professor seja capaz de encontrar caminhos diferentes aos usuais para isso, utilizando-se de metodologias e ferramentas adequadas.

Dentre os trabalhos estudados para escrita deste artigo, pode-se notar que entre as metodologias com melhores resultados com alunos com deficiência intelectual, estão atividades lúdicas, como exemplo os jogos, o desenvolvimento de projetos relacionados a situações do cotidiano com interação de todos os alunos da classe em conjunto, e todas elas com mediação do professor durante todo o processo. O próprio desenvolvimento da habilidade do raciocínio lógico necessita fortemente da mediação do professor, dando ao aluno com deficiência intelectual “pistas” de caminhos lógicos que devam ser seguidos ao desenvolver as atividades.

Nas palavras de Coelho e Lima,

a aprendizagem mediada na perspectiva da avaliação interativa e o estímulo à metacognição pelos mediadores durante as intervenções psicopedagógicas contribuem para a plasticidade cognitiva, a transcendência da aprendizagem e a autorregulação, indicando a eficácia das intervenções no desenvolvimento do raciocínio lógico em crianças com deficiência intelectual. (COELHO; LIMA, 2018, p.10).

Ainda, Dell’Agli e Brenelli (2009) constataram que há diferença entre atividades escolares tradicionais e atividades lúdicas com relação a reações afetivas positivas de alunos com dificuldade de aprendizagem. A afetividade influencia diretamente no aprendizado de alunos com deficiência intelectual, De Miranda e Pinheiro (2016, p.705) colocam que “O aluno com deficiência intelectual elabora suas funções psíquicas superiores baseadas em situações que se tornam significativas para ele. Diante disso, o educando se esforça para pensar em estratégias para resolver um problema quando sua motivação e necessidades são consideradas.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos ressaltando a importância de ter um olhar responsável a nossos alunos com alguma deficiência, buscando propiciar a estes o que efetivamente a escola deve oferecer: um ensino que os capacite para a vida em sociedade com criticidade e autonomia.

Neste intuito o trabalho do professor é imprescindível, trazendo para este aluno protagonismo em sala de aula, em atividades que o faça sentir-se parte daquele grupo

e não diferente dele. Seja através de jogos, atividades relacionando matemática ao cotidiano, a afetividade e a proximidade deste aluno com o professor, com os outros colegas e com a disciplina em si não podem deixar de acontecer.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o ensino de matemática ao aluno com deficiência intelectual, entendendo que cada aluno é único, porém há possibilidades de avanço com os mesmos nesta área o que influencia, como já citado, até mesmo no desenvolvimento da capacidade leitora, inerente a nossa vivência e desenvolvimento.

Que possamos com o conteúdo aqui trazido proporcionar ainda mais caminhos para a construção de uma educação de fato inclusiva em nosso país, que desenvolva as potencialidades de nossos alunos com deficiência e não os deixe à margem da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria da Educação Especial – SEESP, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em 24 out. 2021.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. **Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**. 2014.

COELHO, Cristina Lúcia Maia; LIMA, Cristina Bruno. **Desenvolvendo estruturas lógico-matemáticas em alunos com Deficiência Intelectual**: A perspectiva da Avaliação Interativa. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID10453_10092018145827.pdf>. Acesso em 15 out. 2021.

COPETTI, Jocilaine V. e MACHADO, Jarci Maria. **Como Desenvolver O Raciocínio Lógico Matemático no Aluno com Síndrome de Down**. Revista Científica Multidisciplinar UNIMEO. n. 1. Assis Chateaubriand, Pr: UNIMEO, 2007, p. 51-54. Disponível em: <<http://unimeo.com.br/admin/control/files/revista/15935468025efb98320c06c.pdf>>. Acesso em 25 out. 2021.

CORNWELL, A. C. **Development of language, abstraction, and numerical concept formation in Down's syndrome children**. American Journal of Mental Deficiency, vol.79, n. 2, p. 179- 190, 1974.

DALTOÉ, K.; SILVEIRA, M. **Iniciação Matemática para Portadores de Deficiências Mentais**. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a15/.php>>. Acesso em: 25 set. 2021.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problema**. São Paulo: Ática, 1989.

DE MIRANDA, Amanda Drzewinski; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino da Matemática ao deficiente intelectual: projetos de trabalho em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 695-707, 2016.

DELL'AGLI, Betânia; BRENELLI, Rosely. Análise dos aspectos afetivos em atividades lúdicas e escolares. In: MACEDO, Lino. **Jogos, psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

KIRK, S. A; GALLAGHER, J. J. **Crianças excepcionais e sua educação familiar**. Trad. Marília Sanvicente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASSOS, C. L. B.; ROMANATTO, M. C. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais: aspectos teóricos e metodológicos**. São Carlos: Edufscar, 2010.

SANI, Edna; JUNIOR, Helio Rosetti. Aspectos do ensino de matemática e da educação matemática no contexto da deficiência intelectual. **Revista Científica Linkania Master**, v. 1, n. 5, 2013. Disponível em: <<http://linkania.org/master/article/view/124>>. Acesso em: 28 set. 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos da Defectologia** - Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

APRENDIZAGEM NA SÍNDROME DE DOWN: A POTÊNCIA DA NEUROCIÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Naiana Alves Oliveira¹
Gilsenira de Alcino Rangel²

RESUMO: O presente estudo buscou evidenciar as potencialidades da neurociência para a pessoa com Síndrome de Down, no espaço do Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa, nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde. Os resultados mostraram que a pessoa com Síndrome de Down vivencia inúmeras dificuldades de inclusão educativa, e que alguns dos aspectos que interferem no processo de aprendizagem são o desconhecimento e a formação, ainda insuficiente, dos profissionais, acerca da plasticidade neuronal, pois tem-se que o conhecimento dos processos cognitivos da pessoa com Síndrome de Down, atuará como um aporte necessário para ampliar o processo de aprendizagem. Ainda, é neste contexto que o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado potencializará as expressões das aquisições cognitivas, envolvidas no aprendizado e atreladas ao sujeito e seu modo de aprender. Por fim, evidencia-se, com o presente estudo, que é emergente e imprescindível a compreensão do funcionamento cerebral da pessoa com Síndrome de Down, em especial, a criança, pois desse modo podem elaborar e desenvolver estratégias para que a neuroplasticidade auxilie na aquisição da aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Síndrome de Down. Plasticidade Neuronal.

INTRODUÇÃO

Os processos que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional vêm sendo amplamente discutidos na atualidade, podendo ser compreendido como um esforço global que implica atender às necessidades individuais, considerando as dificuldades relacionadas à aprendizagem.

Nesse contexto, uma das discussões é considerar que, se cada pessoa é um sujeito, toda a ação educativa deve corresponder a sua singularidade, fugindo de práticas estanques, rígidas. Ao contrário, a aprendizagem, considerando a inclusão, implica oferecer uma proposta de ensino em geral, ao mesmo tempo em que deve atender às necessidades de cada um, em especial àqueles que apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem, como, por exemplo, as pessoas com

¹ Autora. E-mail: naivesoli@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: gilsenirangel@gmail.com.

Síndrome de Down, foco deste estudo.

A Síndrome de Down (SD) é caracterizada como uma alteração genética, que ocorre na vida intrauterina, e que, além dos aspectos clínicos (fenótipo³) que fazem parte da pessoa com SD, muitos deles são acometidos pela deficiência intelectual. Com relação à expressão do fenótipo, muitos autores têm estudado e revelado que o genoma humano, na SD, apresenta o desenvolvimento dos órgãos e suas funções, de certa forma, afetados pela hiperexpressão do cromossomo 21, conhecida como Trissomia do Cromossomo 21 (T21) e, pela desregulação de elementos genéticos que não são codificados, o que resulta na possibilidade de influências epigenéticas⁴(MINETTO *et al*, 2018).

As pessoas com T21, geralmente, apresentam o desenvolvimento físico e mental aquém mais lento que os indivíduos que não apresentam a síndrome (MINETTO *et al*, 2018). Como já mencionado, apesar da possibilidade da existência da maioria das pessoas tem deficiência intelectual, esta pode podendo ocorrer de forma leve a moderada. No entanto, alguns são acometidos severamente por esta deficiência (OLIVEIRA FILHO, 2010).

Considerando a variação na capacidade mental e do processo de desenvolvimento motor e da linguagem das crianças com T21, pode-se dizer que elas possuem alguma dificuldade de aprendizagem, no entanto, é uma dificuldade que pode ser superada, se estimulada precocemente e ampliada para o seu cotidiano de vida (OLIVEIRA FILHO, 2010). Nesse sentido, o modelo social que aborda a deficiência passou a considerar, além dos aspectos clínicos representados por “impedimentos”, fatores externos a ela, ou seja, as barreiras presentes no ambiente, no contexto de vida. Esse novo conceito fundamenta a abordagem inclusiva, que concebe a educação como um direito de todos, implicando a plena participação da pessoa com T21 nos processos que envolvem a aprendizagem (CORRÊA; SILVA; BELO; FIGUEIREDO, 2020).

A partir do exposto, sabe-se que as estruturas do cérebro são responsáveis pelas funções de mente e que apresentam importância significativa para a aprendizagem. Nesse contexto, a partir do início do século XXI, as pesquisas e os

³ O fenótipo refere-se às características visíveis dos indivíduos que podem ser modificadas.

⁴ A epigenética é a área da biologia que estuda mudanças no funcionamento de um corpo que não são causadas por momentos na sequência de DNA e que se perpetuam nas divisões celulares, meióticas ou mitóticas.

estudos, no ramo da neurociência, têm se mostrado como um divisor de águas, pois têm conferido maior compreensão da estrutura, do desenvolvimento e do funcionamento do sistema nervoso, orientando professores, profissionais da saúde e da educação, para uma prática educativa e inclusiva que atenda aos princípios das funções cerebrais, além do conhecimento de como ele se organiza nos processos de aprendizagem. Desse modo, o conhecimento acerca do funcionamento cerebral da pessoa com SD possibilitará ao profissional planejar suas intervenções educacionais de forma mais efetiva, considerando as especificidades da pessoa com SD (CORRÊA; SILVA; BELO; FIGUEIREDO, 2020).

Assim, este estudo revela a sua importância, no momento em que propõe um diálogo sobre a aprendizagem na T21, tendo o viés da Neurociência como propulsor para o entendimento de que na deficiência intelectual, as possibilidades são ampliadas a partir da compreensão do funcionamento cerebral, das capacidades mentais para a produção e o desenvolvimento de processos educativos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, buscou-se evidenciar as potencialidades da neurociência no AEE para o atendimento à pessoa com Síndrome de Down.

METODOLOGIA

Como método proposto a trilhar neste estudo, a pesquisa qualitativa permite imergir no universo dos significados, dos motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, entendidos como parte de uma realidade social; busca uma compreensão particular daquilo que se estuda, não se preocupando com generalizações, pois ela responde a questões muito particulares e se preocupa com o espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser quantificados (MINAYO; 2015).

Para este estudo, foi realizada uma revisão narrativa a fim de evidenciar as potencialidades da neurociência no AEE para a pessoa com Síndrome de Down, nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Para a busca dos artigos foram utilizados os seguintes descritores: “Aprendizagem”, “Síndrome de Down” e “Plasticidade Neuronal”, combinados a partir dos idiomas português e inglês.

A revisão narrativa não utiliza metodologia definida para seu desenvolvimento,

ficando a cargo dos autores a identificação e seleção de estudos, sua análise e interpretação. É uma metodologia de pesquisa em que se busca estabelecer possíveis respostas a partir de questões amplas que podem ser aproximadas através da pesquisa teórica (CASTRO, 2006).

Os critérios de inclusão utilizados para a seleção dos textos artigos foram:

1) Formato de texto do tipo artigo, atendendo a temática; artigos publicados em português e inglês;

2) artigos publicados em português e inglês; formato de texto do tipo artigo de literatura, atendendo a temática;

3) artigos publicados e indexados nos últimos quinze anos nos bancos de dados utilizados.

Na busca, a revisão narrativa se constituiu de apenas um artigo encontrado, na LILACS, de 2006 intitulado “Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down”, de autoria de Maria de Fatima Minetto Caldeira Silva e Andréia Cristina dos Santos Kleinhans, publicado na Revista Brasileira Educação Especial, volume 12, número 1, de janeiro a abril de 2006”. Na SCIELO, não houve resultados para a busca definida.

A partir das limitações acerca da revisão, optou-se pela utilização do artigo encontrado, e que atende a temática deste estudo, além da utilização da literatura disponível, tanto em artigos científicos, como em livros e nos materiais disponibilizados no curso de especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal de Pelotas. Tal limitação, salienta-se, já nos indica que são raros os estudos que se propõem a dialogar acerca dos processos cognitivos que envolvem a plasticidade neuronal, como modo de compreender a aprendizagem das crianças com Síndrome de Down.

Portanto, a análise dos dados, se constituiu a partir da síntese da leitura ampla e exaustiva do artigo na íntegra, o que permitiu ordenar, classificar e analisar, como busca de reunião do conhecimento produzido, sobre o tema do estudo (MINAYO, 2015), emergindo dois trechos reflexivos: “Síndrome de Down: desvelando os contextos de aprendizagem” e “A neurociência como potência para a aprendizagem e o Atendimento Educacional Especializado na Síndrome de Down”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Síndrome de Down: desvelando os contextos de aprendizagem

A síndrome de Down é uma alteração genética, sendo causada por uma falha na organização dos cromossomos que, ao invés de possuírem 46, todas as células do organismo, possuem 47 cromossomos. Esse cromossomo “extra”, se liga no par do cromossomo 21 e por isso, denominou-se a Trissomia do Cromossomo 21, ou somente, Trissomia do 21, mais conhecida como Síndrome de Down ou T21.

A hiperexpressão do material genético no cromossomo 21 determina algumas características clínicas, tais como, deficiência intelectual, aprendizagem de ocorrência lenta, a diminuição do tônus muscular, dificuldades motoras, atraso na articulação da fala e, em muitos casos, cardiopatias. A maioria das pessoas com a trissomia do cromossomo 21, também, apresenta características físicas, como olhos oblíquos, rosto arredondado, mãos menores e os dedos mais curtos, prega palmar única e orelhas pequenas (FONSECA; 2004).

Conforme Fonseca (2004) as crianças com Síndrome de Down apresentam disfunções motoras e de integração sensorial que convergem para um desenvolvimento atípico acerca dos aspectos psicomotores e de aprendizagem. Tendo como ponto de partida que as habilidades psicomotoras são fundamentais e precursoras para o desenvolvimento das habilidades cognitivas superiores, é imprescindível que tanto os profissionais que atuam na saúde, quanto na educação, tenham compreensão das questões que envolvem a SD a fim de proporem intervenções adequadas para que as dificuldades apresentadas sejam compensadas, e até mesmo, superadas (LORENZO; BRACCIALLI; ARAÚJO, 2015). Estudos apontam que o atraso e as dificuldades na aprendizagem, de modo geral, relacionam-se a problemas no desenvolvimento psicomotor (ALVES; 2008, NOGUEIRA; CARVALHO; PESSANHA, 2007, ROSSI, 2012).

Segundo Lorenzo, Braccialli e Araújo (2015), os processos que se relacionam à aprendizagem e que são primordiais para o seu desenvolvimento, são aquisições que vão conferindo a conquista de novas habilidades que, na Síndrome de Down, podem estar em prejuízo devido a algumas características como, por exemplo, o baixo desempenho de motricidade global, cansaço excessivo nos momentos de leitura e escrita, decorrentes da frouxidão ligamentar, bem como a fragmentação dos

movimentos corporais, devido ao fato de não realizarem alguns movimentos, o que torna mais lenta a realização das atividades escolares (NOGUEIRA; CARVALHO; PESSANHA, 2007).

Desse modo, a criança que apresenta defasagem do movimento e equilíbrio corporal, apresenta dificuldades no planejamento das ações, além de lentidão em sua realização das atividades acadêmicas. Assim, vão demonstrar dificuldades de atender a limites, margens, realizar contas, atender a regras de pontuação, como o uso de vírgulas e pontos nos textos escritos (NOGUEIRA; CARVALHO; PESSANHA, 2007).

Os aspectos da organização espacial, também apontados pela literatura, interferem significativamente na modificação do curso dos deslocamentos, dos espaços que rodeiam a criança com Síndrome de Down, bem como na sua relação com o ambiente diário de vivências. Se pensarmos que o desenvolvimento só é possível porque mantemos conexões do sistema nervoso com o ambiente, podemos chamar essa conexão de aprendizagem, pois estamos a todo momento, nos relacionando com o mundo externo e com as diferentes possibilidades que ele nos aponta a cada percurso, desafio, construção e desconstrução mental e física (NOGUEIRA; CARVALHO; PESSANHA, 2007).

São nos contextos evidenciados que a pessoa com Síndrome de Down convive, o que se traduz nas inúmeras dificuldades de inclusão educativa, propriamente dita, pois, mesmo aqui sendo evidenciados alguns dos aspectos que interferem no processo de aprendizagem da pessoa com SD, o conhecimento e a formação adequada dos profissionais da educação e do AEE ainda são incipientes.

Existem políticas públicas evidenciando essas possibilidades, colocando em cena a necessidade de garantia do acesso, do respeito e da inclusão efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Propõe-se uma questão para pensar: podemos predeterminar quais as limitações da pessoa com SD no que se refere à aprendizagem, sem conhecer e saber atuar a partir do seu processo cognitivo? Assim, entende-se a necessidade de melhor formação dos profissionais e aquisição de habilidades para lidar com as diferentes capacidades cognitivas das pessoas com SD, o que impactará, significativamente, na aprendizagem e no seu desenvolvimento integral.

A neurociência como potência para a aprendizagem e o Atendimento Educacional Especializado na Síndrome de Down

A neurociência nos diz que é devido à neuroplasticidade que o cérebro apresenta a habilidade de se modificar em função de mudanças ocorridas no ambiente, isto é, a maturação e o desenvolvimento do organismo, a reorganização cognitiva, após uma evidente lesão do sistema nervoso central ou em resultado de privação sensorial. Na ocorrência dessas mudanças, tem-se que o cérebrocerébro apresenta competências e habilidades para novas aquisições da capacidade de aprendizagem. Ela nos diz ainda, que a cada nova experiência do indivíduo, os neurônios⁵ são capazes de construir novos rearranjos, realizarem novas conexões entre eles (sinapses), além de reforçar as sinapses que já estão consolidadas no cérebro (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2018).

Silva e Kleinhans (2006) apontam que há diferenças importantes no desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down relacionadas à aprendizagem e ao ambiente, mas que, geralmente, elas são expostas a generalizações equivocadas, pois mesmo tendo conhecimento acerca da dificuldade de manter a atenção, tendência à distração, pouca iniciativa, sabe-se que a interação da pessoa com SD com o ambiente, também, influencia positivamente no desenvolvimento cognitivo. A troca constante com o ambiente onde o indivíduo está inserido e a ocorrência de um desenvolvimento incompleto, por exemplo, é devido à neuroplasticidade que o sistema neuronal que se desenvolve, reaja ao meio, e desenvolva características próprias, pontes que são interligadas como potencialidades da relação física e cognitiva, ou seja, a aprendizagem (SILVA; KLEINHANS, 2016, ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016).

A partir do exposto, tem-se que os benefícios acerca da compreensão do funcionamento cerebral e das capacidades mentais para a produção e o desenvolvimento dos processos educativos de crianças com SD, coloca-se em cena a necessidade de criar intervenções potentes para evidenciar o aprendizado escolar. A promoção de habilidades por intermédio de brinquedos, brincadeiras, imagens, possibilita a criação de uma “situação imaginária”, desenvolvendo o pensamento abstrato, baseado na experiência de vida da criança (PELOSI et al, p. 535, 2018).

⁵ Unidades funcionais do Sistema Nervoso Central do organismo humano.

No momento em que o profissional que atua no AEE compreende a estrutura, o desenvolvimento e o funcionamento do processo cognitivo, ele apresenta as possibilidades de orientar uma prática que atenda aos princípios de como o cérebro da criança com SD aprende, e assim, planejar intervenções que promovam o desenvolvimento dos alunos com SD, como, por exemplo, estratégias mencionadas, como o uso do lúdico e de contextos concretos (CORRÊA; SILVA; BELO; FIGUEIREDO, 2020).

O conceito de neuroplasticidade, por estar ligado à capacidade de regeneração ou de recuperação das funções cerebrais, está vinculado a um processo de aprendizagem de curso potencialmente comum, pois o movimento das construções, reordenamento das funções e da organização no sistema, é influenciado pelas experiências de cada sujeito e fortalecido pela vivência de um ambiente que estimula e promova a interação com o meio e estimulação cognitiva (SILVA; KLEINHANS, 2016, RIESGO, 2016).

Nesse contexto, considerando que o conhecimento dos professores do AEE acerca dos processos de aprendizagem da criança com SD, que advém de configurações neuronais diferenciadas e que necessitam de novos olhares para sua potencialidade, viabiliza uma ponte de reconstrução de um processo que evolui na aquisição do conhecimento, pois observando, conhecendo, analisando, a intervenção passa a acontecer de modo que permita transformações do desenvolvimento cerebral de cada criança (SILVA; KLEINHANS, 2016). Para promover a transformação e a evolução da aquisição do conhecimento, o profissional que atua no AEE precisa de conexão com a criança com SD e com suas capacidades, além de apoiar as expressões das representações internas atreladas ao sujeito.

Assim, considera-se importante o conhecimento do profissional acerca do desenvolvimento cerebral e que o mesmo ocorre a partir da construção da rede neuronal, que resulta de uma série de eventos regionalizados em sequência sincronizada de crescimento e diferenciação (ROTTA; PEDROSO, 2004), através de

[...] espaços terapêuticos são espaços que acolhem o sofrimento. Reconhecer e reordenar esse cenário é o passo inicial. Devemos identificar os pontos subjetivos que podem alavancar ou impedir o trabalho a ser realizado, desde o início. Caso contrário, corremos o risco de mecanizar o trabalho, construindo repetições similares, esvaziando-se de significado singular que deve ser construído sobre o processo terapêutico, tanto pelo sujeito, como pelos cuidadores. Muitas vezes, quando atendemos adolescentes ou adultos nesses espaços, o que percebemos são pontos de enfraquecimento que foram menosprezados ao longo do desenvolvimento.

[...] Perceber o que é estrutural e o que é sintomático é crucial para o processo de trabalho. [...] (ROTTA; BRIDI; BRIDI FILHO, 2018, p. 311).

Desse modo, a prática clínica se movimenta no sentido de auxiliar o sujeito a reunir o conhecimento existente, se lançar ao desconhecido, construir novas aquisições cerebrais, com a perspectiva de que novas possibilidades e formas de aprendizagem podem ser adquiridas e engendradas. Cada um a seu tempo, cada um do seu jeito. Cada sujeito na sua subjetividade, tão relevante para a inclusão, efetivamente. São contextos de vida e políticopolítico envolvidos, pelos quais. E a neurociência nos ajuda a compreender que a aprendizagem está intimamente ligada à capacidade de reconhecer e aceitar as limitações, do que necessariamente compreendê-las (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016).

Por fim, tem-se que os profissionais da educação, em especial os professores que atuam no AEE, precisam utilizar recursos e metodologias pedagógicas diferenciadas, com a finalidade de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças com Síndrome de Down, intervindo diretamente na produção da aprendizagem e em todos os aspectos da capacidade de plasticidade do seu sistema neuronal. Potencializar para que o aprendizado tenha significado para o aluno e que possa construir novas relações a partir daquilo que já conhece, principalmente no âmbito da educação inclusiva (CORRÊA; SILVA; BELO; FIGUEIREDO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo atingiu o objetivo proposto, pois evidenciou que a pessoa com Síndrome de Down vivencia, ainda, vivência inúmeras dificuldades de inclusão educativa, e que alguns dos aspectos que interferem no processo de aprendizagem da pessoa com SD, são o desconhecimento e a formação, ainda incipiente, dos profissionais da educação, acerca das potencialidades existentes a partir da neuroplasticidade, ou seja, do conhecimento do funcionamento cerebral que se mostra diferenciado na criança com Síndrome de Down.

Nesse contexto, percebeu-se que o Atendimento Educacional Especializado é um espaço potente e que apresenta as ferramentas e estratégias para a conexão com a criança que tem Síndrome de Down, suas capacidades, evidenciando a aquisição do conhecimento. Contudo, é emergente que esses profissionais compreendam as particularidades do funcionamento cerebral da criança com síndrome de Down, bem como mecanismos físicos atrelados a ele, e potencializem estratégias para que a

neuroplasticidade seja efetiva na aquisição da aprendizagem.

Assim, percebe-se que o conhecimento sobre a neurociência contribui significativamente na ampliação das funções cognitivas na Síndrome de Down, e que elas precisam ser conhecidas e compreendidas pelos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado para uma efetiva inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CASTRO, Aldemar Araújo. Revisão sistemática e meta-análise. **Usina de pesquisa** (metodologia). Disponível em: <http://www.metodologia.org/meta1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CORRÊA, Ana Lira Castro de Moura; SILVA, Leiliane Domingues da; BELO, Tânia Regina dos Santos; FIGUEIREDO, Patrícia de Jesus Barreira Martins. Inclusão efetiva por meio da neurociências. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020.
FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LORENZO, S. M.; BRACCIALI, L. M. P.; ARAÚJO, R. C. T. Realidade Virtual como Intervenção na Síndrome de Down: uma Perspectiva de Ação na Interface Saúde e Educação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 259-274, abr.- jun. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

MINETTO, M.; BARIL, N.; CRUZ, A.; PEREIRA, P.; VALLE N.; CARNIEL T.; CORREIA, I. A Escolha da Escola para Filhos com síndrome de Down. **Da Investigação às Práticas**, v. 8, n. 1, p. 62- 78. 2018.

NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A.; PESSANHA, F. C. L. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. **Perspectivas Online**, Campos dos Goytacazes, v.1, n.2, p.9-28. 2007.

PELOSI, M. B.; SILVA, R.M.P.; SANTOS, G.; REIS, N. H. Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e adolescentes com Síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, n. 4, p. 535-550, Out.-Dez., 2018.

RIESGO, R. S. Anatomia da aprendizagem. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, Minas Gerais, n. 1, p.1-18. 2012.

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, N. T.; BRIDI, F. R. S.; BRIDI FILHO, C. A. Aprendizagem e intervenção terapêutica. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. **Plasticidade cerebral e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 12, n. 1, abril, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Silvana Saraiva Andriotti¹
Alexsandra Paz Trindade²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tendo em vista, mostrar os benefícios deste serviço para a efetivação da inclusão escolar e social destes alunos, bem como, para o seu desenvolvimento pleno. Este estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica revisando aspectos relevantes sobre o TEA, AEE e a Inclusão Escolar. Mediante a referida pesquisa constatou-se que é necessário que os profissionais da educação estejam em constante atualização, formação e discussão sobre a temática inclusão escolar. Além disto, que o AEE é de vital importância para que sejam respeitadas e cumpridas as legislações nacionais e internacionais vigentes, rompendo todas as barreiras existentes e os atuais paradigmas educacionais para que ocorra a verdadeira e necessária Inclusão Escolar, por conseguinte, tornando nossas escolas mais democráticas, justas e igualitárias.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Resolvi estudar e pesquisar mais sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois os 12 alunos atendidos são de níveis distintos, o que por sua vez torna o meu fazer pedagógico ainda mais desafiador.

A inclusão escolar de alunos com TEA e o AEE é um direito garantido através da legislação Nacional e Internacional vigente, na qual o professor do AEE tem papel fundamental para efetivá-las no cotidiano escolar.

Durante o meu fazer pedagógico no AEE na Rede Municipal de Porto Alegre, no que diz respeito a Inclusão Escolar de alunos com TEA, julguei necessário pesquisar e me aprofundar sobre esta temática. Considerando, entender melhor a realidade deste educando e com intuito de propiciar um ambiente escolar mais

¹Autora. E-mail: siandriotti@gmail.com

²Orientadora do artigo e coautora. E-mail: alexsandrapaz@gmail.com

prazeroso e satisfatório, levando em consideração as questões como as de igualdade e equidade.

Considerando, entender melhor a realidade deste educando e poder propiciar ao mesmo um ambiente escolar mais prazeroso e satisfatório, levando em consideração questões como a igualdade e equidade, pois permitem diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como objetivo pesquisar através de revisão bibliográfica a importância e os benefícios do AEE para a efetiva inclusão escolar e social de alunos com TEA, bem como, para o seu desenvolvimento pleno. Serão abordadas no presente artigo as seguintes temáticas: TEA, AEE e Legislações Nacionais e Internacionais referentes à Inclusão Escolar.

A pesquisa bibliográfica está baseada no estudo de teorias já publicadas, permitindo que o pesquisador se aproprie dos conhecimentos e analise todo o material selecionado. Por conseguinte, o pesquisador lê, reflete e escreve sobre o que estudou, reconstruindo a teoria e aprimorando os fundamentos teóricos.

Segundo Boccato (2006):

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266)

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O primeiro a estudar e criar o conceito de Autismo foi Leo Kanner em 1943, na qual através de pesquisas realizadas com onze crianças que ele acompanhava constatou que eles possuíam algumas características em comum: incapacidade de se relacionarem com outras pessoas; severos distúrbios de linguagem e uma

preocupação obsessiva pelo que é imutável, mediante esse conjunto de características denominou como autismo infantil precoce (Kanner, 1943).

Logo após, o Doutor Hans Asperger em 1944, anunciou casos de crianças com Psicopatia Autista, na qual definia como uma limitação das relações sociais, estranhos padrões de expressão e comunicação, anomalias linguísticas, natureza compulsiva e obsessiva dos pensamentos e ações.

É importante mencionar que o Autismo Infantil esteve associado ao diagnóstico de Esquizofrenia durante décadas, entretanto, após muitas pesquisas realizadas foi reconhecido que seria necessário distinguir-se entre as severas desordens mentais, surgidas na infância, e as psicoses cujo aparecimento se faz mais tarde. Com isto, aos poucos foram surgindo novos conceitos e terminologias no que tange o Autismo nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, nos baseamos principalmente no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) - DSM-V (2013), que TEA é um Transtorno caracterizado pelo prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social. Não somente isto, como também, apresentam padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Ainda conforme, o DSM - V é comum a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento, como a Deficiência Intelectual (Transtorno do desenvolvimento intelectual) associada a Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno de aprendizagem.

Além disto, o DSM - V, trouxe considerações importantes, como a subdivisão em 3 Níveis (Leve, Moderado e Severo), o que causou mudanças significativas nos critérios diagnósticos do autismo, ampliando a identificação de sintomas e com uma ênfase na observação do desenvolvimento da comunicação e interação social da criança.

O diagnóstico de autismo é clínico e deve ser feito por profissionais especializados através da observação da criança em diferentes ambientes e conversa com familiares. O diagnóstico é realizado desta forma pois não existem exames de laboratório que confirmem o autismo. Uma questão relevante é que na maioria das vezes o diagnóstico acontece quando a criança já está na escola, sendo o papel dos professores fundamental para identificar sinais que possam indicar o TEA.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA CONCRETIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Uma escola inclusiva tem como foco remover as barreiras existentes, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando todas as formas de acessibilidade, tendo por objetivo assegurar e garantir os direitos dos alunos com TEA, tomando providências para efetivar o acesso, permanência e aprendizagem bem-sucedida.

Portanto, a meta essencial de uma educação inclusiva é que nenhum indivíduo fique isolado de sua comunidade, ou seja, que consiga ser incluído de fato, vislumbrando sua aprendizagem proporcionada pelo meio, enfatizadas pelas habilidades sociais, comunitárias, afetivas, cognitivas e cooperativas. No entanto, para que essa meta se concretize é essencial que os profissionais da educação acreditem na inclusão como uma nova maneira de pensar e encarar sua função educativa, não como uma simples metodologia diferenciada, mas tendo como principal objetivo as relações igualitárias e a luta para atingir a justiça social e os direitos humanos universais.

Coll, Marchesi e Palácios (2008), afirmam que, para a educação inclusiva se efetivar devidamente os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não-segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, independente das condições físicas, sociais ou culturais para os alunos com Deficiência e TEA, e que os mesmos devem frequentar a escola regular e que todos devem ter uma educação de qualidade.

Segundo Mittler (2003), o objetivo da inclusão está atualmente no coração da política educacional e da política social. Diz também, que devem ser assegurados o acesso e a permanência, bem como, propiciada toda a gama de oportunidade educacionais e sociais oferecida na escola.

Para Carvalho (2006), a inclusão está legitimada em bases legais incluídas na legislação vigente, assim baseados na legalidade e na garantia dos direitos e da igualdade dos alunos com TEA, bem como, a oferta do AEE.

A Constituição Federal (1988), prevê o desenvolvimento dos cidadãos sem qualquer tipo de discriminação, garantindo também, o atendimento especializado para estes alunos preferencialmente na rede regular de ensino. A mesma ainda coloca como princípio para a educação em seu Artigo 208, Inciso V, o “acesso aos níveis

mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, desta forma, garantindo os direitos dos alunos com Deficiência e TEA.

Estes direitos também estão assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), este também aborda em seu Artigo 26, Inciso V, o direito à “liberdade de participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação”.

A Declaração de Salamanca (1994), é uma verdadeira carta magna em relação a inclusão das Pessoas com Deficiência e TEA, pois já assinalava que os mesmos devem receber apoio especializado, visando promover uma educação mais eficiente, dando impulso a solidariedade e a sociabilização, ou seja, uma educação voltada para o respeito às diferenças, para todos e com todos.

Em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Lei nº 9.394), houve um maior respaldo à Educação Especial, passando a ser uma modalidade de ensino que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Esta legislação ainda prevê que os profissionais da educação devem ser especializados para realizar o atendimento dos alunos.

As Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (incluindo o parecer CNE/CEB número 17 e a resolução número 02/2001), ambos trazem artigos que tratam do conceito, da caracterização dos alunos, da identificação, das modalidades de atendimento educacional, dos serviços de apoio especializado, da formação dos professores e outros temas significativos em relação à inclusão. As duas legislações têm por objetivo norteia como os alunos serão atendidos, envolvendo salas de recursos, materiais, equipamentos adequados, a flexibilidade temporal e as adaptações curriculares.

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual aponta e direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial no processo educacional. Orientando uma atuação mais ampla da escola, com organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Já a Resolução Nº 04/2009, institui a Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Pontua quem é o público-alvo, bem como, sua finalidade que é de complementar ou suplementar a formação do aluno. Além disto, garante que sejam asseguradas todas as questões de acessibilidade no que diz respeito a locomoção, currículo, comunicação, atendimento domiciliar se for necessário, isto tudo devendo

ocorrer preferencialmente no turno inverso ao da aula do ensino comum. A mesma ainda fala sobre a elaboração e execução do plano de AEE que devem ser realizados pelos professores responsáveis nas salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os professores do ensino comum, junto com a participação das famílias e de demais serviços setoriais da saúde e a assistência social.

Em 2012, foi aprovada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual tem por intuito fazer valer os direitos destes sujeitos nos mais variados meios. No qual a escola deve prever o incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, atendimento multiprofissional, educação e ensino profissionalizante. Também assegura a garantia de um acompanhante especializado nas classes comum para aqueles alunos com comprovada necessidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), fala sobre o direito a educação, nela está contemplado o AEE, garantindo as adaptações curriculares, o desenho universal para a aprendizagem, as tecnologias assistivas, o estudo de caso, o plano de Atendimento educacional especializado, os profissionais de apoio, intérpretes, o trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam com estes alunos.

Todas essas legislações garantem legalmente a Inclusão dos alunos com TEA nas escolas comum, bem como, orientam como a mesma deve ser efetivada na prática do chão da escola. Além disto apontam como deve ser realizado o AEE pelo professor especialista responsável nas instituições escolares.

Diante do que foi mencionado, podemos perceber que fazer valer a legislação e as políticas pública é um trabalho árduo, mas possível, para possamos promover a Inclusão Escolar como realmente deve ser, No entanto, para que seja executado é necessário que seja de forma colaborativa entre todos os profissionais que atuam com estes discentes, visando concretizar uma escola voltada para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que é urgente e necessário que os profissionais da educação, principalmente os que atuam no AEE estejam em constante atualização sobre o fazer pedagógico, pois isto refletirá positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Visto que a inclusão escolar não é somente concebida pelo profissional especialista que atua no AEE, mas através do trabalho colaborativo com a família, demais profissionais da escola e profissionais da saúde que atuam diretamente com estes sujeitos.

Considero que o AEE é de suma importância para que ocorra a verdadeira e possível Inclusão Escolar, pois ele articulará o trabalho colaborativo em prol, do acesso e permanência bem-sucedida dos alunos, sendo garantidos todos os direitos, propiciando um ambiente educacional voltado para as suas reais necessidades, visando desenvolver suas potencialidades nas mais diversas áreas, tanto afetiva, emocional, cognitiva e social.

Este estudo revisitou aspectos que consideramos essenciais, para melhor entender o TEA, o AEE, tendo em vista que nossas escolas tenham práticas cada vez mais inclusivas, garantindo de fato um ambiente livre de preconceito e discriminação, na qual estes alunos sejam acolhidos e se desenvolvam da melhor forma possível. Isto tudo com objetivo de perceber a real importância e os benefícios do AEE na trajetória escolar dos alunos com TEA inseridos nas escolas comuns.

O professor do AEE deverá promover constantemente nas escolas momentos de formação e discussão com as equipes diretivas e professores da sala comum, a fim de que revisitem seus Projetos Pedagógicos, realizando a real e efetiva remoção de barreiras, quer sejam arquitetônicas ou sócio-culturais, voltando sua prática para atividades educativas que visem a inclusão de todos os indivíduos inseridos no âmbito educacional, baseando-se nos ideais do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois desta forma, facilitarão a relação sócio-afetiva e tornarão a vivência escolar mais rica e prazerosa.

Diante dos fatos acima mencionados, percebemos que ainda há muito o que ser feito, mas que podemos e devemos sonhar, estabelecer metas que signifiquem o rompimento de paradigmas e remoção total das barreiras, principalmente as barreiras atitudinais. Enfim, que possamos realmente ter a escola que sonhamos e queremos, baseada nos princípios da equidade, empatia, democracia, igualdade e justiça.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. **Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: A systematic observation study of requesting behaviours and joint attention**. Dissertação de doutorado não publicada. Institute of Psychiatry, Universidade de Londres, Inglaterra, 1998.

BRASIL. **Secretaria da educação especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

_____. **CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, 9394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.

_____. **Parecer CNE/CEB-17/2001**. Brasília: 2001.

_____. **Resolução no 2/01**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 14 set. 2001.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil, 2012.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015 Disponíveis em: <http://www.planalto.gov>.**

_____. **Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: Acesso em: 12 novembro 2021.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: Acesso em: 12 novembro 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Transtornos de Desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 2, 217-250, 1943.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Micheline and MULICK, James A.. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2009, vol.29, n.1 [cited 2020-10-01], pp.116-131

O AUTISMO E A UNIVERSIDADE: Uma revisão de literatura

Leonardo Rocha de Almeida¹
Juliana Costa Maia²

RESUMO: Este artigo de conclusão de especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas tem por objetivo realizar uma revisão de literatura sobre a inclusão de autistas na universidade. Para isso foram realizadas pesquisas da legislação e posteriormente a coleta na base de dados Scielo que apontou dois artigos dentro do escopo da pesquisa. A partir disso é possível inferir que a inclusão escolar na educação básica está avançando, porém, não foi encontrada variedade na literatura científica sobre a inclusão de pessoas dentro do Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior. Também, que os pontos levantados pelos artigos encontrados apontam de forma enfática a questão das dificuldades de permanência dos sujeitos com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Universidade; Ensino Superior; Deficiência; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o autismo na universidade, tendo como objetivo analisar as produções que discutem a inclusão de autistas no ensino superior. Esta pesquisa se insere como conclusão do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas.

A escolha da temática do artigo acontece por um desejo pessoal de aprofundar a temática após ter descoberto no início de 2021 que estou dentro do Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, muitas questões sucederam sobre a constituição de uma identidade e acesso, ou não, a serviços de apoio e inclusão dentro de instituições de ensino superior.

O artigo é organizado em cinco sessões da seguinte forma: a primeira aborda aspectos legais sobre a Educação, a Universidade e a Educação Especial no Brasil. No tema seguinte, são discutidos os conceitos de autismo numa perspectiva biopsicossocial. O terceiro tema aborda o método de pesquisa, apresentando o passo-a-passo da coleta de dados. Seguido da discussão sobre os dados coletados. Por fim, são estabelecidas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

¹ Autor. E-mail: leonard.rocha@hotmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: jucmaia@gmail.com

LEGISLAÇÃO

Inicialmente é importante entender que a legislação brasileira apresenta dispositivos que favorecem a participação das pessoas com deficiência no processo educativo, e isso vem se consolidando ao longo do tempo. Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988)

Mesmo que não esteja grafado a deficiência no artigo disposto na Constituição, ele abrange todas as pessoas, colocando a Educação como um direito social. Isso é reforçado mais adiante em seu texto, no art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988) Dessa forma, qualquer pessoa, independentemente de suas condições orgânicas, tem direito a participar de processo educativo em qualquer nível. No caso dessa pesquisa, especificamente o sujeito com autismo e o Ensino Superior.

Nessa mesma lógica, é importante analisar o que tange a lei específica sobre Educação, que pormenoriza as atribuições e serviços especializados que devem ser ofertados para a população. De começo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, diz:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Colocando assim a Educação como algo que perpassa a vida do sujeito, tendo ele direito a ingressar, mediante os processos próprios de ingresso a cada nível, nas

instituições que julgarem pertinentes para continuar sua formação. Ressaltando que, a própria LDB garante em seu artigo 4º, inciso III o, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1996)

O atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria, portanto, estar disponível nas diferentes etapas, sem restrição de idade a quem é atendido. Podendo ter diferentes nomes para o serviço, como Núcleo de Apoio, Setor de Acompanhamento entre outras denominações possíveis. Assim, apresenta a LDB em seu art. 43, a Educação Superior como:

A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

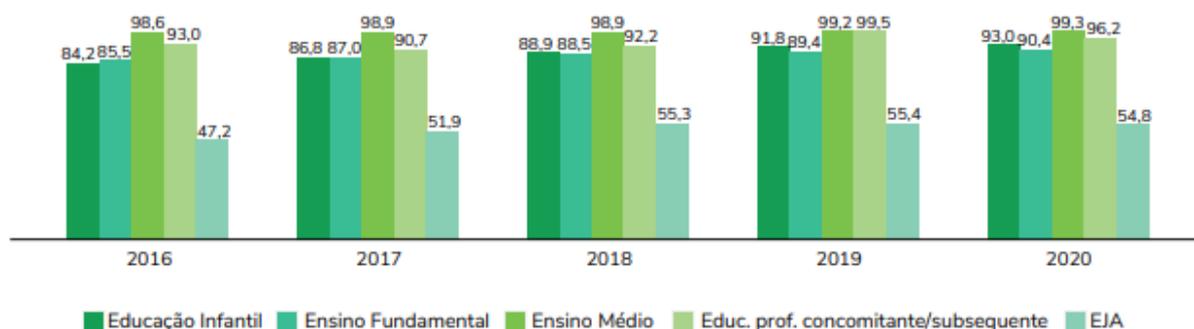
VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, Art. 43)

Reforçando o Inciso V, que aponta uma perspectiva histórica do processo em que é apresentado o desenvolvimento ao longo do tempo do sujeito para aprender e

aprimorar o conhecimento de gerações. Por esse prisma, todas as pessoas que tenham interesse, independentemente de estarem no Transtorno do Espectro Autista (TEA), poderiam acessar esse nível de ensino caso tivessem as competências indicadas e, também, fazer uso dos serviços especializados, como é reforçado pela LDB ao destacar na seção em que aborda a Educação Especial em seu artigo 58, parágrafo terceiro que: “§ 3º 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, 1996, grifo do autor), não estabelecendo um fim para a oferta da Educação Especial, logo podendo e devendo ser também pensada para a Educação Superior.

Dessa forma, é importante analisar os dados do Censo Escolar de 2020 que compara os números de matrículas em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020

Gráfico 1: Número De Matrículas De Alunos Com Deficiência, Transtornos Globais Do Desenvolvimento Ou Altas Habilidades Em Classes Comuns Ou Especiais Exclusivas, Segundo A Etapa De Ensino – Brasil – 2016-2020



Fonte: INEP, BRASIL, 2021

No gráfico apresentado, é possível perceber que há um aumento quanto às matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais no ensino médio, sendo especificamente 98,6; 98,9; 98,9; 99,2 e 99,3 entre os anos de 2016 e 2020. Esse fato pode demonstrar que pessoas com esses comprometimentos estão buscando e avançando em seus estudos e que podem vir a desejar também ingressar no Ensino Superior. Logo, como apontado pela legislação anteriormente apresentada, faz-se

necessário que haja uma gama de serviços para esses sujeitos possam ingressar e permanecer na instituição de ensino para a realização do curso.

AUTISMO

Inicialmente é preciso caracterizar o autismo dentro de aparatos legais, biológicos e sociais. Uma pessoa com TEA é caracterizada legalmente no Brasil da seguinte forma:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL; Lei n.12.764, 2012 art. 1º,§1º).

Nos dispositivos legais, é perceptível que o autismo está relacionado quanto a relação com a comunicação e interação social seja verbal ou não verbal. E padrões repetitivos e restritivos de comportamento. Essas questões podem ao longo da vida podem gerar a necessidade de mecanismos de inclusão para favorecer a relação com os outros da comunidade que o sujeito está inserido.

Já num paradigma biológico, o autismo é definido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA):

Autism spectrum disorder (ASD) is a complex developmental condition involving persistent challenges with social communication, restricted interests, and repetitive behavior. While autism is considered a lifelong disorder, the degree of impairment in functioning because of these challenges varies between individuals with autism. (APA, 2021, online)³

A definição do campo da Saúde fica próxima ao definido na legislação brasileira, demonstrando uma coerência sobre esse processo e uma conformidade sobre o direcionamento das necessidades possíveis de um sujeito dentro do TEA.

³ Tradução livre: Transtorno do Espectro Autista é uma condição complexa de desenvolvimento com um persistente desafio com comunicação social, interesses restritos e movimentação repetitiva. Ainda o autismo é considerado um transtorno para toda a vida, a gradação de comprometimento varia conforme cada indivíduo.

Já numa perspectiva de práticas inclusivas, Pereira (2019) coloca as características do TEA como um prejuízo da comunicação e estereótipos no comportamento, sendo apresentados prejuízos diferentes em forma e grau.

Com isso, é possível reforçar que para um sujeito com TEA as questões de comunicação foram demarcadas, além das estereótipos, que seriam os movimentos repetitivos. Dessa forma, pode-se pensar que para uma melhor inclusão desses sujeitos precisamos levar em consideração a relação de comunicação não só do sujeito como emissor, mas também como receptor do diálogo.

MÉTODO

Este artigo é realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica em base de dados. A saber Scielo⁴, devido seu fator de confiabilidade para a indexação das publicações em seu sistema. A busca foi realizada utilizando os descritores a seguir apresentados em novembro de 2021, entre aspas e quando em colaboração utilizando o termo AND:

Quadro 1: Descritores utilizados na coleta de dados.

| Descrito 1 | Descritor 2 | Resultado |
|--------------|--------------|-----------|
| Autismo | - | 647 |
| Universidade | - | 17.330 |
| Autismo | Universidade | 11 |

Fonte: do autor

É possível perceber que quando se trata de artigos abordando a universidade há um quantitativo exponencialmente superior aos demais termos. Também, é possível perceber que os resultados obtidos com as terminologias escolhidas foram 11, antes de ponderar os critérios de inclusão e exclusão. Dessa forma, é possível inferir que há poucos estudos referentes ao desenvolvimento de pesquisas, ou práticas, com pessoas com autismo na universidade no que se refere a essa base de dados.

⁴ Sítio virtual: <http://scielo.org>

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão com o objetivo de tornar a pesquisa rigorosa e passível de generalização:

Critérios de Inclusão:

- Fazer referência ao Autismo ou Transtorno do Espectro Autista;
- Apresentar pesquisas realizadas na Universidade ou relacionada ao Ensino Superior;

Critérios de Exclusão:

- Trabalhos publicados a partir de 2021;
- Ser material que não uma pesquisa: exemplo entrevista ou ensaio.

Os critérios de inclusão fazem um recorte para delimitar pesquisas que apontem o Autista ou o TEA na Universidade, ou relacionado a questões do Ensino Superior, seja no campo conceitual epistemológico ou práticas inclusivas. Já o critério de exclusão devido o ano de 2021 ainda estar corrente na escrita deste artigo, para que seja fidedigno foram analisados até o ano de 2020, para garantir que não sofreria alterações por publicações de periódicos em dezembro de 2021 que modificariam os resultados analisados.

A aplicação dos critérios de inclusão e exclusão ocorreu da seguinte forma: um artigo excluído por ter sido publicado em 2021; um artigo excluído por ser uma entrevista. Dos nove artigos restantes, foram incluídos apenas dois artigos que contemplaram ambos os critérios de inclusão, no caso abordar o TEA e a Universidade ou Ensino Superior.

A seguir serão apresentados os artigos que contemplaram os critérios de inclusão e exclusão.

ANÁLISES

O primeiro artigo de Olivati e Leite (2019) apresenta um artigo que descreve as experiências de estudantes dentro do TEA. Como método são utilizadas análises de entrevistas com um corpus de seis estudantes matriculados em uma universidade pública de São Paulo. A análise qualitativa dos relatos se deu a partir da Psicologia Histórico-cultural. Como resultados foi apontada uma baixa interação desses sujeitos durante a Educação Básica, no Ensino Superior ocorreram problemas em relação a

inclusão relacionadas a permanência nos cursos superiores, como a conclusão do curso nos prazos pré-estabelecidos nos documentos legais do curso. Dessa forma, foram desencadeadores de angústia e ansiedade nos participantes da pesquisa. Reconhecendo que é um tema pouco debatido.

Já no segundo artigo de Silveira, Donida e Santana (2020) apresenta uma pesquisa também qualitativa com análise de queixas linguísticas de pessoas com TEA na universidade focando na situação de acesso e permanência. O método escolhido foi a entrevista semiestruturada e os participantes foram dois, junto de uma avaliação fonoaudiológica. Ambos apresentam alguma queixa dentro do campo fonoaudiológico, seja na fala ou leitura e escrita. O ponto nevrálgico apresentado é a permanência, mesmo com legislação específica sobre a educação especial e inclusão, há entraves para a efetivação que, segundo o artigo, a atuação fonoaudiológica poderia facilitar o processo desse lócus de pesquisa.

É possível perceber que apesar de um enfoque diferente, sendo um voltado para campo da psicologia e outro da fonoaudiologia, ambos apresentam que há uma dificuldade para a permanência do sujeito com TEA no Ensino Superior, que reforça o desenvolvimento de políticas públicas que vem possibilitando o avanço das pessoas com autismo na Educação Básica e que elas tendem a procurar desenvolver e ingressar em um curso superior. Dessa forma, há uma necessidade de amparar esses sujeitos quanto mecanismos de inclusão, principalmente da efetivação da Educação Especial, conforme legislação citada anteriormente neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa é possível perceber que há pouco material bibliográfico científico no repositório pesquisado, demonstrando a hipótese que não havia autistas no nível Superior ou que a partir do processo histórico de inclusão que o grupo começou a ingressar no Ensino Superior.

Além disso, é evidenciado que as questões de permanência no Ensino Superior que apontam uma situação necessária de problematização, no caso trazer em evidência, para entender quais mecanismos podem ser produzidos ou organizados para qualificar para esses sujeitos com TEA terem um processo de continuidade nesse nível de ensino mais equitativo.

Por fim, é importante destacar que está é uma pesquisa bibliográfica, dessa forma gerando possibilidades de formular hipóteses, sendo necessário pesquisas futuras para analisar in loco em instituições de Ensino Superior um mapeamento para analisar possíveis mudanças e/ou vieses de localização geográfica ou modalidade de ensino, no caso presencial e Educação a Distância, além do nível de apoio de dos sujeitos com TEA.

REFERÊNCIAS

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020** : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 de nov. 2021.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020** : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29 de nov. 2021.

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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 29 de nov. 2021.

OLIVATI, Ana Gabriela e LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2019, v. 25, n. 4 [Acessado 29 Novembro 2021] , pp. 729-746. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>>. Epub 25 Nov 2019. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>.

PEREIRA, Gláucia Tomaz Marques. **Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis**. Anápolis: INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2019.

SILVEIRA, Patrícia Tusset; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]**. 2020, v. 25, n. 03 [Acessado 29 Novembro 2021] , pp. 659-675. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008>>. Epub 18 Nov 2020. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008>.

American Psychiatric Association - APA. What Is Autism Spectrum Disorder? 2021. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder> Acesso em 29 nov. 2021.

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Camila Miliszewski Mette¹

Sthéfani Borges Bregue²

RESUMO: O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) presente na prática pedagógica e no currículo escolar possibilita minimizar barreiras nas diferentes formas de aprender de todos os alunos, com ou sem deficiência, pois não prioriza somente um modo de aprender. Dessa forma, este artigo tem como objetivo investigar de que forma o DUA tem contribuído para que as práticas pedagógicas brasileiras se tornem inclusivas, através de uma pesquisa bibliográfica nos periódicos nacionais em educação especial. A metodologia da pesquisa apresenta teor qualitativo de cunho bibliográfico, sendo esta uma revisão sistemática. Após a seleção e análise dos estudos encontrados, foi possível perceber que o DUA tem muito potencial para promover processos educativos inclusivos em que as diversas formas de aprender de todos os alunos, com e sem deficiência, estão incorporadas.

Palavras-chave: Desenho Universal da Aprendizagem; Educação Inclusiva; Educação Especial; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos está prevista em nossa Constituição desde sua promulgação em 1988. Conforme o art. 205, no Capítulo III: “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.” [grifo da autora].

Contudo, foi somente com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que as leis passaram a ser efetivadas e, a inclusão das pessoas com deficiência na escola, apresentou-se como um novo paradigma que desafia a todos da comunidade escolar.

Em 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015 - LBI), que teve como base a Convenção sobre os

¹ Autora. E-mail: camilamette@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: sthefanibregue@hotmail.com.

Direitos da Pessoa com Deficiência. No Artigo 3º, inciso II considera-se para aplicação da lei o Desenho Universal com a definição: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.”

De acordo com Cossio (2020) o Desenho Universal migrou para a educação em meados de 1999, passando a chamar-se de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). O DUA é uma abordagem que procura tornar o currículo acessível a todos os alunos, pois as metodologias de aprendizagem utilizadas possibilitam a adoção de diversos recursos (pedagógico e tecnológico) para apresentar e executar os conteúdos (materiais, técnicas, estratégias), de forma que o aluno sinta-se motivado a realizar as atividades propostas (AMATO; RIBEIRO, 2018).

Dessa maneira, o DUA presente na prática pedagógica e no currículo escolar possibilita minimizar barreiras nas diferentes formas de aprender de todos os alunos, com ou sem deficiência, pois não prioriza somente um modo de aprender. Constituindo-se segundo Bock; Gesser e Nuernberg (2018, p. 144), como “mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas, aquelas com deficiência.”

Partindo da garantia, prevista na lei (LBI 13.146/2016), de acessibilidade sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, atitudinais, tecnológicas etc., percebe-se que todas as pessoas se beneficiam. E, portanto, na prática pedagógica não é diferente: todos os alunos se enriquecem com práticas em que o DUA está presente.

O DUA torna-se imprescindível para pensar a prática pedagógica na sala de aula em que se visa a inclusão escolar. Uma vez que, seus princípios “possibilitam tornar o currículo mais inclusivo e acessível para todos os alunos, articulando uma variedade de estratégias facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem” (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013, p. 142). São os princípios do DUA: 1. Proporcionar múltiplos meios de representação; 2. Fornecer múltiplos meios de expressão e ação; 3. Proporcionar múltiplos meios de engajamento (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013).

Com base no artigo das autoras supracitadas (Bock; Gesser e Nuernberg,

2018) que discutiram sobre as produções científicas relacionadas ao DUA entre os anos de 2011 e 2016, identificou-se que ainda há muito a se descobrir sobre. Sendo assim, este artigo tem como objetivo investigar de que forma o DUA tem contribuído para que as práticas pedagógicas brasileiras se tornem inclusivas, através de uma pesquisa bibliográfica nos periódicos nacionais em educação especial.

A temática mostra-se importante, pois há poucas publicações sobre DUA, visto que os estudos sobre este tema são recentes no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa se caracteriza com teor qualitativo de cunho bibliográfico, sendo esta uma revisão sistemática. As revisões sistemáticas compreendem pesquisas científicas com critérios rigorosos preestabelecidos, visando especificar artigos e investigações sobre o tema em questão. Conseqüentemente, elas resumem os resultados e estimam a propriedade dessas pesquisas, bem como evidenciam o futuro de novas investigações (GOMES; CAMINHA, 2014; SCHÜTZ; SANT'ANA; SANTOS, 2011).

Para conduzir o caminho dessa revisão sistemática optou-se por trabalhar com os sete passos que o Instituto Cochrane estabelece: (I) Formulação do problema, (II) Busca na literatura

- delimitação das palavras-chave, (III) Seleção rigorosa dos estudos, (IV) Extração de dados, (V) Análise e apresentação dos fatos, (VI) Síntese dos dados e (VII) Avaliação e conclusões da revisão (GOMES; CAMINHA, 2014; PEREIRA; GALVÃO, 2014).

Nessa perspectiva, ao iniciar a pesquisa nos periódicos nacionais em Educação Especial definiu-se por utilizar somente a palavra-chave: Desenho Universal da Aprendizagem, pois em conjunto com as outras palavras-chave encontravam-se poucos ou nenhum resultado. Os periódicos escolhidos foram: Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFESM), Revista Brasileira de Educação Especial (SCIELO) e Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.

A escolha pelos mesmos ocorreu por estarem indicados no site IDEA (Grupo de Pesquisa

- Identidade, Deficiências, Educação e Acessibilidade)³ da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como Periódicos Nacionais em Educação Especial. A quarta

indicação do site é a Revista Benjamin Constant, porém não foi escolhida porque sua temática é deficiência visual, deficiência visual associada a outras deficiências e surdocegueira. As revistas possuem importante cobertura da área de Educação Especial numa perspectiva nacional, indo ao encontro do interesse dessa pesquisa que é descobrir como o DUA vem sendo utilizado para contribuir com a inclusão nas salas de aulas brasileiras. Como filtros foram utilizados a data de corte a partir de 2016 e que os trabalhos fossem realizados no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na etapa de buscas nos periódicos, foram encontrados como resultados na Revista³ de Educação Especial da UFSM 11 artigos; na Revista Brasileira de Educação Especial (SCIELO) foram 7 trabalhos; e na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial não obteve-se resultados. Após a leitura atenta dos títulos e resumos localizados, focou-se no objetivo desta pesquisa e foram excluídos em uma primeira triagem artigos escritos em outros idiomas, artigos que traziam a utilização do DUA em outros países, bem como o estudo com revisão de literatura internacional.

Dos artigos encontrados na revista da UFSM, 6 artigos traziam o DUA de forma mais próxima ao objetivo da pesquisa e dos 7 trabalhos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial, somente 2 foram selecionados. No entanto, os 2 trabalhos selecionados trazem o DUA em uma perspectiva diferente do que se procura neste estudo, sendo um uma revisão sistemática e o outro traz diretrizes para o DUA. Este último considerado relevante para pesquisa por trazer exemplos da aplicabilidade do DUA em práticas pedagógicas. Totalizando a seleção de 9 trabalhos para leitura na íntegra e análise no presente estudo. A seguir são apresentados os estudos encontrados e analisados sob a ótica do objetivo deste estudo.

No estudo de Faria et al. (2018), os autores trazem uma pesquisa de atitudes e práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste estudo são realizadas perguntas na forma de formulários de múltipla escolha em que professores da rede pública de São Paulo, respondem mostrando seus conhecimentos acerca da etiologia e de práticas que poderiam ser utilizadas

³ <https://www.idea.ufscar.br/materiais/metodologia/periodicos-educacao-especial>

para a inclusão do aluno com TEA. As práticas apresentadas no formulário estão de acordo com o DUA, dessa forma podemos perceber que o DUA contribui de forma significativa para a inclusão dos alunos com TEA nesta amostra.

Bock, Gesser e Nuernberg (2019) contribuem com o objetivo desta pesquisa ao trazer um estudo em que foram coletados de participantes com e sem deficiência as barreiras e enfrentamentos que podem acontecer ao acesso a um curso na modalidade EaD. O principal destaque deste estudo é que as expectativas dos futuros participantes do curso foram todas acolhidas dentro das três redes e três princípios centrais do DUA. Ou seja, o planejamento do curso com base na perspectiva do DUA atenderia as expectativas dos estudantes no que se refere a ofertas de recursos e estratégias metodológicas que contemplem as mais variadas formas de aprendizagem. “O DUA, enquanto fio condutor de práticas pedagógicas, mostrou-se potente para o enfrentamento do capacitismo” (BOCK, GESSER e NUERNBERG, p. 20, 2019).

Nessa mesma direção, Menezes e Alves (2021) demonstram em sua escrita como a audiodescrição como ferramenta do DUA promove a inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil, além de beneficiar a aprendizagem de todos os alunos. Logo, evidenciam que um ensino projetado com os princípios orientadores do DUA, beneficiam a diversidade de processos de aprendizagem.

Já no estudo de Almeida, Gonçalves e Lourenço (2021) investigou-se o uso de Tecnologia Assistiva (TA) como recurso de caráter universal para a promoção da inclusão de uma aluna com paralisia cerebral, visando promover práticas inclusivas para todos os alunos. As autoras mostram que em vários momentos observados a TA atingiu caráter universal, facilitando a aprendizagem de todos. No entanto há que se ressaltar que o DUA não aparece diretamente nas considerações finais do estudo, portanto neste estudo a TA assumiu o papel de atender as necessidades da aluna com PC e auxiliar a aprendizagem de todos, indo ao encontro dos princípios do DUA.

Nessa perspectiva de Tecnologias, Fiatcoski e Góes (2021) objetivaram verificar os indícios de DUA no uso de Tecnologias Digitais (TDs) para o ensino de matemática. Em seu estudo do tipo bibliográfico, perceberam que o DUA tem sido usado de forma tímida na Educação Matemática Inclusiva, mas que nos exemplos em que as TDs foram utilizadas pensando no uso não somente do aluno com deficiência específica, mas que todos os alunos pudessem utilizar, a inclusão aconteceu e que quando as TDs foram elaboradas especificamente para a

deficiência do aluno acaba caracterizando-se como uma prática discriminatória.

Também no âmbito do ensino da matemática as pesquisadoras Cruz e Panossian (2021) apresentam o uso de dois jogos construídos a partir das premissas do DUA para potencializar o desenvolvimento do cálculo mental em um estudante cego. Nesse sentido, as autoras ressaltam que os jogos podem ser utilizados em salas de aula regulares que tenham estudantes com outras especificidades e que jogos se mostraram potentes para desenvolver as habilidades de cálculo mental em todos os estudantes, o que elas já esperavam pois o jogo foi construído de acordo com as diretrizes do DUA.

No artigo que traz as produções científicas no período de 2011 a 2016 sobre o DUA de Bock, Gesser e Nuernberg (2018), são evidenciados apontamentos do quanto o DUA contribui “na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais” (BOCK, GESSER e NUERNBERG, p. 13, 2018). Ainda apontam para a necessidade de mais estudos e pesquisas aplicadas à realidade brasileira. Vinculado a este estudo, que também foi leitura obrigatória na disciplina de DUA do curso de especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas, que projetou-se esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivou-se investigar de que forma o DUA tem contribuído para que as práticas pedagógicas brasileiras se tornem inclusivas. As informações obtidas foram muito esclarecedoras quanto ao potencial do DUA em tornar as práticas pedagógicas inclusivas. Distintas respostas aparecerem para responder a pergunta, porém em todos estudos foi perceptível que as estratégias adotadas para a inclusão de alguma deficiência específica, quando planejadas ou utilizadas de forma coletiva e em consonância com os princípios do DUA, todos os alunos, com suas mais diversas formas de aprender, se beneficiam com o uso da estratégia.

Tendo em vista as análises feitas, o DUA tem contribuído de forma muito significativa para que as práticas pedagógicas se tornem inclusivas. Em alguns contextos de maneira mais discreta, pois seu uso não foi tão reconhecido, todavia nos estudos que percebem sua importância o DUA mostra-se como muito potente para abarcar os diferentes processos de ensino aprendizagem de todos os estudantes.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a maioria dos estudos apresentados são muito recentes e que ainda há muito que se investigar e aprender sobre as complexidades do DUA e suas potencialidades para uso em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira; GONÇALVES, Adriana Garci; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil.** Revista Educação Especial, v. 34, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X63078>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63078>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ALVES, Maria M.; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. **Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos.** Indagatio Didactica, vol. 5(4), p. 121 – 146, dezembro 2013.

AMATO, C. A. L. H; RIBEIRO, G. R. P. S. **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, vol.18 n.2 São Paulo, p. 125-151, 2018.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016.** Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, Mar. 2018.

BOCK, G.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. (2019). **O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação distância.** Revista Educação Especial, 32, e64/ 1-24. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X34504>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34504/0>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI. 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: 02 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

CÓSSIO, Anelise. Desenho Universal para Aprendizagem. 2021. [slides]

CRUZ, A.; PANOSSIAN, M. (2021). **Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental**. Revista Educação Especial, v. 34, e23/1-22. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X63445>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63445>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FARIA et. al. **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FIATCOSKI, Daiana Aparecida Stresser; GÓES, Anderson Roges Teixeira. **Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva**. Revista Educação Especial, v. 34, e13/1-24. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X55111>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55111>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GALVAO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2021.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano**. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano**. Movimento (Porto Alegre), Porto Alegre, p. 395-411, dez. 2013. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MENEZES, Aguijane; ALVES, Cândida Beatriz. **Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil**. Revista Educação Especial [Online], 34 (2021): e51/1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66118>. Acesso em: 29 Nov. 2021

SCHÜTZ, G. R.; SANT'ANA, A. S. S.; SANTOS, S. G. **Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática**. Revista Brasileira de Cineantropometria do Desempenho Humano, Santa Catarina, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n4p313>. Acesso em: 24 nov. 2021.

TICS E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

André da Rosa Lucas¹

Aline Bettin de Oliveira²

RESUMO: O presente trabalho realizou o levantamento bibliográfico de ferramentas tecnológicas que estão sendo utilizadas e como contribuem na mediação do processo de ensino- aprendizagem do autista no âmbito escolar. A metodologia baseou-se na pesquisa de artigos em língua portuguesa publicados entre 2015 e 2020 nas plataformas Google Acadêmico e Capes, utilizando-se as palavras-chave TICS, tecnologias, TEA e Autismo. Os estudos analisados apresentaram recursos tecnológicos educacionais como aplicativos, plataformas e softwares que auxiliam, de diferentes formas, na promoção de distintas habilidades de alunos com o transtorno em questão, considerando suas especificidades.

Palavras-chave: TICS; TEA; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar o processo de pesquisa realizado através de um levantamento bibliográfico de tecnologias da informação e comunicação (TICs) que são utilizadas como estratégia de ensino para alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando assegurar seus direitos de aprendizagem, relações interpessoais positivas e, por conseguinte, a promoção efetiva da cidadania. Cabe aqui destacar que a legislação ressalta a importância de “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 9).

O TEA é "uma síndrome de neurodesenvolvimento que se manifesta, na maioria dos casos, nos primeiros anos de vida das crianças, tendo prevalência nos indivíduos do sexo masculino" (JUNIOR; RODRIGUES, 2019, p. 71), podendo ocorrer algumas características capazes de se tornarem empecilhos no contexto escolar, tais como a ausência de fala ou formação de frases sem conexão, exiguidade motora e dificuldades na concentração e no registro das atividades, alterando o modo como o indivíduo se comunica e se relaciona com as pessoas ao seu redor. No entanto, outro

¹ Autor. E-mail: andre-dlucas@educar.rs.gov.br

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: allineb@gmail.com

aspecto que não pode ser desprezado é que:

Normalmente os autistas processam de forma mais fácil informação visual do que informação auditiva, pois é mais concreto para eles, mais fácil de compreender o que veem do que aquilo que ouvem. Logo, sempre que são utilizados dispositivos tecnológicos com portadores de TEA como *tablets*, computadores ou mesmo *smartphones*, se transmite informação através de sua área mais forte de processamento, a área visual (FRANKE, 2018, p. 5).

Neste sentido, este artigo, através de uma revisão de literatura, pretende analisar estudos recentes e identificar quais TICs estão sendo empregadas e de quais formas contribuem com a mediação da aprendizagem de alunos com TEA.

TICS E AUTISMO: TECENDO ALGUMAS PONDERAÇÕES

Vivenciamos um cotidiano cada vez mais permeado pelo avanço tecnológico. A escola, com seu necessário viés inclusivo, não poderia desconsiderar este contexto. Por isso, o exercício de repensar suas metodologias torna-se necessário. Dessa forma, juntamente com o papel essencial de mediador realizado pelo professor

“[...] a informática aplicada à educação pode contribuir para aprimorar o processo educativo, ampliando habilidades funcionais, facilitando a compreensão e auxiliando no estímulo adequado das crianças autistas” (MENTONE; FORTUNATO, 2019, p. 115).

O aporte que as TICs como estratégias para com os alunos com TEA compreendem “[...] o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da transposição do conhecimento assistido para situações reais, do desenvolvimento da autonomia da criança em certos aplicativos, o que traz inúmeros aprendizados” (MAIA, JACOMELLI, 2020, p. 17).

Deve-se compreender, ainda, que cada aluno com TEA é singular, logo, “é necessário observar as necessidades e habilidades, avaliar interesses, motivações, sabendo que essa criança é um indivíduo único, mesmo com diagnósticos iguais, tem peculiaridades diferentes” (ANGELUCI; BAENA, 2019, p. 75). Nesse sentido, nem sempre a mesma tecnologia da informação e comunicação será eficiente em toda mediação inclusiva. Por exemplo, na hipótese do aluno ter dificuldades na coordenação motora fina ou movimentos restritos e repetitivos - característica não necessariamente existente em todo aluno com TEA - pode-se optar pela utilização de recursos *touch screen*, em que é possibilitado ao discente tocar uma letra ou imagem consoante o objetivo apresentado, como no caso dos aplicativos para *smartphones*.

Diante do que foi pontuado, cabe o questionamento: que ferramentas vêm sendo desenvolvidas, que procuram potencializar a vida escolar de alunos autistas?

METODOLOGIA

Efetivou-se uma pesquisa detalhada dos artigos disponibilizados nas bases eletrônicas de periódicos, tais como Google Acadêmico e do Portal de Periódicos do CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), empregando as palavras-chave autismo, TEA, tecnologias, TICs e TIC, combinadas entre si, a fim de buscar referenciais teóricos para compreender de quais formas as tecnologias da informação e comunicação podem contribuir com a vida escolar do autista.

Delineando a escolha dos estudos, estipulou-se como critérios de **inclusão**, pesquisas em língua portuguesa que exploram como a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem colaborar com a aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista, publicadas entre 2015 e 2020, pois, “nos últimos anos, a contribuição da tecnologia para o acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência e/ou transtorno tem se tornado uma realidade” (ALMEIDA DA SILVA et al., 2020, p. 50).

Ainda foram especificados os critérios de **exclusão** como artigos direcionados para a área da saúde, estudos que não envolviam autistas na esfera educacional e publicados em outros idiomas.

A princípio, foram localizados 434 artigos e, logo depois, aplicados os critérios de exclusão e inclusão da pesquisa. Para isso, foi processada a verificação das palavras-chave nos resumos destes textos publicados entre 01/01/2015 a 31/12/2020 e encontrados nas plataformas Google Acadêmico e Capes. Na próxima etapa, foram designados 12 artigos que constituem o *corpus* deste estudo, apresentados no quadro 1.

Como procedimento de investigação, realizou-se a classificação dos artigos conforme o ano de publicação, sendo um publicado em 2015, um publicado em 2017, dois em 2018, quatro em 2019 e quatro em 2020.

Quadro 1 - Classificação dos artigos publicados sobre o tema tecnologias e suas contribuições para o autista no ambiente escolar (2015- 2020)

| Título/ Autores | Descrição do estudo | Área de conhecimento dos autores | Recursos tecnológicos analisados | Habilidades abordadas | Tipo | Periódico/Ano |
|---|---|----------------------------------|--|--|------------------------------------|---|
| 1- O uso do sistema SCALA como forma metodológica de inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista. (FREITAS; SANTOS; VARELLA, 2018) | Discorre sobre a experiência em um estágio do curso de Pedagogia com um sistema online de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo, chamado SCALA. | Educação | SCALA | Interação social, comunicação, autonomia. | Estudo de caso. | Anais V CONEDU/ 2018. |
| 2- Ferramentas computacionais como soluções viáveis para alfabetização e comunicação alternativa de crianças autistas: um mapeamento sistemático sobre as tecnologias assistivas existentes. (JUNIOR; RODRIGUES, 2019) | Elabora mapeamento sobre os avanços obtidos através da mediação com TIC's. | Educação Computação | Vários, como aplicativos educacionais (manipuladores virtuais, quebra-cabeças silábicos, agendas visuais etc.) | Habilidades acadêmicas, autoajuda, motivação, comunicação. | Revisão sistemática de literatura. | Anais do Workshop sobre aspectos da interação humano-computador na web social/2019. |
| 3- O uso de tecnologias na alfabetização de autistas. (FRANKE, 2018) | O artigo de conclusão do curso em Mídias na Educação propõe-se a desvelar meios para que as TIC's facilitem a alfabetização através de percurso educativo em escola municipal de Cachoeira do Sul – RS. | Educação | Aplicativo ABC Autismo e Brainy Mouse, bem como os sites Jogos da Escola, Smart Kids e Escola Games. | Habilidades acadêmicas, interação social, comunicação, autonomia, organização. | Estudo de caso. | Universidade Federal de Santa Maria/ 2018. |

| | | | | | | |
|--|---|----------|---|---|------------------------------------|--|
| 4- A aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA) através do uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC. (MAIA; JACOMELLI, 2020) | Cita diversos autores objetivando impulsionar a reflexão acerca do uso das TIC's no processo de aprendizagem do aluno com TEA. | Educação | Site Smart Kids, jogo Coelho Sabido, aplicativo ABC Autismo, Zac Browser, desenhos animados, Paint. | Habilidades acadêmicas, interação social, comunicação, autonomia, atenção, autoajuda. | Revisão sistemática de literatura. | Revista Psicologia & Saberes/ 2020. |
| 5- O uso das TIC's no contexto da inclusão escolar. (MACHADO; DOS SANTOS; CARDOSO, 2020) | Apresenta estudo de caso com alunos autistas dos anos iniciais em escola municipal de Porto Alegre – RS elencando os impactos das TIC's na aprendizagem. | Educação | Boardmaker, tablet, computador. | Comunicação, atenção, autoajuda, motivação. | Estudo de caso. | Revista Intersaberes, 2020. |
| 6- As tecnologias digitais da informação como mediadora na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. (SILVA; CAIADO; CARVALHO; BARROS, 2020) | Discorre sobre pesquisas nacionais acerca do uso das TICs para a alfabetização de crianças autistas. | Educação | Vários, como Ipad, aplicativos de comunicação alternativa, software JClic, entre outros. | Habilidades acadêmicas, comunicação. | Revisão sistemática da literatura. | Texto Livre/ 2020. |
| 7- Tecnologia Assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização de crianças autistas. (REIS; SOUZA; SANTOS, 2020) | Disserta sobre como dois aplicativos educacionais contribuem para o processo de alfabetização de alunos com TEA. | Educação | Aplicativo Lina Educa e aplicativo ABC Autismo. | Habilidades acadêmicas, comunicação, autonomia. | Revisão sistemática da literatura. | Eccos Revista Científica/ 2020. |
| 8- Utilizando o software JClic enquanto tecnologia assistiva no tratamento do autismo. (TEIXEIRA, 2017) | Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco mostra como a tecnologia assistiva pode colaborar com o progresso educacional de crianças autistas de diversas realidades sociais. | Educação | Software JClic | Habilidades acadêmicas, comunicação. | Qualitativo e empírico descritivo. | Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación/ 2017. |

| | | | | | | |
|--|--|----------|---|---|--|--|
| 9- Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. (SANTAROSA, CONFORTO, 2015). | Investiga as formas como a mediação através de dispositivos móveis podem ou não potencializar a inclusão de alunos autistas nos anos iniciais. | Educação | Laptop, tablet | Interação social, comunicação, autonomia. | Qualitativo de enfoque exploratório e explicativo. | Revista Brasileira de Educação Especial/ 2015. |
| 10- Tecnologia para uma prática pedagógica inclusiva: o uso do aplicativo Open Office Writer. (ANGELUCI, BAENA, 2019) | Apresenta um software aberto gratuito como modo de propor melhoria na aprendizagem, comunicação e atenção de crianças com TEA. | Educação | Editor de texto Open Office Writer | Habilidades acadêmicas, comunicação. | Estudo de caso com alunos e professoras. | Textura - Revista de Educação e Letras/ 2019. |
| 11- Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com transtorno do espectro autista. (SOUZA, SILVA, 2019) | Discute alternativas de ações pedagógicas tecnológicas que facilitam a aprendizagem do componente curricular matemática. | Educação | Softwares de domínio público e jogos disponibilizados na internet | Habilidades acadêmicas. | Qualitativa, estudo de caso. | Bolema - Boletim de Educação Matemática/ 2019. |
| 12- A tecnologia digital no auxílio à educação de autistas: os aplicativos ABC Autismo, Aiello e SCAI Autismo. (MENTONE, FORTUNATO, 2019). | Analisa três aplicativos baseados em perspectivas distintas: TEACCH, ABA e PECS. | Educação | Aplicativos ABC Autismo, Aiello e Scai Autismo | Interação social, comunicação, autonomia, habilidades acadêmicas. | Revisão sistemática da literatura. | Temas em Educação e Saúde UNESP/2019. |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o primeiro artigo do quadro acima, pode-se conhecer melhor a plataforma gratuita e online Scala, fruto de pesquisas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem de alunos com TEA bem como contribuir com sua comunicação através da possibilidade de criação de narrativas visuais, utilizando um banco de imagens.

Aplataforma está disponível no endereço:

<http://scala.ufrgs.br/Scalaweb/INICIO/index.php>, sendo “uma ferramenta bastante atrativa e interessante para ser usada com estudantes, pois estimula a comunicação e o letramento de forma lúdica e criativa” (FREITAS; SANTOS; VARELLA, 2018, p. 7).

No estudo da autoria de Elmo Francisco da Silva Junior e Kamila Rios da Hora Rodrigues, podemos conhecer melhor os PECS – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – método reconhecido mundialmente por profissionais que intermediam ações com autistas. Esta tecnologia simples, facilmente personalizável e de baixo custo, possibilita que alunos com TEA possam manifestar suas ideias e vontades, ultrapassando barreiras comumente verificadas neste contexto educativo como “a ausência de comunicação ou formação de frases desconexas, dificuldades de concentração, déficits motores e desinteresse pelo registro das atividades em sala de aula” (JUNIOR; RODRIGUES, 2019, p.75).

No artigo intitulado “O uso de tecnologias na alfabetização de autistas”, a autora explora o aplicativo ABC Autismo, com mais de 100.000 *downloads* na *Play Store* e desenvolvido pelo Instituto Federal de Alagoas. Ele é formado por diversas fases gradativas e instigantes, partindo de atividades básicas de transposição e deslocamento de figuras até chegar ao quarto nível “composto por atividades envolvendo palavras, iniciando pelas vogais, visando ensinar o autista, habilidades de alfabetização” (REIS; SOUZA; SANTOS, 2020, p. 14). Cabe aqui destacar que este recurso tecnológico pode trazer muitas contribuições para o aluno autista no ciclo de alfabetização, como

“a riqueza de ferramentas que possibilitam experiências visuais, tão essenciais às pessoas com autismo; a não necessidade de enfrentamento nas relações que podem estabelecidas; os *feedbacks* sensoriais das expressões faciais e tons de voz não possuem a mesma relevância no ambiente virtual; a facilitação da escrita quando ela não é possível por meios manuais e muitos outros” (FRANKE, 2018, p. 7).

Neste sentido, pode-se considerar que TICs como o aplicativo ABC Autismo são “grandes aliadas no processo de alfabetização e aprendizagem de pessoas com TEA, visto que é um meio que chama a atenção por possuir interfaces permeadas de linguagens visuais e sonoras” (ALMEIDA et al., 2020, p. 50).

No artigo publicado na Revista Psicologia & Saberes, as autoras mencionam a possibilidade de uso de um recurso gratuito denominado *ZAC Browser – Zone for Austistic Children*, que é “um inovador *browser*, ou seja, um programa desenvolvido para permitir a navegação pela web, que possui uma interface agradável, com uma navegação simples e ajustada às necessidades das crianças que apresentam TEA” (MAIA; JACOMELLI, 2020, p. 29). Neste navegador, disponibilizado para *download* no link <https://zacbrowser.app/>, há acesso seguro a uma gama de jogos, músicas, vídeos e outras atividades de cunho educativo que despertam a criatividade e a interação, com bastante recursos de sons e animações, favorecendo o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

No estudo de caso descrito no quinto artigo analisado, Machado, Santos, Cardozo (2020, p. 566) ressaltam a relevância do Bordmaker, “programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa”, com ferramentas simples e intuitivas, possibilitando a criação e impressão de PECS, como descreve o segundo artigo supracitado, possibilitando um modo de comunicação assemelhado ao da plataforma Scala.

Com o artigo de autoria de Marcelo Teixeira, podemos conhecer melhor o JClic, software disponível para *download* no link <https://jcllic.br.uptodown.com/windows>. Através dele, é possível personalizar atividades educativas tais como jogos da memória, quebra-cabeças, força, entre outros, evidenciando, desta forma, “as potencialidades dos recursos tecnológicos enquanto tecnologias assistivas e de apoio didático para crianças com autismo de diferentes realidades sociais vivenciadas” (TEIXEIRA, 2017, p. 1). Este tipo de recurso pode ser muito proveitoso para o aluno autista, pois “processos de aprendizagem com o foco em jogos digitais permitem desenvolver a autonomia e a capacidade de obedecer a regras” (SANTAROSA, CONFORTO, 2015, p. 360). O exercício da autonomia é um fator importante na práxis inclusiva, visto que “[...] o controle deles da situação, é algo importante no trabalho pedagógico com crianças com TEA” (SOUZA, SILVA, 2019, p. 1323).

Um simples editor de texto pode propiciar atividades inclusivas a crianças com TEA em computadores ou *tablets*. A confirmação desta premissa é apresentada no artigo “Tecnologia para uma prática pedagógica inclusiva: o uso do aplicativo *Open Office Writer*”, em que os autores destacam como um software livre, gratuito e capaz de ser utilizado de modo *offline*, pode ser direcionado para vários objetivos pedagógicos, já que “crianças com TEA necessitam de um olhar diferenciado devido suas limitações e potencialidades individuais” (ANGELUCI, BAENA, 2019, p. 105).

Além do ABC Autismo, citado anteriormente, outros dois aplicativos móveis gratuitos foram verificados neste levantamento de dados: Aiello e SCAI Autismo. No estudo de Emilia Cristina Pinheiro Mentone e Ivan Fortunato, compreende-se que o Aiello “propõe-se a ensinar vocabulário para crianças autistas pela compreensão do significado das palavras e sua grafia, interligando-as à leitura [...]” (MENTONE, FORTUNATO, 2019, p. 122), sugerindo relações entre figura-figura, palavra-figura e figura-palavra. Sempre são oferecidas recompensas audiovisuais a cada acerto e é possível escolher o formato da letra (bastão ou cursiva), bem como alterar as configurações do jogo de acordo com a evolução na construção de saberes. Já o aplicativo SCAI Autismo “propõe-se a auxiliar a comunicação de crianças autistas quanto às atividades diárias” (MENTONE, FORTUNATO, 2019, p. 126). Por meio das opções “QUERO” e “NÃO QUERO”, juntamente a um menu de atividades do cotidiano, o aluno consegue estabelecer a interação, atuando na tomada de decisões de forma autônoma e socializando.

CONCLUSÃO

A partir da leitura dos textos selecionados, foi observado que existe um enfoque significativo nas áreas da alfabetização e comunicação para a faixa etária dos anos iniciais dos anos iniciais do ensino fundamental. Seria interessante se houvesse mais produção de estudos sobre as TICs no ensino da Matemática, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, inclusive focando em outros segmentos da educação básica.

Em suma, os estudos examinados acerca das TICs apontam para potencialidades a serem exploradas nas práticas pedagógicas de alunos com TEA, desenvolvendo várias habilidades, como compreensão geral do ambiente ao seu redor, interação social, comunicação, motivação, organização, atenção, autoajuda,

autonomia e variadas habilidades acadêmicas.

Além disso, as TICs abrem possibilidade para que os docentes mensurem os saberes e competências que determinado aluno já construiu e propiciem processos educativos que instiguem os alunos na busca de soluções, em uma dinâmica lúdica e emancipatória, que não vai ao encontro do modelo tradicional de ensino, mas que os insiram no universo do letramento e da socialização.

Este estudo pode servir de base para o aprofundamento sobre metodologias envolvendo as TICs aqui citadas e a realização de estudos de caso nesta área, visando uma vida escolar mais profícua aos estudantes autistas, cuja inclusão, de fato, ainda apresenta desafios e exige a quebra de alguns paradigmas, como a inferência de que apenas estarem matriculados e frequentando a escola é o suficiente. Destaco a possibilidade de um futuro trabalho abordando especificamente o emprego de tecnologias educacionais assistivas de baixo custo e o ensino de alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA DA SILVA, J.; ELIAS DE CARVALHO, M.; VARGINHA RAMOS CAIADO, R.; BARBOSA RÊGO BARROS, I. As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura.

Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte- MG, v. 13, n. 1, p. 45–64, 2020. DOI: 10.17851/1983-3652.13.1.45-64. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24069>. Acesso em: 3 out. 2021.

ANGELUCI, A. C. B.; BAENA, P.M.F. Tecnologia para uma prática pedagógica inclusiva: o uso do aplicativo opoen office writer. **Textura - Revista de Educação e Letras**. v. 21 n. 46

p. 73-107 abr/jun. 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4600/3401>.

Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 13.146, de 6 de junho de**

2015. Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência.

Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf)

[13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf). Acesso em: 14

nov. 2021.

FRANKE, Jacira Teixeira. **Uso de Tecnologias na Alfabetização de Autistas**. 2018. Artigo de conclusão de curso

(Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

FREITAS, Arthur Felipe Lima et al.. **O uso do sistema scala como forma metodológica de inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista**. Anais V CONEDU...

Campina Grande: Realize Editora, 2018.

JUNIOR, Elmo Francisco; RODRIGUES, Kamila Rios. Ferramentas Computacionais como Soluções Viáveis para Alfabetização e

Comunicação Alternativa de Crianças Autistas: Um Mapeamento

Sistemático sobre as Tecnologias Assistivas Existentes. In: **Anais do X**

Workshop sobre Aspectos da Interação Humano-Computador para a

Web Social. SBC, 2019. p. 71-80.

MACHADO, Gláé Corrêa; DOS SANTOS, Andréia Mendes; CARDOZO,

Paloma Rodrigues. O uso das TIC'S no contexto educacional da

inclusão escolar. **REVISTA INTERSABERES**, v. 15, n. 35, 2020.

MAIA, Maria Suely Deganutti; JACOMELLI, Milleni Kelly. A Aprendizagem

da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através do Uso

das Tecnologias da Informação e Comunicação–TIC. **Revista Psicologia**

& Saberes, v. 9, n. 18, p. 16-31, 2020.

MENTONE, E. C. P.; FORTUNATO, I. A tecnologia digital no auxílio à educação de autistas: os aplicativos abc autismo, aiello e scai autismo. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 113–130, 2019. DOI: 10.26673/tes.v15i1.12733. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12733>. Acesso em: 3 out. 2021.

Reis, M., Souza, C., & dos Santos, L. (2020). Tecnologia assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas. **EccoS – Revista Científica**, 0(55), e10652. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.10652>.

SANTAROSA, L. M. C., CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.21, n.4, p. 349-366, 2015.

SOUZA, Andriara Cristina de, SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema: Boletim de Educação Matemática** [online]. 2019, v. 33, n. 65 [Acessado 3 Outubro 2021], pp. 1305-1330. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a16>>. Epub 2 Dez 2019. ISSN 1980-4415. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a16>.

TEIXEIRA, M. M. Utilizando o software JCLIC enquanto tecnologia assistiva no tratamento do autismo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 13, p. 077- 080, 17 dic. 2017.

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA ALTERNATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

Carla Cristina Cadaxa Moreira¹
Silvia Diamantino Ferreira de Lima²

RESUMO: Trabalhar em uma das escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Porto Alegre- RS e com alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) fez com que começássemos uma importante discussão quanto à necessidade de obtermos um maior conhecimento acerca dos tipos de recursos e de ferramentas que auxiliassem nossos alunos em seu desenvolvimento motor, cognitivo e, principalmente, no desenvolvimento da linguagem. Esse artigo, portanto, é o resultado dessa discussão e da tentativa de aprimorar as nossas ações cotidianas, sempre no intuito de buscarmos conhecimento para qualificar nosso trabalho com alunos que apresentam limitações na comunicação funcional. Para tanto, foi utilizada como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, possibilitando um diálogo a partir das vivências obtidas em sala de aula. Por isso, buscou-se como aporte teórico de autores como Bosa (2002), Bersch e Machado (2012), Sartoretto (2010), os quais foram fundamentais para que apoiássemos nosso trabalho, bem como a presente pesquisa.

Palavras-chave: Autismo; comunicação; Tecnologias Assistivas; escolarização.

INTRODUÇÃO

Toda criança tem o direito de frequentar uma escola e a ter uma vivência nesse contexto que seja apropriada, levando em consideração suas habilidades, suas limitações, especificidades e potencialidades. Ao trabalhar dentro da atual visão Política de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, como professora da Educação Especial, desenvolvemos um olhar mais atento em relação aos nossos alunos. Por isso, para que a escolarização dos alunos com TEA³ alcance o êxito desejado, é necessário conhecer nossos alunos e seu contexto familiar para só então nos colocarmos como mediadores de sua aprendizagem, identificando suas potencialidades e as suas limitações, acreditando na sua capacidade, conhecendo os aspectos específicos de sua deficiência e o que pode influenciar de forma positiva

¹ Autora: E-mail: carlacdx2000.cm@gmail.com

² Orientadora e coautora: E-mail: silvia.lima@svc.ifmt.edu.br

³ TEA: Transtorno do Espectro do Autismo.

ou negativa em sua aprendizagem.

Essa pesquisa tem o intuito de oferecer subsídios práticos para o trabalho em sala de aula, prioritariamente com alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo e que não se comunicam verbalmente, que possuem limitações no uso da fala funcional e que não a utilizam como veículo de comunicação, de apropriação do conhecimento e de interação social.

TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO)

Nas primeiras descrições de Autismo Infantil realizadas por Leo Kanner (1943), o qual denominou de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, foi relatado que as crianças atendidas por ele, na ocasião, apresentavam características que contemplavam a inabilidade social, incapacidade em estabelecer relações interpessoais e um atraso significativo na aquisição da fala funcional, ou seja, o uso não comunicativo da fala, enquanto instrumento para receber e transmitir mensagens aos outros, dotadas de sentido, sendo que outras crianças permaneciam mudas (BOSA, 2002, p. 23).

Nos estudos de Asperger (1944), suas descrições apresentaram-se mais amplas que as de Kanner, ressaltando, além de implicações de ordem orgânica, a dificuldade em fixar o olhar, a presença de olhar periférico, gestos sem significado aparente acompanhado de estereotípias, distúrbios que limitavam ou impediam o desenvolvimento da fala, correção gramatical exagerada, vocabulário rebuscado e ritmo monótono. Constatou que a sua ocorrência poderia dar-se em qualquer tipo de cultura, etnia e nível socioeconômico.

De acordo com estudos Gillberg (1990, apud, Bossa, 2002), dos 70% de sujeitos com autismo que apresentam deficiência intelectual, somente 30% deles apresentam um perfil cognitivo caracterizado por discrepâncias nas áreas da linguagem verbal e não verbal. Para Bosa (2002):

A dificuldade em compreender o que acontece com as crianças, em especial, a falta de linguagem com finalidades comunicativas (naquelas que falam), os rituais e estereotípias (que ‘denunciam’ a condição da criança, já que, na maioria, nada pode ser identificado pelo seu aspecto físico) são uma das fontes frequentes de queixa e dor. Essa mesma dificuldade leva ao isolamento social, inclusive do convívio com os próprios parentes e amigos (BOSA, 2002, p. 33).

O autismo caracteriza-se, portanto, pela tríade (variando de intensidade) relacionada aos impedimentos graves e crônicos nas áreas da interação social, da

comunicação verbal e não verbal e dos interesses restritos.

A COMUNICAÇÃO

A fala é uma modalidade de manifestação da linguagem priorizada pela maioria das nossas relações sociais e que permeiam o universo escolar. Além de ser um instrumento de comunicação, permite a transmissão e a construção de conhecimentos a partir de um processo interativo do sujeito e do objeto de conhecimento, desde os primeiros momentos de sua inserção na educação formal.

A oralidade sendo um veículo, por excelência, da comunicação encontra-se intimamente relacionada ao processo de ensino aprendizagem e estende-se por todo esse domínio, servindo de base à construção de conhecimento, envolvendo todas as etapas do processo educativo. Entretanto, algumas deficiências ou distúrbios nessa área podem comprometer de forma drástica a compreensão e a expressão oral e escrita desses sujeitos, como no caso das pessoas com TEA.

A inabilidade comunicativa, comprometendo o desenvolvimento cognitivo, impedindo ou limitando a capacidade de expressão oral e escrita, acaba por prejudicar seu desempenho no contexto escolar e, conseqüentemente, na esfera social. Tais dificuldades contribuem para a presença de comportamentos agressivos e inadequados devido à dificuldade em comunicar-se e de interagir de forma coerente e eficiente com o meio em que vivem.

Para alguns autores, a maior limitação que as dificuldades ou distúrbios na linguagem impõem aos sujeitos é a falta de credibilidade e de oportunidades, pois a falta de estímulo na área da comunicação, na recepção e expressão da linguagem acentua ainda mais as demais deficiências (comorbidades).

O nível de escolarização dos familiares, também, pode ser um potencializador ou um limitador no desenvolvimento da linguagem e na aplicação de algumas ferramentas como, por exemplo, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

TECNOLOGIA ASSISTIVA: CAA

A tecnologia assistiva foi pensada como apoio pedagógico e trazida para dentro da sala de aula por acreditarmos que, trabalhando com alunos com autismo entre outras comorbidades, como a deficiência intelectual, esse conhecimento faria

toda a diferença por constituir-se como uma das ferramentas mais importantes e viabilizadas, na atualidade, e por um recurso acessível, que atende amplamente as necessidades dos mais diferentes usuários e, finalmente, por ser capaz de alavancar a aprendizagem desse público específico.

Durante essa pesquisa, deparamo-nos com diferentes referências quanto aos termos que poderiam ser utilizados como sinônimos de Ajudas Técnicas: Tecnologias de Apoio e Tecnologias Assistivas. Com o objetivo de uniformizar o texto, optamos por utilizarmos a terminologia mais comum em nosso país que é a Tecnologia Assistiva ou TA, que é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH; MACHADO, 2012, p. 80).

Visitando a legislação brasileira, encontramos em seu decreto 3298/1999, no artigo 19 (parágrafo único), o primeiro termo a ser utilizado para o conjunto de ferramentas para auxiliar na superação das limitações das pessoas com deficiência. Consta na legislação o termo ajudas técnicas em seu artigo 19 como “[...] elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência com o objetivo de permitir superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social” (BRASIL, 1999).

O comitê de ajudas técnicas, após longo estudo, aprovou, em 14 de Dezembro de 2007, a seguinte definição sobre Tecnologia Assistiva que:

[...] é uma área do conhecimento de características 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, CAT, Ata da Reunião VII, SDH/PR, 2007).

Uma das categorias da TA que visam auxiliar a vida prática e diária das pessoas que apresentam esse tipo de limitação ou deficiência na comunicação e na linguagem é chamada Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), embora existam outras terminologias para definir o mesmo conjunto de recursos e serviços, como, por exemplo, Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

Em Pelosi (2008 apud CARNEVALE, 2013):

Nos sistemas simbólicos não apoiados o aluno utiliza apenas o seu corpo para se comunicar. Esses sistemas incluem os gestos, os sinais manuais, as vocalizações e as expressões faciais. Já, os sistemas simbólicos apoiados requerem instrumentos além do corpo do aluno para produzir uma mensagem. Esses sistemas simbólicos podem ser simples, de baixa tecnologia, como os objetos concretos e símbolos gráficos organizados em pranchas de comunicação ou de alta tecnologia quando incluem os sistemas simbólicos apresentados em comunicadores pessoais ou computadores (PELOSI, 2008, p. 41 apud CARNEVALE, 2013).

Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), a CAA destina-se a compensar e facilitar, permanentemente ou não, prejuízos e incapacidades dos sujeitos com graves distúrbios na compreensão e na comunicação expressiva (gestual, falada e/ou escrita). É uma área da prática clínica, educacional e de pesquisa e, acima de tudo, um conjunto de procedimentos e processos que visam maximizar a comunicação, complementando ou substituindo a fala e/ou a escrita.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um dos braços da TA que visa desenvolver e ampliar o potencial comunicativo e linguístico da pessoa com distúrbio na comunicação ou na linguagem, construindo novos canais de comunicação através da valorização de todas as formas expressivas utilizadas pela pessoa, ampliando ainda mais seu repertório.

É destinada a atender as pessoas sem fala ou escrita funcional ou, ainda, que apresentem dificuldades na forma de expressar-se verbalmente ou na escrita. Seu objetivo é atender a todas as pessoas, independente do gênero, idade, grau ou causas de suas limitações na comunicação. Todos os sinais expressivos de seus usuários são valorizados, estimulados e organizados de forma a impulsionar o estabelecimento de uma comunicação mais fácil, rápida e eficiente.

Como recurso ao aprimoramento da habilidade de comunicação Sartoretto e Bersch (2010), orientam que:

A CAA possibilita a construção de novos canais de comunicação, através da valorização de todas as formas expressivas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação. Gestos, sons, expressões faciais e corporais devem ser identificados e utilizados para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos, tais como: Sim, Não, Olá, Tchau, Dinheiro, Banheiro, Estou bem, Tenho dor, Quero (determinada coisa para a qual estou apontando), Tenho fome e outras expressões utilizadas no cotidiano. (p.21)

Nesse sentido, a CAA é utilizada para dar voz a essas pessoas ou alunos, permitindo-lhes expressar seus desejos, necessidades, sentimentos, conhecimentos e preocupações. Porém, é necessário construir os recursos a partir de uma observação atenta sobre as necessidades apresentadas pelo cotidiano do usuário e construído, considerando-se a faixa etária, as habilidades motoras, visuais, auditivas, cognitivas, o contexto familiar, pois cada aluno tem suas necessidades e, por isso, os recursos deverão atender às especificidades de cada um deles.

O USO DA CAA NO COTIDIANO (ALGUMAS POSSIBILIDADES)

Muitos professores desconhecem estratégias e alternativas para que seus alunos expressem suas habilidades, suas dúvidas, sendo necessário descobrir meios de como compreendem e de como processam as informações para, enfim, intervir e auxiliá-los na construção de seus conhecimentos.

Podemos destacar dentro da CAA recursos de alta ou baixa tecnologia, assim como recursos de alto ou baixo custo. Como recursos de baixa tecnologia, podemos considerar os símbolos gráficos, os objetos reais, miniaturas, fotografias, pranchas de comunicação. E como recursos de alta tecnologia, os computadores e comunicadores com voz gravada e os sintetizadores.

Com o objetivo de ampliar o vocabulário e o repertório comunicativo, são organizados e construídos recursos como a troca de cartões, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, bem como o uso de sintetizadores de voz, computadores e aplicativos gratuitos de celulares, os quais poderão constituir-se como poderosas ferramentas para facilitar a comunicação de seus usuários.

O sistema de troca de figuras ou troca de cartões, por exemplo, são recursos de baixo custo e tecnologia que podem ser construídos pelo próprio professor para uso em sala de aula. Neles a troca de cartões (que está em posse do usuário) é trocado pelo item desejado. No cartão pode conter uma representação de um objeto, lugar, uma ação, sentimento ou sensação, facilitando a comunicação e o estabelecimento de uma comunicação com seu interlocutor. Ele permite que o sujeito desenvolva a habilidade comunicativa dentro de um contexto social

específico.

A escolha do vocabulário é de fundamental importância para que o aluno sintase envolvido pelo seu contexto familiar, escolar e social, considerando sua realidade concreta e dados que contemplem suas características, as de seu grupo de convívio, conteúdos escolares e a manifestação de suas necessidades individuais. Também é importante organizar uma biblioteca com figuras e imagens (de acordo com as categorias que expressam: ideais, sentimentos, ações, objetos, lugares, coisas, pessoas, entre outras representações) que serão utilizadas e disponibilizadas para a construção dos recursos comunicativos. Embora existam outros recursos de CAA, iremos nos deter apenas no sistema de símbolos chamado PECS que é o mais conhecido e utilizado no Brasil.

Segundo as autoras Togashi e Walter (2016), o PECS foi desenvolvido por Bondy e Frost em 1994, nos Estados Unidos, para atender às demandas comunicativas de crianças com TEA e com déficit severo na comunicação oral. Apesar da CAA ser uma área muito ampla, vale lembrar que podemos partir, inicialmente, de estratégias mais simples elaborando perguntas objetivas cujas respostas possamos utilizar as palavras “SIM” e “NÃO”. Uma outra estratégia é a observação atenta dos sinais expressivos, das vocalizações e das expressões faciais que, igualmente, devem ser consideradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala é um importante instrumento da linguagem, principalmente no processo educativo formal, mas que, por si só, não se faz suficiente para expressar nossos desejos, necessidades e sentimentos. Esse estudo mostrou que a CAA é uma ferramenta que poderá viabilizar a construção de recursos que suplementem ou que substituam a fala, uma vez que os materiais construídos visam estimular a comunicação, a expressão, dando voz e empoderamento a essas pessoas, além de ser um recurso de baixa tecnologia e custo.

Nesse sentido, a formação de professores pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Contudo, essa formação deverá aliar-se ao desejo, à necessidade, ao interesse e ao comprometimento do professor em oferecer uma educação de qualidade a seus alunos. Oferecer variadas possibilidades de comunicação e de interação social, através da

linguagem, é possibilitar novas formas de relacionar-se e de conviver socialmente. E para os alunos com TEA, essas formas alternativas e suplementares de comunicação podem constituir-se como um facilitador para a superação das barreiras que limitam ou impedem a comunicação funcional com uma atuação dinâmica na sociedade da qual faz parte.

Será a partir do uso desses recursos em sala de aula que eliminaremos as barreiras impostas pela ausência ou dificuldade na linguagem funcional, auxiliando o professor no desenvolvimento de estratégias que aprimorem o uso da linguagem, contribuindo para a efetiva participação dos alunos e alunas com TEA nas escolas especiais. E esse é o nosso maior desafio.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Capítulo 3: Tecnologia Assistiva- TA: Aplicações na Educação. IN: SILUK, Ana Cláudia Pavão. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado- AEE: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação- CE; Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. IN: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (col.). **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, v.4, n.1, 2008.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 26 Set. 2021, 12:23.

BRASIL. **Secretaria Especial Dos Direitos Humanos Da Presidência da República**. Coordenadoria Nacional Para Integração Da Pessoa Portadora De Deficiência- Comitê de Ajudas Técnicas. disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf Acesso em : 26.09.2021.

CARNEVALE, Luciana Branco; BERBERIAN, Ana Paula; MORAES, Paola Dias de; KRÜGER, Simone. Comunicação Alternativa no Contexto Educacional: Conhecimento de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19, n.2, Jun 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bt5YWJxZBKqkpQMBSkjrXK/abstract/?lang=pt> Acesso em 26 Set. 2021, 12:15.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

TOGASHI, Cláudia M.; WALTER, Cátia C. de F. . As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrzcn/?lang=pt> Acesso em 11 Set.2021, 14:10.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Daniela Schenkel e Dislaine Schenkel¹
Aline Souza da Luz²

RESUMO: O acesso de todas as crianças à escola é um direito amparado em lei. No que tange aos alunos com deficiência, uma escola na perspectiva inclusiva requer o atendimento a diversos fatores, sendo a formação dos professores um dos princípios para o sucesso do processo de inclusão. Diante desse contexto, a pesquisa teve por objetivo investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam em escolas regulares do município de Igrejinha. Foram analisadas publicações relativas ao tema, em diversas fontes e realizada uma pesquisa de campo através de um questionário destinado a professores dos diferentes níveis da educação básica. Foram analisados 21 questionários. Os dados coletados, após discutidos, apontam para uma realidade ainda distante da ideal, já que a maioria dos professores não teve a formação inicial voltada à inclusão e afirmaram que não se sentem preparados para atuar neste contexto, embora atendam alunos incluídos nas salas regulares. Percebeu-se que ocorreram diversos avanços na formação dos professores, assegurados pela legislação em vigor, mas essa ainda representa um desafio, pois é necessária a ampliação do enfoque das Licenciaturas na questão inclusiva de modo a enriquecer a prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; inclusão; educação especial.

INTRODUÇÃO

Com o avanço da legislação que trata da inclusão da criança com deficiência na escola regular, a discussão em torno deste assunto se ampliou, e, paralelamente, a demanda de crianças com deficiência buscando escolas inclusivas aumentou consideravelmente. Comparando os dados do Censo Escolar dos anos 2010 e 2020, na rede Municipal e Estadual do município de Igrejinha, é possível verificar que no ano de 2010 foram registradas 57 matrículas de crianças com deficiência no Ensino Básico e no ano de 2020 houve uma ampliação, alcançando 171 matrículas considerando as mesmas redes e etapas do Ensino Básico (INEP, 2010;2020).

Contudo, somente abrir a vaga ao aluno com deficiência na escola regular não é suficiente, já que o ingresso não é uma garantia de que este aluno será

¹ Autora. E-mails: daniconselho@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: alineluz@unipampa.edu.br

atendido nas suas necessidades, pois isto representa um processo muito mais complexo do que a efetivação da matrícula. Assegurar o ingresso da criança com deficiência na escola regular é apenas o primeiro passo da escola inclusiva.

Por escola inclusiva se entende um espaço pedagógico com a garantia de igualdade, equidade, acolhimento e respeito da diversidade, no qual a criança tenha possibilidades de se desenvolver e onde seus avanços sejam reconhecidos (SANTOS, 2008). Assim, quando nos referimos a uma escola na perspectiva inclusiva, devemos considerar diversos fatores como a eliminação das barreiras arquitetônicas, estruturais e de comunicação, um Projeto Político Pedagógico que contemple a inclusão, a flexibilização curricular, o Atendimento Educacional Especializado através da Sala de Recursos Multifuncional e um olhar atento da equipe administrativa e pedagógica da escola também são fundamentais. Uma formação adequada que prepare o professor para atuar na perspectiva inclusiva é um dos pilares fundamentais para o sucesso do processo de inclusão, mas que como vimos, não é o único.

[...] o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão, faz-se necessária uma série de ações imediatas às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ocorra no sistema regular de ensino e sob condições adequada. (GLAT et al. 2006, p.13 apud BAÚ, 2014, p.49).

Conforme Mantoan (2011), não adiantam leis, decretos, declarações, se o professor não tiver o conhecimento sobre o processo de inclusão. As leis dão o respaldo legal necessário para o ingresso e permanência do aluno com deficiência na escola regular, mas quem coloca verdadeiramente a inclusão em prática é o professor no seu dia a dia, através de sua prática pedagógica e da sua relação com o aluno. Diante desse contexto, é imprescindível uma formação inicial que contemple a questão da inclusão proporcionando conhecimento para que o professor possa auxiliar o aluno incluso no seu desenvolvimento integral, de acordo com as suas necessidades. De acordo com Giroto (2016, p. 08),

[...] um dos principais desafios que emerge da escola inclusiva refere-se justamente na questão da formação do professor. Nessa formação é que se definirão as concepções de escola, de ensino, de aprendizagem e de professor, as quais são necessárias para se garantir, efetivamente, a implementação do modelo de escola inclusiva.

Este trabalho pretende, através de uma pesquisa de campo, verificar se os

professores que estão atuando nas escolas municipais e estaduais do município de Igrejinha tiveram contemplado o tema da educação inclusiva em sua formação inicial. Faz-se a defesa pela importância dessa temática abordada na formação inicial dos professores.

METODOLOGIA

A realização desse estudo, inicialmente partiu pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto e dos objetivos. Um segundo momento, que perpassou toda a elaboração do trabalho, envolveu um levantamento bibliográfico como forma de obter maiores informações sobre a formação inicial de professores voltada à inclusão.

O estudo também demandou uma etapa de coleta e análise de dados. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo³, utilizando-se o questionário eletrônico, como instrumento de coleta de dados. Optou-se pelo uso do questionário eletrônico, pois, conforme Guedes e Vasconcellos (2007) mostra-se como uma ferramenta através da qual pode-se realizar uma rápida distribuição e com isso dar mais tempo ao respondente para completar as respostas, o que garante uma maior qualidade informacional.

Foi utilizada a ferramenta Form (Formulários Google) para elaboração do questionário eletrônico, o qual continha questões abertas e fechadas. O link gerado foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa através do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp, juntamente com a carta de apresentação das pesquisadoras e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os questionários foram distribuídos a professores da rede municipal e estadual de ensino do município de Igrejinha, em atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio, caracterizando, desta forma, uma amostragem de todos os níveis da Educação Básica. O link do questionário foi enviado dia 21 de setembro com prazo de sete dias para responderem. Receberam o questionário 18 professores, assim distribuídos: 3 de Educação Infantil da rede Municipal, 3 de anos iniciais rede Municipal, 3 de anos iniciais da rede Estadual, 3 de anos finais da rede Municipal, 3 de anos finais da

³ Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 189) “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade.

rede Estadual e 3 do Ensino Médio da rede Estadual. Nesta primeira etapa, foram registradas 16 respostas e no dia 28 de setembro foi realizada uma segunda etapa de distribuição de questionários, sendo encaminhados a mais 6 professores, dos quais 5 responderam, totalizando 21 respostas nas duas etapas.

A etapa de análise deu-se de forma quali-quantitativa. A análise quantitativa partiu dos números que foram transformados em dados percentuais, permitindo a constatação de diversos fatores. Já a análise qualitativa foi a partir das respostas dadas às questões abertas, onde foi possível mapear a perspectiva de professores licenciados, colhendo suas opiniões, impressões e nível de conhecimento proporcionado na sua formação inicial acerca do trabalho com inclusão. Para colaborar na análise, foi utilizada uma ferramenta do Google Formulários que permite a exportação dos dados coletados para uma planilha de Excel. Posteriormente a esse processo foi possível elaborarmos um texto das discussões e análises, que compõe o tópico a seguir.

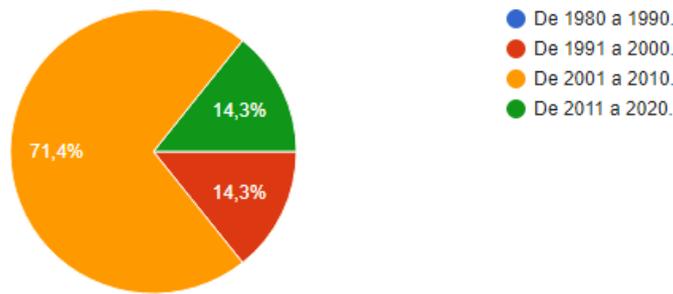
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dos 21 professores pesquisados, 7 atuam na Educação Infantil, 15 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 11 nos Anos Finais. Com atuação no Ensino Médio participaram 6 professores. A questão permitia respostas múltiplas, pois entende-se que um professor pode ter um ou mais níveis de atuação.

Com relação a formação inicial dos participantes, objeto da pesquisa, percebemos que 11 cursaram Licenciatura em Pedagogia, 3 Licenciatura em Letras, 1 Licenciatura em Matemática, 2 Licenciatura em Educação Física, 1 Licenciatura em Química, 1 Licenciatura em História e 1 Licenciatura de Geografia e 1 entrevistado cursou Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia. Os dados revelados nesta questão nos trazem a informação de que todos os professores pesquisados são formados em Licenciatura, em áreas diversas.

Para além de identificarmos os cursos nos quais são formados os sujeitos de pesquisa, interessa-nos destacar as respostas com relação ao período de conclusão da Licenciatura, cujos resultados estão expressos na figura a seguir.

Figura 1 – Período de conclusão da Licenciatura.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

De acordo com o gráfico gerado, percebe-se que a grande maioria dos professores teve seu período de formação entre 2001 e 2020, ou seja, depois da publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que tornou obrigatória a matrícula de todos os alunos na escola comum, inclusive os alunos com deficiência. Ressalta-se que 14,3% dos professores concluíram suas Licenciaturas em um período anterior a esta obrigatoriedade. É possível inferir que a necessidade de se ter um olhar mais atento à questão da formação do professor para educação especial e para inclusão surgiu com a publicação da referida Resolução. Pois, conforme consta no Art. 8º, parágrafo primeiro: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.” Percebe-se uma clara menção à necessidade da formação dos professores.

Para Bridi e König,

A sala de aula do ensino comum torna-se um espaço majoritário de acesso ao conhecimento pelos estudantes público-alvo. Esse fator atribui ao professor do ensino comum papel central nos processos de aprendizagem desse alunado, demandando o desenvolvimento de ações que contemplem diversos perfis de aprendizagem. (2021, pág. 02)

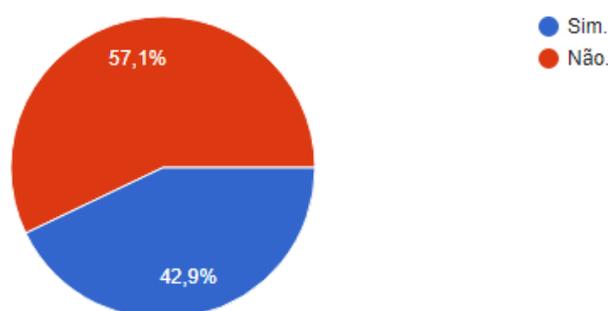
Considerando a urgência de incluir esta demanda de atuação na sua prática pedagógica, surge a necessidade de abordar esta temática na formação inicial docente. Na escola com perspectiva inclusiva, espera-se que os professores utilizem práticas pedagógicas que contemplem todos os alunos, sejam quais forem as suas especificidades.

Sobre a formação de professores para a educação inclusiva

Quando nos referimos à formação inicial de professores, corroboramos com Garla et al (2017, p.884) os quais afirmam: “(...) para que o educador domine os instrumentos necessários para desempenhar de forma competente sua prática, é necessária uma formação inicial que lhe forneça as bases fundamentais deste trabalho [...]”. No tocante ao tema dessa pesquisa, ressalta-se que é de extrema importância que o professor tenha uma base sólida sobre a inclusão durante sua formação inicial, para que possa atuar em uma perspectiva inclusiva. Quando estas temáticas não se fazem presentes na Proposta Pedagógica das Licenciaturas, ocorre uma lacuna na formação.

Perguntou-se aos participantes sobre a presença de disciplinas específicas de Educação Especial/Inclusão na sua formação em Licenciatura. Os resultados podem ser observados na figura abaixo.

Figura 2 – Disciplinas específicas sobre Educação Especial/Inclusão.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Conforme demonstra o gráfico, percebe-se que a maioria dos entrevistados afirma que não cursou disciplinas de Educação Especial/Inclusão na sua formação inicial. Os professores que responderam de forma afirmativa sobre terem cursado disciplinas específicas na sua formação inicial, citaram Educação Especial e Psicologia da Educação.

Levando em conta que os entrevistados são professores que estão em atuação no Ensino Básico, este dado é bastante preocupante, visto que, na questão que tratava do seu ano de formação, 71,4%, declaram que finalizaram sua formação quando a legislação em vigor já previa a obrigatoriedade de oferta de

disciplinas relativas à diversidade, através da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002⁴, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O artigo 2º traz em sua redação: “A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] o acolhimento e o trato da diversidade.”. (BRASIL, 2002, p.01). Neste sentido, constata-se que, apesar de prevista na legislação, o preparo para o trabalho com a diversidade não era contemplado nos currículos das Licenciaturas, na perspectiva dos participantes da pesquisa.

De acordo com Rosalen (2020), a educação inclusiva necessita de uma formação que proporcione aos docentes condições de auxiliar os alunos no seu desenvolvimento. Quando esta temática não é contemplada na formação inicial, esta prática é prejudicada.

Assim, os participantes foram convidados a refletir sobre a sua formação na Licenciatura com relação ao tema da Educação Especial/Inclusão. Destacamos a seguir algumas respostas:

P3: Muito superficial, sem especificar as reais necessidades e demandas. P6: Na época não se falava muito em inclusão.

P21: Não tive e sinto muito a falta em sala de aula. Fico sem saber como agir, em como ajudar esses alunos a progredirem na sua aprendizagem.

P20: Não tivemos este olhar, ou seja, nenhuma disciplina de inclusão.

Verifica-se uma lacuna na formação em direção à perspectiva educacional inclusiva. Frente a isto, as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pelos cursos de Licenciatura, estão diante de um desafio: formar professores capacitados para atuar em uma escola inclusiva, sendo capazes de entender as particularidades de cada aluno, oferecendo ferramentas e formulando estratégias para que este aluno possa se desenvolver. O professor, muito mais do que realizar um planejamento, precisa saber adaptar as atividades propostas para cada aluno de acordo com as suas necessidades, colaborar na elaboração de uma flexibilização curricular que considere e estimule as potencialidades do aluno

⁴ Sabe-se que existem Legislações mais atuais que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Foi dado ênfase à Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 devido ao número expressivo de professores formados na vigência desta legislação.

com deficiência.

Questionados sobre se sentirem preparados para atuar com alunos incluídos considerando somente os conhecimentos adquiridos na formação inicial, a resposta foi unânime: dos 21 professores questionados, todos responderam que não. Apesar deste cenário, 19 professores responderam que já atuaram com alunos de inclusão. A atuação com aluno de inclusão necessita do professor um repensar de sua prática, já que não pode utilizar a metodologia padrão, precisa realizar adaptações curriculares e propor atividades que permitam a participação de todos os alunos. (BAÚ, 2014). Neste sentido, a formação inicial deveria preparar o professor visando o processo de inclusão.

Sentimos a necessidade de ouvir os professores sobre sua formação inicial considerando a perspectiva da inclusão, pois são esses profissionais que percebem de forma muito acentuada a lacuna de conhecimento neste sentido, no seu cotidiano de sala aula. Em vista disso, aos professores pesquisados foi proposta a seguinte questão: Como você entende que deveria ser a formação das Licenciaturas no tocante à Educação Especial/Inclusão? Diante das respostas deste questionamento, conseguimos agrupar alguns elementos: estágios específicos em turmas de inclusão, aulas práticas, ao menos uma disciplina específica, maior carga horária sobre educação inclusiva, trabalhar as leis de inclusão, materiais adaptados, síndromes, doenças e deficiências, uma disciplina sobre planejamento e avaliação, base sólida de formação voltada para a inclusão. Ao analisarmos essas respostas, fica evidente que os professores pesquisados demonstram uma preocupação com relação à formação inicial, enfatizando a importância da ampliação deste assunto durante a Licenciatura e que esta deveria ofertar disciplinas, que promovessem vivências práticas aos futuros docentes, para que eles se sintam mais seguros ao trabalhar com inclusão. Baú (2014, p.52) ressalta,

Tendo em vista que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada. Para isso é necessário eliminar as barreiras da formação tradicional, na qual o professor é movido a ver o estudante sem suas peculiaridades.

Uma outra questão versava sobre os conhecimentos necessários aos docentes para ensinar alunos incluídos na sala de aula comum. Abaixo

apresentamos alguns excertos que ilustram essas respostas:

P5: Conhecimentos das diversas necessidades especiais, bem como a maneira mais adequada ou eficaz de desenvolver e/ou as habilidades que cada criança possa desenvolver.

P10: É importante conhecer a legislação e também a forma que devem lidar com certas situações.

P15: Acolhimento, respeito às diversidades e ao ritmo do aluno, flexibilização curricular, como facilitar a aprendizagem individual.

P16: Estudar primeiro sobre as diferentes inclusões e após fazer trabalhos práticos com esse público alvo.

Como podemos perceber os professores citaram saberes essenciais, no que tange a prática pedagógica, o conhecimento da legislação, além de posturas, como o acolhimento e o respeito ao ritmo individual, buscando estimular o desenvolvimento do aluno.

Quando o professor não desenvolve estes conhecimentos, o processo inclusivo acaba prejudicado pois, conforme Galvão Filho; Miranda (2012), quando as potencialidades dos estudantes com deficiência não são reconhecidas e estimuladas, não se realizam flexibilizações do currículo, e não são propostas práticas pedagógicas que contemplem as necessidades desses alunos, isso se torna um obstáculo no desenvolvimento deles.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a verificar se os professores que estão atuando nas escolas municipais e estaduais do município de Igrejinha tiveram contemplado o tema da educação inclusiva em sua formação inicial. A análise das informações coletadas reforçou a importância de pensar na formação de professores como fator essencial na efetivação da educação inclusiva.

A inclusão de pessoas com deficiência na escola comum pressupõe uma transformação social, além de ser um direito legal. Diante disto, é papel da escola suprir as necessidades educativas, de forma a possibilitar o desenvolvimento global deste aluno. Para complementar este processo de inclusão, a formação dos professores torna-se imprescindível. Nossa pesquisa trouxe resultados preocupantes neste sentido, visto que todos os professores responderam que não se sentem preparados para atuar neste cenário.

Preparar e formar professores para atuação com os alunos de inclusão

representa um desafio para as universidades, pois, além de estudar a teoria, este profissional precisa ter a capacidade de pensar estratégias de ensino, elaborar flexibilizações curriculares, adaptando atividades para possibilitar a participação de todos os alunos. Pode-se constatar que os professores reconhecem as habilidades que deveriam ser trabalhadas durante a Licenciatura, como, atividades práticas em turmas de inclusão, ampliação da carga horária das disciplinas que tratam da educação inclusiva, além de abordar questões como avaliação, adaptação curricular e de atividades.

É importante ressaltar que a pesquisa do tema da formação inicial de professores voltada para a inclusão não se esgota com este estudo, pois apesar de termos adquirido diversos conhecimentos, sabemos que o assunto é amplo e demanda muita discussão e pesquisa. Reconhecemos que a abordagem da inclusão na formação inicial de professores já teve um considerável avanço, mas ainda há um longo caminho a trilhar para que os cursos de Licenciatura tenham um currículo que possa ser considerado ideal neste sentido.

REFERÊNCIAS

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira. Volume 02 - Número 10 - 2014.

Disponível em:

<<https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/download/4227/Marlenec>>. Acesso em 24 de out. de 2021.

BRASIL. MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Consulta Matrícula. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>>. Acesso em: 28 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 05 de out. de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as 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/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 de out. de 2021.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; KÖNIG, Franciele Rusch. **Educação Inclusiva e formação inicial de professores**: construção do conhecimento em discussão. Revista Educação em Questão. v. 59 n. 60

(2021): abr./jun. 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24817>>. Acesso em 03 de out. de 2021.

GALVÃO Filho, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães (Orgs). **O professor e a educação inclusiva formação**: práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2012.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; POKER, Rosimar Bortolini (Orgs). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível

em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/educacao-inclusiva_ebook.pdf>. Acesso em 09 de out. de 2021.

GARLA, Isadora Almeida et al. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.876-889, set./dez., 2017.

Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>>.

Acesso em 26 de out. de 2021.

GUEDES, Luis Fernando Ascensão; VASCONCELLOS, Liliana. **E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica**. Researchgate. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319774242_E-Surveys_Vantagens_e_Limitacoes_dos_Questionarios_Eletronicos_via_Internet> . Acesso em 05 de out. de 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Diversidade na Educação: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Dia a dia Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>>. Acesso em: 26 de set. de 2021.

ROSALEN, Marilena (Org). **Movimentos Docentes: Experiências, vivências e histórias**. 1. ed. Coleção Comunidade Movimentos Docentes. Diadema/SP: V&V Editora, 2020.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS 15 ANOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A SURDOCEGUEIRA

Heniane Passos Aleixo¹
Tatiana Bolivar Lebedeff²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal compreender a produção acadêmica que está sendo produzida sobre a temática do AEE para estudantes com surdocegueira. A surdo-cegueira é compreendida como uma deficiência única e os sujeitos que a possuem fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Para a realização deste trabalho foi escolhida como metodologia o Estado do Conhecimento. A pesquisa bibliográfica foi realizada em dois sites de produções acadêmicas, sendo eles: Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como delimitação temporal os anos compreendidos entre 2006 e 2021. Após análise dos dados foi possível perceber que há poucas publicações na área, e muitas hipóteses surgem para entender tão pouco investimento de investigações na área.

Palavras-chave: Surdocegueira, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência, no Brasil, já tem uma significativa trajetória, tanto do ponto de vista da prática escolar bem como sobre todas as propostas políticas que cabem a ela. As Políticas Públicas nacionais apontam a necessidade de ofertar educação para todos, e a legislação cada vez mais reafirma esse direito. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, já definia no Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Artigo 206), garantindo o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Desta forma, cabe pensar em uma escola que atenda todas as pessoas, respeitando suas diferenças sejam elas individuais ou coletivas. Este trabalho tem como foco o Atendimento Educacional Especializado da pessoa com surdocegueira,

¹ Autora. E-mail: henianealeixo@gmail.com.

² Orientadora coautora do artigo. E-mail: tblebedeff@gmail.com.

que faz parte do público-alvo da Educação especial constituindo um grupo minoritário.

A educação das pessoas com surdocegueira no Brasil surge por volta da década de 60 com a professora Nice Tonhozi Saraiva. Após conhecer, pessoalmente, Helen Keller em 1953, Nice viajou em busca de formação e começou aos poucos a estabelecer um trabalho pioneiro. Atualmente, é possível encontrar diversas instituições que trabalham em prol da educação e inclusão das pessoas com surdocegueira. Essas instituições são formadas por familiares, profissionais e pessoas com surdocegueira, tais como: o Grupo Brasil de apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial; Abrasc - Associação Brasileira de Surdocegos, Abrapassem - Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais e a Ahimsa - Associação Educacional para Múltipla Deficiência. Entretanto, não é percebida uma movimentação significativa fora destes espaços para que este público seja visto e que suas necessidades sejam atendidas.

Nesse sentido, Galvão (2010, p. 16) comenta que: “(...) a presença da surdocegueira em documentos e publicações oficiais brasileiros só foi introduzida no país a partir de 2002, através do documento *Saberes e Práticas para a Educação Infantil* (BRASIL, 2002), onde são discutidos o conceito, a etiologia e as propostas de intervenção pedagógica”. Como possível efeito deste atraso da inserção da surdocegueira nas políticas públicas está o fato de que, ainda hoje, há uma grande dificuldade de identificação e reconhecimento da surdocegueira como uma deficiência única.

É importante que se conheça a definição da surdocegueira para auxiliar no reconhecimento sem confundir com a deficiência múltipla e, deste modo, se possa ofertar o atendimento adequado às suas necessidades.

Considerada uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, a surdocegueira pode limitar a atividade da pessoa e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade (GRUPO BRASIL, 2017 *apud* FALKOSKI; MAIA, 2020, p. 3).

Desta forma, é imprescindível ressaltar que a surdocegueira é uma deficiência que traz implicações no que diz respeito, principalmente, à comunicação, à locomoção e às formas de acesso a essa pessoa – como posso me aproximar ou

como ajudar (GALVÃO, 2010).

Sendo necessário compreender os sujeitos como seres únicos e com grande potencialidade, é importante conhecer um pouco sobre as pessoas com surdocegueira e suas características. A classificação da surdocegueira é apresentada de diferentes formas, relacionada ao tipo de perda auditiva e visual, de acordo com Maia (2004) e Ikonomidis (2010). Desta forma, ela pode se apresentar das seguintes formas: a) Surdocegueira total: ausência de resíduos visuais e auditivos; b) Surdez parcial com cegueira total; c) Surdez parcial com baixa visão; c) Baixa visão com surdez profunda. Além destas classificações, ainda há a Surdocegueira Plus que foi definida por Mônico (2004 *apud* WATANABE, 2017, p. 47) que é quando a pessoa com surdocegueira tem outras deficiências associadas a esta condição.

Pela complexidade do reconhecimento e da aceitação do sujeito quanto a sua deficiência, é muito difícil saber quantas pessoas com surdocegueira tem no Brasil atualmente, pois os únicos dados que se tem acesso são os do censo escolar, ou seja, indivíduos que estão matriculados em instituições escolares. Balbinot (2016), avaliou através do censo 930.683 matrículas da Educação Especial no Brasil, identificando a matrícula de indivíduos com surdocegueira na proporção de 0,01% no RS; 0,02% na região sul e 0,05% no Brasil. Ou seja, em números de matrículas tinha-se 11, 46 e 456 alunos respectivamente.

Posteriormente, Falkoski (2017) após encontrar um número tão baixo de matrículas de pessoas com surdocegueira, fez nova busca no censo escolar utilizando outros descritores, tais como “deficiência múltipla” e “dependência administrativa”. Foram encontradas 7.856 matrículas, as quais examinou individualmente com intuito de encontrar outros casos de surdocegueira e descobriu 173 matrículas de alunos que apresentavam a deficiência visual e auditiva concomitantemente. Desta forma Falkoski, (2017, p. 20) conclui que:

[...] há indícios de que há muitos alunos designados como tendo deficiência múltipla, na verdade, apresentam a deficiência que se configura como *surdocegueira*. Além disso, talvez, alguns dos sujeitos nomeados como tendo deficiência mental/intelectual, apenas por não apresentarem uma comunicação, não são reconhecidos como alunos com surdocegueira.

Além dos dados já mostrados da educação básica, Patrícia Muccini (2017) buscou fazer um mapeamento dos estudantes com surdocegueira na educação superior, e

com base nos dados do censo de 2013, verificou-se que em um total de 7.305.977 estudantes do ensino superior, havia somente 151 sujeitos com surdocegueira revelando serem apenas 0,0002% do total de estudantes.

Os dados acima apresentados eliciam diversos questionamentos acerca da inclusão dos alunos com surdocegueira, principalmente com relação ao apoio que é dado no processo de inclusão, na forma do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE engloba ações pedagógicas voltadas a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Este trabalho tem como objetivo principal compreender a produção acadêmica que está sendo produzida sobre a temática do AEE para estudantes com surdocegueira.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho foi escolhida como metodologia o Estado do Conhecimento, que tem como propósito levantar dados sobre um respectivo tema, através de um mapeamento do que já foi produzido. Morosini e Fernandes (2014, p.155) comentam que compreendem o Estado do Conhecimento “como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.”

A pesquisa bibliográfica foi realizada em dois sites de produções acadêmicas, sendo eles: Comunidade Acadêmica Federada (CAFe³) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD). Teve como delimitação temporal os anos compreendidos entre 2006 e 2021, sendo a data inicial o ano em que o MEC produziu uma coleção de livros sobre práticas escolares abordando diversos aspectos de cada uma das deficiências, sendo que uma das publicações tratava especificamente sobre a surdocegueira/ múltipla deficiência sensorial. Como descritores foram utilizadas as palavras “surdocegueira”, “surdocego”, “Atendimento Educacional Especializado”, “AEE” e diferentes combinações entre eles.

³ CAFe é: “... um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras através da integração de suas bases de dados. Isso significa que, por meio de uma conta única (modelo single sign-on), o usuário pode acessar, de onde estiver, os serviços de sua própria instituição e os oferecidos pelas outras organizações que participam da federação.” (<https://wp.ufpel.edu.br/cti/2016/04/25/ufpel-adere-a-cafe-comunidade-academica-federada/>)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi utilizada para busca na CAFe, inicialmente, a palavra-chave “surdocegueira”, com 61 resultados, ao digitar “Surdocegueira” e “AEE” surgiram cinco resultados como demonstrados na tabela 1. Os textos com asteriscos apareceram mais de uma vez na busca.

Tabela 1: Pesquisa no site do CAFe com palavras chaves “surdocegueira” + “AEE” = 5

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|---|---|-------|
| Heniane Passos Aleixo Thaís Philipsen Grützmann | A classificação no processo de construção do número: um estudo com uma aluna com surdocegueira congênita | 2020* |
| Márcia Lise Lunardi Lazzarin Simoni Timm Hermes | Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modo de subjetivação docente | 2017* |
| Lilian Marta da Silveira Patrícia Graff Rosileia Lúcia Nierotka | O “segundo professor” na Educação Básica; um olhar sobre a legislação e as pesquisas acadêmicas. | 2020* |
| Elisangela da Silva Bernardo Márcia Noronha Melo | As instituições especializadas e a Meta 4 do PNE 2014-2024: implicações para a gestão educacional | 2019* |
| Andreza Batista Mattos Geraldo Antônio Fiamenghi- Júnior Sueli Galego de Carvalho Silvana Maria Blascovi-Assis | Inclusão social de crianças com deficiências múltiplas no cotidiano escolar | 2016* |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 2: Pesquisa no site do CAFE com palavras chaves “surdocegueira” + “Atendimento Educacional Especializado” = 12

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|---|---|-------|
| Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão Theresinha Guimarães Miranda | Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdocegueira; um estudo de caso no espaço da escola regular | 2013* |
| Ana Paula Silva Cantarelli | Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática | 2018* |
| Silvia Andreis Witkoski | A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias | 2017 |
| Jeremias Barreto Souza Wolney Gomes Almeida | O direito no caminho da inclusão: os avanços do código civil ao tratar das pessoas com deficiência | 2018 |
| Aline Piccoli Otalara Maria Júlia Canazza Dall’acqua | Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas | 2016 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 3: Pesquisa no site do CAFE com palavras chaves “surdocego” + “Atendimento Educacional Especializado” = 14 resultados

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|--|--|-------|
| Rafael Ernesto Arruda Santos Nassim Chamel Elias | Contribuições da análise do comportamento para a educação especial em periódicos brasileiros no período de 2008 a 2018 | 2019 |
| Morgana Christman Silvia Maria de Oliveira Pavão | A inerência do diagnóstico clínico na produção de (in) exclusão educacional | 2018* |
| Camila Dias de Oliveira Daniel Mill | Acessibilidade, inclusão e tecnologia assistiva: um estudo bibliométrico | 2016 |
| Vanderlei Balbino da Costa Renata Magalhães Neves | A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para pessoas com deficiência na universidade | 2020 |
| Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro | Agir a favor da inclusão: IFMT em ação | 2016 |
| Regina Maria Souza Eliza Marcia de Oliveira Lippe | Decree 6.949/2009: avancer or return to the same point in deaf education? | 2012 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

A tabela 1 apresenta cinco resultados de referentes as palavras chaves Surdocegueira + AEE, sendo que dos trabalhos encontrados somente um trata sobre a deficiência, e o AEE aparece em nota de rodapé. Nos outros resultados o AEE e a surdocegueira só aparecem quando são citados o público-alvo da educação especial e dos materiais didáticos do MEC para qualificação de profissionais.

Ao passarmos para a tabela 2, com a pesquisa de palavras Surdocegueira + Atendimento Educacional Especializado aparecem 12 resultados. Um dos trabalhos aparece na busca três vezes. Os repetidos não foram inseridos nas novas tabelas. Dos trabalhos que apareceram pela primeira vez nesta pesquisa ficamos com cinco para análise. Um dos artigos aborda um estudo de caso do AEE para alunos com surdocegueira, outro apresenta uma investigação dos estudos relacionados a inclusão de alunos com surdocegueira e a atuação dos profissionais no ambiente escolar, em dois dos artigos a surdocegueira aparece somente nas referências, em outro artigo apesar de aparecer nesta pesquisa em momento algum cita a surdocegueira e é citada somente uma vez o AEE.

Na terceira e última pesquisa neste banco de dados foi realizada a pesquisa com as palavras chaves surdocego(a) + Atendimento Educacional Especializado, tendo sido encontrados 14 resultados. Destes resultados encontrados, dois artigos se repetem por duas vezes. Dos 12 resultantes a metade já havia aparecido nas outras pesquisas. Dos seis artigos que aparecem pela primeira vez nesta pesquisa nenhum aborda o trabalho desenvolvido pelo AEE para estudantes com surdocegueira.

Ao pesquisar sobre o mesmo tema na BDTD, ao procurar somente com a palavra-chave “surdocegueira”, encontramos 41 resultados. Já “Surdocegueira” + “AEE” resultou em apenas três produtos.

Tabela 4: Pesquisa no site do BDTD com palavras chaves “Surdocegueira” + “AEE” = 3 resultados

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|-------------------------------------|--|------|
| Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão | A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva | 2010 |
| Marcos Rodrigo da Rosa | Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano | 2019 |
| Maíra Gomes de Souza da Rocha | Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltipla deficiência | 2018 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 5: Pesquisa no site do BDTD com palavras chaves “Surdocegueira” + “Atendimento Educacional Especializado” = 6 resultados

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|------------------------|---|------|
| Vula Maria Ikonomidis | Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira | 2019 |
| Sandra Samara Pires | Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica | 2015 |
| Samara Pereira da Mata | Perspectivas de profissionais sobre a trajetória inicial de comunicação de um sujeito com surdocegueira | 2017 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 6: Pesquisa no site do BDTD com palavras chaves “surdocego” + “AEE” = 3 resultados

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|---------------------------|---|------|
| Débora Scherer de Escobar | Atendimento Educacional Especializado: Cartas sobre o agir pedagógico | 2020 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 7: Pesquisa no site do BDTD com palavras chaves “surdocego” + “Atendimento Educacional Especializado” = 4 resultados

| AUTOR | TÍTULO | ANO |
|-------------------------------------|---|------|
| Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão | A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva | 2010 |
| Maíra Gomes de Souza da Rocha | Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltipla deficiência | 2018 |
| Andreia da Silva Bez | Inclusão Escolar: as experiências do Grupo de Discussão do Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio | 2011 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na tabela 4 encontramos uma tese que trata da inclusão do aluno com surdocegueira na escola inclusiva e tem um capítulo específico sobre o AEE e o sujeito com surdocegueira. Em seguida aparece uma dissertação que trata da trajetória da educação especial com tabelas e gráficos deste público do Ensino Médio Paulistano; fala também sobre o AEE e cita o único aluno com surdocegueira matriculado no Ensino Médio. E, por último, uma tese que fala sobre surdocegueira e deficiência múltipla.

Nesta pesquisa, podemos observar que a tabela 5 apresenta seis resultados e destes metade já apareceram na primeira busca realizada neste banco de dados. Das

publicações que aparecem encontrou-se: uma tese que fala sobre a formação de professores para o atendimento das pessoas com surdocegueira; dissertação que fala sobre o processo de inclusão, tem capítulo específico sobre o AEE para pessoa com surdocegueira e uma dissertação que tem como objetivo principal identificar, junto aos profissionais, os aspectos de comunicação em diversos contextos. Na tabela 6, dos resultados encontrados somente um não se repete, esta dissertação trata do agir pedagógico no AEE com um aluno com surdocegueira.

Nesta última tabela dos quatro resultados encontrados somente um trabalho aparece pela primeira vez, citando alguns dados sobre o AEE, e a palavra surdocego aparece nas referências da dissertação.

CONCLUSÃO

Desde a década de 60 existem iniciativas para a educação das pessoas com surdocegueira no Brasil, mas somente por volta da década de 90 surgiram as primeiras pesquisas na área. No campo da produção de conhecimentos no Brasil, as pesquisas relacionadas a surdocegueira em sua maioria abordam temas como linguagem, comunicação e o contexto familiar. Apesar do trabalho árduo de divulgação e reconhecimento da surdocegueira, pelas instituições que trabalham na área, a surdocegueira ainda é pouco conhecida e com grandes dificuldades de identificação, o que implica na invisibilidade destes sujeitos na sociedade.

Dos 16 resultados encontrados nas pesquisas do banco de dados CAFE, já retirando os artigos que se repetiram em outras buscas e os que aparecem mais de uma vez na busca, somente dois são os que mais se aproximam do tema de interesse para este artigo. Um deles fala sobre um estudo de caso sobre o AEE para um aluno com surdocegueira e outro fala sobre a inclusão da pessoa com surdocegueira e a atuação de profissionais sendo que dentre deles há o profissional do AEE atuando juntamente ao aluno com surdocegueira.

Na pesquisa realizada pela BDTD há oito resultados considerando os critérios acima. Destes, a metade de alguma forma contempla a busca pelo tema deste artigo. Das dissertações e teses que encontramos uma delas fala sobre a inclusão e há um capítulo que fala sobre o atendimento educacional especializado para o sujeito com surdocegueira; outra trata da formação de professores para pessoas com surdocegueira, sendo que os professores de AEE estão contemplados neste critério;

outro fala sobre o processo de inclusão sendo que aborda em um capítulo o AEE para pessoa com surdocegueira e a última busca fala do agir pedagógico na sala de AEE como foco um aluno com surdocegueira .

Pelo número de publicações encontradas é possível inferir que a Surdocegueira ainda não é uma área que atraia pesquisadores. Muitas hipóteses podem ser produzidas para tentar compreender este fenômeno. Entretanto, sugere-se que a complexidade de identificação e reconhecimento da surdocegueira como deficiência única, dado verificado inclusive no Censo Escolar, pode estar dificultando o debate e a pesquisa acadêmica na área.

REFERÊNCIAS

BALBINOT, Alexandre Dido. **Estudo da demanda de atendimento na educação especial do Rio Grande do Sul**. Cinergis - Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, ano 18, v. 18, n. 2, Abril/Junho 2017. Disponível em:<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8766> Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. 265 p. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 16 nov. 2021.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165681>>. Acesso em: 22 set. 2021.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. **Aprendizagens e letramento: estudo de caso com uma criança com surdocegueira congênita**. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. v. 3 n. 3 (2020): VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Disponível em:<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34474>. Acesso em: 22 set. 2021.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em:<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10965> Acesso em: 15 Nov. 2021.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164. Dez. 2014. Disponível em:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> Acesso em: 19 nov. 2021.

MUCCINI, Patrícia. **Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando**

barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em psicologia –PPGP –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185380> . Acesso em: 13 Nov. 2021.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/>. Acesso em: 13 Nov. 2021.

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

Carla Aparecida de Moura Sparremberger Martins¹

Natália Romano Weirich²

RESUMO: Ao longo dos anos percebemos na vivência das escolas, o movimento buscando a inclusão de todas as crianças, buscando que todas possam se desenvolver em sua totalidade. Nesse processo de inclusão, as escolas passaram a conhecer mais sobre os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado e de um olhar diferenciado, dentre eles, os alunos com Transtorno Espectro Autista. Dessa forma a autora deste artigo buscou em sua pesquisa por meio de autores que estudam sobre o Transtorno Espectro Autista, como Juhlin (2010), Poker (2013), Gomes (2015), Belisário Filho (2010) entre outros cadernos de formação do Pacto de Alfabetização, compreender como acontece o processo de alfabetização de alunos com autismo e como o Atendimento Educacional Especializado pode ajudar nesse processo de aprendizagem da leitura e escrita. Para isso foram elencados em diversos materiais de pesquisa bibliográfica, elementos que pudessem atender aos objetivos da pesquisa. Acredita-se que as crianças autistas passam pelas mesmas etapas de uma aprendizagem típica, no entanto o que pode variar é o tempo para sua evolução e os requisitos necessários para que se possa iniciar o processo.

Palavras-chave: Transtorno Espectro Autismo; Aprendizagem; Leitura; Escrita; Intervenção.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema de pesquisa “As possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem da leitura e escrita em crianças com Transtorno Espectro Autista”, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, pois buscou seu embasamento em referenciais teóricos sobre o tema a ser tratado.

Pois conforme, Juhlin (2010, p. 16), “A criança aprende a ler do mesmo modo que aprende a falar dependendo da influência que recebe do meio ambiente”. Desta maneira, compete ao professor intervir no meio em que a criança está inserida para promover formas de intervenções. Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa foi conhecer possibilidades de intervenção no processo de alfabetização

¹ Autora. E-mail: carlasparremberger@hotmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail:natrw222515@hotmail.com

de crianças com TEA.

No decorrer da pesquisa se traz uma contextualização e caracterização sobre as crianças com Transtorno Espectro Autista pois, “o autismo nos coloca frente a situações desafiadoras em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, cada aluno autista possui suas especificidades, pois as manifestações desse transtorno variam imensamente [...]” (BRASIL, 2014, p. 47). Pensando nesse contexto de diversas especificidades entre crianças autistas, buscou também fundamentações acerca do processo de alfabetização e aquisição da leitura e escrita com essas crianças.

Para concluir nos resultados e discussões, procurou-se partindo de fundamentações de autores apresentar as possibilidades de intervenção no processo de alfabetização de alunos com TEA. Ao final da pesquisa, buscou-se trazer através as considerações sobre a pesquisa realizada e os referenciais utilizados.

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou como metodologia, a pesquisa bibliográfica, buscando alicerçar-se em teorias sobre o tema estudado. Para isso os referenciais teóricos buscaram conceituar aspectos pertinentes ao autismo, ao processo de alfabetização de crianças com TEA e possibilidades de intervenção no trabalho com esses alunos.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA

Há várias décadas especialistas estudam sobre o autismo em crianças, a fim de buscar sua origem e maneiras de auxiliar no seu desenvolvimento. Nos primeiros estudos até a década de 60, “o autismo foi considerado um transtorno emocional, causado pela incapacidade de mães e/ou pais de oferecer o afeto necessário durante a criação dos filhos. Isso produziria alterações graves no desenvolvimento de crianças” (BELISÁRIO FILHO, 2010 p. 11).

No entanto essa hipótese, já é desconsiderada pois posteriormente, em novas pesquisas no fim da década de 60, como afirma Belisário Filho (2010, p.11), “O autismo passa a ser estudado e compreendido enquanto um transtorno do

desenvolvimento. Deixa de ser apontado como uma psicose infantil para ser entendido como um Transtorno Global (ou invasivo) do Desenvolvimento.”

Sendo, o autismo considerado como Transtorno Global do Desenvolvimento, podemos considerar que as crianças com TGD, possuem várias funções do desenvolvimento afetadas, podendo afetar habilidades de comunicação, interação, prejuízo na linguagem verbal, e dificuldades cognitivas, pois:

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo; é o que caracteriza, por exemplo, alunos com autismo ou psicose infantil (transtorno desintegrativo da infância) (BRASIL, 2008, p. 15).

Ao encontro a isso, conforme:

Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, no qual é definido com “Transtorno do Espectro do Autismo”. O termo “espectro” foi utilizado para indicar a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Isso significa que uma pessoa com autismo pode ser bem diferente de outra pessoa com autismo e que há uma variedade no perfil das pessoas afetadas (GOMES, 2015, p.22).

Levando em consideração o que diz o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais podemos considerar que o Transtorno Espectro Autista pode ocorrer de maneiras diferentes em cada criança, pode variar na intensidade das características, pode ser um autista verbal ou não, pode ocorrer dificuldade de fixar o olhar ou não, destacando que cada caso precisa ser acompanhado e avaliado. Pois, o autismo:

Além de dificuldades na interação social (resultando em prejuízos de ordem comportamental, comprometimentos na fala, movimentos corporais estereotipados), as crianças autistas podem apresentar interesse insistente em partes de objetos e por movimentos, como o da rodinha dos brinquedos, as pás de ventiladores, entre outros. Caracterizam-se também pela inflexibilidade no seu modo de ser, por rotinas que se repetem diariamente, com forte resistência a mudanças (BRASIL, 2014, p. 48).

Isso significa, que uma das características das crianças autistas está relacionada com a organização e o “apego” as questões da rotina e muitas crianças podem ter interesse por objetos de uma forma insistente ou dar outra função a determinados objetos. Geralmente algumas crianças autistas realizam movimentos repetitivos, como: balancear o corpo em forma de “pêndulo”, ficar girando, balancear as mãos, acontecendo esse fato quando a criança percebe que algo mudou ao seu

redor, precisando se reorganizar.

Percebe-se que crianças autistas tem habilidades de organizar objetos ou brinquedos por tamanho, cor, fazendo seriações e agrupamentos, dando uma função diferente do que outras crianças fariam como os brinquedos. Além de ter habilidade cognitiva para montar quebra-cabeças devido sua característica de organização.

Pensando nessa na variedade de perfis e características de alunos com TEA e no processo de alfabetização, ou seja, na aprendizagem de leitura e escrita, cabe aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado e ao professor da sala comum pensar possibilidades e estratégias para auxiliar o educando, por isso no próximo tópico iremos explorar sobre os requisitos da aprendizagem da leitura e escrita.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS COM TEA

Quando recebemos uma criança com Transtorno Espectro Autista em uma sala de Educação Infantil ou nas etapas de alfabetização, sempre nos perguntamos e ficamos na dúvida sobre como será esse processo, pois mesmo sabendo das características que um aluno autista pode apresentar, nos deparamos que cada criança vive o seu processo e aprende no seu tempo. No entanto, precisamos antes de qualquer coisa, conhecer o aluno, perceber suas potencialidades e seus pontos fracos, descobrindo onde intervir na trilha de aprendizagem desse aluno individualmente, pois conforme Poker et al (2013, p.17):

Ao professor cabe criar condições para que os alunos superem a situação atual vivenciada pela realidade social e também pelas condições orgânicas e/ou intelectuais ou transtornos provocados por deficiências de ordem sensorial, intelectual, motora, comportamental ou física.

Sendo assim, o processo de alfabetização sendo mediado pelo professor precisará avaliar em qual etapa o aluno se encontra para assim poder intervir:

Segundo Juhlin (2010, p.40):

Constatou-se que crianças com autismo passam pela fase da rabiscagem, seguindo uma ordem natural, desde o rabisco sem controle, rabisco com controle, rabiscos transversais, longitudinais, com pontos, com pequenos rabiscos enrolados como novelos, onde elas relatam alguma coisa, até o círculo e a figura humana, dependendo do seu nível de desenvolvimento, e muito mais ainda, da estimulação do meio que ela têm de rabiscar.

Como toda aprendizagem típica da leitura e escrita, primeiro a criança brinca de escrever, ou seja, os rabiscos, conforme citou a autora anteriormente, são um ensaio da escrita, sendo que esses rabiscos evoluem com o passar do tempo e dos estímulos que essa criança recebe do ambiente escolar ou da família, por isso: “A fase da rabiscagem é pré-requisito para desenhar e imitar as letras com os sinais que as crianças inventam.” (JUHLIM, 2010, p. 40).

Destaca-se então, que ao iniciar o processo de sondagem sobre os conhecimentos de uma criança autista, precisamos perceber se ela rabisca e se consegue acompanhar a coordenação mão olho, ou seja, se ela observa o movimento que realiza com o lápis ou instrumento que está escrevendo.

Segundo a pesquisa de Juhlin (2010, p.41) “Parece que a criança com autismo se desenvolve na leitura e na escrita da mesma maneira que as crianças normais, de acordo com o seu nível e suas dificuldades de comunicação”. Isso significa que os níveis do processo de escrita e de leitura que a criança irá passar serão os mesmos que em uma aprendizagem típica, no entanto o que pode variar é o tempo pelo qual cada criança irá levar para evoluir de um nível para outro.

É importante, como relata a autora Juhlin (2010), que a criança possa ver o adulto realizar atividades de escrita diante dela, para que ela possa imitá-lo, pois dessa forma ela compreenderá que aquilo que se fala se escreve.

Algumas atitudes como folhar livros, passar o dedo pela escrita quando lê para uma criança autista, escrever aquilo que deseja falar com ela acompanhando, auxilia no processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

No entanto, segundo Gomes (2015, p. 32), para aprender a ler são necessários alguns requisitos: “Antes de ensinar habilidades de leitura você deve verificar se o aprendiz apresenta os requisitos necessários ao ensino dessas habilidades. Os requisitos são: sentar e finalizar atividades simples, emparelhar palavras impressas e nomear figuras e vogais”.

Sendo assim atividades, que mantêm gradativamente a criança atenta e sentada por mais tempo auxilia no processo para que ela possa concentrar-se e interessar-se por desenvolver as atividades. Atividades de emparelhar figuras, agrupar por algum critério e nomear algumas gravuras e as vogais auxiliam para que a criança possa continuar seu processo de alfabetização.

De encontro a isso, Juhlin (2010, p. 42) destaca que: “Ficou comprovado que o próprio nome é palavra-chave que a maioria das crianças com autismo reconhecem.

Assim, é esta palavra que melhor serve para ser ensinada à criança”.

O nome é a palavra mais próxima da criança, ou seja, a que mais tem significado para ela. Trabalhar como o nome se faz primordial para a criança compreender que se utiliza letras para escrever e que seu nome que desde cedo ela escutou é possível ser representado por símbolos (letras).

Para a introdução de mais palavras se torna importante que elas tenham significado afetivo e emocional para a criança, partindo sempre de atividades concretas. Sendo assim podemos dizer que para aprendizagem da leitura e escrita de crianças autistas se faz necessário que haja significado, que a aprendizagem faça sentido. Desta forma, no próximo tópico trataremos sobre as possibilidades de intervenção do AEE com a alfabetização de crianças autistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO COM ALUNOS COM TEA NO AEE

O Atendimento Educacional Especializado tem extrema importância para a aprendizagem dos alunos na escola, pois o profissional do AEE, será aquele mediador entre o aluno e os professores da sala comum buscando complementar e suplementar o processo de aprendizagem, além de auxiliar o professor da sala de aula a buscar atividades que auxiliem o educando a se desenvolver em aspectos cognitivos, emocionais e da autonomia. Sendo assim:

O Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Sala de Recursos Multifuncional tem a incumbência de atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares. Nesse sentido, a ação pedagógica do professor na Sala de Recursos Multifuncional deve ser detalhadamente planejada de forma a suprir as necessidades educacionais de cada aluno, criando condições que proporcionam e favorecem a sua aprendizagem, superando as barreiras antes existentes (POKER *et al*, 2013, p. 20).

Pensando que os alunos com Transtorno Espectro Autista fazem parte do público que será atendido pelo AEE, e que o papel desse Serviço está embasado em planejar ações para auxiliar o educando a suprir suas necessidades especiais e criar condições para favorecer a aprendizagem e criar condições para a superação de barreiras existentes. Cabe ao AEE auxiliar o aluno com TEA a desenvolver e a evoluir em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim algumas possibilidades de intervenção do professor do AEE que podem auxiliar no processo estão embasadas na:

Previsibilidade é um fator muito importante. As crianças sentem-se seguras se sabem o que vai acontecer, de que modo, onde, com quem, quando, quanto tempo vai durar, e isto tudo visualizado, ou seja com fotos e figuras, mais tarde com palavras também. É o que chamamos de “esquemas visuais” (JUHLIN, 2010, p. 51).

A partir dessa citação podemos dizer que o professor do AEE pode auxiliar o professor a construir uma rotina com imagens para que possa organizar o educando nas atividades de leitura e escrita que ocorrerem na sala, seja uma contação de história, um trabalho com letra móveis, recorte e colagem etc.

Outra possibilidade que o professor do AEE pode intervir para auxiliar em um dos pré-requisitos da alfabetização, compreende:

Quando o aprendiz não consegue permanecer em uma mesma atividade por aproximadamente 15 a 20 minutos, você precisa aumentar o tempo de tolerância dele antes de iniciar com as atividades de leitura. Uma maneira de fazer isso é começar com atividades bem simples que necessitem de pouco tempo para serem realizadas (como por exemplo, guardar 10 objetos em um pote, um de cada vez) e ir aumentando a complexidade das atividades gradativamente (por exemplo, aumentando o número de objetos e de potes para que o aprendiz tenha que organizar os objetos em seus respectivos potes: carro com carro, bola com bola, lápis com lápis) (GOMES, 2015, p. 32).

Sendo assim, proporcionar atividades em que o aluno possa desenvolver habilidades de concentração, como agrupar objetos ou que exijam atenção por um determinado tempo, propicia uma base para que o professor da sala comum possa desenvolver suas atividades.

Outra maneira de auxiliar é com atividades de emparelamento de palavras, pois:

Quando o aprendiz consegue relacionar estímulos que são idênticos, ele demonstra que discrimina entre estímulos diferentes; essa é uma habilidade fundamental para a leitura, já que para ler é necessário que o aprendiz perceba que as palavras escritas são diferentes umas das outras (GOMES, 2015, p. 35).

Por isso oferecer fichas de palavras para que o aluno possa emparelhar, alinhar e fazer algum tipo de associação pode auxiliar no processo de leitura.

Além do emparelamento, um aprendizado importante a ser desenvolvido pelo professor do AEE se refere ao “ensino de nomeação pode ser iniciado com objetos que o aprendiz tenha interesse, alimentos, fotos de familiares, fotos de objetos preferidos e finalmente as vogais” GOMES (2015, p. 39). Essas auxiliarão no

processo de comunicação, na ampliação do vocabulário, um exemplo são os vocabulários visuais e as pranchas de comunicação.

Segundo Gomes (2015, p. 44), outra forma que tanto o professor do AEE quanto o professor da sala comum podem contribuir com:

Estratégias que permitam tanto a verificação sistemática de repertórios novos (sob controle de relações simbólicas) quanto o ensino de habilidades que envolvam comportamento simbólico, como a leitura, podem ser muito úteis no planejamento educacional de pessoas com autismo.

Sendo assim, ao proporcionar atividades que ajudem no processo de alfabetização, precisamos sempre pensar em elementos que possam trabalhar o simbólico, para que a criança aprenda que para representar a forma como nos comunicamos (fala), utilizamos símbolos. Cabe também não esquecer da importância de oferecer a essas crianças diferentes portadores de texto, como livros, revistas, jornais, anúncios para que ela se sinta envolvida no ambiente letrado.

CONCLUSÃO

Esse artigo teve como finalidade buscar possibilidades de intervenções no processo de alfabetização com crianças com Transtorno Espectro Autista por meio de pesquisas em referências bibliográficas sobre o assunto. A partir dessa pesquisa, foi possível entender alguns aspectos sobre o TEA, bem como uma breve contextualização sobre o que ao longo do tempo se estudou sobre o autismo.

Embora ainda não se tenha definido qual é a causa do Autismo, podemos saber que ele se caracteriza como um transtorno que afeta habilidades de comunicação e interação, podendo prejudicar o desenvolvimento da linguagem verbal e comprometimentos cognitivos.

No decorrer dessa pesquisa também foi possível perceber algumas características de crianças com Autismo, que podem variar de uma pessoa para a outra, podendo ser movimentos repetitivos, apego a rotina, não conseguir fixar o olhar na relação de outras pessoas e ter interesse insistente por determinados objetos, dando a eles muitas vezes funções diferentes que outras crianças dariam em uma aprendizagem típica.

Foi possível compreender também a importância de oferecer oportunidade

para que a criança com TEA, assim como a criança não autista possa rabiscar, pois assim ela fará ensaios de sua escrita e também a necessidade de ter um olhar sensível para esses rabiscos a fim de entender as fases de desenvolvimento desse brincar de desenhar, que pode variar de traços sem sentido até figuras humanas.

Quanto às possibilidades de intervenção na alfabetização de alunos Autistas, cabe destacar a importância do profissional do aee, em estar criando oportunidades para que o aluno possa desenvolver pré-requisitos que posteriormente contribuirão para que o processo de alfabetização ocorra de forma mais efetiva.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **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, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

JUHLIN, Vera. **O desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com necessidades especiais**. São Leopoldo: Oikus, 2010.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA E ETNOMATEMÁTICA

Gabriela Dutra Rodrigues Conrado¹

Leonardo Cardozo Vieira²

RESUMO: Este artigo trata-se de um estudo bibliográfico, do tipo metapesquisa, com abordagem qualitativa. A pesquisa realizada almejou investigar de que maneira as produções científicas inspiradas na Etnomatemática vêm contribuindo para educação inclusiva. Para tanto, foram realizadas buscas nos seguintes repositórios científicos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; *Scientific Electronic Library Online*; e nos Anais do primeiro e do segundo Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva. Nesses repositórios, foram realizadas buscas com as seguintes combinações de expressões: “Matemática Inclusiva” e “Etnomatemática” (I); “Educação Inclusiva” e “Etnomatemática” (II) e “Inclusão” e “Etnomatemática” (III). Nessas buscas, obtiveram-se quatro dissertações e dois artigos que atendiam aos objetivos desta metapesquisa: investigar interlocuções teóricas e práticas entre Etnomatemática e Educação Matemática Inclusiva. Após a leitura sistemática das produções, os resultados sinalizam que a Etnomatemática, por defender a multiplicidade de racionalidades e práticas matemáticas, colabora com educação potencialmente - e verdadeiramente - inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Inclusiva; Educação Matemática; Etnomatemática; Metapesquisa.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) na modalidade à distância. A pesquisa aqui apresentada se constrói a partir de minha trajetória acadêmica e profissional, almejando produção em defesa de educação democrática que valorize e respeite a diferença em sala de aula. Estou professora da Educação Básica há 5 anos, ensinando Matemática no Ensino Fundamental e Médio, e sempre tive em minhas turmas alunos e alunas com deficiência. Diante dos desafios em proporcionar uma educação de qualidade para todos e todas, busco constantemente qualificar-me profissionalmente, por esse motivo ingressei no referido curso de especialização.

Em minha pesquisa de mestrado, almejando articular cotidiano de

¹ Autora. E-mail: gabriela.conrado@ifpb.edu.br

² Orientador do artigo e coautor. E-mail: bio.leo.mat@gmail.com.

estudantes da periferia no currículo da matemática escolar encontrei na Etnomatemática (D'AMBRÓSIO 2004; KNIJINK *et al*, 2012) subsídios teóricos para pensar um ensino menos homogeneizante e mais engajado com as necessidades dos estudantes com os quais atuo. Considero que a perspectiva Etnomatemática na educação prioriza diferentes formas de pensar e fazer matemática, concepção pedagógica relevante quando é preciso ensinar estudantes com deficiência ou algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Assim, busco investigar *de que maneira as produções científicas inspiradas na Etnomatemática vêm contribuindo para educação inclusiva?*

A fim de responder essa questão de pesquisa, tive como objetivo geral investigar, em produções científicas, as interlocuções teóricas e práticas entre Educação Matemática Inclusiva (EMI) e Etnomatemática. Para tanto, realizei busca nos seguintes repositórios científicos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e nos Anais do primeiro e segundo Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI).

A seleção dos trabalhos ocorreu seguindo pressupostos da metapesquisa (MAINARDES, 2018), resumidamente pode ser entendida como uma “pesquisa sobre pesquisas”. Os procedimentos de seleção estão descritos na seção de metodologia desta metapesquisa cujo objetivo foi: investigar interlocuções teóricas e práticas entre Etnomatemática e Educação Matemática Inclusiva. Na sequência do texto, apresento fundamentos teóricos sobre Educação Matemática Inclusiva e sobre Etnomatemática.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

A Educação Matemática Inclusiva (EMI) é um eixo que emerge diante dos avanços das pesquisas em Educação Matemática sobre diferença e inclusão. O respeito à diversidade nas formas de aprender e a defesa de uma Educação Matemática para todos e todas, sem distinção, fundamenta o debate sobre EMI. Atualmente, um dos grupos de trabalho da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), o GT 13: Diferença, Inclusão e Educação Matemática, pesquisa e estuda a temática da inclusão de grupos sociais de pessoas com

deficiências ou/e transtornos; com altas habilidades; com dificuldades específicas de aprendizagem de matemática e em situação de risco ou vulnerabilidade social.

A relevância e urgência de debates mais aprofundados sobre o tema impulsionaram a criação do “Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva” que teve sua primeira edição em 2019 e a segunda em 2020, as próximas edições serão realizadas trienalmente. A constituição de grupos de trabalho e eventos científicos específicos indicam a relevância de estudos e pesquisas sobre a inclusão na atualidade e sua reverberação nos espaços educacionais. Dentre os eixos que engendram a escola, o currículo é um dos elementos importantes na formação dos estudantes. O currículo escolar é muitas vezes direcionado para estudantes que se enquadrem em um padrão de normalidade. O estudante entendido como normal representa os desejos de uma sociedade em uma determinada época. O padrão de normalidade se modifica de acordo com a cultura e os valores dos grupos sociais. Alunos e alunas que não atendem aos padrões esperados e valorizados no currículo escolar acabam sendo excluídos; esta exclusão não ocorre apenas com estudantes com deficiência, atinge outros sujeitos escolares visto que cada um tem suas necessidades (BOCK *et al*, 2018).

Para Mantoan (2015), a inclusão exige uma mudança de paradigma na educação, com implicações no currículo, na forma de pensar dos profissionais, nas práticas institucionais. Segundo a autora, para que a inclusão efetivamente ocorra, superando a integração de estudantes com deficiência na escola, são necessários posicionamento teóricos-metodológicos que valorizem a diferença. A inclusão é, portanto, uma atuação política, não excluir ninguém nas atividades e espaços escolares.

ETNOMATEMÁTICA

A Etnomatemática é um campo de estudo inserido na Educação Matemática centrado no reconhecimento de diferentes formas de matematizar. O termo cunhado pelo educador Ubiratan D’Ambrosio é formado por três radicais: *etno*, *matema* e *tica*, e pode ser interpretado como modos de entender a realidade natural e sociocultural na qual os sujeitos estão inseridos. Segundo D’Ambrosio (2004) a Etnomatemática tem intenção de dar visibilidade a grupos marginalizados e minoritários da sociedade, possibilitando que seus modos de contar, medir, estimar

e classificar possam integrar o currículo escolar.

De acordo com Knijnik *et al* (2012) a Matemática praticada na Academia é considerada por muitos como um conhecimento universal e vem sendo divulgada como única forma verdadeira de fazer e pensar matematicamente. As pesquisas inspiradas na Etnomatemática problematizam esses efeitos de verdade da política do conhecimento, visibilizando outras racionalidades matemáticas não hegemônicas em práticas de ensino e nas pesquisas científicas. Assim, a Etnomatemática argumenta em favor da diferença no pensar e fazer Matemática e procura reconhecimento da Matemática enquanto produção humana para satisfazer necessidades de sobrevivência e transcendência dos homens e mulheres na sociedade (D'AMBROSIO, 2004). É admissível notar pontos convergentes entre EMI e Etnomatemática. Ambas aspiram uma educação democrática e menos excludente em que cada sujeito possa ter suas necessidades reconhecidas e atendidas nos processos de escolarização, respeitando as particularidades culturais, sociais e cognitivas. Na próxima seção do texto é apresentada a metodologia com que direcionista metapesquisa.

METODOLOGIA

Este artigo segue uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico (GIL, 2002), e trata-se de uma metapesquisa, que pode ser entendida como uma “pesquisa sobre pesquisas”. Este tipo de estudo busca investigar os fundamentos teóricos de estudos científicos sobre um assunto específico, analisando seu desenvolvimento teórico. Diferentemente da revisão de literatura e da revisão sistemática, a metapesquisa centra-se em examinar os avanços das pesquisas na área de interesse (MAINARDES, 2018).

Segundo Mainardes (2018), alguns pressupostos podem ser seguidos a fim de garantir rigor e confiabilidade em uma metapesquisa, são eles: 1) Definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra; 2ª) Organização e sistematização da amostra; e 3) Leitura sistemática dos textos selecionados. Esta metapesquisa tem como propósito investigar, em produções científicas, as interlocuções teóricas e práticas entre Etnomatemática e EMI. Para isso, foram realizadas três tipos de buscas com as seguintes combinações de expressões: I) “Matemática Inclusiva” e “Etnomatemática”; II) “Educação Inclusiva” e “Etnomatemática”; e III) “Inclusão” e

“Etnomatemática”, nos seguintes repositórios científicos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e nos Anais do primeiro e segundo Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI) foram selecionadas produções em a expressão Etnomatemática estivesse presente.

Na BDTD, utilizando o recurso de busca avançada, com as expressões “Matemática Inclusiva” e “Etnomatemática” (I), não obtive nenhum resultado. Repetindo o processo para “Educação Inclusiva” e “Etnomatemática” (II) obtive quatro resultados. Com a combinação “Inclusão” e “Etnomatemática” (III) resultaram sete dissertações, dessas, três já haviam aparecido na busca anterior. Após a leitura dos resumos das oito produções selecionadas, quatro atendiam aos objetivos desta metapesquisa. Abaixo o quadro identificando as produções, autor, programa de universidade vinculados e ano de publicação.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para análise

| Identificação | Título | Autor | Programa de Pós- Graduação (PPG) | Ano |
|----------------------|--|------------------------------------|--|------------|
| D1 | A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo: possibilidades e desafios | Thiago Dond a Rodrigues | PPG Educação Matemática. UNESP – Rio Claro | 2008 |
| D2 | As práticas de matemática de cegos sob o viés institucional: da integração à inclusão | Aira Casagrande de Oliveira Calore | PPG Educação Matemática. UNESP – Rio Claro | 2008 |
| D3 | Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão | Fabiana Diniz de Camargo Picoli | PPG Ensino Ciências Exatas. Univates | 2010 |
| D4 | Uma adolescente, um diagnóstico de deficiência intelectual e a resolução de problemas matemáticos: histórias de exclusão e possibilidades de superação | Yesmin Correia Dias de Araujo | PPG Educação. Universidade de Brasília | 2013 |

Fonte: a autora

No SciELO com as combinações de expressões “Matemática Inclusiva” e “Etnomatemática” (I) e “Educação Inclusiva” e “Etnomatemática” (II) os resultados foram nulos na plataforma. Com a combinação “Inclusão” e “Etnomatemática” (III) cinco trabalhos surgiram na busca, porém nenhum deles tratava na inclusão de estudantes e ou de práticas matemáticas inclusivas, logo, não eram objeto desse estudo. Nos Anais do ENEMI, tendo em vista que o evento é destinado à EMI limitei-me em buscar trabalhos em que houvesse a presença da expressão “Etnomatemática”. Encontrei uma produção em cada edição do evento. O quadro abaixo identifica o artigo, os autores e a edição do evento.

Quadro 2 – Artigos selecionados para análise

| Identificação | Título | Autores | Edição |
|----------------------|---|--|---------------|
| A1 | Alunos surdos e suas multiplicações: interlocuções com a Etnomatemática | Francisca Melo Agapito, Ieda Maria Giongo, Morgana Domênica Hattge. | I ENEMI |
| A2 | O conhecimento matemático de surdocegos sob o olhar Etnomatemático | Marcos Henrique Assunção Ramos, Vivilí Maria Silva Gomes, Elisabete Marcon Mello | II ENEMI |

Fonte: a autora

Após a leitura atenta dos textos, buscando investigar nas produções científicas selecionadas interlocuções teóricas e práticas entre Etnomatemática e EMI consegui verificar dois eixos de interlocuções: concepções epistemológicas sobre Educação Matemática e contribuições para o desenvolvimento da EMI. A seguir, são descritos o contexto em que as pesquisas e estudos foram desenvolvidas, posteriormente, explicitados os dois eixos de interlocução.

CONTEXTO DOS ESTUDOS ANALISADOS

Nesta seção do texto são debatidos e identificados os espaços sociais em que as pesquisas foram desenvolvidas e quais grupos culturais fizeram parte dos estudos selecionados. Os textos A1 e D3 tratam da comunidade surda. Os surdos

e pessoas com baixa audição integram um grupo social com língua específica, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A linguagem em um grupo social é fator determinante na construção da identidade e cultura dos indivíduos que partilham dos mesmos signos para comunicarem-se. É por meio da linguagem que uma cultura é produzida e adquire significado para seus praticantes (PICOLI, 2010; KNIJNIK *et al*, 2012).

De maneira semelhante, D2 discute os processos de escolarização de indivíduos cegos. Também retrata a importância das especificidades de recursos para construção e valorização das identidades de estudantes cegos nos processos de aprendizagem. A pesquisa A2 explicitou formas de representação numérica no contexto da surdocegueira. Considerando regionalismos e particularidades, o estudo apresenta a fase inicial de uma pesquisa em nível de mestrado.

Em um cenário um pouco diferente, a pesquisa D4 trata de um estudo de caso de uma aluna com deficiência. Foram analisados aspectos da vida escolar da estudante, especificamente na disciplina de Matemática. Os resultados apresentaram pouca variedade de experiências matemáticas proporcionadas para a estudante. A pesquisa realizada em D1 discute os processos do ensino de Matemática em uma escola inclusiva para jovens e adultos. Ainda que a instituição analisada precise superar práticas de integração para se aproximar inclusão, foi possível perceber transições nas concepções para educação cada vez mais inclusiva.

Após situar brevemente o contexto dos estudos participantes desta metapesquisa, segue-se na discussão sobre os eixos de interlocuções das concepções epistemológicas sobre Educação Matemática e contribuições teóricas e práticas das pesquisas examinadas.

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

As concepções epistemológicas debatidas nesse texto estão delimitadas ao ensino da Matemática. É possível perceber nos estudos examinados duas concepções sobre o conhecimento matemático: um viés aborda esse campo do saber enquanto conhecimento universal capaz de aglutinar diferentes conceitos e outras áreas do saber, “[...] matemática é um elo capaz de interligar toda coletividade por meio das formas de comunicação e propostas pedagógicas

utilizadas no cotidiano escolar.” (RAMOS, GOMES, MELLO, 2020, p. 1).

Essa concepção se aproxima da ideia da Matemática enquanto um campo holístico, que transcende limites em busca de um todo comum, “[...] sob o prisma da Etnomatemática, pode-se perceber que suas ideias se direcionam a uma educação para todos, transcultural [...] que abranja a todos sem distinção alguma” (RODRIGUES, 2008, p. 60). Considero as pesquisas D1, D2 e A2 circunscritas nessa perspectiva de Educação Matemática.

Indo de encontro com essa concepção, as outras pesquisas examinadas encaminham suas fundamentações na diferença. Os estudos A1 e D3 compartilham de alguns referências teóricos, dentre eles as teorizações da fase de maturidade de Ludwig Wittgenstein. Nessas produções, a perspectiva filosófica utilizada é de que existem semelhanças e diferenças nas linguagens matemáticas utilizadas pelos grupos sociais pesquisados, porém não existe um elemento comum a todos esses jogos de linguagem matemáticos (AGAPITO, GIONGO, HATTGE, 2019; PICOLI, 2010). A pesquisa D4 investe na perspectiva da alteridade nas relações pedagógicas, problematizando as implicações das noções de diferença na educação inclusiva.

É importante destacar que as concepções de Educação Matemática evidenciadas nas pesquisas analisadas fundamentam teoricamente as produções e, provavelmente, impactam em esferas práticas da atuação pedagógica. Não é objetivo dessa análise fazer juízo de valor desta ou daquela concepção epistemológica, mas destacar a diversidade de perspectivas dentre da EMI quando articulada à Etnomatemática. Enquanto algumas concepções, independentemente de valorizar a diversidade de práticas matemáticas, buscam uma área universal de conhecimento. Outras concepções estão firmadas da diferença do conhecimento matemático sem almejar uma totalidade última nas práticas. Na próxima seção do texto segue o eixo de interlocução sobre as contribuições para o desenvolvimento da EMI.

CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

A Etnomatemática contribui à EMI no sentido de possuir uma robusta fundamentação teórica, produzida por pesquisadores com perspectivas teóricas distintas construída de lugares e países diferentes. Fundamenta a existência de

outras racionalidades matemáticas, legitimando formas distintas de pensar e fazer matemática que tem significado em determinado grupo cultural. Considerando as pesquisas D1, D3, A1 e A2, sobre as comunidades surda, cega e surdocega, elas caracterizam-se por possuir práticas culturais específicas, não homogêneas, com comunicação que utiliza recursos distintos dos sujeitos oralizados e videntes. Logo, possuem estratégias específicas para transmitir seus saberes e conhecimentos, como outras de organizar o pensamento para operações matemáticas básicas e uso de recursos concretos específicos para suas deficiências (PICOLI, 2010; D'AMBROSIO, 2004).

Dentro desse corpo de conhecimento, estão os saberes matemáticos, presentes na escola e em outros espaços. Os artigos A1 e A2 visibilizaram formas de fazer matemática na escola distintas das práticas dominantes. A pesquisa D3, além de contribuir com descrição de outras racionalidades matemáticas, problematizou o esforço da professora em normalizar uso da calculadora como recurso na aprendizagem de Matemática. Quando essa tecnologia cedeu espaço para a valorização do pensamento matemáticos dos alunos e alunas com os quais atuava, as possibilidades de aprendizagem multiplicaram-se, e outras formas de raciocinar matematicamente puderam ser legitimadas no currículo escolar.

O estudo realizado em D1 enfatiza o respeito as diferenças, solidariedade e cooperação como elementos fundamentais para EMI. A pesquisa aponta para o fato do formalismo e da abstração muitas vezes acabarem por excluir estudantes que utilizam outras técnicas e formas de pensar e fazer matemática. Logo, é importante ampliar as possibilidades de acesso à prática da matemática na escola, oferecendo e valorizando outros recursos e modos de representação do raciocínio matemático.

CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo investigar interlocuções teóricas e práticas entre Etnomatemática e EMI por meio de uma metapesquisa em alguns repositórios científicos. Foi possível perceber que a Etnomatemática pode colaborar para EMI apresentando alternativas pedagógicas e fundamentos teóricos para legitimação de racionalidades diversas no currículo escolar.

Na análise dos seis trabalhos selecionados, verificou-se que a atuação

pedagógica não é neutra. Reproduzir, sem questionar, formas únicas de pensar matematicamente conduz os estudantes para o caminho da exclusão. Se é desejável uma EMI é relevante aceitar, visibilizar e valorizar as formas de fazer matemática dos alunos e alunas e reconhecer maneiras múltiplas de expressar os conhecimentos. Nesse sentido, a articulação com a Etnomatemática se mostrou bastante fértil.

Na EMI, um dos objetivos é que cada sujeito possa ser o melhor naquilo que lhe é possível (RODRIGUES, 2008). Para alcançá-lo, é importante defender a multiplicidade de racionalidades e práticas matemáticas, cuja teorizações etnomatemáticas parecem colaborar com uma educação potencialmente – verdadeiramente - inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Francisca Melo; GIONGO, Ieda Maria; HATTGE, Morgana Domênica. Alunos surdos e suas multiplicações: interlocuções com a Etnomatemática. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva*, 1, 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Estácio, 2019. p. 1 – 12

BOCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação *In: KNIJNIK, G., WANDERER, F., OLIVEIRA, C. J. (org.). Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.39-52.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, p. 44-45, 2002.

KNIJNIK, Gelsa. *et al.* **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, n. 25, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Meta-research in the field of education policy: conceptual and methodological elements. **Educar em Revista**, v. 34, p. 303-319, 2018.

PICOLI, Fabiana Diniz de Camargo. **Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino Ciências Exatas.). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2010.

RAMOS, Marcos Henrique Assunção; GOMES, Vivilí Maria Silva; MELLO, Elisabete Marcon. **O conhecimento matemático de surdocegos sob o olhar Etnomatemático** *In:*

Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva, 2, 2020, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, UESB, 2019. p. 1 – 12.

RODRIGUES, Thiago Donda. **A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo: possibilidades e desafios**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO ESTÍMULO ÀS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TEA

Graciela Margarezzi Schmidt¹
Anelise do Pinho Cossio²

RESUMO: Este estudo objetiva descrever sobre os estímulos das Funções Executivas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas a Intervenção Precoce na Infância (IPI), para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e comportamentais. A Metodologia corresponde a uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo Revisão Bibliográfica. Conclui-se que a promoção da IPI favorece o desenvolvimento cognitivo da criança com TEA, devido a plasticidade cerebral, principalmente, nas crianças em idade pré-escolar.

Palavras- Chave: Funções Executivas; Transtorno do Espectro Autista; Intervenção Precoce.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma criança é o resultado da sua interação com os objetos de seus contextos naturais e com as pessoas com quem convive, pois estabelece ligações afetivas e emocionais significativas (OLIVEIRA, 2019). A família exerce uma função muito importante na vida da criança, porque o seu desenvolvimento dependerá dela (ZENICOLA, 2007).

O processo de aprendizagem do ser humano é longo, e desenvolvê-lo cognitivamente envolve o pensamento, as percepções, as memórias, os comandos e as relações que estabelece com o meio cultural, no qual o indivíduo está inserido. Controlar o comportamento, as ações e as emoções, compete as Funções Executivas, assim como a capacidade de aprender. Por outro lado, as Disfunções Executivas podem afetar a vida diária, causando prejuízos para o indivíduo, pois estão associadas as dificuldades sociais e cognitivas, como no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (MALLOY-DINIZ; DIAS, 2020). Portanto, faz-se necessário recorrer aos apoios da Intervenção Precoce na Infância (IPI) assim que se percebem os primeiros sinais do TEA. Essas crianças possuem um transtorno do desenvolvimento que se caracteriza por déficits na interação social,

¹ Autora. E-mail: graciela.margarezzi@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: ane_psico@hotmail.com.br

na comunicação, na cognição e nos comportamentos estereotipados (OHLWEILER, 2016). A IPI corresponde aos serviços que beneficiam as crianças, dos 0 aos 6 anos de idade, que apresentem algum tipo de necessidade especial e/ou risco de atraso no desenvolvimento. Para ser elegível ao apoio da IPI, deve ser realizada uma avaliação individualizada com a criança e envolver a família durante todos os processos de intervenção (COSSIO; PEREIRA; RODRIGUES, 2018; NOER, 2018).

No Brasil, a IPI não foi decretada, entretanto, existem Legislações que se aproximam do modelo de IPI implementado em Portugal, como a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (LEI Nº 15.322/2019), aprovada e sancionada no Rio Grande do Sul. Dando-lhes o direito ao desenvolvimento pessoal, a inclusão social e a cidadania.

Esta Lei oferece os serviços de IPI, apoio social e psicológico. Incluindo profissional de apoio que atue juntamente com o professor da sala de aula regular e com especialista da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) (RIO GRANDE DO SUL, 2019). A SRM é um ambiente planejado que possibilita a aprendizagem de crianças com necessidades especiais, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) (PEREIRA, *et al.*, 2021).

Neste sentido, o presente estudo tem por finalidade analisar a importância da IPI no desenvolvimento das Funções Executivas em crianças com TEA, com idade pré-escolar.

MÉTODO

A metodologia utilizada neste trabalho foi a Revisão Bibliográfica para fundamentar a finalidade da pesquisa. De acordo com Mazucato (2018), na Revisão Bibliográfica a leitura exige um planejamento, uma análise do tema estudado e uma sistematização que servirá de subsídios para fundamentação teórica da pesquisa.

Assim, buscou-se estudos recentes, entre os anos de 2016 e 2021, nos seguintes *sites* de pesquisa científica: Google Livros; Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. Para tanto, utilizou-se as palavras-chave selecionadas para o presente estudo, como sejam, Funções Executivas; Transtorno do Espectro Autista; e Intervenção Precoce.

MARCO TEÓRICO

Evidências da importância da IPI no Desenvolvimento Das Funções Executivas em Crianças com TEA, com Idade Pré-Escolar.

Desde a Educação Infantil a criança com TEA pode contar com o professor especializado que atende na SRM. Este profissional irá identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para essa criança, sempre respeitando as suas especificidades, visando a autonomia dentro e fora do contexto escolar (BRASIL, 2008). Portanto, é fundamental que se realize um diagnóstico precoce para que a criança com TEA possa começar o mais breve possível a usufruir dos apoios da IPI.

Segundo Silva e Nunes (2021), o AEE ocorrerá no turno inverso da escola, na qual irá complementar a formação da criança, proporcionando um trabalho individualizado para atender as suas necessidades educacionais.

Noer (2018) afirma que é necessário um acompanhamento multidisciplinar da criança para que as intervenções ocorram de forma correta. Sendo assim, Zimmer (2018) relata que as crianças com TEA, que possuem problemas na área da comunicação e na área auditiva, precisam de intervenções com o fonoaudiólogo e com o musicoterapeuta, pois são fundamentais para o desenvolvimento da fala oral, gestual e da escrita. De acordo com Gadia e Rotta (2016), ao realizar uma IPI eficaz a criança apresentará ganhos significativos e duradouros no seu desenvolvimento, pois a auxiliará a obter habilidades funcionais que a tornarão autônoma.

Para Rotta (2016), aprender é um ato de plasticidade cerebral, onde há uma etapa de aquisição do conhecimento e outra de consolidação, articulados por fatores genéticos e experiências cotidianas. Neste sentido, Malloy-Diniz e Dias (2020) afirmam que grande parte dos estudos sobre aprendizagem se concentram nas relações entre as Funções Executivas e as habilidades acadêmicas.

Segundo Bitencourt e Rotta (2018) a neuroplasticidade tem como função a regeneração ou recuperação funcional do cérebro, que se fortalece em um ambiente que proporcione estímulos. As funções mentais são produzidas no Sistema Nervoso Central e estão ligadas a cognição, as emoções e as relações interpessoais. Quanto mais estímulos externos, mais redes neuronais serão

formadas, quanto mais conexões realizadas, por meio das sinapses, mais conhecimentos serão armazenados nas memórias, que ficam localizados no Lobo Temporal. Entretanto, na medida que o aprendiz deixa de interagir com o objeto de estudo, diminui a sua capacidade de fazer novas conexões.

As Funções Executivas se alteram quando o indivíduo interage com o ambiente, ou seja, as habilidades são flexíveis e podem ter modificações devido a plasticidade cerebral. Quando a criança ingressa na pré-escola, as Funções Executivas sofrem uma grande maleabilidade, pois esse é um dos períodos sensíveis do seu desenvolvimento, sendo adequado para a realização das IPI. Essa fase do desenvolvimento configura-se como um período sensível no âmbito neuronal, pois ocorrem novas conexões em consequência do crescimento do cérebro, importantes para desenvolver a linguagem, a atenção e a Função Executiva (COSTA, *et al.*, 2016).

Porém Malloy-Diniz e Dias (2020), ressaltam que apesar desses períodos serem importantes para os apoios da IPI, algumas intervenções podem ter continuidade ao longo da vida do indivíduo.

Segundo Corso *et al.* (2018), a plasticidade neural e comportamental é alta nos primeiros anos de vida da criança. As Funções Executivas estão associadas ao Córtex pré-frontal e são responsáveis pelo planejamento, regulação, controle e execução do comportamento. Essas funções começam a ser desenvolvidas no primeiro ano de vida. Crianças com transtornos de aprendizagem se beneficiam com estratégias interventivas por meio da estimulação, por causa da plasticidade cognitiva e neural. Na escola as Funções Executivas podem ser trabalhadas por meio de jogos e brincadeiras. Este tipo de estímulo proporciona na criança a organização, a agilidade e a criatividade.

Noer (2018), afirma que a IPI tem como objetivo ajudar as crianças no seu desenvolvimento, principalmente quando apresentam atrasos, deficiências ou transtornos. Assim, Kuperstein *et al.* (2018) preconizam que as crianças com TEA, com dificuldades nas áreas da linguagem, interação social, comportamental e que são acompanhadas de outras comorbidades, precisarão de intervenções especializadas precoces para aproveitar o período de maior plasticidade cerebral, a fim de diminuir os prejuízos nessas áreas.

As crianças com TEA que conseguem desenvolver a linguagem e as brincadeiras simbólicas até completarem cinco anos de idade, possuem melhor

prognóstico, e com intervenção antes dos quatro anos serão mais beneficiadas. Por isso, a importância da investigação diagnóstica o quanto antes possível para realizar a IPI em crianças com esse transtorno. Elas precisam desenvolver a aprendizagem de uma forma específica, primeiramente fazendo-a reconhecer-se consigo mesma, depois com a família, colegas e Educadores. São várias as áreas a serem realizadas pela IPI em crianças com TEA, como, a comunicação, a imitação e a atenção (PORCIUNCULA, 2016).

Para o desenvolvimento das Funções Executivas básicas, quando a criança está na pré-escola, é importante oportunizar momentos lúdicos de brincadeiras e jogos individuais e em grupos, como: “siga o mestre”; “estátua” (controle inibitório); “sequências lógicas” (memória operacional), entre outros. A negligência na infância pode gerar privação de estímulos, e conseqüentemente déficits generalizados no desenvolvimento, prejuízos nas habilidades escolares, na memória, na linguagem e nas Funções Executivas. A escola é o ambiente onde se promove a aprendizagem. Portanto, é o espaço para promover as Funções Executivas, assim como outras habilidades, direcionadas para crianças com ou sem TEA (MALLOY-DINIZ; DIAS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com o objetivo de analisar a importância da IPI no estímulo as Funções Executivas em crianças com TEA, em idade pré-escolar. De acordo com as pesquisas recentes, acredita-se que devido a plasticidade e a capacidade de regeneração cerebral, se propõe a IPI para estimular as Funções Executivas e outras habilidades em crianças com TEA nas suas dificuldades cognitivas.

A idade pré-escolar é uma etapa importante para promover intervenções, pois é um dos momentos em que ocorre um favorecimento do desenvolvimento da aprendizagem, devido ao crescimento cerebral, pois é um dos períodos sensíveis, onde abrem-se “janelas de oportunidades”, na qual são muito importantes para desenvolver a linguagem, a atenção e as funções executivas, principalmente em crianças com TEA. O envolvimento dos profissionais, da família e da escola são primordiais para que a criança com TEA se desenvolva de forma significativa de acordo com o seu potencial.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Douglas C.; ROTTA, Newra Tellechea. **Pediasuit e a plasticidade cerebral nas disfunções neuromotoras.** In: ROTTA, Newra Tellechea.; BRIDI FILHO, César Augusto.; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018, p.167-181.

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

CORSO, Helena; JOU, Graciela Inchausti de; PEREIRA, Taise Cortez Antunes; FORNER, Viviane Bastos. **Treinamento do controle executivo no contexto da pesquisa e da clínica psicopedagógica.** In: ROTTA, Newra Tellechea.; BRIDI FILHO, César Augusto.; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018, p.81-100.

COSSIO, A. P.; PEREIRA, A.P.S; RODRIGUEZ, R.C.C. Benefícios da Intervenção Precoce para a Família de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. *REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL*, v. 31, p. 9-20, 2018.

COSTA, Joana Simões de Melo. *et al.* Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia. **São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal–FMCSV**, 2016.

DA SILVA, Fabio José Antônio. Sala de Recursos Multifuncionais: Eficiência no Processo de Ensino Aprendizagem. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 2, p. 17-42, 2021.

GADIA, Carlos.; ROTTA, Newra Tellechea. **Aspectos Clínicos do Transtorno do Espectro Autista.** In: Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. ROTTA, Newra Tellechea.; OHLWEILER, Lygia.; RIESGO, Rudimar dos Santos. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 368-377.

KUPERSTEIN, Adriana Latosinski; BIAZUS, Fabiane de C.; PIRES, Luciana C. Viecelli S. **A família como parte importante da equipe: do diagnóstico à intervenção precoce da criança com transtorno do Espectro Autista.** In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto.; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018, p.41-55.

MALLOY-DINIZ, LEANDRO FERNANDES; DIAS, NATÁLIA MARTINS. **Funções executivas: modelos e aplicações.** São Paulo: Pearson, (2020).

MAZUCATO, Thiago (Org.) **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico.** São Paulo: Editora FUNEPE, 2018.

NOER, Clarissa. **Identificação E Abordagem Precoce dos Desvios do Desenvolvimento.** *In:* Plasticidade cerebral e aprendizagem: **abordagem multidisciplinar.** ROTTA, Newra Tellechea.; BRIDI FILHO, César Augusto.; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Porto Alegre: Artmed, 2018, p.22-40.
OHLWEILER, Lygia. **Introdução aos transtornos de aprendizagem.** *In:* ROTTA, Newra Tellechea.; OHLWEILER, Lygia.; RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 105-111.

OLIVEIRA, Fábio Pereira de. **A epistemologia genética de Jean Piaget e suas contribuições para a formação de professores.** 2019. 64 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Campus Universitário de Miracema, UFT, 2019.

PEREIRA, D. S. D. R.; TAVARES, H. S. D. E.; DA SILVA, Fabiana M. Fatores que dificultam o trabalho do professor em uma sala de recursos multifuncionais. **Revista Vox Metropolitana**, v. 4, p. 99-112, 2021.

PORCIUNCULA, Rosa Angela Lameiro. **Investigação precoce do transtorno do espectro autista: sinais que alertam para intervenção.** *In:* ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 29-54.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019.** Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15322-2019-rio-grande-do-sul-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 15 nov. de 2021.
ROTTA, Newra Tellechea. **Dificuldades para aprendizagem.** *In:* ROTTA, Newra Tellechea.; OHLWEILER, Lygia.; RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 94-104.

ROTTA, Newra Tellechea.; BRIDI FILHO, César Augusto.; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Neurologia e aprendizagem:** abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra Tellechea.; OHLWEILER, Lygia.; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar.** Artmed Editora, 2018.

ZENICOLA, Ana Maria. **O desejo de aprender: um permanente caminho.** *In:* BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. Psicopedagogia: saberes/olhares/fazer. São José dos Campos, SP: Pulso, 2007, p. 53-82.

ZIMMER, Daniela; MAGALHÃES, Natália. **A interface da fonoaudiologia e da musicoterapia no desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista**. In: ROTTA, Newra Tellechea.; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Porto Alegre: Artmed, 2018, p.214-227.

O SISTEMA BRAILLE PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO EM PROCESSO DE CEGUEIRA EDUCACIONAL

Sueli Werle¹
Ângela Brum Soares²

RESUMO: A educação inclusiva é uma ação para promover o direito de todos os alunos terem as mesmas oportunidades no processo de aprendizagem. Crianças com deficiência visual que não são atendidas pelos materiais em tinta disponibilizados permanecem na oralidade como via de acesso à escolaridade e suas lacunas da não apropriação da leitura e escrita interferem no processo de inclusão social. A necessidade da aprendizagem do Sistema Braille precocemente possibilita o acesso à ortografia correta e conseqüentemente permite a escrita conforme as normas ortográficas. Para a elaboração deste artigo a questão norteadora analisou a aprendizagem do sistema braille para alunos com cegueira educacional como uma nova forma de ler e escrever. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa, o objetivo geral propõe-se a discutir a aprendizagem do Sistema Braille para alunos com cegueira educacional como uma nova forma de ler e escrever possibilitando a inclusão social. Essa pesquisa destaca a importância de se garantir enquanto política pública o direito à aquisição do Sistema Braille, a valorização da forma como o aluno em processo de perda visual é valorizado em sua singularidade e a construção do protagonismo através da leitura e escrita num novo sistema chamado de Sistema Braille.

Palavras-chave: cegueira educacional, sistema braille, leitura e escrita para baixa visão, inclusão social

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica. Fundamentada na concepção de direitos humanos, voltada para o direito de todos os alunos terem as mesmas oportunidades diante do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito educacional e na vida.

As dificuldades evidenciadas nos sistemas de ensino mostram a importância de ir de encontro às práticas discriminatórias e criar formas de superá-las. Sob a perspectiva da inclusão, assume-se um posicionamento diante do papel da escola na superação da exclusão educacional.

O governo no âmbito federal instituiu atos normativos, para delimitar tais acontecimentos e garantir a objetividade, registram-se, cronologicamente, os de

¹ Autora. E-mail: sueliwerle@hotmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: soaresbangela@gmail.com

maior relevância para a construção e entendimento da garantia de educação para todos, a saber: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996); a Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto no 3.298/1999; o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), Lei no 10.172/2001; a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, pelo Ministério da Educação (MEC) (2003); a edição do Decreto no 5.296, conhecido como Decreto da Acessibilidade, regulamentando a Lei no 10.098/2000 (Dezembro de 2004); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), aprovada pela ONU; o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007); Projeto de Lei nº 8.035 (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

A política educacional inclusiva a partir de todas estas discussões e normativa propõe-se organizar o acesso à educação a fim de atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. Este artigo aborda como público-alvo os alunos com deficiência visual, aqueles com baixa visão em processo de perda do resíduo visual e que não conseguem mais acessar as impressões em tinta, justificando assim o uso do Sistema Braille. A garantia dessa acessibilidade ocorre por meio de uma educação voltada para a valorização das especificidades de cada indivíduo, reconhecendo-se de qual maneira a aquisição do conhecimento é mais bem apreendida.

Na intenção de elaborar esse artigo buscou-se a pesquisa bibliográfica qualitativa no intuito de responder aos questionamentos: a) Qual o momento de preparar alunos com baixa visão para o uso do Sistema Braille? b) Qual a contribuição da discussão sobre a cegueira educacional em relação à prática do Sistema Braille? c) A aprendizagem do Sistema Braille para alunos considerados educacionalmente cegos é fator relevante na ressignificação da leitura e escrita como processo de inclusão social?

Ao trazer para discussão a cegueira educacional, alguns autores contribuem com conceitos que problematizam a área.

DEFICIÊNCIA VISUAL, SUAS ESPECIFICIDADES E CARACTERÍSTICAS

Segundo dados do IBGE (2010), estima-se que 1,6 milhão de pessoas possuem algum tipo de deficiência visual, sendo a maior parte com baixa visão.

O Instituto Benjamin Constant determina que a deficiência visual constitui a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão subnormal, cujos limites variam com outros fatores, como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes etc. A baixa visão, também considerada uma deficiência, é o comprometimento do funcionamento visual mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns, tendo acuidade visual inferior a 20/60 (6/18) até percepção de luz (ou campo visual menor que 10 graus de seu ponto de fixação). Entretanto, a pessoa com baixa visão utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejar e executar uma tarefa desde que sua capacidade visual não interfira no seu aproveitamento na tentativa de querer enxergar mais do que realmente pode, provocando tensão tanto física, quanto emocional. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE VISÃO SUBNORMAL, s.d)

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, entre 1% e 1,5% da população apresente deficiência visual (BRASIL, 2008). Destaca ainda que no Brasil, as principais causas que levam a baixa visão com prognóstico de perda visual progressiva e cegueira são: degeneração macular, glaucoma, retinopatia diabética, catarata, retinopatia da prematuridade e cegueira infantil.

Tais alterações oculares interferem na escrita e leitura. Na degeneração macular ocorre a distorção dos textos ou textos quebradiços; no glaucoma, a visão periférica fica comprometida e a área central da visão borrada; na retinopatia diabética, o texto pode ficar borrado ou distorcido nos pontos de lesão dos vasos da retina e na catarata o texto fica desbotado, sendo necessário ajustar o contraste para garantir boa legibilidade. A retinopatia da prematuridade pode ocasionar lesões visuais de vários graus, dos mais leves até a cegueira.

Considerando as limitações, os alunos deficientes visuais que apresentam baixa visão e cegueira requerem processos de aprendizagem diferenciados quanto

aos sistemas de desenvolvimento da leitura e escrita. Para alunos que apresentam baixa visão, os textos são adaptados quanto ao tipo, cor, contraste e tamanho da fonte. Já alunos com cegueira necessitam do Sistema Braille.

O ALUNO EDUCACIONALMENTE CEGO E O SISTEMA BRAILLE

Os alunos chamados educacionalmente cegos são aqueles que possuem baixa visão e estão em processo de perda irreversível em decorrência de patologia, não possuindo mais o resíduo visual para acessar os materiais até então utilizados. A pessoa com baixa visão pode apresentar dificuldade para realizar tarefas escolares, como copiar da lousa, ler livros didáticos e fazer provas, já a pessoa cega precisará utilizar o Sistema Braille para o aprendizado acadêmico. (BARRAGA, 1985).

Segundo Caiado (2003, p.33) “a deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo baixa visão, quando necessita de instrução em Braille”.

Portanto, a pessoa é educacionalmente cega quando se torna impossível à utilização da visão para seu aprendizado acadêmico, sendo necessário fazer uso do Sistema Braille para as atividades de leitura e escrita.

O aluno com baixa visão considerado educacionalmente cego:

...porque o aluno de baixa visão pode encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não existirem recursos materiais e humanos apropriados. Os materiais convencionais para a escrita e leitura nem sempre suprem as necessidades visuais. A não utilização de contrastes, bem como a ausência ou excesso de iluminação, podem ser fatores prejudiciais ao desempenho visual, gerando fadiga visual. Como consequência dessas situações, o aluno não recebe estímulo para a utilização do potencial visual e poderá estar fadado ao fracasso escolar. (GASPARETTO, 1997 p.46).

A expressão "pessoa com deficiência visual" engloba cegueira e baixa visão, portanto é necessário compreender o modo de aprendizado de crianças cegas e/ou com baixa visão para garantir o adequado suporte e inclusão, uma vez que utilizam outros estímulos para associações cognitivas e denotativas.

Além de considerar as especificidades de cada sujeito, nesse momento é necessário ressignificar sua leitura e escrita através do Sistema Braille que dará

conta do processo educacional específico da perda visual.

A funcionalidade do resíduo visual presente em alguns sujeitos pode ser aproveitada em outras atividades, entretanto, pode não lhe permitir usufruir dos estímulos com materiais impressos e adaptados em tinta, considerando que os materiais pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação, Instituto Benjamin Constant e Laramara é convencionalmente o tamanho de fonte 24, justificando novamente a necessidade de oportunizar a aprendizagem do Sistema Braille.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015, no artigo V discute a comunicação para a visualização de textos, o Braille como sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

O Instituto Benjamim Constant (2021), faz recomendações para produção de material didático para pessoas com baixa visão. Quanto à tipografia: a) Fonte Arial, Verdana ou Tahoma. Não utilizar letras rebuscadas ou com serifas; b) Corpo 24 e em negrito; c) Número de caracteres por linha não deve ultrapassar 39.

As convenções orientadas pelo MEC (2020), para a maior possibilidade de ampliação de livros impressos em tinta e as provas do ENEM/2020, seguem as convenções de materiais impressos sugeridas pelo IBC em que são analisados critérios como acessibilidade: o uso de prova em braile; prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18, figuras ampliadas); prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas); Além disso, também são oferecidos serviços de apoio, como guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição. Os participantes também podem solicitar salas de fácil acesso, mobiliário acessível e tempo adicional. Nesse sentido proporcionar material adaptado e/ou o sistema Braille para o processo de aprendizagem para os indivíduos educacionalmente cegos está previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015 que cria um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e

liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Propõe uma educação qualificada para todos, preservando o desenvolvimento adequado da criança, independentemente de ela ter debilitações fisiológicas.

Assim, nessa mesma Lei, as pessoas com deficiência visual dependem de um método pedagógico compreensível a elas, para uma perfeita qualificação educacional e garantia de permanência na escola. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar, aprimorar os sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A oferta de serviços e de recursos de acessibilidade eliminam as barreiras e promovem a inclusão 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.

O Sistema Braille tem por objetivo ser um instrumento fundamental na educação, reabilitação e profissionalização do deficiente visual. É por intermédio do aprendizado do Braille que os alunos com deficiência visual entram em contato com o conhecimento escrito, sistemático e organizado. (BRASIL, 2006)

De acordo com Martins (2012), o surgimento do Sistema Braille constituiu a mais importante revolução tecnológica que a Modernidade trouxe à vida dos indivíduos privados do sentido da visão, efetivando a viabilidade do acesso à literatura, ao conhecimento e à comunicação.

O Sistema Braille deve ser visto como uma nova porta que se abre para que o aluno trilhe a sua estrada com segurança.

O PROCESSO DE LER E ESCREVER EM OUTRO SISTEMA PARA ACESSO E INCLUSÃO SOCIAL

Ler e escrever são meios de comunicação e por isso, considerados uma prática social. Promover aos deficientes visuais acesso ao acervo pedagógico disponibilizado no contexto escolar, bem como estimular e ensinar o “seu” sistema de leitura e escrita (Sistema Braille) permite a inclusão social dos mesmos. A leitura é fundamental para o aprendizado da língua escrita, tanto para videntes como para

peças com deficiência visual, além disso, possibilita novos conhecimentos e amplia a visão de mundo. É na subjetividade que o indivíduo se constitui, e a leitura é uma atividade simbólica e constitutiva do sujeito.

Nos escritos de Charmeux (2000), Caiado (2003) e Silva (1988), fica evidenciada a importância da leitura no processo de escolarização das pessoas. Por meio da leitura, servimo-nos da ortografia para compreender, ou seja, a leitura oralizada não é suficiente para a apropriação da ortografia.

O processo de aprendizagem da escrita em Braille ou alfabética em tinta varia entre as idades, independentemente de serem cegos ou videntes. O processo de aprendizagem da língua escrita de uma criança de sete anos é diferente de um jovem de dezoito anos. Da mesma forma ocorrem com os processos de escrita e leitura. Quem lê não necessariamente escreve bem.

Segundo Caligari (1997), às vezes a criança escreve como ela ouve, ela mostra como analisou a fala antes de escrever, está transpondo para o domínio da escrita algo que reflete na percepção da fala, isto é, a criança escreve a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Ela faz a transposição fonética e a ortografia padroniza a escrita (modo ortográfico) independente de dialetos. Se a escrita fosse da mesma forma da fala, haveria muitas possibilidades de escrita, dificultando a leitura.

Quando o aluno perde a capacidade de acessar materiais disponibilizados em tinta devida sua perda visual ou não se adapta a estes materiais, entretanto, a criança que fica na oralidade vai construindo as suas hipóteses ortográficas da sua escrita apenas como ela costuma falar induzindo uma confusão quanto à forma de grafar e dificultando a sua leitura.

O contato com um novo sistema de escrita e conseqüente o aprendizado do Sistema Braille, encontrado nos livros em Braille, é o melhor meio de apresentar as regras ortográficas para o deficiente visual, por estar em um formato que permite o contato direto com a ortografia das palavras.

Ler permite o acesso aos conhecimentos e bens culturais já transcritos para o sistema e escrever dentro das regras exigidas para a escrita é importante tanto para o percurso escolar quanto para a inserção no mercado de trabalho, além de permitir a comunicação entre as pessoas. O sistema Braille fará parte de sua vida e será

seu meio prioritário de leitura e escrita.

Convenciona-se Sistema porque o Braille possui regras próprias de escrita, da mesma forma que a escrita à tinta possui suas regras e convenções.

O reconhecimento de uma palavra escrita se dá por duas vias independentes: a) a via léxica, ou direta na qual se estabelece uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical (como se fosse uma fotografia da palavra) e ocorre diante de palavras familiares; b) a via fonológica, indireta, pré-léxica ou de subpalavras é um processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som e ocorre diante de palavras desconhecidas. (ROTTA, 2016, p.151)

O aluno cego constrói no Sistema Braille, a rota lexical, através da memória do tato e isso possibilita sua leitura. O deficiente visual precisa ser estimulado na sua prática de ler e escrever Braille enriquecendo o seu vocabulário e entrando em contato com a grafia correta das palavras.

De acordo com Almeida, 2014, a criança com deficiência visual, em especial a cega, pode sofrer graves perdas na formação de seu imaginário. Sua trajetória evolutiva, quando excluída de vivências significativas e enriquecedoras, acumulam-se desvantagens como o empobrecimento do pensamento e da linguagem. A leitura incidental raramente faz parte do universo de uma criança cega, pois ainda existe pouco material em Braille espalhado pelos lugares onde circulamos.

CONCLUSÃO

Com esta pesquisa se sinaliza a necessidade de discussão da inclusão educacional dos alunos com perda progressiva da visão, chamados de educacionalmente cegos, para a aprendizagem do Sistema Braille. Tal processo configura a aquisição da cultura como instrumento de trabalho e elemento de conscientização na vida das pessoas cegas. A autonomia e independência na leitura e escrita num novo sistema possibilita a valorização da sua identidade, a conquista da sua autonomia e o exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

É fundamental o acesso precoce da criança considerada cega educacionalmente ao sistema Braille, pelo maior tempo possível, enfrentando e

superando as dificuldades, pois é perfeitamente capaz de realizá-lo se for instrumentalizada para isso como via de acesso a aquisição de uma cultura e conseqüentemente a cultura como fator de inclusão social.

Portanto, não oportunizar aos alunos educacionalmente cegos o sistema Braille para serem habilitados a ler e escrever em Braille equivale a comprometer seriamente o seu futuro. Então, proporcionar possibilidades de afirmação tanto na vida profissional como na visibilidade da pessoa com deficiência visual é o caminho para o protagonismo e inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da G. de S. **A importância da Literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

BARRAGA, Natalie. **Programa para Desenvolver a Eficiência Visual**. Trad. Fundação para o Livro do Cego no Brasil. São Paulo, 1985.

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - ISSN 1.677 - 7069. nº 57 segunda-feira 25 de março de 2019. **ATENDIMENTO ESPECIALIZADO**. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/conheca-os-recursos-acessiveis-para-cegos-e-surdocegos>>. Acesso em: 02 setembro, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 2008. 72 p. (Série E. Legislação em Saúde). Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_> Acesso em: 19 outubro 2021.

BRASIL. **Grafia Braille para Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/Seesp, 2006 a.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão n.13.146 de 06 de Julho de 2015**. Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 08 novembro 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados/PUC, 2003.

CALIGARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Scipione, 1997.

CHARMEUX, Éveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **A criança com baixa visão e o desempenho escolar: caracterização do uso do resíduo visual**. SP, 1997. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/309947>> Acesso em: 29/08/2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 22 outubro 2021.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Portais temáticos Cegueira e Baixa Visão**. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>. Acesso em: 22 outubro 2021.

MARTINS, B. S. **Deficiência e Política: vidas subjugadas, narrativas insurgentes**. Rio de Janeiro: Nau, 2010. In: Marcia Moraes e Virgínia Kastrup (org.). Exercícios

de ver e não ver. p. 240-263.

ROTTA, Newra Tellechea, OHLWEILER Lygia Ohlweiler, RIESGO Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE VISÃO SUBNORMAL. **Visão Subnormal: o que é?** Site Sociedade Brasileira de Visão Subnormal. São Paulo. Disponível em: <<http://www.visaosubnormal.org.br/oquee.php>>. Acesso em: 10 setembro 2021.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Silvana da Costa Terra¹
Roselaine Casagrande Ficagna²
Marivone de Moura Valadão³
Viviane da Cunha Dahmer⁴
Andréia Teixeira Leão⁵

RESUMO: A inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola tem provocado reflexões e discussões sobre quais as estratégias que poderiam ser favoráveis para o processo de alfabetização dos alunos numa perspectiva de educação inclusiva. Nesse sentido, foi realizado o respectivo estudo, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre artigos que envolvessem a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula para identificar as possibilidades e estratégias de alfabetização para aprendizagem desses alunos. Percebeu-se que há um número reduzido de publicações que abordem o uso de estratégias desenvolvidas em sala de aula e que o uso de jogos pedagógicos pode ser vistos como uma forma prazerosa para aprender. O respectivo artigo aponta contribuições que podem potencializar o trabalho educacional junto ao aluno e salienta para a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Estratégias; deficiência intelectual; inclusão; alfabetização.

INTRODUÇÃO

A construção de uma vida social mais digna, livre e justa é um tema importante principalmente no que se refere à educação inclusiva. A mesma pressupõe valorizar as especificidades de cada educando, considerando as diferenças e a realidade de cada um.

Torna-se importante que a prática escolar seja objeto de reflexões por todos os seus segmentos, assim como o processo de inclusão. Essa reflexão deve ultrapassar o senso comum e ser sustentada em uma base teórica sólida, que possa subsidiar práticas educacionais inclusivas intencionais e com o objetivo de promover a educação inclusiva. Conforme Ropoli (2010, p.9) “a

¹ Autora. E-mail: silvanaterra31@gmail.com

² Autora. E-mail: rosificagna@hotmail.com

³ Autora. E-mail: marivonemoura@yahoo.com.br

⁴ Autora. E-mail: cunhadahmer@outlook.com

⁵ Orientadora e coautora. E-mail: .andrei.t.leao@hotmail.

escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Ao conceber a escola como espaço voltado à educação para todos é importante assegurar a criação de caminhos que possam ser favoráveis ao desenvolvimento de todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiência intelectual que são público-alvo da Educação Especial.

Duarte (2018), a deficiência intelectual está relacionada ao quociente de inteligência (QI) da criança e refere-se a capacidade que o cérebro possui de acompanhar as fases do desenvolvimento infantil de acordo com a idade. A DI é diagnosticada em crianças até os 18 anos de idade, em geral, os primeiros sinais surgem na fase do desenvolvimento psicomotor dos bebês.

Segundo Vitta (2010), a inclusão da criança com deficiência em ambientes educativos beneficia a existência de uma maior diversidade de atividades. Estas tendem a ser propulsoras do desenvolvimento global da criança, acarretando o aperfeiçoamento de habilidades e capacidades e a diminuição de possíveis dificuldades, bem como inclusão, possibilitando a ela desenvolver e qualificar seu convívio e participação em sociedade.

O processo de alfabetização de crianças é um desafio para os professores, pois devem ultrapassar a ideia de apenas ensinar a ler, escrever e contar números, mas proporcionar oportunidades para que a criança desenvolva a capacidade de interpretar, compreender e ressignificar conhecimentos. O professor, na perspectiva da educação inclusiva necessita adequar a sua prática pedagógica ao nível de aprendizagem dos seus alunos, incluindo o aluno com DI e construir estratégias que atendam as necessidades de todos num contexto educativo inclusivo.

De acordo com Carneiro cada pessoa tem a sua particularidade e aprende de forma diferente, não podendo as crianças serem comparadas, mas somente relaciona-las. Havendo a necessidade de desenvolver estratégias específicas para cada aluno, a fim de atingir os objetivos de ensino. De acordo com Anastasiou (2012, p. 77), “[...] por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento,

respeitando condições favoráveis para executar ou fazer algo.”.

Diante disso, é importante refletir sobre quais as estratégias que poderiam ser favoráveis para o processo de alfabetização de alunos com DI numa perspectiva da educação inclusiva.

METODOLOGIA

O presente artigo tem como base uma pesquisa bibliográfica e foram selecionados estudos no Periódico Capes e Google acadêmico a partir de palavras-chave: estratégias, deficiência intelectual, inclusão, alfabetização. Foram lidos os títulos e resumos sendo selecionados nove estudos que evidenciaram o uso de estratégias para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1: estudos selecionados

| Títulos | Autores/Ano |
|---|--------------------------------|
| Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual, Educação e Pesquisa | SANTOS OLIVEIRA (2012) |
| Alfabetização de alunos com deficiência intelectual um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular | GUEBERT (2018) |
| Perspectiva docente sobre a utilização do método ABACADA para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual | JOFRE, et .al (2020) |
| Estratégias de Ensino voltadas à produção da escrita dos estudantes Com Deficiência Intelectual | ZABOROSKI, OLIVEIRA (2017) |
| A importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual | BELEDELI; HANSEL (2016) |
| Alfabetização e letramento em crianças com Deficiência Intelectual | BORASCHI (2013) |
| Alfabetização de alunos com deficiência intelectual a partir de metodologias ativas | SILVA, DIAS (2019) |
| Estratégias de letramentos: alfabetização, arte e tecnologia | SILVA, NENDES, OLIVEIRA (2012) |
| Estudos recentes sobre alfabetização e letramento para o aluno com deficiência intelectual | CORTEZ, FANTACNI, LESSA (2018) |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Santos Oliveira (2012), apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão de alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem na sala de aula comum e no ensino especializado. Destaca-se que o professor pode usar as mesmas estratégias tanto para o aluno com Deficiência Intelectual, quanto para aqueles sem deficiência, com planejamento individualizado e materiais de apoio, como possibilidades de ações junto ao aluno a partir de práticas motivadoras que despertem curiosidade.

Cortez, Fantacini, Lessa (2018) em uma revisão bibliográfica aponta a necessidade que falta divulgação de estudos voltados para a alfabetização de alunos com DI. Evidenciam a importância de alfabetizar valorizando a cultura já que as crianças nascem em um ambiente letrado. A atuação do professor é outro aspecto importante no planejamento das aulas, pois os mesmos precisam respeitar a idiosincrasia de cada aluno.

Zaboroski e Oliveira (2017) realizaram uma pesquisa bibliográfica, e por meio de análise de conteúdos identificaram duas categorias temáticas, que são a utilização de programas para o ensino de leitura /escrita e estratégias de alfabetização e letramento. A utilização de programas para o ensino de leitura e escrita de crianças com DI na sala de aula foi evidenciada como uma intervenção que favoreceu o reconhecimento do nome das letras do alfabeto, havendo a necessidade da mediação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita e na participação da criança nas atividades escolares.

Estratégias de alfabetização e letramento foram aplicadas em sala de aula comum que envolvia cores, letras impressas, imagens, jogo de tabuleiro educativo *Abrakedabra*: construindo palavras, com objetivo de relacionar a palavra impressa, sílabas, e figuras correspondentes. Foi percebido que houve diversidade nas estratégias utilizadas, porém, se faz necessário a reflexão para adaptá-las em prol do favorecimento da participação e aprendizagem dos estudantes com DI durante suas atividades propostas.

Guebert (2018), enfatiza sobre o alfabetizar letrando por meio de um contexto social que explore as vivências do aluno, às práticas de alfabetização ou seja a que o aluno seja alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, também focando

a aprendizagem por meio da linguagem e interação. Assim o professor poderá iniciar a aula por formação de grupos, ter a hora do conto com o livro selecionado pela turma e construir texto a partir da leitura, usando também o banco de palavras no quadro da sala, aproveitando o mesmo para as regras de língua portuguesa.

Jofre et.al (2020), enfatizam o método ABACADA, que foi criado pela professora e também autora Cláudia Mara da Silva, que percebeu a necessidade de um trabalho afetivo na área da leitura e escrita, voltado para alunos com deficiência intelectual (DI), dificuldade de aprendizagem, jovens e adultos, podendo usar o método para todos os alunos da sala. Esse método envolveu uma prática em sala de aula de forma lúdica e gradativa, iniciando pelos sons das letras, formação das sílabas e conseqüentemente a junção de palavras, frases e finalmente textos.

Beledeli e Hansel (2016) apresentaram um estudo explorando o uso de jogos para trabalhar leitura e escrita de uma maneira lúdica com alunos com deficiência intelectual, primeiro apresentaram embasamento teórico sobre a importância dos jogos e depois trouxeram o resultado do desenvolvimento de um projeto em uma escola de Educação Especial de alunos com DI. No decorrer de três meses foram desenvolvidos diferentes jogos como: dado com ilustrações e palavras, dominó com imagem e letra inicial, jogo da memória, loto de figuras e letras, dentre outros que previamente foram confeccionados pela professora, envolvendo somente a participação de alunos com deficiência intelectual. Esse projeto, promoveu situações de aprendizagens que incentivaram a interação entre os alunos, bem como interesse para aprender a ler e escrever.

Boraschi (2013) apresentou uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de refletir sobre os processos de alfabetização em pessoas com DI, mas não teve êxito na pesquisa porque não encontrou referências sobre o tema. A partir de embasamentos teóricos da literatura sobre a construção do conhecimento, ressaltou que a alfabetização de crianças com DI pode acontecer da mesma forma como as demais crianças, porque se trata da individualidade da criança e da função social que a leitura e a escrita exercem na sua vida.

Silva e Dias (2019) fizeram uma revisão de literatura sobre as metodologias ativas para alfabetização de alunos com DI em sala de aula comum do ensino

regular. Nas metodologias ativas os alunos se envolveram em atividades lúdicas objetivando a leitura, como o jogo do tabuleiro “batalha silábica” e um jogo digital envolvendo ditado, unindo uma atividade tradicional com uma ferramenta tecnológica. Salienta a aprendizagem por pares, onde alguns alunos ajudam uns aos outros, a compreenderem sobre determinado assunto percebendo a metodologia ativa como um grande aliado na construção da aprendizagem da linguagem escrita, propiciando a inclusão dos alunos com DI.

Silva, Mendes, Oliveira (2012) realizaram uma oficina sobre alfabetização utilizando atividades com o auxílio do computador, envolvendo a participação de quatro alunos com DI e cinco crianças com desenvolvimento típico. Foi explorado obras de artistas locais através de visitas de exposições ao museu, os alunos identificaram elementos do seu interesse e utilizaram o computador para realizar pesquisas como por exemplo: um aluno ao observar um pássaro é estimulado pela professora a escrever e pesquisar sobre esse tema, portanto a utilização do computador para pesquisa serviu como meio de interação computador/aluno/grupo, favorecendo a resolução das atividades que eram rotineiras de sala de aula.

Os respectivos estudos apresentaram estratégias e contribuições diferentes para o envolvimento dos alunos com DI. A maioria dos estudos apontam referências teóricas sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual.

Percebeu-se que a utilização de tecnologias como estratégias é de grande valia para a inclusão dos alunos com DI, pois eles têm a oportunidade de ter autonomia na resolução de problemas e até mesmo de ajudar os colegas. Apenas dois estudos aplicaram o uso das estratégias na sala de aula comum voltados para alunos com deficiência intelectual (SILVA, MENDES, OLIVEIRA 2012).

Destaca-se que o aluno com DI ao se envolver junto aos pares tornam-se proativas no desenvolvimento de suas aprendizagens, quando o professor oportuniza um ambiente de inclusão e colaboração. É preciso um olhar individualizado para as especificidades de cada aluno e considerar uma prática pedagógica que contemple o uso de estratégias intencionais na perspectiva da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos demonstraram a importância das estratégias para a alfabetização de alunos com DI e que a utilização de jogos pedagógicos em sala de aula comum pode ser vista como uma forma prazerosa de aprender. Faz-se necessário a constante intervenção professor para que os alunos com deficiência possam se desenvolver junto com seus colegas, pois incluir implica em oferecer oportunidades de aprendizagem para todos.

Percebe-se o número reduzido de publicações que abordam estratégias em sala de aula comum, envolvendo alunos com DI. Os estudos apontam reflexões acerca de bases teóricas e também para as estratégias que poderão ser utilizadas pelo professor na sala de alfabetização e ajudar o docente na sua prática. Faz-se necessário mais estudos referentes a esta temática.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea GC; ALVES, Leonir P. **Estratégias de aprendizagem.** Anastasiou LGC, Alves LP. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10a ed. Joinville: Univille, p. 91, 2012.
- BELEDELI, Isolete Fátima; HANSEL, Ana Flávia. **A importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual.** Cadernos PDE, Paraná, v. 1, p. 1-20, 2016.
- BORASCHI, Marilene Bortolotti. **Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual.** Revista Eletrônica Gestão e Saúde, n. 2, p. 612-623, 2013.
- CARNEIRO, Maria Sylvia **Cardoso.** **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, p. 137-152, 2006.
- CORTEZ, Regina; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. **Estudos recentes sobre alfabetização e letramento para o aluno com deficiência intelectual.** Research, Society and Development, v. 7, n. 7, p. e177199-e177199, 2018.
- DUARTE, Regina Célia Beltrão. **Deficiência intelectual na criança.** Artigo Original – Publicação oficial da sociedade brasileira de pediatria, 2018.
- GUEBERT, Mirian Célia Castellain et al. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular.** 2013.
- JOFRE, Joseli Maria et al. **Perspectiva docente sobre a utilização do método ABACADA para a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 21, n. 2, p. 167-172, 2020.
- Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; Mendes, Geovana Mendonça Lunardi; Oliveira, Giani Magali S. **Estratégias de letramentos: alfabetização, arte e tecnologia.** Revista Digital do LAV, n. 8, p. 001-019, 2012.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.** 2010.
- SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual.** Educação e pesquisa, v. 38, p. 935-948, 2012.

SILVA, Edna Leandro; DIAS, Nelson. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual a partir de Metodologias Ativas**. Revista Educação, Psicologia e Interfaces, v. 3, n. 4, p. 23- 36, 2019.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, p. 75-93, 2010.

ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. **Estratégias de ensino voltadas à produção escrita dos estudantes com deficiência intelectual**. Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, p. 206-211, 2017.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Silvania Lima de Oliveira¹
Robledo Lima Gil²

RESUMO: A educação inclusiva de crianças na fase da educação infantil é uma experiência diferente da inclusão nos anos posteriores, sendo necessário maior atenção e utilização de abordagens sistêmicas de inclusão. Dessa forma, este estudo tem o objetivo de discorrer acerca da educação inclusiva durante a educação infantil. A metodologia utilizada na elaboração do estudo foi a pesquisa bibliográfica, a qual foi baseada em livros e artigos de natureza científica oriundos das seguintes bases de dados: Google Scholar, Scopus e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os resultados do estudo englobaram a abordagem das capacidades e educação inclusiva e os princípios da educação infantil inclusiva, incluindo a instrução individualizada, as configurações inclusivas e o suporte sistêmico por meio de política e relações profissionais. Por fim, conclui-se que durante a educação infantil, deve-se existir uma instrução individualizada, além de configurações inclusivas específicas para prestar suporte à criança, facilitando seu aprendizado. Além disso, essas implicações devem ser realizadas através do suporte sistêmico de política e relações profissionais, os quais são essenciais para que se possa realizar uma educação infantil inclusiva eficiente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Abordagem das Capacidades.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, ou seja, a educação de crianças com deficiência junto com seus colegas não deficientes, tem sido defendida como a solução para as desigualdades nas escolas. No entanto, para crianças pequenas em ambientes de educação infantil, a inclusão é uma experiência complexa. Para começar, é importante compreender a relação entre educação inclusiva e equidade. Por "equidade" pode-se dizer que os resultados são justos para cada criança individualmente, em vez de buscar resultados que sejam iguais para todas as crianças. A educação inclusiva não é apenas sobre colocação, mas sobre ter acesso à educação que otimiza o potencial de cada criança por meio de práticas de ensino, bem como tratamento justo de outras crianças, famílias, funcionários e membros da comunidade que fazem parte da escola (BOOTH et al., 2006).

¹ Autora. E-mail: silvania.limma@hotmail.com

² Orientador do artigo e coautor. E-mail: robledogil@gmail.com

A educação inclusiva nas escolas foi identificada como uma prática mais justa para crianças em idade escolar, mas nos primeiros anos da educação infantil, as práticas inclusivas não foram tão claramente vinculadas a um discurso de equidade. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007) identifica claramente o direito de todas as crianças de acesso a uma educação primária inclusiva, de qualidade e gratuita e à educação secundária em igualdade de condições com outras nas comunidades em que vive.

A inclusão na educação infantil incorpora os valores, políticas e práticas que apoiam o direito de cada bebê e criança pequena e sua família, independentemente de sua capacidade, de participar de diversas atividades e contextos como membros plenos de famílias, comunidades e sociedade. Os resultados desejados de experiências inclusivas para crianças com e sem deficiência e suas famílias incluem um sentimento de pertencimento e associação, relações sociais, amizades positivas, desenvolvimento e aprendizagem para atingir seu pleno potencial. As características definidoras de inclusão que podem ser usadas para identificar programas e serviços de alta qualidade para a educação infantil são o acesso, a participação e o apoio (REINDAL, 2010).

No entanto, equidade para crianças pequenas significa mais do que inclusão nos mesmos programas frequentados por seus colegas; também pode significar acesso a apoios especializados, conhecidos como intervenções precoce, que podem influenciar muito o desenvolvimento das crianças. Subjacente a esta abordagem à equidade está uma tensão entre a intervenção médica para tratar das deficiências individuais e as teorias sociais da deficiência que se concentram no contexto.

Diante disso, este estudo tem o objetivo de discorrer acerca da educação inclusiva durante a educação infantil, apresentando conceitos acerca da abordagem das capacidades, a qual enfatiza que cada pessoa possui capacidades que são individualmente definidas por aquilo que valorizam.

Os resultados são apresentados em duas seções, quais sejam: (a) Abordagem das Capacidades e Educação Inclusiva; e (b) Princípios da Educação Inclusiva.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, em relação aos procedimentos técnicos foi utilizado como metodologia, o tipo de pesquisa bibliográfica, citada por Gil (2007, p. 44) como uma pesquisa “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na Internet”. A pesquisa foi através das seguintes bases de dados: Google Scholar, Scopus e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

ABORDAGEM DAS CAPACIDADES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tem havido um interesse crescente na aplicação de uma abordagem de capacidade na educação em geral e para crianças com deficiência em particular (TERZI, 2005; REINDAL, 2010). A abordagem das capacidades possui três conceitos-chave que são importantes para a discussão: capacidades, comportamentos e diferença. A abordagem das capacidades define “capacidades” como as ações ou estados de ser que são valorizados por um indivíduo. As capacidades podem ser potenciais ou realizadas, mas cada indivíduo tem seu próprio conjunto de capacidades. “Comportamentos” podem ser descritos como as capacidades que foram realizadas, ou as ações e estados de ser que uma pessoa tem a liberdade de alcançar ou se tornar. De acordo com Sen (1999) as “diferenças”, descritas acima, dão conta da liberdade que um indivíduo possui para atingir suas capacidades e convertê-las em comportamentos (REINDAL, 2010).

A abordagem da capacidade de Sen começa com uma suposição de diferença (SEN, 1999). Tanto Reindal (2010) quanto Sen (1999) argumentam que todos os tipos de capacidades são vivenciados de maneiras diferentes dependendo do grau de liberdade experimentado pelo indivíduo dentro da sociedade. As diferenças são evidentes em nossos ambientes naturais e sociais, bem como em nossas características pessoais. O reconhecimento da gama de experiências e características individuais das crianças com deficiência é um ponto de partida importante para compreender a educação inclusiva.

Reindal (2010) desconstrói as teorias da deficiência, que situam a deficiência totalmente como uma experiência patológica ou individual, ou totalmente como uma construção social que está enraizada em experiências de discriminação e falta de oportunidades sistêmicas, e descreve três razões importantes para a inclusão.

Estas incluem: (1) argumentos éticos ou sociopolíticos, que enfocam a democracia, a equidade e os direitos; (2) argumentos ontológicos, que enfocam a definição de deficiência; e (3) argumentos epistemológicos, que visam quebrar a demarcação entre pessoas com deficiência e sem deficiência. Reindal rejeita essas abordagens teóricas por causa dos fundamentos pós-modernos que ignoram a realidade ontológica da deficiência como muito positivista ou negligenciam as experiências de estigma, opressão e discriminação. Em vez disso, Reindal argumenta que a abordagem das capacidades permite perspectivas éticas, sociopolíticas e ontológicas e se concentra no reconhecimento da diferença como um primeiro princípio de igualdade. Igualdade, no entanto, não é entendida apenas em termos de diferenças; igualdade é manifestada em como as diferenças influenciam as capacidades e comportamentos de um indivíduo.

Existe um desafio em definir as capacidades de cada indivíduo. Na educação, o objetivo é apoiar todas as crianças a alcançarem suas capacidades, mas o conjunto de capacidades de cada indivíduo também é influenciado por suas diferenças, e o que cada um valoriza também será influenciado por suas diferenças. Por exemplo, uma criança que mora em uma comunidade onde a literatura escrita raramente é vista e que pretende trabalhar na empresa da família desde muito jovem pode não valorizar a aprendizagem da literatura clássica. Considerando que uma criança que vive em uma sociedade onde a literatura clássica é central para as normas culturais, pode valorizar a capacidade de ler literatura clássica e empregar sua liberdade para alcançar esse comportamento. A literatura sobre a abordagem da capacidade inclui várias tentativas de identificar capacidades comuns que são valorizadas por todos os indivíduos em ambientes educacionais (BIGGERI, 2007).

Se “deficiência” for definida como o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde de um indivíduo, fatores pessoais e fatores externos que representam as circunstâncias em que o indivíduo vive, (OMS, 2001), então pode-se entender que tanto a biologia quanto a experiência fazem parte da deficiência. Essa definição dicotômica de deficiência combina um modelo médico e um modelo social de compreensão da deficiência, que não leva em conta os muitos tipos de diferenças vivenciadas por crianças individualmente e a influência da liberdade na experiência. Para alcançar a verdadeira inclusão, na qual as crianças são educadas junto com seus colegas em suas comunidades, mas também têm a liberdade de

alcançar suas capacidades, a literatura reconhece que os educadores devem garantir que tanto a colocação quanto a instrução atendam às necessidades do aluno (HEHIR, 2002).

Princípios da Educação Infantil Inclusiva

Na literatura sobre programas de intervenção precoce, a inclusão é repetidamente descrita como um dos componentes críticos da programação de qualidade para crianças pequenas com deficiência. Três princípios comuns de prática inclusiva são identificados na literatura da educação infantil: (1) a instrução deve ser individualizada para cada criança em todos os ambientes; (2) os serviços devem ser prestados em ambientes inclusivos, inclusive em casa; e (3) deve haver suporte sistêmico para a prática inclusiva por meio de políticas e relações profissionais (BOOTH et al., 2006; GURALNICK, 2011; FRANKEL et al., 2010). Foram considerados esses princípios-chave em relação aos programas que apoiam a equidade para crianças pequenas com deficiência.

Instrução Individualizada

Guralnick (2011) identifica vários princípios que podem ser descritos como práticas instrucionais realizadas especificamente pela equipe da linha de frente - programação individualizada apropriada ao desenvolvimento, parceria com famílias e uso de prática baseada em evidências. Essas estratégias de instrução são ecoadas na revisão internacional de Frankel et al. (2010) dos princípios de intervenção precoce inclusiva. Frankel et al. descobriram que era fundamental que as estratégias de intervenção precoce fossem incorporadas aos programas existentes para a educação infantil e que os serviços refletissem as crenças e atitudes culturais das famílias e da comunidade. Creches foram descritas como ambientes mais naturais do que ambientes clínicos (RANTALA et al., 2009). No entanto, dentro desses ambientes, é fundamental que as crianças tenham acesso a uma instrução de qualidade na forma de abordagens diferenciadas de aprendizagem. Educadores que diferenciam, usam a flexibilidade do tempo, recorrem a uma série de estratégias de ensino e tornam-se parceiros de seus alunos para que tanto o que é aprendido quanto o ambiente de aprendizagem sejam moldados para o aluno. A instrução diferenciada é evidente em ambientes

educação infantil de qualidade, usando um currículo emergente que inclui até mesmo o brincar como prática instrucional. A diferenciação vem da filosofia da prática inclusiva e difere das abordagens tradicionais de intervenção, que fazem parte de uma tradição médica de diagnóstico, reabilitação e cura.

A fim de garantir que o ensino diferenciado não mude para a intervenção tradicional, os princípios do modelo universal são essenciais em contextos de educação infantil. Darragh (2007) descreve o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma abordagem ecológica para apoiar a educação infantil de alta qualidade para todas as crianças. O DUA envolve o exame de todos os aspectos da prática da educação infantil, incluindo currículo, espaços físicos, interações sociais, pessoal, etc., com a visão que cada um deve ser projetado desde o início com todas as partes interessadas em mente.

Em resumo, a instrução individualizada ou diferenciada é descrita como a melhor prática dentro da educação inclusiva da educação infantil. Essa abordagem é consistente com uma abordagem de capacidade, que indica que cada indivíduo possui um conjunto único de capacidades e que as interações relacionais e estruturais no ambiente social afetam a obtenção dessas capacidades.

Configurações Inclusivas

Com base no Índice de Inclusão (BOOTH et al., 2006), parece que há um mandato claro para a inclusão por meio de políticas explícitas tanto no nível do programa como o nível de sistemas. De acordo com Frankel e Underwood (2012), as práticas de intervenção precoce estão cada vez mais sendo fornecidas em ambientes comunitários, como creches, escolas e ambientes de apoio familiar. Ainda assim, as abordagens para crianças pequenas com deficiência variam de programas intensivos específicos para deficiência em ambientes clínicos até apoios que enfocam a participação social das crianças em suas comunidades.

Existem muitos programas projetados para apoiar crianças com condições específicas, e muitos desses programas são considerados extremamente eficazes na melhoria dos resultados de desenvolvimento de crianças pequenas com deficiência (GURALNICK, 2011). Em um estudo comparativo de dados finlandeses e americanos, que fez uso da Escala de Avaliação dos Serviços com Famílias em Contextos Naturais para intervenção precoce de qualidade. Rantala et al. (2009)

descobriram que profissionais de intervenção precoce em ambos os países valorizam a prática centrada na família em ambientes naturais em detrimento da prática clínica, apesar das muitas diferenças nos sistemas de intervenção precoce existentes em diferentes países, como o Brasil. Esses achados são consistentes com o princípio de que as famílias são fundamentais para a prática inclusiva, conforme descrito em outros estudos (GURALNICK, 2011).

Vale esclarecer como as famílias se relacionam com a discussão dos direitos individuais das crianças. Sen (1999) não se refere especificamente a como a liberdade se aplica às crianças, uma vez que as crianças ainda não tiveram a oportunidade de exercer a liberdade e alcançar a funcionalidade. Saito (2003), no entanto, delineou uma estrutura para usar uma abordagem de capacidade com crianças, além disso, ele afirma que a educação apoia a capacidade das crianças de exercer a liberdade e alcançar o comportamento no futuro. Os princípios da inclusão na educação infantil indicam que as capacidades das crianças estão conectadas às capacidades e liberdades de seus pais. Isso fica evidente na liberdade que os pais têm de fazer escolhas em nome de seus filhos. Deve-se notar que o modelo proposto por Sen (1999) enfoca o indivíduo e esta concepção das liberdades e capacidades inter-relacionadas dos membros da família se estende além de uma abordagem de capacidade.

Os pais são uma importante influência no desenvolvimento das características biológicas das crianças, conforme descrito por Reindal (2010). Além disso, todas as crianças não se desenvolvem no mesmo ritmo, principalmente quando apresentam algumas formas de deficiência. Embora a pesquisa sobre o desenvolvimento inicial tenha destacado a importância dos primeiros anos, muitas crianças com deficiências neurológicas não atingirão os marcos de “prontidão escolar”, apesar das práticas de intervenção precoce. O próprio conceito de “prontidão escolar” é incompatível com uma filosofia inclusiva e pode levar a programas que não levam em consideração o desenvolvimento após a entrada na escola e que não reconhecem o ritmo diferencial do desenvolvimento infantil, especialmente para crianças com deficiência. Por fim, algumas deficiências são um produto da experiência, incluindo pobreza, discriminação e experiências de baixa qualidade na educação infantil (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Compreender o contexto mais amplo do desenvolvimento infantil é, portanto, fundamental para o desenvolvimento de programas de qualidade para a educação infantil que

respondam a uma ampla gama de diferenças. Esses programas devem considerar os apoios que irão prevenir a deficiência, mas deve-se ter cuidado para não causar mais danos isolando socialmente a criança ou sua família.

Suporte Sistêmico por meio de Política e Relações Profissionais

Ambientes inclusivos de qualidade na educação infantil requerem liderança de apoio de dentro dos ambientes do programa, bem como no nível sistêmico (GURALNICK, 2011; FRANKEL; UNDERWOOD, 2012). Esse entendimento de inclusão é consistente com a descrição de diferença de Sen (1999), que inclui diferenças no acesso a sistemas de suporte dependendo de onde alguém mora. Isso significa que a responsabilidade pela inclusão não cabe apenas aos supervisores dos programas para a educação infantil, mas também aos formuladores de políticas. Frankel e Underwood (2012) descrevem várias políticas que promovem práticas inclusivas. Isso inclui: um compromisso com a matrícula que incluirá uma proporção de crianças com deficiência que reflete as taxas de prevalência na população; a criação de relacionamentos intencionais que são projetados para promover a inclusão, incluindo colaboração e comunicação; e uma dedicação às abordagens da equipe transdisciplinar. Os líderes da organização e do sistema devem apoiar o desenvolvimento da equipe que se concentra no planejamento individualizado do programa, nas adaptações do programa e na avaliação. Esses contribuintes sistêmicos para programas inclusivos são fundamentais para a prática inclusiva (GURALNICK, 2011; FRANKEL; UNDERWOOD, 2012). Por exemplo, Guralnick (2011) descreve a importância dos sistemas de serviços integrados em saúde, educação, creches e serviços sociais, e a integração dos mecanismos para identificação precoce e entrega de intervenção precoce.

Uma abordagem de capacidade demonstra que os indivíduos experimentam uma série de diferenças. Essas múltiplas diferenças interagem e afetam a possibilidade de o indivíduo ter a liberdade de transformar capacidade em comportamento. Há um potencial real para atender aos princípios básicos da educação infantil que são definidos na literatura como instrução individualizada, prática inclusiva e suporte sistêmico para a inclusão (ODOM et al., 2004). O desafio é garantir que os princípios fundamentais de inclusão e diferença sejam traduzidos

na prática.

Guralnick (2011) observa que uma orientação profissional voltada para as crianças ao invés de famílias é uma barreira para a prática inclusiva. Ele explica que os programas que visam melhorar atrasos de desenvolvimento específicos são problemáticos, de modo que a tendência de querer uma "solução rápida" também é motivo de preocupação. A mentalidade de solução rápida (muitas vezes significando buscar um progresso imediato e rápido) é de algumas maneiras compreensível; como profissionais e pais, todos esperam que muito possa ser realizado rapidamente por meio de uma intervenção precoce. No entanto, a realidade é que, na maioria dos casos, existem muitos estressores potenciais e quaisquer avanços de desenvolvimento são mais prováveis de resultar do impacto cumulativo envolvendo um processo de longo prazo.

Um dos princípios mais importantes do suporte sistêmico para a inclusão são sistemas transdisciplinares (FRANKEL; UNDERWOOD, 2012), integrados, coordenados (GURALNICK, 2011) e colaborativos (Odom et al., 2004) que funcionam em várias disciplinas e organizações. Os muitos profissionais que trabalham na intervenção precoce podem apoiar os educadores da educação infantil para atender às necessidades das crianças que vivenciam as diferenças descritas por Sen (1999). No entanto, é fundamental que a intervenção precoce seja parte de programas universais para a educação infantil, a fim de garantir que as crianças não percam as experiências complexas que vêm de fazer parte de uma comunidade. As relações entre as diferenças individuais e sociais e estruturais só podem ser respondidas com um sistema flexível que oferece responsabilidade universal pela educação na etapa de educação infantil. Esse sistema precisa da capacidade de fornecer programas direcionados que apoiem o desenvolvimento para promover a identidade cultural, a competência dos pais e o sucesso individual e, por sua vez, a liberdade para alcançar as capacidades descritas por Sen (1999). Além disso, se os programas universais têm como objetivo básico o requisito de atender às necessidades de todas as crianças, então as f

amílias e seus filhos terão muito mais liberdade no alcance de suas capacidades.

CONCLUSÃO

De fato, a educação inclusiva durante o período da educação infantil não deve ser realizada da mesma maneira que nos anos posteriores, conforme foi visto no estudo, existem maiores desafios durante tal período, principalmente por a criança ainda está desenvolvendo seu intelecto.

Dessa forma, conforme pôde-se observar no estudo, durante a educação infantil, deve-se existir uma instrução individualizada, além de configurações inclusivas específicas para prestar suporte à criança, facilitando seu aprendizado. Além disso, essas implicações devem ser realizadas através do suporte sistêmico de política e relações profissionais, os quais são essenciais para que se possa realizar uma educação infantil inclusiva eficiente.

Por fim, vale ressaltar que a abordagem das capacidades busca relacionar as capacidades, comportamentos e diferença das crianças, visando auxiliar os professores na integração de um aprendizado inclusivo durante a fase da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2007.

BIGGERI, Mario. Children's valued capabilities. In: **Amartya Sen's capability approach and social justice in education**. Palgrave Macmillan, New York, 2007. p. 197-214.

BOOTH, Tony et al. **Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare**. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK, 2006.

DARRAGH, Johnna. Desenho universal para a educação infantil: garantindo acesso e equidade para todos. **Revista de Educação Infantil**, v. 35, n. 2, p. 167-171, 2007.

FRANKEL, E.; UNDERWOOD, K. Early Intervention for Young Children, in BROWN, I; PERCY, M. (Eds) **Developmental Disabilities in Ontario**, 3rd edn. Toronto: OADD. 2012.

FRANKEL, Elaine B. et al. Inclusão pré-escolar internacional: Reduzindo a lacuna entre a visão e as práticas. **Crianças jovens excepcionais**, v. 13, n. 5, p. 2-16, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GURALNICK, Michael J. Why early intervention works: A systems perspective. **Infants and young children**, v. 24, n. 1, p. 6, 2011.

HEHIR, Thomas. Eliminando a capacidade na educação. **Harvard educational review**, v. 72, n. 1, p. 1-33, 2002.

ODOM, Samuel L. et al. Inclusão na pré-escola nos Estados Unidos: uma revisão da pesquisa a partir de uma perspectiva de sistemas ecológicos. **Journal of research in special educational needs**, v. 4, n. 1, p. 17-49, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Geneva: OMS. 2001.

RANTALA, Anja; et al. Fornecimento de intervenção precoce em ambientes naturais: uma comparação transcultural. **Infants & Young Children**, v. 22, n. 2, p. 119-131, 2009.

REINDAL, Solveig Magnus. What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. **European journal of special needs education**, v. 25, n. 1, p. 1-12, 2010.

SAITO, Madoka. Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. **Journal of philosophy of education**, v. 37, n. 1, p. 17-33, 2003.

SEN, A. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press. 1999.

SHONKOFF, J.; PHILLIPS, D. **From Neurons to Neighborhoods**. Washington, DC: National Research Council Institute of Medicine. 2000.

TERZI, Lorella. Além do dilema da diferença: a abordagem da capacidade para a deficiência e necessidades educacionais especiais. **Journal of philosophy of education**, v. 39, n. 3, p. 443- 459, 2005.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO LIMITES E DESAFIOS DA ESCOLA BÁSICA

Eduardo Garralaga Melgar Junior¹

Daniela Fernandes Guimarães²

Juliana Costa Maia³

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão breve sobre os processos que tangenciam a medicalização da educação, o recorrente discursos em busca de um sujeito aprendiz ideal e padrão, uniforme e normal. Apresentamos os fluxos de encaminhamentos para o estudante que necessita de atendimento educacional especializado e problematizamos o quanto esses fluxos orientados pelas mantenedoras, chancelam a autoridade médica a palavra final sobre determinado aspecto da aprendizagem. A partir do Ofício-Circular no 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC apresentamos uma discussão teórica sobre o processo de medicalização a partir da recomendação do Ministério da Educação e da Saúde que em uma ação conjunta, orientou estados e municípios, a promoção de práticas pedagógicas que rompa com a patologização e medicalização da não-aprendizagem. É preciso trazer as práticas escolares para a centralidade da discussão sobre os insucessos escolares, o estudante não pode ser responsabilizado pelo fracasso escolar. É necessário discutir metodologias e perspectivas que têm tensionado e uniformizado a aprendizagem. A diversidade e as diferenças dão corpus e tônus necessários a uma escola plural e inclusiva. A promoção de práticas não medicalizantes são necessárias e urgentes para o desenvolvimento plural e integral do sujeito aprendiz.

Palavras-chave: Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado; Medicalização; Sala de Recursos; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A escola em busca de uma reflexão crítica sobre o fracasso escolar, tem buscado debater sobre os processos de ensino e aprendizagem que tensionam o seu papel e a levam ao encaminhamento de estudantes à especialistas da área da saúde. O Ofício-Circular no 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC de 16 de setembro de 2016 encaminhou aos Secretários Estaduais e Municipais de Educação “recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para adoção de protocolos estaduais e municipais de dispensação do metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e

¹ Autor. E-mail: eduardogmelgar@gmail.com.

² Autora. E-mail danielaguimaraes@rede.ulbra.br.

³ Orientadora e coautora. E-mail jucmaia@gmail.com.

adolescentes”.

O Ministério da Educação, preocupado com número significativo de crianças e jovens encaminhados para avaliação clínica, apresenta o direito da criança/adolescente e questiona o uso excessivo de fármacos, muitas vezes orientado a partir de diagnósticos apressados e sem referência de avaliação de uma equipe multiprofissional:

Em atenção à condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento preconizada pelo ECA, o Ministério da Saúde (MS) publicou recomendações, em anexo, para adoção de práticas não medicalizantes e para adoção de protocolos estaduais e municipais de dispensação do metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes. Essas recomendações destacam que o Brasil é o segundo mercado consumidor mundial de metilfenidato, comercializado com os nomes de “ritalina” ou “concerta” e que a venda desse medicamento teve um aumento de 775% em 10 anos, evidenciando um preocupante cenário de excessiva medicalização de crianças e adolescentes. (1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MECSEB-MEC, s/p, 2016)

Encaminhamentos apressados e sem reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, levam muitas vezes a escola a encaminhar estudantes com dificuldades de aprendizagem e de comportamento. O profissional da área da saúde sem apoio de uma equipe multidisciplinar e tempo/espço para avaliação, prescreve a intervenção medicamentosa a partir da análise documental enviada pela escola, quase sempre centrada na ficha de anamnese, ficha de observação do professor e pareceres sobre as aprendizagens.

Em 2016 o Ministério da Saúde e da Educação alertaram a sociedade educacional sobre os perigos das práticas medicalizantes, que aprisionam farmacologicamente crianças e adolescentes, como é a situação da Ritalina/Concerta, conhecida como a droga da obediência.

Durante o processo formativo neste curso de especialização, fomos sendo interrogados sobre ditos, consensos e fazeres, práticas que incluem e excluem, que precisam trazer à tona as questões que levam a não aprendizagem. Percebemos que muitas vezes a ausência de uma reflexão crítica sobre o fazer docente, tem como consequência a promoção de práticas medicalizantes. Nesse sentido, propusemos discutir e conhecer o que se tem produzido cientificamente desde o ano de 2016 após as recomendações dos ministérios. Utilizamos como metodologia

a revisão de literatura, pois consideramos que

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

A constatação da necessidade de revisarmos protocolos e orientarmos novos modos e perspectivas é urgente ao fazer educacional, não deveríamos promover práticas naturalizantes e psicologizantes que atribuem aos sujeitos aprendizes, a responsabilidade pela não aprendizagem. Ciasca (2003) chama atenção que o professor ao explicar o insucesso escolar de maneira simplista, recorre a especialistas para legitimar suas percepções, nesses encaminhamentos as práticas medicalizantes da educação ganham corpos. Após inúmeros exames, consultas com diferentes especialistas, Ciasca vai chamar atenção para o fato de que a “conclusão unânime, em sua grande maioria, é que a criança não tem qualquer ‘anormalidade’ que justifique o problema escolar” (2003, p.15).

Nesse sentido, sentimos durante o curso a necessidade de aprofundar a partir das nossas experiências, reflexões sobre protocolos e orientações que têm impulsionado o encaminhamento de estudantes a processos de medicalização da aprendizagem.

CONTEXTOS DESAFIADORES, DIFERENTES ABORDAGENS.

Nos contextos de atuação profissional do orientador educacional e professora, autores deste artigo, percebe-se uma diferença na abordagem e encaminhamentos realizados pelas escolas a partir das orientações que as mantenedoras propõem. Dessa maneira, apresentamos nossas experiências a fim de refletir o que têm tangenciado o processo de medicalização da educação.

Fluxo em Pelotas/RS

O professor Eduardo atua como Orientador Educacional na rede municipal de ensino de Pelotas/RS. Quando os estudantes começam a apresentar sinais de dificuldade de aprendizagem é encaminhado ao serviço de orientação educacional,

que ao realizar uma anamnese com a família, encaminha aos professores uma ficha de observação.

A anamnese é um instrumento que busca saber informações sobre o planejamento da gravidez, situação socioeconômica da família, desenvolvimento físico/emocional da criança do nascimento até a fase em que se encontra no encaminhamento. Na ficha de observação constam inúmeras informações, desde as questões sócio comportamentais, informações sobre áreas cognitivas e uma breve descrição das dificuldades observadas pelos professores. Após o preenchimento dos dois documentos, o estudante é encaminhado para avaliação pedagógica na sala de recursos, que acontecerá em até quatro encontros.

Nesses momentos, é realizada uma série de testagens a partir das observações realizadas pelos professores e, quando necessário, uma conversa com a família. Ao término da avaliação a família é chamada a escola e orientada. As avaliações possuem como indicação: permanência na sala do atendimento educacional especializado - AEE; atendimento na sala de recursos - SR enquanto aguarda avaliação clínica; necessidade de apoio escolar; orientação à família; necessidade de avaliação neurológica, psiquiátrica, fonoaudióloga e psicológica. Todo o estudante que, após avaliação, necessitar de atendimento educacional especializado é encaminhado para avaliação clínica. Enquanto aguarda laudo médico, o estudante fica em atendimento na SR. Em Pelotas/RS não restringimos o acesso do estudante ao AEE ao laudo médico. A porta de entrada é a avaliação Pedagógica do AEE com tal indicação e, não somente o laudo médico. Contudo, todo estudante que tem laudo médico é automaticamente inserido na SR, se esse laudo indicar deficiência independente de existir ou não um avaliação psicopedagógica, o que ocorrerá após sua inserção.

Fluxo em Guaíba/RS

A professora Daniela atua como supervisora escolar na rede municipal de ensino de Guaíba/RS. A escola possui um fluxograma, conforme orientação da Secretaria de Educação. Todos os alunos com Necessidades Especiais são convidados a matricular-se nos atendimentos de AEE. Após decisão em equipe escolar os alunos são encaminhados através do preenchimento de uma ficha de

encaminhamento.

O município de Guaíba disponibiliza também a Sala de Recursos Pedagógicos, que contempla os alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos que frequentam esta sala, poderão ser encaminhados para as salas de AEE. O professor regente e a psicopedagoga realizam uma reunião com a equipe pedagógica, para discutir os problemas de aprendizagem. O aluno é encaminhado para avaliação, o professor da sala de SR, realiza a observação do estudante nos espaços escolares e constrói o plano psicopedagógico de SR, que passará a orientar o serviço de orientação da escolar - SOE. Logo ocorre o chamamento da família para apresentação do trabalho de AEE (Entrevista e Contrato de Enquadramento - transição entre profissionais de SRP e AEE); Acolhida do Aluno (transição entre profissionais de SR e AEE); Início dos Atendimentos (Plano de Desenvolvimento Individual - PDI - apontamento de necessidades); Orientações para outros profissionais da Escola envolvidos no atendimento ao aluno.

Para alunos oriundos de avaliação clínica: o fluxo começa com a reunião em Equipe pedagógica, logo observação do aluno nos espaços escolares; chamamento da família para apresentação do trabalho de AEE (Entrevista e Contrato de Enquadramento); Acolhida do Aluno; Início dos Atendimentos (PDI - Apontamento de Necessidades). Orientações para outros profissionais da Escola envolvidos no atendimento ao aluno.

Em ambos os contextos de atuação dos professores pesquisadores, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante 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. Contudo, as protocolos e as orientações tangenciam após a identificação das questões de aprendizagem, o encaminhamento dos estudantes a rede de saúde, evidenciando conforme o Ofício-Circular no 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC, práticas medicalizantes da educação, uma vez que a autoridade da escola sobre os processos de ensino e aprendizagem, precisam de algum tipo de chancela dos médicos especialistas.

A ESTRATÉGIA DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Michel Foucault (1979) em seus escritos chama atenção para a constante vigilância sobre a vida, os corpos, os fazeres, que tensionam e orientam e disciplinam nossos modos, subjetividade e vontades de quem detém as ferramentas do poder. A medicalização da educação busca no biológico respostas e justificativas para impor ao sujeito aprendiz, responsabilidades sobre seus próprios fracassos, pouco nos detemos em discutir metodologias e processos de ensino que tensionam as práticas pedagógicas “vivemos a Era dos Transtornos, em que os interesses que alavancam os processos medicalizantes ampliam seus tentáculos. Vivemos a Era do Biopoder, em que todos somos bioconsumidores” (COLLARES; MOYSÉS & RIBEIRO, 2013, p.17). É preciso que a escola reflita sobre suas abordagens construindo caminhos coletivos para a superação dos estigmas que a não aprendizagem impõe ao estudante.

O ofício circular apresenta que muitos dos casos de estudantes diagnosticados com algum transtorno de aprendizagem, não teriam sido diagnosticados com algum transtorno/síndrome/deficiência caso a escola tivesse repensado sua perspectiva pedagógica e construído outras possibilidades metodológicas. É nesse caminho que Foucault vai nos chamar a atenção que “foi no biológico, no somático, no corporal, que, antes de tudo, investiu na sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A Medicina, uma estratégia biopolítica” (1979, p.80). Nesse sentido, ao reforçar os encaminhamentos de estudantes que não tem um rendimento acadêmico satisfatório ou um comportamento adequado nós profissionais da educação, impulsionamos no surgimento de patologias que buscam aprisionar a diferença, os comportamentos e corpos não desejados, reforçando um padrão ideal, aceitável e normal de estudante aprendiz.

Observamos que a educação articulada a medicina potencializa novas pesquisas que envolvem o desenvolvimento humano, existem muitos transtornos e deficiências que precisam do auxílio de especialistas e, em alguns casos, do auxílio de fármacos. Não negamos a existência e a necessidade dos encaminhamentos, mas problematizamos o imediatismo e aligeiramento que medicaliza e patologiza corpos, tornando-os vulneráveis e dóceis. É preciso discutir amplamente a função

da escola e da saúde no processo de desenvolvimento dos sujeitos, tensionar perspectivas e construir instrumentos que busquem a partir do sujeito, suas singularidades e potencialidades, trabalhar de maneira colaborativa e precoce as dificuldades que aparecem no caminho da aprendizagem, pois a “ampliação da abrangência dos processos medicalizantes, tanto no Brasil como no exterior, criou a necessidade e a possibilidade de articulações entre profissionais, entidades acadêmicas e de classe, e pessoas envolvidas com a discussão, a crítica e a superação dessa situação” (COLLARES; MOYSÉS & RIBEIRO, 2013, p.18).

Precisamos problematizar os discursos, a diferença potencializa a vida, seu aprisionamento produz anormalidade, tenta homogeneizar o desenvolvimento humano, regulamentando a vida ideal e normal. Todavia, refletir sobre a forma como essa pressão pela busca de respostas imediatas para as dificuldades de aprendizagem, tem direcionado nossas práticas, indagamos com Abreu que toda essa

“veiculação, em espaços midiáticos, da idéia de que os processos subjetivos da existência constituem-se como doenças. Dessa forma, um sentimento de tristeza passa a ser imediatamente classificado como depressão, estados de contemplação e devaneio passam a ser rotulados como déficit de atenção, a agitação transforma-se em hiperatividade, e até mesmo uma pirraça infantil passa a ser identificada como TDO – transtorno desafiador opositivo (2006, p.65)

A escola precisa ter cuidado ao reforçar um padrão ideal de sujeito aprendiz, romper com a ideia de homogeneização da aprendizagem, pois cada pessoa é única nesse universo, por mais que tenhamos experiência semelhantes a forma como nos relacionamos com elas é única, portanto as aprendizagens sempre ocorrem de maneira diferente, e nas diferenças entre os estudantes que vamos criando caminhos plurais e diversificados. Abreu (2006) nos chama a atenção para a forma higienista de tratamento sobre o comportamento humano, fazendo com que o anormal e fora do padrão seja condicionado a encaixar-se a um padrão pré estabelecido.

Precisamos construir e desconstruir, descortinar processos que tensionam a vida e a aprisionam, quando atrelamos o sucesso escolar a habilidades desenvolvidas, podemos incorrer em dizer ao sujeito aprendiz que sua incapacidade para aprender naquele momento determinada habilidade, não

levamos em conta os aspectos intersubjetivos. Durante a formação em Atendimento Educacional Especializado foi discutido amplamente por diferentes componentes curriculares que a constituição de cada sujeito acomoda de maneira diferente a plurivocidade, a plasticidade e a heterogeneidade. Cada um de nós tem práticas sociais e culturais diferentes, constituindo cada sujeito em um ser único, plural e diferente.

Precisamos compreender a não aprendizagem como um fenômeno produzido, Duarte (2000, p.125) vai nos chamar a atenção de que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa”; e que “esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente” e esse cuidado que justamente práticas escolares precisam refletir criticamente, para não incorrer em práticas medicalizantes da educação.

APRENDIZADOS, REFLEXÕES E (IN) CONCLUSÕES.

O sistema educacional brasileiro, principalmente nas escolas públicas, é um fracasso educacional. O principal desafio é aprender, e este processo é falho, por inúmeros motivos. As crianças no mínimo deveriam terminar a educação básica, aprendendo o essencial, conforme as metas estabelecidas anualmente, mas a realidade é que os alunos aprendem pouco, formando cidadãos com analfabetismo funcional, e isso acaba resultando em evasão escolar. Já os alunos que permanecem na escola, encontram inúmeras dificuldades.

A Educação Escolar, constitui-se em espaço de práticas múltiplas, mas neste cenário atual, a urgência de mudanças, a precariedade do sistema nos mostra que na atualidade, cada um tem seu processo de aprendizado, e nos deparamos dentro da escola, com a infraestrutura precária, e muitas vezes, a escola continua a mesma da época em que seus bisavós, avós e responsáveis estudaram. O professor precisa de todo suporte para uma prática que atenda às diferenças, pois as crianças que não conseguem construir suas aprendizagens, se veem em apuros dentro do sistema.

É fundamental que possamos repensar nossas práticas, atentos às estratégias através dos campos experimentais para o aprendizado, e ver realmente como o aluno aprende e o que ele deve aprender. Outro fator importante é conhecer seus alunos e suas fragilidades e manter a família destes alunos, ativas na comunidade escolar, o que muitas vezes não acaba ocorrendo.

Conforme Cortella “paciência pedagógica significa a capacidade de observar que as pessoas têm distintos níveis de aprendizagem e de ensino, que os alunos, os colegas de profissão vivem momentos diferentes” (2014, p.15), nesse sentido, o professor tem que refletir a sua prática conforme o seu dia a dia, através da observação, reflexão, diálogo e troca de ideias. De maneira processual e contínua, nos importa diminuir as lacunas de aprendizado e com isto menos laudos médicos, retirando da indústria farmacêutica a solução para o aprendizado. E conforme registros não há evidências científicas que o uso de medicamentos tenha resultados eficientes para o aprendizado.

Collares e Moysés (1992; 1996) nos fazem pensar o quanto é vantajoso economicamente para algumas profissões o processo de patologização e medicalização da educação, a indústria farmacêutica tem sido grande beneficiária na patologização dos processos de ensino e aprendizagem.

A escola precisa ocupar o debate sobre a forma como fomenta e problematiza seus próprios processos de ensino e aprendizagem, assumindo o protagonismo de caminhos que levem a práticas desprovidas de fármacos e patologias, sem que isso incorra na chancela de profissionais de outras áreas. A educação de mãos com as diferenças é capaz de superar obstáculos que precarizam as aprendizagens, transformando as diferenças em potência para pensar novas alternativas que deem fôlego à vida, sempre carente de amparo, cuidado e respeito às peculiaridades de cada um.

REFERÊNCIAS

- ABREU, H. R. M.. **A medicalização da vida escolar**. Dissertação de mestrado. Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>> Acesso em: 07 set. 2021
- BRASIL, Ministério da Educação. **Ofício-Circular no 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC**. Encaminha recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para adoção de protocolos estaduais e municipais de dispensação do metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes. SEI 23000.018317/2015-92 de 17/02/2016. Acesso em: 18/08/2021.
- COLLARES, C. A. L, MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez. 1996.
- CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.
- COLLARES, A. L.; MOYSÉS, M. A. A & RIBEIRO, M. C. F. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional**. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- CORTELLA, M.S. **Educação, escola e docência; novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: **A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, n. 21, p.79-115, 2000.
- FOUCAULT, M.. **O nascimento da medicina social**. In M. Foucault Microfísica do poder. (R. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.
- MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Cadernos CEDES n o 28. Campinas, CEDES/Papirus, 1992, p. 31-47.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Maria Daiane Rosa de Azambuja¹

Maria Salete Silveira Farias²

Taise Gomes dos Santos Cá³

RESUMO: Este estudo traz um sucinto recorte histórico da Educação Inclusiva através das Políticas Públicas no contexto Brasileiro a partir da década de 1990 até os dias atuais, objetivando reportar os caminhos percorridos neste processo, analisando as legislações que deram subsídios para a inclusão de pessoas com deficiência, no âmbito escolar. O estudo justifica-se pela relevância do tema para o meio acadêmico e profissional pela necessidade de compreender dentro do contexto histórico o quanto a educação inclusiva foi fundamental para garantia de direitos de alunos com deficiência, assegurando aos mesmos o respeito ao seu processo de escolarização. Utilizou-se do método descritivo/bibliográfico, com abordagem qualitativa para alcançar o objetivo do estudo com a técnica da pesquisa bibliográfica para a revisão da legislação desde os anos 1990 até hoje. Pode-se afirmar por fim que é dever de todos os agentes educacionais proporcionar a mesma qualidade de ensino em prol da educação de qualidade e igualitária.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Inclusiva; Inclusão

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos no que diz respeito à defesa de direitos de pessoas com deficiência diversas mudanças são vislumbradas perante a sociedade. Lutas de movimentos sociais pelo combate às exclusões e valorização das diferenças constroem cenários em que legislações, e políticas públicas garantem o direito e o acesso à escolarização da pessoa com deficiência.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, traz a recomendação da educação inclusiva “como dever do Estado e da família visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p 56). Sendo assim, as instituições escolares tiveram que dar início ao processo de reconstrução de suas práticas educativas buscando a participação de todos os alunos.

A partir dos anos 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos

¹ Autora. E-mail mdazambuja@hotmail.com

² Autora. E-mail mariafarias8495@gmail.com

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail taisesantos@unipampa.edu.br

(1990) e a Declaração de Salamanca (1994) “apontam que alunos com deficiência devem ser amparados quanto ao respeito às suas condições físicas, intelectuais, sociais e linguísticas. Estes documentos foram concebidos para demonstrar aos países a necessidade de políticas públicas que atendam as pessoas de modo igualitário” (SANTOS; SANTOS, 2016, p. 6). As declarações em destaque versam sobre a necessidade de inclusão educacional aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, independentemente de suas condições sócio/culturais ou econômicas.

A Declaração de Salamanca (1994) teve sua contribuição internacional definindo os princípios e práticas da educação inclusiva, referindo-se ao planejamento educativo, o qual deve ser elaborado pelos governos com foco numa educação para todas as pessoas.

As escolas devem acolher crianças com deficiência e crianças, as 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).

Neste sentido, há um olhar para a diversidade no contexto escolar, reafirmando a necessidade de um local em que todos sejam aceitos independente da cultura, religião ou deficiência.

A Convenção de Guatemala (1999, p. 82), por sua vez, afirma que “as pessoas com deficiência terão os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, não sendo submetidas à discriminação com base em sua deficiência”. Neste entendimento, o documento esclarece a impossibilidade de tratamento desigual, pois dele emanam direitos sobre a dignidade e a igualdade que são inerentes a todos os seres humanos. Sendo assim, a Educação Inclusiva surge em decorrência destas novas prerrogativas legais que definem princípios sobre a inclusão e que influenciaram as Políticas Públicas no contexto educacional brasileiro.

Nessa mudança de paradigmas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dá um maior enfoque à Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL 1996).

Com isso, tornou-se dever da escola receber a todos, independentemente de

suas diferenças, proporcionando a mesma qualidade de ensino, realizando, para isso, adaptação em seus métodos, currículos, recursos e capacitação profissional para uma atuação adequada.

Esta realidade também é amparada pela, rompendo com os limites das instituições especiais; e os educandos, antes segregados, passam a frequentar as escolas regulares.

Concomitantemente à construção inclusiva das escolas, o desenvolvimento dos conceitos ocorreu atrelado ao surgimento de novas perspectivas a respeito do potencial individual da pessoa com deficiência correlacionada ao cenário político brasileiro, redefinindo as políticas educacionais.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem por objetivo analisar as principais legislações e políticas públicas que deram subsídios para a efetivação da educação inclusiva no contexto brasileiro, partindo dos anos 1990 até os dias atuais. A relevância do tema para o meio acadêmico e profissional dá-se pela necessidade de compreender dentro do contexto histórico o quanto a educação inclusiva foi fundamental para a garantia de direitos dos alunos com deficiência assegurando aos mesmos o respeito ao seu processo de escolarização.

METODOLOGIA

Com o intuito de compreender as questões referentes à pesquisa, utilizou-se o método descritivo/bibliográfico com abordagem qualitativa. De acordo com Creswel (2007), os dados coletados neste tipo de estudo são predominantemente descritivos. A técnica de pesquisa bibliográfica de cunho descritivo adequado à proposta do objeto de estudo, “tem o objetivo de proporcionar familiaridade com o problema, objetivando primordialmente a descrição de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 21).

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico por meio de pesquisas em artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática no Brasil desde 1990 até os dias atuais. Logo após, apresentou-se um delineamento histórico com a finalidade de situar o público-alvo sobre a realidade da educação inclusiva no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação inclusiva vem dentro do contexto histórico constituindo-se a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 90, através de movimentos sociais que tinham como premissa a igualdade de oportunidades nas instituições escolares. De acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988), há a garantia de uma educação para todos como um direito fundamental, onde o atendimento educacional especializado pode ser assegurado quando necessário aos educandos.

Nesta perspectiva, Falchetti (2009, p.13) aponta que:

As pessoas com deficiência não serão excluídas do sistema geral de educação sob alegação de deficiência e que não constituirão excluídos do ensino primário ou secundário gratuito, também sob a alegação de deficiência; As pessoas com deficiência poderão ter acesso ao ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade, gratuito e compulsório, em base de igualdade com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Assim, o Estatuto da Criança e Adolescente - Lei nº 8.069/90, no seu artigo 55, corrobora com a legislação supracitada ao estabelecer que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. Sendo assim, todos os indivíduos têm direito à matrícula no ensino regular, sem discriminações por qualquer deficiência ou sob outra forma de exclusão.

Nos anos 1990 há pelo Brasil a assinatura do compromisso como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que garantem às pessoas com deficiência o respeito no contexto escolar de suas especificidades.

No que refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu art. 58, há o entendimento da “Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais.” Essa lei atribui aos sistemas de ensino a obrigação de conceder todos os recursos para um atendimento igualitário entre os alunos com deficiência e os demais.

Também aponta em seu artigo 59 “que os sistemas de ensino devem proporcionar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental,

em virtude de suas deficiências, aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.”

Nos anos 2000, há uma mudança de entendimento no que se refere à inclusão, através de um novo paradigma referente à educação especial com ressignificações entre teoria e a prática. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) organiza o atendimento educacional especializado estabelecendo a função de:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Com a Perspectiva da Educação Inclusiva, houve a reflexão sobre o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial que estão na escola regular e usufruem do currículo comum, observando as suas necessidades e diferenças com foco em seu processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas diferenças. Neste cenário, a Educação Especial é entendida como um serviço que acontece em colaboração com os demais professores da sala regular, tendo como objetivo garantir a aprendizagem dos alunos inclusos.

Com o mesmo intuito, a Resolução CNE/CEB Nº 2, em 2001, institui diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Coloca em seu art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Entretanto, com a garantia de direitos também a necessidade de atender as especificidades de cada deficiência a Lei nº 10.436, dispõe sobre o uso da “Língua Brasileira de Sinais - Libras, que deve ser garantida, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, art. 2º).”

O texto da referida Lei foi alterado no decreto 5.626/2005 e regulamenta a

Libras como disciplina curricular para os níveis de magistério em nível médio e superior, bem como “nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2005, cap. II, art. 3º).

Diversas ações governamentais transformaram-se em Políticas Públicas no sentido de garantir a inclusão nos sistemas educacionais no ano de 2003, como o:

Programa de Formação com o objetivo de garantir matrícula e frequência de todos os alunos na escola, iniciou-se uma série de ações para a verificação de matrículas de alunos da público-alvo da Educação Especial. E a partir de 2008, o número de matrículas em classes comuns passa a superar os outros espaços (BEYER, 2003, p. 23)

Em 2004, duas importantes mudanças ocorreram: a Lei 10.048/2000 e a 10.098/2000 foram alteradas pelo decreto nº 5.296 de dezembro de 2004 em seu aspecto referente às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Sendo assim, a escola, enquanto espaço de convivência, inspira aceitação às diferenças.

Um grande marco no respeito às singularidades da pessoa com deficiência foi a Lei 12.764/2012, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL/MEC, 2012).” E a normativa da Lei 13.146/2015 que institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” é vista como “o marco inicial da educação inclusiva no Brasil, que possibilitou a construção de uma nova política de educação especial que constituiu-se, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior (MEC, 2015, p. 9). “Neste momento de transição com lutas e dificuldades para a concreta implantação da inclusão escolar, a educação especial tem papel indispensável, auxiliando as escolas regulares a proporcionarem um atendimento especializado de qualidade (SALERNO, 2014, p. 13).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concomitantemente à construção inclusiva das escolas, o desenvolvimento dos conceitos sobre a inclusão ocorreram atrelados ao surgimento de novas compreensões a respeito do potencial individual da pessoa com deficiência correlacionada a cenários epistêmicos que se constituíram em Políticas

Educacionais.

Através dos resultados obtidos, entende-se, por meio deste estudo, que as diferentes políticas públicas referentes à temática em questão continuam a ser desafiadoras para gestores públicos, professores, diretores e familiares. Para que a Educação Inclusiva aconteça de fato, é necessário olhar para todos os arcabouços legais e garantir o seu cumprimento, proporcionando aos docentes uma formação para a inclusão.

É possível inferir diante do que aqui foi exposto, que se tornou dever da escola receber a todos, independentemente das dificuldades de cada aluno, visando proporcionar a mesma qualidade de ensino, realizando, para isso, adaptação em seus métodos, currículos, recursos e capacitação profissional para uma atuação adequada.

Entende-se ter atingido a proposta de pesquisa na medida em que se pôde apurar a realidade na qual o período vivenciado ainda é de transformação, mas em direção a um caminho de construção de uma prática com maior qualidade, com a perspectiva do desenvolvimento global de todos os alunos e de forma adequadamente respeitosa às suas diversidades.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista de Educação Especial**, n. 22. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>. Acesso em: 11 de out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de out. 2021.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: set./1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI – Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF; 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-. Acesso em: 25 de out. 2021.

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/DF: dez./1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 de out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília/DF: abr./2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 de nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos

Jurídicos. **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. Brasília/DF: dez./2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 03 de nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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/DF: dez./2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 de nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília/DF: dez./2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 de nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República Secretaria-Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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/DF: jul./2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília/DF: 2016.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FALCHETTI, S. **Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática.** 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

ONU - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declasalamanca.

Acesso em: 23 de out. 2021.

ONU - CONVENÇÃO DA GUATEMALA– **Decreto nº 3.956 de 08/10/2001.**

Elimina todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. 2001. Disponível em:

http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala.

Acesso em: 23 de out. 2021.

SALERNO, Marina Brasileiro. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2014.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta G. de Menezes. **Educação**

Inclusiva e a declaração de Salamanca. Dez./2016. Disponível em:

https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_07.pdf. Acesso em: 23 de out. 2021.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rejane Bubolz¹
Natália Romano Weirich²

RESUMO: Este artigo teve como base o trabalho psicopedagógico desenvolvido na educação especial, relacionada a pesquisa bibliográfica. Tem como objetivo principal, destacar a importância da avaliação psicopedagógica e da intervenção precoce na contribuição de alternativas que visem melhorar o processo ensino e aprendizagem. A psicopedagogia tem um olhar diferenciado na utilização de metodologias que possibilitam conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e viabiliza o apoio essencial e contínuo, para que eles não desenvolvam vínculos negativos com a aprendizagem, porque a experiência de aprendizagem mediada pode ser um ingrediente que determina de forma diferencial, o desenvolvimento cognitivo. Desse modo, percebe-se no dia a dia da prática psicopedagógica que muitos educandos são rotulados e deixados de lado por apresentarem dificuldade no processo de aprendizagem. Desta forma surgiu o interesse em realizar esta pesquisa, fundamentada em autores da área da educação, por que quando a criança apresenta dificuldade de aprendizagem no contexto escolar e não tem uma avaliação diagnóstica, normalmente isso lhe causa frustração e pode desencadear outros problemas.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Educação Especial; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao pensar no tema para o projeto de pesquisa em Educação Especial, julgou-se de grande importância realizar uma pesquisa bibliográfica, porque de acordo com Santos (2001), essa metodologia oferece uma busca minuciosa dos estudos vislumbrados em determinadas áreas de conhecimento.

A partir de inquietações relacionadas à teoria e prática e adquiridas durante o curso de Especialização em Educação Especial e para dar consistência ao estudo, com respaldo em conhecimentos adquiridos durante o curso supracitado e em autores que são considerados relevantes ao objeto de estudo, surgiu a idealização deste projeto.

Justifica-se este tema, pela importância da compreensão do trabalho psicopedagógico desenvolvido na instituição escolar, levando em consideração que o psicopedagogo desempenha um papel relevante na inclusão de alunos com

¹ Autora. E-mail: rejanepsico7@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: natrw222515@homail.com

deficiência, pois ele utiliza estratégias e conhecimentos específicos de sua área e promove a mediação entre professores, alunos, famílias e demais integrantes da escola, com o objetivo principal de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de aprender e com a intenção de desenvolver uma proposta de intervenção psicopedagógica, pela necessidade constatada nas nossas escolas, com um número significativo de alunos que “não aprendem”. Tem como objetivos, relatar a importância do trabalho do psicopedagogo, destacar a importância do diagnóstico para o aluno, e contribuir com alternativas que visem melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Fernández (2001), pontua que todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, e isso significa uma maneira muito pessoal para dirigir e construir o saber.

Inicialmente, será realizada uma abordagem sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, na sequência será abordada a intervenção precoce e a importância da participação da família, e por último, sobre a intervenção psicopedagógica na aprendizagem de alunos com deficiência.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica,

que norteou o desenvolvimento do artigo e visou ampliar o conhecimento sobre o tema escolhido. As fontes citadas foram analisadas de modo criterioso para embasamento dos dados fornecidos na pesquisa.

O critério para o estudo foi a análise da situação atual, em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e o papel do psicopedagogo para a melhoria desse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Especial

É ampla a legislação que contempla o direito de alunos com necessidades educacionais especiais de frequentarem o ensino regular, no entanto, por muito

tempo, a sociedade, de um modo geral, fez uso de um olhar depreciativo para as pessoas com algum tipo de deficiência, como se fossem incapazes de aprender. Era necessário mudar essa situação e evoluir para uma abordagem não excludente.

A luta contínua pela conquista de condições que permitissem uma real inclusão dessas pessoas, vem apresentando inúmeras vertentes. Dentre elas destaca-se a forma de referi-las. Segundo Sasaki (2003), já foram utilizados termos como “os inválidos”, “os incapacitados”, “os incapazes”, “os defeituosos”, “os deficientes”, “os excepcionais”, “pessoas deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadoras de necessidades especiais”, “pessoas especiais”, “pessoas com deficiência”, portadores de direitos especiais” e hoje denominados de “pessoas com deficiência”.

A maneira de se referir a um indivíduo com deficiência, acompanhou a evolução do olhar da sociedade para essa realidade. Isso foi corroborado pelas convenções e tratados internacionais que a legislação brasileira abrigou. Recentemente ficou claro que não se trata de uma patologia carregada pelo indivíduo, mas de um obstáculo do ambiente que a sociedade deve remover, tanto física quanto socialmente.

O Plano Nacional de Educação- PNE, Lei nº 10. 172/2001 destaca a construção de uma escola inclusiva e que garanta o atendimento à diversidade, enfatizando a formação docente, a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

Porém, não basta incluir o aluno com necessidade educacional especial e leis que garantem seu direito escolar de aprendizado em escolas regulares, necessita de estratégias organizadas que possibilitem construir conhecimentos a partir de adaptações e adequações possíveis dentro da escola para esse aluno incluso (CAMARGO, SOFFA, MARKOWICZ, S/D, p.3).

Atuando aproximadamente dez anos na área da psicopedagogia institucional, na rede municipal de ensino, em Encruzilhada do Sul, percebe-se que a cada ano aumenta o número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, fator esse que muitas vezes, é interpretado pelos professores como um desafio diante das práticas pedagógicas em sala de aula. A partir dessa realidade, intensificou-se a vontade em contribuir de forma positiva na análise e compreensão da aprendizagem de alunos com deficiência.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem

restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN, 2003, p. 37).

Uma escola de qualidade considera seus alunos com as suas particularidades, reforça as potencialidades, trabalha na eliminação das barreiras que existem para o aprendizado e aceita as diferenças.

Segundo Sasaki (1998, p.8) “A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade.”

A Declaração de Salamanca (1994), defende a ideia de que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”

Se o sistema de ensino não atender à especificidade e diversidade do perfil cognitivo das crianças e dos jovens com DA, os seus insucessos e fracassos escolares perdurarão, as repetições de ano ou retenções serão inevitáveis, os exames não serão bem-sucedidos nem os diplomas serão bem-sucedidos. O seu futuro profissional ficará comprometido, e a sociedade cada vez mais exigente, não lhes encontrará lugar para se integrarem e desenvolverem como cidadãos produtivos (FONSECA, 2016, p.15).

Há uma defasagem muito grande nas escolas em relação ao ano de escolarização e a idade do aluno e de acordo com os autores citados, percebe-se a importância de estarem matriculados em classes adequadas às suas idades, o que pode concretizar-se com a reestruturação do trabalho pedagógico e do currículo escolar, com a adaptação individual, e com conscientização e cooperação de todos os participantes na formação do aluno com necessidades educacionais especiais.

A utilização de um único método de ensino pode até contribuir para a construção da aprendizagem de alguns alunos, no entanto esse método específico pode se constituir como barreira de aprendizagem para outros. Nesse sentido, o professor precisa planejar variadas estratégias de ensino, pois nem todos alunos constroem o conhecimento pelos mesmos caminhos, ou seja, os alunos tem diferentes estilos de aprendizagem (SILUK, 2011, p.159).

Pode-se afirmar que a qualidade do processo de inclusão está relacionada ao conceito que o professor e a escola têm sobre as práticas inclusivas. Para a efetivação do processo de aprendizagem é fundamental que o professor crie situações para avaliar os alunos, levando em consideração todos os aspectos: ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos e emocionais.

Intervenção Precoce e a Importância da Participação da Família.

Os primeiros anos da vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento. Diversos estudos mostram que a evolução do cérebro acontece a uma velocidade incrível nos primeiros anos de vida, sobretudo é necessário estímulos e interações com os pais, cuidadores, demais membros da família e outras crianças. Pouco a pouco, o cérebro se desenvolve por meio da nutrição e de cuidados adequados, mas também pela continuidade dessa interação da criança com outras pessoas e com o ambiente.

De acordo com Lima (2000, p. 34). “[...] o sistema nervoso é extremamente plástico nos primeiros anos de vida. A capacidade de formação de novas sinapses é muito grande [...]”.

A criança se desenvolve com mais tranquilidade em todos os aspectos e a intervenção precoce para o processo do desenvolvimento da criança com deficiência, é hoje de vital importância, pois, influencia diretamente no seu futuro como cidadão.

Para Cardoso e Françoso (2015), as dificuldades e os prejuízos ao nível de desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais, podem ser minimizadas, com a Intervenção Precoce (IP). Quanto mais cedo a intervenção começar, maiores são as possibilidades da criança se desenvolver, seguindo o enfoque no desenvolvimento, no contexto e nas práticas centradas na família.

Observa-se que quanto mais cedo a criança for diagnosticada, melhores serão as respostas, porque o cérebro humano tem plasticidade suficiente para possibilitar o aprendizado até o fim da vida, mas o ritmo de inteligência para a aprendizagem de conteúdos diminui muito após a fase da primeira infância.

O desenvolvimento mental no decorrer dos dezoito primeiros meses a existência é particularmente rápido e importante pois a criança elabora, nesse nível, o conjunto de subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores, assim como certo número de reações afetivas elementares, que lhe determinarão, em parte, a afetividade subsequente. (PIAGET E INHELDER, 2007, p. 11)

Para Pereira (2009, p.53), “Pais que apoiam e encorajam as competências da criança são provavelmente mais capazes de providenciar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento às suas crianças.”

A família é o alicerce que a criança precisa, porque ela tem potencial em fornecer um ambiente oportuno para seu desenvolvimento. Com as famílias instruídas, a intervenção precoce acontece de fato, porque elas passam a assumir o seu papel no desenvolvimento das competências.

O diagnóstico precoce é fundamental, porque auxilia as famílias e demais profissionais envolvidos, na busca de melhores alternativas para contribuir na educação, bem como na saúde e conseqüentemente na vida social da criança, evitando assim, muitos transtornos que são superados com a intervenção precoce.

Hume; Bellini e Pratt (2005, apud CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.12), “investigaram a eficácia dos serviços de IP no desenvolvimento de crianças com TEA, na perspectiva de 586 pais. Os resultados mostraram que quando os pais foram capacitados para participar, sentiram que o serviço foi mais eficaz, contribuindo para o desenvolvimento do seu filho”. Os pais e as famílias só podem contribuir nas etapas de desenvolvimento de seus filhos, se forem orientados e preparados para vivenciar as diferentes maneiras que cada criança se desenvolve em diferentes aspectos da aprendizagem.

Vale destacar que não existe uma proposta de Intervenção Precoce universal, cada criança e família vai ter a sua proposta, contextualizada com as questões sociais e culturais em que a criança está inserida, bem como, de acordo com os níveis e dificuldades no desenvolvimento que a criança possui.

Em suma, a família é a chave para o sucesso do plano de intervenção precoce, bem como na importância dessas intervenções, no contexto natural da criança.

Intervenção Psicopedagógica na Aprendizagem dos Alunos com Deficiência.

De acordo com o código de ética do psicopedagogo, uma das funções do psicopedagogo é contribuir para os processos de inclusão escolar e social. Nessa perspectiva, percebe-se que mesmo com o avanço no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência e com a atualização da legislação, nem todas as escolas estão preparadas para o atendimento desses alunos, assim como nem todos os professores têm o conhecimento e entendimento da legislação. Observam-se muitas dúvidas em relação ao currículo adaptado, à avaliação dos alunos com deficiência, parece não haver entendimento ou aceitação de que todos os alunos aprendem, mas de formas diferentes e ninguém faz o mesmo percurso formativo.

(...), a Psicopedagogia além de dominar a patologia e a etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas (SCOZ, 1994, P.34).

Conhecer o aluno e respeitar cada fase de desenvolvimento é fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que ele é o fator-chave desse processo. Mesmo com garantias legais, como a terminalidade específica, há dúvidas de como aferir, inclusive no próprio histórico escolar, essa terminalidade, nos deparamos com esses questionamentos de professores na prática inclusiva dos alunos.

O psicopedagogo é o profissional que acredita numa aprendizagem transformadora, daquele aluno que não progredia para um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Portanto, procurar mostrar as capacidades da criança percebidas no diagnóstico psicopedagógico clínico é essencial, tendo em vista redefinir o papel desta na família, na escola e na sociedade, ou seja, procurar acabar com o rótulo de incapaz, mostrando seus desempenhos, suas capacidades e seus pontos positivos. Isso ajuda a criança a superar gradativamente suas dificuldades e a se tornar um adolescente/adulto mais confiante e capaz de superar qualquer problema com autonomia e autoconfiança (NOGUEIRA; LEAL, 2011, p.111).

Nesta perspectiva, o psicopedagogo pode contribuir muito nesse processo, para que todos aprendam com qualidade. “O desejo de contribuir com essa busca levou-me a vislumbrar uma proposta de trabalho que possibilitasse aos educadores o acesso aos conhecimentos da Psicopedagogia” (SCOZ, 1994, pág. 12).

De acordo com Sá, (2009, p.19): “Como o artista plástico, o psicopedagogo passa do pensamento à ação e vai ao encontro do outro, passo a passo, num diálogo, criando no espaço clínico, uma relação de confiança, de ensino e de aprendizagem”.

O mesmo acontece no espaço escolar, essa relação de confiança é estabelecida, porque geralmente os alunos chegam para avaliação psicopedagógica, desmotivados, com baixa autoestima e com a intervenção, percebe-se uma mudança significativa no comportamento deles, a autoestima é resgatada, conseqüentemente eles passam a desenvolver seu potencial cognitivo. Segundo Pain (1985, apud SÁ, 2009, p.30): “A psicopedagogia, como técnica da condução do processo psicológico da aprendizagem, traz com seu exercício o cumprimento de vários fins educativos”.

O foco principal do psicopedagogo deve ser investir nas habilidades/áreas potenciais dos estudantes com deficiência e não se deter nas suas limitações.

Feuerstein (2002, apud CUNHA 2017), situa que o cérebro humano é modificável, não sendo, portanto, uma estrutura rígida. A mediação de um indivíduo mais experiente muda a estrutura cognitiva do indivíduo mediado.

Toda a criança apresenta um ritmo único no processo de evolução. Cada pessoa tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. Esse fato ocorre tanto no ambiente familiar quanto no escolar. É fundamental ao professor o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, sendo extremamente necessário buscar estratégias que visam melhorar o desempenho daqueles que apresentam evolução mais lenta, no entanto todos têm capacidade de aprender.

CONCLUSÃO

O psicopedagogo é o profissional que não pode faltar no processo de construção da escola inclusiva, visto que ele pode contribuir nesse processo e conduzir os esforços necessários para que a aprendizagem se torne acessível a todos, visto que ele trabalha de forma preventiva na detecção das dificuldades de aprendizagem e na elaboração do diagnóstico, em conjunto com a família e outros profissionais da equipe multidisciplinar.

A prática psicopedagógica que respeita a individualidade do aluno, é fundamental, porque não se pode falar em aprendizagem sem considerar os aspectos individuais, pertinentes à vida do aluno, relacionados com o estabelecimento de vínculos e o objetivo central da educação inclusiva é acolher todas as pessoas, independente da sua deficiência.

A educação inclusiva implica uma nova postura da escola comum e cabe a ela transformar suas práticas educacionais e organizar uma assistência especializada para promover a inclusão, com ações que favoreçam a interação social e práticas diversificadas. É imprescindível um planejamento com atividades variadas, que atenda às necessidades individuais dos educandos, para garantir que eles tenham caminhos de sucesso escolar, pois cada indivíduo é único e aprende de forma diferente.

A aprendizagem não é um processo simples e requer planejamento, dedicação e comprometimento de todos os envolvidos, na busca de melhores condições para que a aprendizagem seja uma realidade para todos!

Acredita-se, por fim, que o psicopedagogo auxilia no processo de desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, impedindo que ele sofra traumas escolares, devido suas dificuldades na aprendizagem, a partir de seu desempenho numa ação conjunta com a família, num contexto altamente afetivo, levando-se em consideração todo o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Barros de. **CÓDIGO DE ÉTICA DO PSICOPEDAGOGO**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf. Acessado em: 18/11/2021.

BAYER, Hugo Otto. **O Método Reuven Feuerstein: uma abordagem para o atendimento psicopedagógico de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais**.

Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20947/000227617.pdf?sequence=1>. Acessado em 15/11/2021.

BRASIL. **MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2001. 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. (Acessado em 01/11/2021).

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. (Acessado em 01/11/2021).

CAMARGO, Leticia Ferreto; SOFFA, Marilice Mugnaini; MARKOWICZ, Daniel. **PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO POSSÍVEL**.

Disponível em:

https://ava.ufpel.edu.br/pre/pluginfile.php/380199/mod_resource/content/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20como%20fator%20de%20desenvolvimento%20e%20aprendizagem.pdf. (Acessado em 29/10/2021).

CARDOSO, Mayara Fernanda; FRANÇOZO, Maria de Fátima. **Jovens irmãos de autistas: Expectativas, sentimentos e convívio**. Revista Saúde, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 87-98, 2015.

COSSIO, Anelise. **Intervenção Precoce**. Slides Disponíveis em:

[file:///C:/Users/rejan/Downloads/Aula1_IP%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rejan/Downloads/Aula1_IP%20(2).pdf). Acessado em 07/03/2021.

COSSIO, Anelise do Pinho; PEREIRA, Ana Paula da Silva; RODRIGUEZ Rita de Cássia. **Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2018. Artigo disponível em:

[file:///C:/Users/rejan/Downloads/Artigo%206_IP_Benef%C3%ADcios%20da%20interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20para%20a%20fam%C3%ADlia%20de%20crian%C3%A7as%20com%20TEA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rejan/Downloads/Artigo%206_IP_Benef%C3%ADcios%20da%20interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20para%20a%20fam%C3%ADlia%20de%20crian%C3%A7as%20com%20TEA%20(2).pdf). (Acessado em 01/11/2021).

CUNHA, Juliana Alves dos Santos Gaêta. **Funções Cognitivas E Aprendizagem: a Abordagem de Reuven Feuerstein**. Disponível em:

<https://portal.estacio.br/media/3729113/fun%C3%A7%C3%B5es-cognitivas-e-aprendizagem-feuerstein.pdf>. (Acessado em 12/11/2021).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. (Acessado em 23/03/2022).

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NEVES, Maria da Graça Cunha. **Aula Síncrona: Processos Mentais e as Funções Cognitivas da Aprendizagem**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hi5fO0XCeog>. (Acessado em: 21/10/2021).

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes Nogueira; LEAL, Daniela. **Psicopedagogia Clínica: caminhos teóricos e práticos**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PEREIRA, Ana Paula da Silva. **Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre Práticas Profissionais**. Braga, Portugal. Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9808>. (Acessado em 25/03/2022.)

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a Construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Textodisponível em: https://www.henriquetateixeira.com.br/up_artigo/como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia_pa3go1.pdf. (Acessado em: 21/10/2021).

SASSAKI, Romeu. Kazumi. **Integração e Inclusão: do que estamos falando? Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 39, 1998.

REFLEXÕES SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS POTENCIALIDADES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Marina Andrades Felipe¹
Ana Paula de Souza Colling²

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade trazer à luz dois recortes de pesquisas com temática relacionada à Tecnologia Assistiva, na atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado, e na prática desses educadores acerca do seu entendimento sobre a Tecnologia Assistiva. A pesquisa bibliográfica foi a metodologia aplicada, visto que foi feita uma análise acerca dos dados apresentados nas duas obras.

Palavras-chave: matemática; atendimento educacional especializado; tecnologia assistiva.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se adequa às diferentes realidades vivenciadas no ensino na Educação Básica, e o olhar para a Tecnologia Assistiva faz-se importante, visto que o AEE tem no seu rol de funções o conhecimento e construção destas ferramentas.

Esse trabalho compõe uma revisão literária de artigos acerca dos temas “atendimento educacional especializado”, “matemática” e “tecnologia assistiva”, com intuito de compreender o estado atual das pesquisas na área e como a união destes temas pode refletir a realidade da matemática e seu aprendizado, bem como a importância das salas de AEE.

METODOLOGIA

Neste trabalho, reunimos leituras acerca do Ensino de Matemática e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Utilizando-se da pesquisa qualitativa, realizando um levantamento de dados qualitativos, identificando informações relevantes ao tema pesquisado. Um dos

¹ Autora. E-mail: marina.andrades@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: apcolling1@gmail.com

métodos que valida a pesquisa qualitativa é a chamada pesquisa bibliográfica (LIMA e MIOTO, 2007). Segundo Lima e Mioto (2007, p.44):

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente.

Para essa pesquisa, foram previamente definidos, critérios de seleção para os trabalhos estudados, relacionando sua origem e aderência aos temas abordados, são eles:

- Tipos de documentos selecionados: artigos científicos. Busca na plataforma Scielo.
- Período selecionado: últimos 10 anos, abrangendo o período de 2010 até 2020
- Palavras-chave de pesquisa: “atendimento educacional especializado”, “matemática” e “tecnologia assistiva”.

Foram selecionados dois artigos como base para esse instrumento, sendo eles:

Quadro 1 – Artigo selecionados para estudo

| Ano de publicação | Revista | Título | Autores |
|-------------------|-------------------------|---|-----------------------------------|
| 2017 | Rev Bras de Ed Especial | Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. | BORGES, W. F. TARTUCI, D. |
| 2018 | Acta Scientiae | Tecnologias Assistivas e Educação Matemática: um estudo envolvendo alunos com deficiência visual no AEE. | SGANZERLA, M. A. R. GELLER, M. |

Fonte: autoria própria.

ANÁLISE

No primeiro artigo, denominado “Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual”, (BORGES, TARTUCI, 2017) as autoras relatam sobre as interpretações diversificadas acerca do

tema “tecnologia assistiva”, e que durante uma pesquisa de mestrado, que tinha como objetivo “compreender as concepções e práticas de professores de atendimento educacional especializado sobre Tecnologia Assistiva” (BORGES, TARTUCI, 2017, pg. 85), perceberam fragilidades em relação ao conceito.

Para tal, elaboraram este instrumento, por meio de uma pesquisa colaborativa que busca aproximar conhecimentos acadêmicos e prática docente, gerando produção científica e formação de professores. Utilizaram-se de professores atuantes no AEE como participantes de entrevistas coletivas semiestruturadas, que geraram diversos assuntos e debates, mas nesse artigo relatam sobre a incipiência do conceito de Tecnologia Assistiva adotado no Brasil.

O segundo artigo, “Tecnologias Assistivas e Educação Matemática: um estudo envolvendo alunos com deficiência visual no AEE.” (SGANZERLA, GELLER, 2018), é referente a um recorte de uma tese de doutorado, que busca refletir sobre as potencialidades do uso de Tecnologias Assistivas (TA) no ensino de Matemática, inseridas no AEE em uma escola-polo de deficiência visual.

Nesse processo, as autoras resgatam as Leis e Diretrizes da implementação de Salas de Recursos, bem como as TA disponíveis que auxiliam na prática pedagógica dos professores no ensino de conceitos matemáticos. Com os resultados da pesquisa, pode-se inferir que a utilização de TA no processo de aquisição de conceitos matemáticos de alunos com deficiência visual é crucial para a (re)construção de seus conhecimentos.

Os dois artigos possuem como tema principal a Tecnologia Assistiva, e afirmam a importância de entender as TA e suas funcionalidades para cada tipo de situação necessária com o estudante. O artigo de Borges e Tarduci (2017) busca relacionar as diferentes formas que as TA são apresentadas e utilizadas, e do quanto o conceito varia conforme cada situação.

É importante destacar que nossa pesquisa não teve como pretensão definir quais são os recursos, serviços, metodologias, práticas e estratégias de TA, nem mesmo se os recursos utilizados com as pessoas com deficiência intelectual devem ou não ser contemplados na área de conhecimento da TA. Todavia, compreendemos necessário trazer essa discussão para demonstrar a imprecisão do atual conceito de TA, o qual abre margens para múltiplas interpretações em decorrência da indefinição dos seus componentes. (BORGES, TARDUCI, 2017, p. 94)

Durante a pesquisa, as autoras ouviram 8 profissionais atuantes no AEE, todas mulheres e com idade entre 44 e 62 anos. A pesquisa se vinculou ao Observatório

Nacional de Educação Especial (Oneesp) e apresentou como viés metodológico a pesquisa colaborativa, compreendendo produção de conhecimentos e ao mesmo tempo desenvolvimento profissional.

Na etapa da pesquisa intitulada Tecnologia Assistiva, as autoras pediram para as educadoras conceituarem a TA, que levaram a respostas voltadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e hora por objetos físicos e eletrônicos.

Ao conceberem o conceito de TA, as professoras do AEE o associaram imediatamente a equipamentos eletrônicos e TICs, além de atribuírem a sua funcionalidade à questão da aprendizagem, admitindo que estes equipamentos podem atuar como recursos pedagógicos, ou seja, recursos que auxiliam o aluno a compreender determinado conteúdo. (BORGES, TARDUCI, 2017, p. 85)

As autoras destacam que, segundo Galvão Filho (2009), é recorrente, pelo senso comum, o uso do termo tecnologia ser instantaneamente relacionado à ideia quase que exclusiva de materiais e equipamentos para a realização de atividades e tarefas, atendendo a alguma necessidade humana. E o quão é importante desmistificar essa conexão, visto que a definição de tecnologia não se limita a equipamentos e dispositivos úteis.

No trabalho de Sganzerla e Geller (2018), as autoras apresentam atividades envolvendo as mais diversas TA, muitas confeccionadas pela própria educadora, participante da pesquisa, que possui graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Inclusiva, com 20 anos de experiência no magistério. Esse trabalho teve como foco o trabalho com alunos com deficiência visual, com 4 alunos participantes, frequentando 1º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Como a atuação da educadora tem foco na alfabetização no Sistema Braille faz-se necessário explicar que a Portaria Nº 2.678, de 2002, regulamenta a escrita Braille em todo o território nacional de acordo com a grafia dos Países de Língua Portuguesa (Brasil, 2002). E pela escrita no Sistema Braille de maneira única, o estudante deve desenvolver muito bem a disposição dos espaços, chamados celas, na construção dos símbolos, sejam letras ou números.

Para escrever no Sistema Braille usa-se a reglete e a punção ou então a máquina de escrever, também chamada de Perkins. Ainda se pode digitar um texto em um editor e imprimir em uma impressora Braille. Antes de iniciar a escrita em Braille é necessário que os alunos tenham conhecimento das posições das 6 celas, sendo essas numeradas de cima para baixo e da esquerda para a direita, ficando a primeira coluna da esquerda com os números 1, 2 e 3 e a coluna da direita 4, 5 e 6. (SGANZERLA, GELLER, 2018, p. 44).

Um dos sistemas que a professora participante desenvolveu, utiliza-se de materiais reciclados, caixa de ovos e bolinhas de pingue-pongue ou de isopor. Segundo a educadora, “para os alunos que estão tendo o primeiro contato com as celas Braille, fica mais fácil a localização das posições em função do tamanho e praticidade de colocar as bolinhas” (Sganzerla, Geller, 2018). Na figura 1, o material confeccionado.

Figura 1 – Fotografia do Alfabeto Braille Reciclável



Fonte: Sganzerla, Geller, 2018..

Para entender um pouco mais, salienta-se que as celas estão numeradas de acordo com o posicionamento das bolinhas e os números foram escritos em tamanho 32 para que possam ser visualizados pelo aluno com baixa visão. Em paralelo com as letras do alfabeto, os números são apresentados no Sistema Braille. Como são apenas 64 combinações para todas as representações, é necessário inserir símbolos especiais para representar os números e os sinais matemáticos. Segundos Sganzerla e Geller (2018):

Com o domínio da numeração das celas, é possível introduzir o uso da máquina de escrever Braille. Esta é constituída de 8 teclas, sendo 6 correspondentes aos ponto Braille, uma para espaço e uma de retrocesso. Possui capacidade de escrever até 23 linhas e 42 colunas em papel Sulfite de 120g, tamanho A4. A escrita se efetiva a partir do acionamento das teclas correspondentes às celas Braille. (SGANZERLA, GELLER, 2018, p. 47)

E nesse processo de alfabetização e escrita no Braille, a máquina de escrever tem uma disposição de teclas diferente das celas que se usa na reglete, o que dificulta a interação das crianças com a máquina, conforme a figura 2, na máquina os espaços são lineares.

Figura 2 – Imagem da Cela Braille e Fotografia do aluno manuseando a máquina de escrever.



Fonte: Sganzerla, Geller, 2018..

A professora referida no artigo de Sganzerla e Geller (2018), apresenta uma Tecnologia Assistiva para o conhecimento do aluno acerca da cela Braille, e não utiliza-se de TICs, e sim de material reciclado e adaptação ao seu grupo de estudantes. Conforme Borges e Tarduci (2017), autoras do outro artigo analisado anteriormente, a falta de domínio das participantes da pesquisa realizada quanto o conceito de TA causa surpresa.

O desconhecimento do conceito de TA pela maioria das professoras deve ocorrer em razão deste ser um conceito incipiente no Brasil, no entanto, era esperado certo domínio desta área do conhecimento já que os sujeitos da pesquisa são professoras de educação especial, e uma das principais funções do AEE é implementar tais recursos e serviços. (BORGES, TARDUCI, 2017, p. 86)

Porém, relatam o quanto a pesquisa junto às professoras foi de valia para ampliar seus conhecimentos acerca do conceito de TA. Pois, nos encontros seguintes, puderam se enxergar como criadoras e utilizadoras de TA, e se apropriaram do seu local de trabalho.

DISCUSSÃO

A necessidade de encontros entre educadores que atuam no AEE fica clara, pois os dois trabalhos se complementam, visto que a educadora que produz materiais em sua aula para alunos com deficiência visual e as educadoras que estão aprendendo o valor do seu trabalho junto à Tecnologia Assistiva, poderiam realizar trocas de experiências muito válidas para seu trabalho.

Entender o significado da Tecnologia Assistiva valoriza o trabalho dos professores, coloca nome nas construções já realizadas por eles, e que as TA são instrumentos de ensino para todos os alunos de uma sala de aula, pois são ferramentas de inclusão. E o papel das TA no Atendimento Educacional Especializado, e de entender suas funcionalidades, gera conhecimento para os educadores atuantes no AEE e nas salas de aula regulares.

REFERÊNCIAS

- BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.23, n.1, p.81-96, Jan.-Mar., 2017
- BRASIL. **Portaria Nº 2.678 de 24 de setembro de 2002**. (2002). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em 08 nov. de 2021.
- GALVÃO FILHO, T.A **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científica: a pesquisa bibliográfica. **Katályssis**, Florianópolis:UFSC, 2007. V.10, n.esp, p. 37-45. ISSN 1982-0259.
- SGANZERLA, M. A. R; GELLER, M. Tecnologias Assistivas e Educação Matemática: um estudo envolvendo alunos com deficiência visual no AEE. **Acta Scientiae**. Canoas v.20 n.1 p.36-55 jan./fev. 2018.

ENSINO COLABORATIVO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ALÉM DA SALA DE RECURSOS

Maureline Petersen¹
Silvia Diamantino Ferreira de Lima²

RESUMO: Ao contextualizar o Atendimento Educacional Especializado nota-se algumas fragilidades que impossibilitam a educação inclusiva a fazer parte da escola como um todo e proporcionar aos alunos com deficiência uma inclusão de qualidade, dessa forma, este trabalho visa problematizar, através de uma revisão bibliográfica, o Ensino Colaborativo como uma possibilidade de ampliar a prática da educação especial e possibilitar a esses alunos incluídos na sala de aula comum uma inclusão de qualidade visando seu desenvolvimento global, sua autonomia e independência em todos os espaços escolares. Observa-se as dificuldades desse processo e a necessidade de evolução com relação a essa temática, mas ao mesmo tempo é nítida a possibilidade de sucesso e de ampliação de ações inclusivas na escola como um todo, o que é uma grande alternativa para realizar a inclusão real tão falada e necessária no âmbito da educação de sujeitos com deficiência.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Ensino Colaborativo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao finalizar um curso de formação são tantas incertezas e também tantos desejos que se torna difícil delinear a temática a ser desenvolvida em um trabalho de final de curso, porém, geralmente depara-se com a necessidade de ampliar nossos conhecimentos para além da teoria, buscando algo que vá possibilitar mudanças na nossa atuação e que possa auxiliar outras pessoas nesse mesmo âmbito.

Dessa forma, esse trabalho surgiu a partir da inquietação e da necessidade de vislumbrar o Atendimento Educacional Especializado para além do atendimento na sala de recursos multifuncional, contextualizando esse atendimento, objetivos do mesmo e como ele pode potencializar ainda mais a inclusão dos alunos com deficiência realizando um trabalho conjunto com o professor da sala de aula comum.

¹ Autora. E-mail: maureline.petersen@yahoo.com.br.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: silvia.lima@svc.ifmt.edu.br

Importante ressaltar que essas inquietações surgem da atuação da autora como professora da educação especial a 13 anos que atualmente trabalha nas redes públicas estadual e municipal e que encontra no cotidiano da sua atuação essas demandas.

Ao pensar nesse trabalho conjunto com o professor da sala de aula comum é que surge o Ensino Colaborativo, sendo o foco desse trabalho como uma possibilidade de buscar outros rumos para a inclusão, saindo da invisibilidade e da restrição de objetivos dos atendimentos da sala de recursos e possibilitando que a escola esteja envolvida na inclusão do aluno com deficiência como um todo, sendo esse um grande desafio para todos.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de artigos postados em plataformas digitais como Scielo e Redalyc, bancos de trabalhos finais de curso, dissertações e teses, além da legislação regente e de artigos de autores que trabalham com as temáticas envolvidas, para possibilitar o embasamento da discussão realizada. A seleção foi realizada inicialmente pela citação da temática sobre o Ensino Colaborativo e posteriormente dos trabalhos que tinham alguma relação mais fiel ao trabalho a ser elaborado, sendo selecionados então três materiais, sendo eles: Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2021); Ensino Colaborativo na escola: um caminho possível para inclusão (PINTO e FANTACINI, 2018) e O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: relato de uma experiência na sala de recursos. (ROCHA, 2009). Além desses, foram utilizadas outras bibliografias e legislações para embasar o trabalho, os quais estão citados nas referências bibliográficas.

Efetivou-se então primeiramente a Contextualização sobre o Atendimento Educacional Especializado visando problematizar essa atuação na prática e posteriormente explorar o Ensino Colaborativo como uma possibilidade de ampliação dos objetivos do AEE e do sucesso da inclusão. Trazendo então a Conclusão e as Referências utilizadas para embasar o mesmo.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Contextualizar o Atendimento Educacional Especializado não é uma tarefa

simples, mas nesse trabalho trata-se desse assunto de forma breve com o intuito de focar em outras questões. Dessa forma, torna-se importante iniciar pela legislação vigente, onde:

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.[...] Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (PNEE, 2008, pg.16)

Observa-se assim a importância do papel desse atendimento para possibilitar uma inclusão de qualidade, onde o aluno não encontre barreiras e desenvolva sua autonomia e independência, tudo isso articulado a proposta da escola. Complexo e desafiador torna-se esse atendimento, com todas as especificidades das escolas e de toda comunidade escolar que a compõe.

Ainda se encontra muito a prática do Atendimento Educacional Especializado como aquele que é realizado exclusivamente no contraturno escolar, com o atendimento individualizado ou em pequenos grupos na sala de recursos, onde realiza-se atividades no intuito de estimular as habilidades dos alunos para auxiliar na sua aprendizagem e desenvolvimento global. Com certeza esse atendimento é pertinente e muito importante, pois consegue-se dar atenção específica as necessidades do aluno e buscar estratégias para o seu desenvolvimento, porém, questiona-se a efetividade de se ter em média duas horas de atendimento semanal em uma sala afastada da sua rotina diária e a possibilidade de dar conta das demandas da sala de aula e das suas necessidades para a inclusão no contexto escolar geral.

A reflexão acima traz muitas outras que são importantes, pois de que forma será possível na sala de recursos atuar nas questões de adaptação do aluno na sala de aula; como essa atuação possibilitará ricas interações sociais no ambiente escolar se esta isolada em uma sala de atendimento; de que forma o professor da sala de aula compreenderá a importância da utilização de metodologias diferenciadas; de que forma será viável desmistificar os estereótipos e rótulos dos alunos da educação especial frente a comunidade escolar.

Poder-se-ia enumerar muitas outras reflexões que surgem ao pensar no AEE nesse modelo de atendimento restrito a sala de recursos, sendo visível então a necessidade de ir além desse ambiente, e proporcionar esse atendimento no ambiente escolar como um todo.

Dessa maneira, embora o aee deva ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou equivalente, as ações da Educação Especial devem ir além da atuação profissional nessas salas, pois a Educação Especial constitui-se como parte integrante da escolarização do seu público-alvo, tendo como pressuposto de que os espaços-tempos das escolas como um todo sejam inclusivos, ou seja, propiciem acesso, participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MENEZES e HERMES, 2017, pg.28)

Corroborando com o citado acima, torna-se imprescindível explorar todos os ambientes escolares possibilitando a interação de todos os educandos em todos esses locais, necessitando buscar outros meios e possibilidades que proporcionem a inclusão de forma efetiva.

Tem-se então a necessidade de observar e intervir em prol da inclusão do aluno na hora da merenda escolar, no recreio, nas atividades de educação física, na sua independência e relação com o meio, entre muitos outros locais e momentos, pensando especificamente também, no ambiente da sala de aula comum.

Problematizando as formas de interação no ambiente da sala de aula comum, observa-se a grande importância de atuar em conjunto com o professor dessa sala, o qual geralmente tem muitas dúvidas sobre a inclusão e cada aluno que chega para esse processo em sua sala de aula. Muitas dúvidas pairam como realizar um planejamento adequado que realmente auxilie no desenvolvimento e aprendizagem desse aluno na sala de aula, o que as vezes fica muito distante do AEE, dificultando essa comunicação entre professores e fazendo com que o aluno não tenha um atendimento e acesso ao conhecimento de forma efetiva. Dessa forma, será abordado sobre o Ensino Colaborativo no próximo foco desse artigo, buscando trazer ele como uma possibilidade de interação efetiva entre o AEE e o ensino comum, com o objetivo de proporcionar inclusão real e que o AEE esteja inserido em outros ambientes fora a sala de recursos.

ENSINO COLABORATIVO

Abordar a temática do Ensino Colaborativo é instigante. Por mais que se tenha

artigos e livros que tratam sobre o assunto e países que utilizam essa prática a mais tempo, na teoria é mais simples do que inserir na prática, onde depende-se de vários fatores para fazer com que ele funcione. Buscar-se-á problematizar essa relação da teoria e prática e os rumos viáveis para essa prática.

Tem-se claro que a inclusão vem evoluindo ao longo dos anos e para que essa evolução siga acontecendo necessita-se ressignificar nossas práticas e buscar novas formas de fazer com que a inclusão seja realmente papel da escola como um todo. Para tanto, precisa-se descentralizar a inclusão do profissional da educação especial e da sala de recursos, tirar do isolamento e fazer com que ela seja responsabilidade de todos.

A Educação Especial precisa abandonar ou superar o histórico de apêndice ou subsistema da Educação Básica e Educação Superior e, para tal, o aee tem a responsabilidade de garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, através de recursos didático e pedagógicos, bem como de profissionais – professores do aee, da sala de aula, profissionais especializados, que eliminem barreiras em prol dos processos de ensino-aprendizagem. (MENEZES e HERMES, 2017, pg.27)

Sendo assim, o Ensino Colaborativo renova essas possibilidades ao descentralizar o atendimento do professor da educação especial da sala de recursos e proporcionar o engajamento entre ele e o professor da sala de aula de forma efetiva e que possibilite aprendizagens significativas a todos os envolvidos.

Pode-se salientar então, que o Ensino Colaborativo “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.” (MENDES, ALMEIDA E TOYODA, 2011, p. 85). Se tratando então, do conceito mais básico de colaborativo, que seria a realização de qualquer coisa através da união das pessoas, da elaboração conjunta em prol do mesmo objetivo. Unir esses professores possibilita a troca de experiências e conhecimentos de forma muito rica, pois potencializa o conhecimento do professor da sala de aula, o qual fica todo dia em contato com o aluno e precisa atender a todos da sala de aula e do professor da sala de recursos, que conhece aquele aluno em outro contexto, que consegue buscar outras formas de resposta e de aprendizagem através de outras ferramentas e metodologias.

Sousa, Silva & Fantacini (2016, in PINTO E FANTACINI, 2018) afirmam que o

Ensino Colaborativo é um instrumento importante como estratégia de inclusão, pois possibilita o compartilhamento de saberes entre profissionais e contribui para os processos de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial. Ele carece de voluntarismo e profissionalização por parte dos educadores, mas apresenta-se como estratégia eficiente no tocante ao processo de escolarização.

Deve-se focar então na troca de conhecimentos e na construção coletiva entre esses professores, buscando metodologias diferenciadas para serem utilizadas na sala de aula como um todo, com a mediação dos dois profissionais, agindo de forma respeitosa e conjunta nesse ambiente em prol da aprendizagem de todos os alunos, e dessa forma dos alunos incluídos em cada sala de aula.

Compreendendo ser uma prática tão importante e que pode trazer sucesso a inclusão escolar, questiona-se o porquê ela ainda não ocorre na maioria das escolas e quais as barreiras que encontra-se no cotidiano que dificultam essa prática.

Infelizmente são inúmeras as dificuldades que são encontradas no cotidiano escolar que podem gerar essa dificuldade em fazer com que o Ensino Colaborativo seja efetivado na escola, citando algumas: falta de profissionais da educação especial na escola ou carga horária mínima dos mesmos; dificuldade na organização de momentos para planejamento conjunto entre professor da sala de aula e professor da educação especial e resistência a inclusão. Rocha (2009) realizou uma análise sobre a interlocução entre o professor da sala comum e do AEE, e constatou que falta organização para que esses encontros sejam efetivos, pois “[...] não existe nenhum tipo de comunicação formalizada entre o professor regente da classe regular e o professor do apoio educacional especializado [...]”, verificando que eles ocorriam, mas que geralmente eram através de “[...] conversas, bilhetes, telefonemas e reuniões, como grupos de estudos e conselho de classe [...]” (ROCHA, 2009, p. 16).

Conforme experiências profissionais enquanto professora de educação especial e contato com a secretaria de educação e coordenadoria de educação da região, sabe-se que ainda se tem muitas escolas sem professores da educação especial ou com professores com uma carga horária muito baixa ou trabalhando em itinerância em várias escolas, o que dificulta muito a dedicação desse profissional em conseguir conhecer o contexto da escola e ter contato com todos os professores da mesma para conseguir buscar essas estratégias de Ensino Colaborativo, acaba

se tornando aquele professor para “apagar incêndios” nos poucos períodos em que está na escola.

Também relacionado a organização da escola e da carga horária dos professores, está um dos pilares do Ensino Colaborativo, que é o planejamento conjunto. Torna-se insustentável realizar uma prática de Ensino Colaborativo sem poder senta-se, organizar objetivos e planejar as atividades através da troca de experiências entre os professores. É imprescindível que a gestão escolar organize e flexibilize esses momentos para que os professores possam sistematizar esse Ensino Colaborativo para depois colocar em prática na sala de aula.

Além das questões acima, ainda se tem, por parte de algumas escolas, gestão escolar e professores, a resistência a inclusão escolar, essa que se luta diariamente para banir e para modificar, que já se avançou, mas que ainda é vista, nem que seja mascarada ou velada. Precisa-se passar essas resistências para que os sujeitos envolvidos na educação inclusiva acreditem nela e dessa forma acreditem nas práticas para efetivação da mesma, só assim o Ensino Colaborativo será realmente colocado em prática.

É importante pensar que o Ensino Colaborativo passa pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação dos alunos, e que todos esses passos devem ser realizados em conjunto e parceria, buscando chegar aos objetivos traçados para a turma como um todo e para os alunos incluídos.

Pinto e Fantacini (2018 p. 11) salientam que:

Os estudos sobre o ensino colaborativo corroboram a urgência das políticas públicas para alavancar a formação de professores, otimizar os tempos pedagógicos, dentre outras ações profícuas e que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos público-alvo da educação especial. Também confirmam a tendência mundial, que se firma no Brasil, de que o trabalho colaborativo no ambiente escolar, ainda que necessite ajustes, significa ganhos para as crianças e os profissionais envolvidos. Em todas as pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área, a conclusão dos pesquisadores é unânime em destacar os avanços pedagógicos das crianças, bem como em alertar para as dificuldades de implementação de uma cultura colaborativa.

É importante salientar que frente as dificuldades de implementar o Ensino Colaborativo não pode-se esquecer da sua importância e do quanto ele pode modificar o contexto inclusivo na escola, tirando a educação especial da sala de recursos e as vezes da invisibilidade e fazendo com que a inclusão seja efetiva na sala de aula comum, buscando com essa parceria realizar ações que faça com que

os professores consigam ver a inclusão como possível e proveitosa para todos os alunos, auxiliando nas dificuldades da sala de aula de forma integral e local, estando presente nessas ações e atuando conjuntamente em prol de todos.

CONCLUSÃO

Após percorrer as bases do Atendimento Educacional Especializado, observando que o mesmo deve ir além da sala de recursos é possível vislumbrar o quanto o Ensino Colaborativo pode ser efetivado na escola e o quanto o processo de inclusão pode ser beneficiado com o mesmo.

Torna-se necessário então, fortalecer e disseminar essa temática na escola, fazendo com que a mesma se torne efetiva e ocorra de forma satisfatória. A colaboração entre os professores da educação especial e da sala de aula comum tem resultado direto sobre o desenvolvimento do aluno e possibilitam o alcance dos seus objetivos específicos de forma colaborativa, possibilitando ao professor da educação especial ter maior conhecimento sobre seus alunos, ao observar os mesmos em outros ambientes, e da mesma forma que os professores da sala de aula comum possam se apropriar de mais elementos sobre esses alunos e suas possibilidades de aprendizagem.

Sabendo que um dos objetivos do AEE é “[...] 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, art. 13, inciso II, VIII) vê-se ainda mais o Ensino Colaborativo como possibilidade de efetivação desse objetivo.

Batista e Mantoan (2007) abordam que a intencionalidade das relações entre estes professores deve ser voltada para o aluno, mas deve ser muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. “Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar”. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.24)

Sendo assim, o Ensino Colaborativo possibilita então vários avanços, como a adaptação efetiva do aluno com deficiência no ambiente escolar como um todo,

tendo mais autonomia e independência; possibilidade de efetivar interações sociais reais e efetivas com toda a comunidade escolar; contato com metodologias diferenciadas para possibilitar o entendimento das propostas escolares, o que vai beneficiar todos os alunos; desmistificação de estereótipos, diagnósticos e rótulos dos alunos com deficiência, entre muitas outras possibilidades de avanço, tirando o AEE da invisibilidade e favorecendo que o aluno incluído seja considerado um aluno integrante de toda a escola e livre para ter uma trajetória escolar de sucesso.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**. In: GOMES, Adriana Leite Limaverde et. al. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência mental. MEC/SEESP, 2007.

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

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, Modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1.

MENDES E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, 2011, 81-93. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076006>. Acessado em 26 de setembro de 2021.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; HERMES, Simoni Timm. **Fundamentos da Educação Especial I**. Caderno Didático elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os Cursos da UAB. UFSM: 2017.

PINTO, Paula de Sousa e Castro Noya e FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ensino Colaborativo na escola: um caminho possível para inclusão**. Universidade Federal de Itajubá, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659010009/html/>. Acessado em 25 de setembro de 2021.

ROCHA, Halline Fialho da. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: relato de uma experiência na sala de recursos**. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Petrópolis, 2009.

CRIANÇAS COM TDAH: A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE

Glênis Machado Ferreira Mastrantonio¹
Thays Cristine Soares de Carvalho²

RESUMO: Frente à necessidade de contribuir na melhoria do rendimento no processo de ensino/aprendizagem de alunos com TDAH (Transtorno do déficit de Atenção/Hiperatividade), por meio de pesquisa bibliográfica, o objetivo desta pesquisa é verificar a importância da intervenção precoce de educandos, a fim de colaborar com a identificação das principais características e analisar a importância do tratamento precoce dos mesmos. Os resultados obtidos mostraram que por meio da informação, do diagnóstico e do tratamento existem meios para ajudar na qualidade de vida de pessoas com TDAH. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão da importância da intervenção precoce, assim como do engajamento e da notória função que todos os envolvidos possuem.

Palavras-chave: TDAH; características; intervenção precoce; ludicidade.

INTRODUÇÃO

Na infância é onde geralmente começam a ser percebidas e identificadas (com maior visibilidade) os sinais de transtornos do desenvolvimento, pois é nesse momento que a criança começa a interagir “fora de casa” com os colegas e professores. É na idade escolar que os educandos estão se desenvolvendo e é onde as crianças interagem e costumam demonstrar certos comportamentos que muitas vezes não apresentavam ou não eram reconhecidos anteriormente.

Na atualidade, é frequente que apareçam os diagnósticos (onde em muitos casos é feito o uso de medicações) e um deles é o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. O que nos perguntamos é se realmente esses alunos possuem o Transtorno (e necessitam desses fármacos) ou se estão sendo feitos diagnósticos por apresentarem falta de limites, por exemplo. Percebemos que muitos educandos estão recebendo esse diagnóstico sendo, que na verdade, não apresentam essa condição (SCHWARTZMAN,2001).

Precisa-se definir de fato, o que é hiperatividade, pois esse termo tem sido amplamente confundido com indisciplina, sendo comum a qualquer criança ser ativa, às vezes, até em excesso. E isso é normal. Da mesma forma, são evidentes, principalmente na escola, crianças desinteressadas pelas aulas

¹ Autora. E-mail:glenis.fpele@gmail.com

² Orientadora do Artigo e coautora. E-mail:thays.carvalho@ifrr.edu.br

tornarem-se bagunceiras, o que caracteriza a indisciplina. (CARVALHO, 2011, p. 9)

Levando em consideração a relevância desse tema: a importância da identificação das características em alunos que possuem o transtorno, do tratamento precoce e intervenção no processo de desenvolvimento da pessoa com TDAH é que julgamos importante abordagem desse assunto.

Diante o exposto este estudo pretende responder o seguinte problema: Qual a importância da intervenção precoce em alunos com TDAH?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da intervenção precoce em pessoas com TDAH, verificando quais as estratégias necessárias para utilizar com alunos em escolas regulares.

Para isso, temos como objetivos específicos: Identificar as principais características do TDAH; apontar a importância do tratamento adequado e precoce; e por fim, propor sugestões de atividades lúdicas visando melhorias para o processo de aprendizagem dos alunos.

O interesse pela pesquisa foi despertado, por verificar os desafios entre os relacionamentos entre os alunos, professores e até mesmo entre os familiares que convivem diariamente com pessoas com TDAH. Muitos desconhecem sintomas do transtorno, e não sabem como lidar, e muitas vezes acabam atrasando os rendimentos sociais, escolares por não terem os tratamentos adequados ou por não terem os conhecimentos necessários com relação ao assunto. Por isso o intuito desse trabalho é trazer a reflexão e o entendimento de como proceder e como tornar mais assertivo o tratamento e o ensino para esses educandos.

METODOLOGIA

A partir de conhecimentos já estudados e com o objetivo de verificar a importância da intervenção precoce em pessoas com TDAH, foi realizada a coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica.

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e foi através do levantamento de materiais já existentes (livros, artigos e monografias) que foi feita a verificação sobre a importância da intervenção precoce nesse público-alvo, a fim de colaborar com a identificação das principais

características e analisar a importância do tratamento precoce.

A pesquisa bibliográfica,

É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses, etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas [...]. (MACEDO, 1994, p. 13)

De acordo com Luna (1999), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como um resumo dos principais trabalhos científicos já executados sobre o assunto discutido, os quais estão habilitados para oferecer dados relevantes. Este tipo de pesquisa corresponde a um levantamento importante de estudos baseados em dados originais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONHECENDO AS CARACTERÍSTICAS DO TDAH: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?

Para começar, é importante ressaltar que o TDAH é um transtorno comum na infância e pode ter um impacto significativo sobre o desenvolvimento do ser humano. O tratamento requer uma abordagem individual e multidisciplinar, ou seja, pensada especificamente para cada necessidade apresentada.

Existem três tipos de TDAH: os que são predominantemente desatentos; os que são hiperativos/ impulsivos; e os combinados (que possuem todas as características anteriores). Segundo Nogueira e Correia (2019, p.74),

o tipo predominantemente hiperativo: Apresenta inquietação – mexer as mãos e/ou pés quando sentado, musculatura tensa, com dificuldade em ficar parado num lugar por muito tempo. Costuma ser o "dono" do controle remoto. Faz várias coisas ao mesmo tempo, está sempre a mil por hora, em busca de novidades, de estímulos fortes. Detesta o tédio. Consegue ler, assistir e ouvir música ao mesmo tempo.

São pessoas que não tem muita paciência, com baixo nível de tolerância, que não sabe lidar com as frustrações, são impacientes e possuem instabilidade de humor. Já o desatento, possui falta de atenção e por vezes parece estar no “mundo da lua”; e o combinado que é um pouco de cada. Conforme Pereira (2014), com o passar dos anos os portadores do transtorno TDAH desatento podem desenvolver algumas características, como: timidez, fobia social, traços obsessivos de personalidade, sentimentos de incapacidade, angústia, depressão; tabagismo, uso de álcool dentre outros. Por isso, também, a importância da

intervenção precoce e do acompanhamento dos profissionais capacitados (como forma de tratamento e prevenção).

Certas manifestações são mais comuns da desatenção, como por exemplo: A falta de cuidado e de organização aos detalhes; o não segmento de instruções; o incumprimento das atividades (deixam incompletas); o esquecimento e a distração. Já os sintomas comuns de hiperatividade e impulsividade são: inquietude (se remexem, levantam, correm), ou seja, estão sempre “ligados” e não conseguem realizar as atividades com calma; sentem contrariedade nos momentos que necessitam permanecer parados e possuem dificuldades de esperar a sua vez de falar, assim interrompendo conversas e atividades frequentemente. Lembrando que o sintoma de TDAH não se determina apenas a uma criança agitada, pois uma pessoa quieta demais também pode ser portadora desse transtorno.

No site do NEURO SABER (2016) verificamos que o TDAH se constitui por uma vasta dificuldade em conseguir manter a atenção e o foco nas atividades que exijam esforço mental prolongado; o cumprimento de regras e prazos pré-determinados. Além disso, possuem dificuldades para começar e terminar suas tarefas.

Para que se tenha o diagnóstico, segundo relembra a autora Oliveira (2019, p. 9):

É preciso que a criança apresente seis ou mais dos sintomas por mais de seis meses antes de ser feito o diagnóstico. Já em adultos ou adolescentes (com mais de 17 anos), é preciso apresentar apenas cinco dos sintomas.

Diante disso, reforçamos que o DSM-5 traz critérios que definem o diagnóstico de pessoas com TDAH. É importante explicar que para ter o diagnóstico o indivíduo deve apresentar alguns dos sintomas e estes devem ser percebidos por pelo menos seis meses, apresentando evidências de que eles estejam interferindo negativamente na sua vida social, escolar/ acadêmica ou profissional.

IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE

É importante conhecer os sintomas do transtorno para saber lidar com as situações de maneira mais assertiva e confiante. A demora no diagnóstico pode trazer sérias consequências para o desenvolvimento da criança. Importante que tudo isso seja resolvido com precisão (e ao mesmo tempo sem correrias para evitar os diagnósticos errôneos).

O desenvolvimento do trabalho se dá através de profissionais capacitados que

estão aptos para auxiliar conforme as necessidades apresentadas pelo paciente, assim como aqueles que auxiliarão para levar o conhecimento/ informação aos familiares e/ ou aos profissionais que convivem com esse público (psiquiatras, psicólogos, neuropediatras, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos entre outros). O tratamento é feito por meio de terapia, onde incluem medicamentos e psicoterapia. Na parte acadêmica o correto é ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar.

A intervenção precoce traz benefícios ao aluno, pois possibilita adequar os conteúdos conforme os seus impedimentos de aprendizagens para que o possa desempenhá-los de forma satisfatória. Segundo (Oliveira (2019, p. 20): “O tratamento precoce do TDAH é o “ponto-/chave” para que a vida daqueles que têm o transtorno seja mais saudável, produtiva e com mais qualidade. Por isso é imprescindível que os sintomas sejam logo identificados e tratados corretamente.

Dentre os diversos cuidados e olhares especiais a serem levados em consideração e que geralmente é umas das necessidades mais encontradas, são o das intervenções comportamentais, pois os alunos com TDAH muitas vezes necessitam trabalhar o auto controle, pois demonstram problemas comportamentais e impulsivos. Por isso, a importância da educação positiva e assertiva: O reforço através de elogios e recompensas (para as atitudes adequadas) é fundamental, pois como afirma Oliveira (2019, p. 23)

Uma das primeiras técnicas ensinadas à família é a suspensão das repreensões e dos castigos. É importante que pessoas com TDAH sejam elogiadas, reconhecidas e valorizadas pelo que elas têm de bom, sempre que fizerem algo corretamente. Este reforço positivo aumenta a autoestima da criança e evita sérios problemas futuros. É muito prejudicial ficar repreendendo ou castigando a criança todo o tempo.

Já, em casos mais complexos é necessário, também, um suporte educacional que facilitam o convívio entre os colegas e auxiliam para que não haja o desinteresse pela escola.

Em alguns casos específicos é feito o uso de medicações que é aprovado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA), porém, para que ela seja utilizada deve-se passar por uma cuidadosa avaliação médica, pois isso evitará problemas futuros. Lembrando que há resistência de muitos familiares com relação a essas medicações, porém quando realmente necessário, esses fármacos são fundamentais para a qualidade de vida, pois diminuem ou eliminam os principais sintomas de TDAH

(desatenção, hiperatividade e impulsividade).

Os tratamentos mais assertivos com relação ao TDAH, além das medicações (e dos atendimentos multidisciplinares), incluem um acompanhamento e aconselhamento aos pais e aos professores para que seja orientado sobre os manejos de contingências, aplicações e combinações de estratégias a serem desenvolvidas. É importante ressaltar que nenhum destes tratamentos promovem a cura do TDAH, mas sim uma redução temporária de sintomas e das dificuldades associadas ao problema (ex. depressão, baixa autoestima, baixo rendimento escolar) (Barkley, 2002). Para alguns autores, a combinação entre tratamento farmacológico e psicossocial é a única forma terapêutica que produz a normalização no funcionamento de crianças com TDAH (Klein & Abikoff, 1997).

Notando comportamentos que venham a persistir, é fundamental que os responsáveis e professores estejam atentos e saibam a quais especialistas encaminhar para que possam identificar e fazer a intervenção e um possível tratamento para que seja obtido uma melhora na qualidade de vida tanto da pessoa com TDAH como os dos que convivem ao seu redor.

O TDAH E O PROCESSO EDUCACIONAL NA SALA DE AULA

A criança com TDAH precisa do atendimento educacional especializado na escola, pois geralmente é na idade escolar que ela apresenta falta de atenção e dificuldades de expressão, pois em algumas situações a fala não acompanha a velocidade da mente, dificultando a comunicação, a linguagem oral e a escrita e dessa forma afetando o rendimento escolar.

O papel do professor é muito importante para o desenvolvimento global do aluno com TDAH. O despreparo de professores e educadores que não sabem lidar com a criança com esse transtorno pode influenciar significativamente em sua aprendizagem. (CARVALHO, 2011, p. 34)

Cada ser é único e especial, apresentando características e necessidades individualizadas. Certamente, não é diferente com as crianças com TDAH: também apresentam uma maneira de aprender e cabe ao professor descobrir formas de interagir e chamar a atenção desses educandos. Como bem afirma Rohde, Dorneles e Costa (2006, p.369) “alguns estudantes com TDAH necessitam de um auxílio adicional em algumas habilidades cognitivas específicas”.

Importante ressaltar que a criança com dificuldade de aprendizagem tende a ficar cansada, impaciente, exausta com seus esforços. O TDAH traz um grande impacto no processo educacional e na vida dos educandos. Segundo Craft (2004, p.154) “existem várias causas diferentes para o transtorno de aprendizagem, portanto deve haver várias formas de ensinar crianças com TDAH”.

Muitos já verificaram e confirmaram a importância de que os profissionais da educação devem ser orientados sobre como lidar com alunos (tanto quanto a indisciplina e a falta de limites, como quanto a identificação do TDAH), pois conforme o Plano Nacional de Educação,

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001, p. 128)

Além disso, é indispensável a orientação, o conhecimento para que sejam organizados ambientes de aulas atrativas e adequadas.

Os professores deveriam ser orientados para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos alunos. Rotinas diárias consistentes e ambiente escolar previsível ajudariam a essas crianças a manterem o controle emocional. Estratégias de ensino ativo que incorporem a atividade física com o processo de aprendizagem são fundamentais. As tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas e necessitam ser explicadas passo a passo. (CARVALHO, 2011, p. 20)

Como Mantoan (2003, p.35) defende, as escolas de qualidade são aquelas que incentivam em seus ambientes educativos os ensinamentos,

[...] da valorização da diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Assim, não há a exclusão, refletindo em seus contextos educacionais a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2003, p.35)

Os jogos são uns dos instrumentos indicados e muito utilizados para trabalhar na intervenção de alunos com TDHA, pois através deles, podemos reforçar o uso das normas (regras) e através disso, também, praticar e desenvolver habilidades, raciocínios, tolerância às frustrações, o ganhar e o perder, o esperar a sua vez (aprender a ouvir), os planejamentos, etc.

Para finalizar, algumas sugestões trazidas por Stroh (2019) para serem

trabalhadas em sala de aula: as tarefas de arte - argila, giz de cera, tintas; a associação de histórias e imagens; exercícios para ousar e perceber os detalhes: Cara a Cara, sete erros; jogos de movimentos para focar a atenção e movimentos corporais; jogos de exercícios sensório-motores: amarelinha, bola de gude; atividades para focar nas combinações intelectuais: damas, xadrez, carta, memória, quebra-cabeça, etc. Tudo isso mostra que o professor poderá utilizar a criatividade e a ludicidade para auxiliar no ensino/aprendizagem, assim chamando a atenção e melhorando o rendimento e o entusiasmo dos educandos.

Portanto, é importante que todas as instituições de ensino tenham um olhar especial pelos alunos com TDAH. O apoio das famílias é fundamental. Muitas acabam não aceitando o diagnóstico e pensam ser fingimento, má vontade, preguiça ou “coisas de criança” e isso acaba dificultando o processo de intervenção precoce e em alguns casos causando a evasão escolar.

CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa, verificamos que o TDAH é um transtorno comum e já reconhecido pelas autoridades competentes. Ele se apresenta de três formas: o predominantemente desatento; o hiperativo/ impulsivo; e o combinado. Geralmente é identificado na fase de desenvolvimento da criança e se não tratado da maneira adequada pode trazer impactos negativos no seu desenvolvimento.

O tratamento requer uma abordagem individualizada/ personalizada e multidisciplinar, levando em consideração as necessidades apresentadas por cada um, pois apesar do transtorno ter características específicas, cada ser apresenta a sua demanda e a suas especificidades. É importante o envolvimento de todos para que tenham o conhecimento sobre a causa a fim de buscar melhores soluções e estratégias. O tratamento precoce é a melhor forma de evitar os resultados negativos e ele deve ser contínuo, considerando e abrangendo os diferentes contextos e pessoas com quem elas convivem.

Sabemos, que o manejo de uma criança com TDAH em sala de aula não é uma tarefa fácil. A forma de trabalho adotada pelo professor e suas características pessoais fazem toda a diferença na vida estudantil desses educandos. Professores mais entusiasmados e dinâmicos, que desenvolvem atividades mais lúdicas, integram mais o aluno, assim aumentando a sua participação e os seus rendimentos.

Por isso, é fundamental que o educador faça uma reflexão da sua prática pedagógica, pois é essencial para o bom andamento e resultados de seus alunos, pois como afirma Coelho (1990, p.09):

A partir do momento em que o professor ou especialista em educação passa a compreender os princípios do processo de aprendizagem e adquire a prática na aplicação dos mesmos em situação representativa, os problemas que podem ocorrer nesta área serão tratados e resolvidos sem tabus e sem traumas. (COELHO, 1990, P.09)

Portanto, há meios para melhorar a qualidade de vida de pessoas com TDAH. Quando o diagnóstico e a intervenção chegam precocemente, com todos os tratamentos necessários, a criança na fase adulta, terá mais facilidade de interação e de desenvolvimento. Por isso a importância da reflexão e do entendimento sobre o assunto tratado, pois assim nos tornaremos mais conhecedores e assertivos no modo de pensar e agir.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde.** Tradução de Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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>>. Acesso: 13/09/2021.

CARVALHO, Thays Cristine Soares de. **Papel da escola no processo de ensino e de aprendizagem de crianças com TDAH: percepção de educadores e alunos.** Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia)-Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1990.

CORREA, Maria de Jesus Siqueira; NOGUEIRA, Lucilene Rosa Magalhães. **Intervenção Multidisciplinar no Transtorno TDAH.** ISSN:2525-670X. Juara, Mato Grosso, 2019. p. 69-79.

CRAFT, D.H. **Distúrbios de Aprendizagem e Déficits de Atenção** In. WINNICK, J. Educação Física e Esportes adaptados. São Paulo A: Manole, 2004.

GIL, Antônio Carlos, 1946-Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, R. G., & Abikoff, H. (1997). **Behavior therapy and methylphenidate in the treatment of children with ADHD.** Journal of Attention Disorders, 2, 89-114.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NEURO SABER. **TDAH: CARACTERÍSTICAS DE JOVENS E CRIANÇAS COM TDHA.** Disponível em:<https://institutoneurosaber.com.br/caracteristicas-de-jovens-e-criancas-com-tdah/>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

Luiz Augusto; DORNELLES, Beatriz Vargas; COSTA, Adriana Corrêa. **Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** IN: ROTTA, N.T;

OHLWEILR, L.: RIESGO R.S. (org). **Transtornos da Aprendizagem: abordagem Neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artemed, 2006.

OLIVEIRA, Daliane_Moisés. **AVALIAÇÃO INTERVENÇÃO & DIAGNÓSTICO TDA - TDAH VOL.01** Copyright-2019 por Daliane Oliveira Todos os direitos em língua portuguesa reservados por: Oliveira, Daliane_Moisés - PsiquEasy Rio de Janeiro –

Bahia – Brasil

PEREIRA, M. S. B. **Déficit de Atenção ou TDAH**. 1º Módulo. Ganhe Sempre. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/meu/Desktop/LIVRO%20TDAH.pdf. Acesso em: 07 de Abril de 2019.

SCHWARTZMAN, J.S. **Transtorno de Déficit de Atenção**. São Paulo: Memmon. 2001.

Seção de Artigos
Estudo de Caso e Intervenção Prática

BENEFÍCIOS DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR (PIM) PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS PRÉ-ESCOLARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Deise Aline Müller¹
Marta Campelo Machado²

RESUMO: O presente artigo aborda um relato de experiência dentro do Programa Primeira Infância Melhor (PIM), contemplando a importância do programa para a intervenção precoce de crianças com deficiências. O atendimento adequado a partir do diagnóstico precoce, dentro da faixa etária de 0 a 5 anos, além de aumentar as possibilidades de superação de barreiras por parte das crianças, também contribui de forma satisfatória com o desenvolvimento integral destas, sendo assim, a participação no Programa Primeira Infância Melhor (PIM) é muito importante dentro de todo o processo de inclusão das crianças. O relato da experiência traz uma contribuição válida dentro deste cenário, pois demonstra a importância do programa como uma porta de entrada para a inclusão das crianças, principalmente as que possuam alguma deficiência, no contexto em que possibilita através da realidade social das famílias acompanhadas pelo programa ser peça chave para facilitar e auxiliar o ingresso dessas crianças no ensino regular.

Palavras-chave: Programa Primeira Infância Melhor (PIM); Deficiência; Intervenção Precoce.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata a experiência pessoal de um atendimento realizado com uma criança portadora de Paralisia Cerebral (PC), deficiência que ocorre geralmente na infância, sendo caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, contribuindo para que ocorram dificuldades nos movimentos e postura corporal.

Através do exercício da função de **visitadora** do Programa Primeira Infância Melhor (PIM) esta experiência ocorreu, sendo relevante neste trabalho apresentar a descrição do caso, resultados alcançados com os atendimentos e contribuições da experiência, para assim melhorar nossa prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹ Autora. E-mail: deise0289@gmail.com

² Orientadora do artigo e Co-autora. E-mail: mtcampelo@gmail.com.

O Programa Primeira Infância Melhor (PIM), sendo parte da Política Estadual de Promoção e Desenvolvimento da Primeira Infância, efetivado no estado do Rio Grande do Sul, em 2006, foi desenvolvido em parceria do estado com municípios e organizações não governamentais, tendo por objetivo e finalidade o atendimento de gestantes e de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, visando o desenvolvimento integral da criança e a orientação acerca do período gestacional (para as gestantes).

O Programa Primeira Infância Melhor (PIM) baseia-se na adesão dos municípios ao programa a nível estadual frente a um pacto realizado entre as partes, sendo de competência das secretarias de educação, saúde e assistência social de cada município realizar fiscalizações, orientações e acompanhamentos, fazendo com que o programa funcione adequadamente dentro das suas áreas de abrangência e atuação.

Amparado pela Lei nº 12.544, de 03 de julho de 2006, atualizada em 28 de agosto de 2014 sob o número, Lei nº 14.594, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) possui como colaborador o visitador.

Os (as) Visitadores (as) serão responsáveis pelo atendimento domiciliar e comunitário às famílias, por meio do desenvolvimento de atividades específicas. [...] I - individual: atendimento destinado às famílias com gestantes e crianças de até 3 (três) anos, realizado em suas moradias, uma vez por semana; e II - grupal: atendimento destinado às famílias com gestantes e crianças de 3 (três) até 5 (cinco) anos, realizado em espaços comunitários, uma vez por semana.

Sendo assim, os visitadores exercem um trabalho de muita responsabilidade, pois representam a porta de entrada do programa, adentrando as residências e realidades de famílias para assim exercer e desenvolver suas atividades de acompanhamento e atendimento do programa. Tendo como eixo a criança, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) tem seus pressupostos teóricos baseados em Lev s. Vygotsky, Jean Piaget, John Bowlby, Donald Winnicott e Jerome Bruner. A neurociência está sendo utilizada dentro da fundamentação teórica do programa, auxiliando de forma efetiva no aprofundamento de conhecimentos, além de aperfeiçoar atendimentos realizados com o público-alvo do programa.

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VIGOTSKY, 1932, apud IVIC, p.16, 2010).

Sendo um ser social, em constante interação com o meio no qual está inserida, a criança passa pelo processo de desenvolvimento intrínseco a todo ser humano, sofrendo e realizando ações sobre o meio em que convive socialmente, seja na família, escola, comunidade ou sociedade de uma forma geral.

Neste sentido, demonstrando a importância do PIM, dentro do contexto onde se faz a análise de como ocorre o desenvolvimento deste sujeito no meio, podemos dessa forma, como Agentes Visitadores, estreitar a visão sobre a realidade vivenciada e, assim, através do Programabuscar, avaliar e desenvolver estratégias de intervenção que possam auxiliar a criança e seus familiares, conforme se apresentam dentro do contexto e realidade vivida, como no caso de uma deficiência, e a oportunidade de possibilitar um atendimento especializado de forma mais rápida e eficiente.

A partir dos pressupostos e estudos realizados dentro do programa, o PIM torna-se um importante instrumento avaliativo e de continuidade do processo do desenvolvimento integral dentro desta faixa etária, que vai de zero a cinco anos de idade, possibilitando o acompanhamento das famílias, crianças e gestantes em atendimento. Sendo na infância a etapa da vida em que é crucial dentro do processo da aprendizagem e desenvolvimento fornecer meios e formas que facilitem a ampliação do processo para que seja considerado satisfatório nesta faixa etária, o programa se mostra uma forma de fazer essa diferença na primeira infância das crianças atendidas.

Estudos como os de Vygotsky e Piaget que focam na importância do cuidado e aprendizagem das crianças, defendem a ideia de que estímulos e a interação com o meio social representam importantes alicerces para o desenvolvimento integral do sujeito, tendo por base que a interação social auxilia nesse processo. Neste sentido, com as ações do PIM inspiradas na concepção da interação social do sujeito com ele mesmo, com seus semelhantes e com o meio ao qual estão inseridos, são fundamentais dentro do processo de aprendizagem

do indivíduo e sendo o PIM ofertado dentro da primeira infância, percebe-se a relevância e importância da identificação e do acompanhamento dos bebês e crianças, principalmente nos casos onde alguma deficiência ou transtorno possa ser percebido pelo Agente Visitador, nos acompanhamentos semanais do programa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na realização do trabalho de pesquisa foi qualitativa de caráter descritivo, onde foi analisada a estrutura do programa, seus objetivos e benefícios, que demandam o desenvolvimento integral das crianças atendidas, dentro da faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Neste sentido, nossa proposta é demonstrar o atendimento da criança com Paralisia Cerebral (PC), método, formas, metodologias, atividades, instrumentos utilizados, bem como a participação familiar e, principalmente, os acompanhamentos de saúde, médicos e especializados, durante o período de atendimento da criança.

Objetivamos demonstrar os resultados alcançados em todo o processo na vida e no desenvolvimento dessa criança, tendo como parte desses objetivos a apresentação de um pouco sobre o programa e a deficiência apresentada pela criança e a forma como ocorrem os atendimentos, assim como os recursos utilizados. Neste sentido, demonstramos resultados percebidos através deste processo e o que pode ser feito em nível de conhecimento e aprendizagem para que com isso possamos capacitar-nos enquanto futuros profissionais da área de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

UMA BREVE DISCUSSÃO: PARALISIA CEREBRAL

A Paralisia Cerebral (PC) é uma deficiência que acarreta ou pode acarretar dificuldades nos movimentos (ou em determinados movimentos) e na postura corporal, podendo apresentar atrasos cognitivos e neurológicos de cunho permanente impossibilitando o desenvolvimento integral do sujeito por inviabilizar muitas das questões referentes ao desenvolvimento motor e cognitivo. Neste sentido, um atendimento especializado, com equipe médica preparada e recursos

disponibilizados, é possível retardar e em alguns casos amenizar algumas destas características podendo melhorar e aperfeiçoar as especificidades e peculiaridades do sujeito.

Durante o exercício na função de Visitadora do Programa Primeira Infância Melhor (PIM), realizamos o acompanhamento de uma criança, que na época estava com um ano e meio e havia sido diagnosticada com Paralisia Cerebral (PC) quando estava com sete meses de idade (7 meses).

Apesar de muitas vezes o laudo de paralisia cerebral ser comprometedor, se devidamente atendido pelas equipes multidisciplinares, é possível auxiliar o sujeito com deficiência a se desenvolver dentro de suas especificidades podendo assim melhorar o seu desempenho cognitivo e desenvolvimento motor.

ATENDIMENTOS REALIZADOS COM A CRIANÇA

Nossos atendimentos à criança ocorriam semanalmente, em um período de uma hora, em sua residência de moradia, sempre sob o olhar atento da mãe, e, em algumas ocasiões, a avó também se fazia presente acompanhando as sessões de atendimento, sempre prestativas na tentativa de aprender, melhorando assim as condições de ajuda à criança.

No primeiro atendimento, foi realizado o Censojunto à família residente na casa. Neste Censo, foram realizados os questionamentos na forma de entrevista, onde foram coletados dados, características e particularidades apresentadas pela criança, incluindo informações adicionais, tais como o abandono da mãe grávida por parte do pai do bebê quando tomou conhecimento da gravidez.

Durante a coleta das informações para o Censo, fomos comunicados de que a criança possuía laudo de Paralisia Cerebral (PC), neste sentido, com a existência do laudo, a equipe sentiu necessidade de um melhor preparo para o atendimento da mesma. Nossa equipe precisou estudar e pesquisar com mais afinco, pois quanto maior o conhecimento na área, melhor a qualidade do atendimento, incluindo pesquisa de atividades que poderiam estar sendo desenvolvidas dentro da realidade vivida pela criança, para que pudessemos disponibilizar as melhores possibilidades de avanços dentro das suas

especificidades.

Nas atividades que envolviam o desenvolvimento motor, o foco foi no exercício da motricidade fina, pois a criança não conseguia sequer sentar sozinha, necessitando de apoio. Nossa estratégia foi o uso de materiais com diferentes texturas, cores, tamanhos, formas, que desenvolvessem sua motricidade fina, assim como sua sensibilidade, incluindo movimentos simples, tais como, pegar um objeto, segurar ou tocar em texturas diferentes, sempre estando atentos às suas possibilidades, respeitando suas limitações.

Realizamos outras atividades, sempre buscando algo que proporcionasse o desenvolvimento da cognição, tais como: contação de histórias, fantoches, dedoches e fantasias, assim como livros que possuísem imagens grandes e coloridas, que chamassem a atenção, fazendo com que sua percepção e concentração fossem estimuladas.

No tratamento da linguagem, a criança emitia apenas alguns sons, com pouca compreensão das falas cotidianas, assim com a orientação da mãe, a criança mantinha uma rotina bem definida durante seu dia a dia, tais como: alimentação, higiene, hora do sono, entre outras. Neste sentido, contar histórias, mostrar figuras, usar fantoches, além de recursos audiovisuais auxiliavam a criança no desenvolvimento de sua comunicação, que passou a demonstrar alegria, incluindo pequenas risadas que pareciam com pequenas gargalhadas, quando estava gostando de algo que lhe era ofertado, sendo que da mesma forma demonstrando desagrado quando algo não era do seu interesse, recusando-se olhar ou prestar atenção, procurando demonstrar indiferença.

A relação entre mãe, avó e criança sempre transpareceu-nos como muito boa, com muito afeto envolvido. A mãe sempre foi responsável por levar a criança para atendimentos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde recebia atendimento especializado em fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia, além do atendimento da equipe médica responsável pela realização de exames clínicos, estando, assim, sempre com a condição clínica monitorada e atualizada, onde eram observados os avanços e possíveis regressos da Paralisia Cerebral (PC). Neste sentido, possíveis novos tratamentos no auxílio à criança estavam sempre sendo estudados, visando a maior e melhor

qualidade de vida da mesma.

Dentro desta perspectiva, buscamos realizar atividades que envolvessem a família, estimulando sempre mais o afeto e a troca de carinho, para que, mesmo nas dificuldades, a família nunca deixasse de ter um acompanhamento ativo dos avanços e possíveis retrocessos da criança.

Com o passar dos atendimentos realizados com a criança, demonstrou avanço do seu desenvolvimento, tais como: ampliação da capacidade de comunicação, maior estabilidade muscular, motricidade fina, movimentos mais estruturados, sustento do próprio corpo, segurar algum objeto além de manter a cabeça erguida por pequeno período de tempo.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (IVIC, 2010, p.98)

A aprendizagem ocorre por intermédio de estímulos, atividades e metodologias, que são ofertadas e utilizadas no decorrer dos atendimentos realizados pelo Agente Visitador, denotando a importância da presença deste sujeito no meio social da criança, sendo fonte de apoio, reconhecimento das possibilidades e especificidades individuais, bem como a visão e a participação familiar, o acompanhamento médico realizado e os avanços percebidos no contexto do desenvolvimento da criança.

Brincar, proporcionando diferentes contextos, realidades e situações, utilizando-se da fantasia, do mundo imaginário e com as propostas de participação familiar, assim como os demais acompanhamentos médicos e multifuncionais ofertados para a criança são aspectos que somaram em seu desenvolvimento, dentro da proposta do Programa Primeira Infância Melhor (PIM), nos atendimentos semanais realizados.

A atividade lúdica e decisiva no desenvolvimento das crianças porque as liberta de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que aparentam ser; e, em situações imaginárias, as crianças começam a

agir independentemente do que veem e a ser orientadas pelo significado da situação. A brincadeira das crianças pré- escolares, porém, permite-lhes descobrir que, como assevera Vygotsky, as ações têm sua origem muito mais em ideias do que em coisas. Quando isso acontece, a estrutura psicológica das crianças com a realidade altera-se radicalmente. (FRIEDMANN, 2012, p.40).

O PIM possibilita através do lúdico, das vivências e novas experiências, proporcionar e facilitar para a criança e sua família a descoberta e aceitação de suas limitações, assim como formas de se desenvolver satisfatoriamente dentro de suas possibilidades, ritmo, realidade e contextos inseridos.

Através de uma estimulação precoce, um atendimento que contemple as demandas apresentadas pela criança em sua realidade e necessidades individuais, tanto com a participação da família quanto de um Agente Visitador do PIM, um Professor, um Monitor, ou outros sujeitos que fazem ou poderão fazer parte dessa mediação, passamos a compreender a importância do cuidado, da educação, do constante aperfeiçoamento pessoal e profissional para poder atender às diferentes especificidades que o sujeito com deficiências apresenta ou poderá apresentar.

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p.15).

Estimular com brincadeiras, jogos, experiências sensoriais, apostando na ludicidade e no jogo simbólico, dentro das possibilidades da criança, são formas de acreditar no poder da transformação, da superação, na estimulação precoce como alternativa de proporcionar novas vivências, novas oportunidades de ser livre, ser capaz, ser possível alcançar um desenvolvimento integral do sujeito como alguém que constrói a própria história e tem capacidade de se superar.

RESULTADOS

Permitir à criança, na utilização da brincadeira, sendo o brinquedo em si forma de propiciar novas sensações, enredos, possibilidades e construções, a

partir da sua realidade e vivências, é apostar na capacidade de criação de trocas entre imaginário e o real, como já defendia WINNICOTT (1975.p.15), “falando deste brinquedo como um objeto transicional, ponte entre a realidade concreta e a psíquica da criança”, demonstrando como o brinquedo, as brincadeiras e o jogo simbólico e real são formas de estímulo potente e de resultados visíveis, pois ao brincar a criança sente, descobre, explora e tem possibilidade de desenvolver suas aptidões de maneira mais natural e prazerosa.

Através das estimulações feitas pela família, segundo orientações da equipe multidisciplinar que atendia a criança à época (fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional fisioterapeuta, neurologista, equipe da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais etc.), juntamente com os atendimentos e acompanhamentos do PIM, a evolução demonstrada pela criança, mesmo que lentamente, dentro de suas limitações, foi visível e concreta.

A participação da família dentro do processo mostrou-se muito positiva, pois com o empenho nas estimulações e atividades realizadas em casa nos atendimentos com a equipe multidisciplinar, médica e medicações, com o acompanhamento da evolução e dificuldades apresentadas, possibilitaram testar novos e diferentes métodos de intervenção, como técnicas e medicações mais avançadas buscando propiciar um desenvolvimento maior e mais amplo em diferentes áreas, como o motor, o cognitivo, o sócio afetivo e da linguagem.

O PIM, acompanhando através das visitas do Agente Visitador, somou também no processo, pois ao entrarmos na realidade da família, seu lar e seu cotidiano, foi possível perceber os avanços, as principais dificuldades encontradas, realizar uma avaliação do que estava sendo alcançado e, posteriormente, poder junto aos órgãos competentes – Saúde, Assistência Social e Educação – verificar o que mais poderia estar sendo oferecido para essa família em serviços e atendimento, que fossem somar para o desenvolvimento integral da criança.

Passados dois anos dos atendimentos através do PIM, a criança passou a frequentar escola de ensino regular, em uma escola de Educação Infantil da cidade de Boa Vista do Buricá/RS, tendo o direito de acompanhamento integral de um Monitor, sendo relevante e notório seus avanços e aprendizagens dentro

desse novo contexto que se apresentou, abrindo portas para novas possibilidades e desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento de uma criança com deficiências denota inúmeras possibilidades de intervenção, acertos e erros, da capacidade de reflexão sobre a prática, do teste de hipóteses, descobrir, explorar e criar novas formas de ofertar um atendimento que se faça pertinente e desafiador, pois ao mesmo tempo em que estamos beneficiando a criança em seu processo de desenvolvimento, estamos nos descobrindo enquanto profissional dentro desta área que necessita de um olhar sensível, empático e paciente.

Enquanto Agente Visitador do PIM foram possíveis novas aprendizagens, novos conhecimentos, muitas dúvidas e incertezas, que se apresentaram ao longo do processo, gerando constantes indagações e aprendizados, que foram tecendo nossa formação enquanto profissional e humana.

Perceber os avanços, participação da família, as novas metodologias usadas pela equipe médica e multidisciplinar, o ingresso no ensino regular, como grande marco no desenvolvimento da criança. Saber que o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) fez parte ativa deste processo demonstra a importância do programa para as famílias e crianças envolvidas, sendo relevante estender ainda mais estes atendimentos para que mais crianças e famílias possam ter a oportunidade deste acompanhamento. O PIM, além da parte técnica do seu atendimento, com a execução de atividades e estimulações, juntamente com seus Agentes Visitadores passam a ser um elo entre a família e os órgãos competentes (Saúde, Educação, Assistência Social), podendo estreitar os laços e possibilitar uma intervenção precoce, principalmente quando a criança atendida apresentar alguma deficiência.

Analisar através de um relato de experiência a forma como o programa traz mudanças e novas possibilidades, dentro do contexto social, familiar e escolar da criança, é algo de grande importância para a compreensão de programas públicos, que tratam do incentivo ao cuidado e o acompanhamento das crianças e suas

famílias em vulnerabilidade social e sem acesso facilitado aos órgãos competentes (Saúde, Educação, Assistência Social), possibilitando chegar a novas realidades, tendo por base o incentivo, a intervenção precoce e suas vantagens dentro do processo de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira e prefácio de Jacques Chonchol 7a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24) I. Agricultura – Serviço de extensão 2. Educação rural I. Título II. Série.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão** / Adriana Friedmann. – 1. Ed. – São Paulo; Moderna, 2012.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky** / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-542-51. Vygotsky, Lev Semionovich, 1896-1934. 2. Educação – Pensadores – História. I. Coelho, Edgar Pereira. II. Título.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget** / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb.

– Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p.: il. – (Coleção Educadores) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-546-3 1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Educação – Pensadores – História. I. Saheb, Daniele. II. Título.

SOMMERHALDER, A. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender** / Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves. – 1. Ed.- Curitiba, PR: CRV, 2011.

SCHNEIDER, A. **Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública** / Alessandra Schneider e Vera Regina Ramires. – Brasília : UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. p. 128 BR/2007/PI/H/11.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Acesso Digital:
<http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2012.544.pdf>, acessado em 14/09/2021.

O ENSINO REMOTO E O AEE: REFLEXÕES ACERCA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS

Francine Couto de Oliveira Weymar¹

Carla Ferreira da Silva Machado²

RESUMO: O presente artigo está relacionado com o relato de experiência sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 e o Atendimento Educacional Especializado, AEE. Tendo como objetivo geral promover a reflexão acerca do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 e em como o Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Pelotas/RS se estruturou para melhor atender seus alunos no período pandêmico. O mesmo relata como foi a estrutura do ensino remoto, bem como a do Atendimento Educacional Especializado de uma determinada escola da Rede Municipal de Pelotas, de forma a identificar e compreender a relação entre a professora titular e a professora responsável pelo AEE no colégio, na perspectiva do ensino colaborativo. Nos resultados e discussões foi possível expor percepções de sujeitos da pesquisa sobre a temática, com um breve diálogo com a abordagem teórica que respalda a escrita desse. De modo que evidencia a importância do AEE e suas ações nos diferentes contextos.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Atendimento Educacional Especializado; Ensino Colaborativo.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu dos questionamentos e inquietações que estão diretamente relacionados com a vida da pesquisadora, que é professora da rede básica de ensino da cidade de Pelotas/RS e presencia muitas situações que emergiram na presente investigação. Posicionar a perspectiva da pesquisa com sua autora é de suma importância, pois a pesquisa não se realiza de maneira desinteressada, mas surge de um modo de ser e estar no mundo. O ensino remoto trouxe à tona uma realidade que as professoras já presenciavam, mas de alguma forma era negligenciada e com o ensino nessa nova modalidade tanto os responsáveis pelos estudantes quanto os docentes da educação básica puderam experienciar as diferenças evidentes que existem entre a escola pública e a escola

¹ Autora. E-mail: francineweymar@gmail.com

² Orientadora do artigo e Coautora. E-mail: professoracarlamachado@gmail.com

privada. Conforme afirma Demo (2007, p. 182) “O desempenho da escola particular era, como regra, sensivelmente superior ao da escola pública, para cujo êxito concorrem vários fatores [...]”.

Destarte, há exceções, no tocante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) é possível afirmar que nas escolas municipais da cidade de Pelotas/RS este serviço, que conta com um trabalho realizado por um coletivo engajado, preocupado em melhor atender seus alunos, tem gerado resultados significativos. Em consonância com legislações que regem este, os estudantes são atendidos em turnos inversos, são desempenhadas atividades no qual o envolvimento familiar é de suma importância, o aprimoramento e o diálogo se fazem presente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2003, p.29)

A partir das palavras de Freire é possível compreender o papel da pesquisa: a intervenção. Logo, não esqueçamos que Freire nos diz que a formação docente é um processo permanente, ou seja, estamos em constante aprendizado.

Quanto à natureza da pesquisa é qualitativa, conforme Denzin e Lincoln: “A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (2006, p.17). Tal análise pode ser realizada por meio de entrevistas que Demo (2011) define quando se procura saber a opinião ou o posicionamento verbalizado. Entrevistas semiestruturadas, ou seja, com um roteiro previamente elaborado, no entanto havendo espaço para que elementos que surjam de forma inesperada também sejam contemplados. As entrevistas foram aplicadas aos docentes e à professora responsável pelo AEE por meio da ferramenta *Google Forms*. Triviños corrobora quando nos diz que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa; em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à

medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (1987, p.146).

Cabe ressaltar que a realização da entrevista presencialmente foi impossibilitada em decorrência da COVID-19, por essa razão a escolha da plataforma *Google Forms*. A investigação possui um caráter de pesquisa-ação, pois evidencia-se que “a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares” (THIOLLENT, 1986, p.14). Ainda nas palavras de Thiollent:

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, são necessários. (1986, p.9)

Em uma investigação é de suma importância que se tenha claro os pressupostos epistemológicos e sociológicos para que assim a pesquisa não seja realizada de forma desinteressada, mas de forma que auxilie de maneira efetiva o lócus da investigação. Nesse sentido, Pimenta nos faz refletir quando nos diz que:

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar) (2005, p.523).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de explanar sobre as reflexões referentes às atividades desenvolvidas nessa seção será abordado o ensino remoto e a Covid-19, para que de forma sucinta, possa ser vislumbrado o contexto relacionado com a discussão aqui proposta.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020³), o coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que causa na maioria dos indivíduos infectados doenças respiratórias com sintomas leves ou nenhum sintoma, mas alguns casos podem se agravar, exigindo atendimento

³ https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

hospitalar e até mesmo causando o óbito. Até o dia 04 de novembro de 2021 o Brasil alcançou a marca de 608.235⁴ mortes causadas pelo vírus. Sobre esse contexto:

A ausência de coerência e congruência dentro do governo, com mensagens contraditórias ou inaplicáveis, não só resulta em um enfrentamento parcial e incompleto da pandemia, interferindo negativamente e atrasando o impacto das medidas de distanciamento social que podem salvar vidas, mas também contribuem para, de algum modo, corroer a confiança no setor saúde, que tem um papel de liderança fundamental na condução desse processo. (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020, p.30)

Por outro lado, mesmo que não seja o esforço do principal governante do país, a vacinação avança pelos estados brasileiros, levando esperança para aqueles que perderam seus entes queridos e desejam voltar a suas atividades. Segundo dados oficiais do governo brasileiro (2021) já foram aplicadas 297.960.460 doses de vacinas contra a Covid-19, contudo, antes do momento que vivenciamos, foram muitas as circunstâncias que nos direcionaram para o chamado ensino remoto. Para iniciar a reflexão sobre o ensino remoto, procurou-se as terminologias, Saviani e Galvão (2021) em seu artigo trazem uma discussão pertinente quando esclarecem que:

A expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita (p.38, grifos dos autores).

A terminologia causa uma certa confusão tanto para docentes, discentes inseridos nesse contexto, além do processo de perdas que muitas famílias infelizmente enfrentaram. Em especial, algumas das professoras da educação básica que não tinham familiaridade com a tecnologia e foram desafiadas para a aprendizagens relacionadas com esta. É possível mencionar situações que envolvem a invasão de privacidade, pois seus vídeos e aulas síncronas eram realizadas em suas residências. O limite relacionado com o horário de trabalho foi ultrapassado com a demanda de responder mensagens com dúvidas de seus

⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. **Dados do Covid**. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>> Acesso em: 04 nov. 2021.

alunos, com a elaboração das atividades que foram adaptadas para a forma remota, bem como relatórios e outros documentos. E ainda houve a falta de recursos tecnológicos para os docentes e discentes para a realização das atividades. Corroborando com o contexto descrito, as autoras Andrade, Schmidt, Montiel e Zitzke comentam que:

Professores/as foram atropelados/as nesse processo, pois de uma hora para outra precisaram aprender a lidar com as tecnologias de forma distinta do seu, até então, habitual modo de fazer a educação, ou seja, de estratégias usadas, ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, para o exercício cotidiano da docência. Além disso, os/as docentes precisaram ocupar suas casas como espaços de salas de aulas, usando recursos próprios para a efetivação das atividades remotas (2020, p.2).

Nesse atravessamento de atividades, estão também o público da educação especial no qual, pelo menos na rede municipal da cidade de Pelotas/RS, seguiu assistido das mais diversas formas, mas tem-se conhecimento das diferentes ofertas de educação, na mesma cidade em esferas diferentes, ou seja, seja estadual ou na rede privada.

A escola escolhida faz parte da rede municipal da cidade de Pelotas/RS. O colégio é de porte pequeno, tendo o total de 315 alunos⁵. Tendo os seguimentos desde a pré-escola ao quinto ano. O corpo docente é formado por professoras de educação infantil que atuam na pré-escola, por professoras denominadas P1, que são professoras que atuam do 1º ano ao 5º ano e professoras P2, que atuam por áreas, sendo elas: arte, educação física, espanhol e música.

A escola conta com uma professora que atende todos os alunos que são encaminhados para o AEE e uma professora que é responsável pelo apoio. Em seu Projeto Político Pedagógico (2018) possui uma sessão destinada ao público da educação especial atendido pelo AEE, descreve que as ações da escola estão atentas às legislações vigentes acerca da educação especial, possuindo os cinco objetivos desde resgatar a autoestima dos discentes, diminuir as disparidades entre os alunos com deficiência e os demais, o fornecimento de condições dignas e igualdade escolar, procura pelo meio do AEE melhorar a integração social e escolar evitando também a evasão, envolvendo os alunos, comunidade escolar desenvolvendo a consciência humanista, respeitosa quanto ao ritmo de cada

⁵ De acordo com o Plano de Ação de volta às aulas, no modo híbrido, 2021.

indivíduo e realizar um trabalho diversificado atendendo às especificidades por meio de metodologias e práticas variadas e individualizadas.

Em conformidade com as ações, a Terminalidade Específica atende ao Art. 59, Inciso II da Lei 9394/96 que prevê: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;” Assegurando aos alunos com a avaliação psicopedagógica concluída, o direito a adaptação curricular construída no coletivo com os professores, a coordenação e a profissional do AEE.

No Regimento Escolar (2018), os alunos com deficiência e alunos com a avaliação psicopedagógica terão suas avaliações por meio de pareceres descritivos trimestrais, essas são registradas em ata com a assinatura de todos os professores envolvidos no processo avaliativo.

Devido à pandemia do Covid-19, instaurou-se o ensino remoto no qual, no ano de 2020, foi realizado pelo aplicativo *WhatsApp*. Os alunos atendidos pelo AEE seguiram tendo atendimentos por videochamada e ligações telefônicas, tendo garantidos suas atividades adaptadas. No ano de 2021, a plataforma foi modificada, sendo desenvolvidas as atividades por grupos do *Facebook*. Com o passar dos meses, foi implantado o ensino híbrido, no qual os alunos seguem com os atendimentos e adaptações curriculares. Para aqueles alunos que não possuem acesso à internet têm asseguradas as atividades de forma impressa retiradas por um responsável na escola. Para tanto, foi criado um documento balizador Plano de volta Às Aulas – ensino híbrido – esclarecendo quais medidas seguir de acordo com os órgãos competentes e as notas técnicas que o município de Pelotas/RS foi elaborando e continua a elaborar no que diz respeito à educação.

A partir das discussões acerca do contexto da pandemia da COVID-19 no sistema educacional brasileiro e o público do AEE, foram aplicadas perguntas para os professores da escola, bem como para a professora responsável pelo AEE. O formulário foi composto por treze questões abertas e fechadas. O tempo de atuação na rede básica de ensino municipal variou de 3 anos a 30 anos. Para manter o sigilo da identidade dos docentes, optou-se por enumerar cada professor que respondeu ao formulário por uma letra do alfabeto respeitando a ordem preenchida pelos docentes.

Evidencia-se que todos os participantes responderam que o ensino colaborativo existe, pois os planejamentos semanais são repassados para a professora de AEE no qual confirma as adaptações ou até mesmo sugere atividades para os alunos. A docente responsável pelo AEE da escola mostra-se disponível para sanar quaisquer dúvidas que porventura os titulares da sala de aula possam ter, além de participar dos conselhos de classe no qual explicita sobre os alunos atendidos por ela e da conversa quando se inicia o ano letivo, no qual a professora de AEE repassa todo o histórico para os professores que atenderão os alunos. Nas respostas abaixo, percebe-se a apreensão do grupo acerca do ensino colaborativo:

Acredito que seja quando o que está na teoria parte para a prática e os professores especializados, o professor de AEE e os professores titulares conseguem entrar em acordo e potencializar ensino e aprendizado para que de alguma forma, efetivamente, o conhecimento aconteça. Basicamente o professor de AEE consegue ter sucesso pelo menos na compreensão por parte dos demais professores da escola de que todos os alunos têm direito a experimentar a escola e a desenvolver suas potencialidades e suas habilidades, cada um no seu tempo (Professor L)

Acredito ser uma prática baseada em agrupar os conhecimentos e as colaborações das diversas especialidades, conhecimentos adquiridos pela formação e experiência da professora titular e os conhecimentos específicos da professora de AEE, em benefício dos alunos desse grupo e enriquecendo a prática pedagógica num geral. (Professora B)

É perceptível a aproximação da apreensão dos docentes participantes da pesquisa ao conceito de ensino colaborativo, quando Capellini e Mendes, nos dizem que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (2007, p.125).

Quanto aos desafios para elaborar as atividades em formato das aulas remotas, foi unânime a preocupação que essa maneira de ensinar despertou aos docentes e as situações que foram expostas nesse período pandêmico. Um deles foi o “O acesso precário às mídias e meios adequados. Tanto para esse grupo [dos alunos do AEE] quanto para todos os alunos. Compreendendo que para esse grupo em específico tornou-se um desafio a mais na aprendizagem, ou até para simplesmente manter o vínculo com a escola” (Professora D). E até mesmo a dificuldade das famílias em acompanhar as atividades oferecidas aos discentes. Essas falas estão em consonância com o que afirma Andrade *et al* (2020, p.16):

Nesse viés, faz - se necessário, neste momento de pandemia e no pós - pandemia, a concretização de políticas públicas mais efetivas, dentre elas, uma política de inclusão digital, até então inexistente, e que se faz imprescindível para garantir que todos/as têm direito de acesso aos meios virtuais utilizados nos processos educativos.

Em se tratando dos prejuízos dos alunos atendidos pelo AEE os professores explicitaram que todos os alunos foram prejudicados em se tratando da aprendizagem, como na fala da professora D: “Sim, porque esses alunos, mais do que os outros até comumente precisam de mais recursos para garantir sua aprendizagem. Prática que foi impossível nesse momento”. No argumento da professora G:

Sim, pelo fato de não estar manuseando os materiais concretos que auxiliam o ensino aprendizagem de forma mais lúdica e dinâmica. E por estar distante não conseguir identificar completamente as dificuldades encontradas pelos alunos, visto que é uma troca feita no dia a dia.

No comentário da professora C, tem-se a compreensão de que o prejuízo se deu de forma geral: “Com certeza, todos os alunos, independente de ser atendido ou não pelo AEE, porque acredito no ensino presencial, no coletivo, na interação entre professor e alunos”. Corroborando professora B argumenta que: “Acredito que para todos os alunos houveram prejuízos, mesmo que tenhamos feito tudo o possível daqui e eles de lá. Não há comparação entre o presencial e o online...”

É perceptível que os professores sentiram que a aprendizagem de seus alunos de AEE sofreram desvantagem no formato remoto, mesmo tendo o aporte da professora responsável pelo AEE e o respaldo das coordenadoras de ensino. Sobre esse aspecto, Carvalho e Guerra (2010, p.328) afirmam que “a identificação da dificuldade de aprendizagem possibilita o reconhecimento de problemas que, mesmo não apresentando solução definitiva, permite encaminhamento e intervenção adequados pela equipe multidisciplinar”. Ou seja, conscientes das dificuldades dos estudantes devem ser dados os devidos encaminhamentos para superação destas e promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nesse sentido, o AEE pode colaborar na elaboração de estratégias e ações que favoreçam as aprendizagens dos estudantes e avanços nos processos em defasagem. De acordo com Alves (2006, p.13), as ações do docente do AEE, são “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos.” E quando perguntados a

respeito das possibilidades que foram encontradas ao realizar o atendimento público AEE, as respostas foram das mais diversas, sendo elas: “Foram proporcionadas aulas síncronas individuais uma vez por semana, além do atendimento com todo grupo que acontecia duas vezes por semana”. (Professora K); “Pensar em novas alternativas usando ferramentas digitais.” (Professora E); ou até mesmo sentir falta do coletivo, perceber que foi um trabalho solitário e com diversas dificuldades.

Sobre a organização e tempo dos atendimentos, Machado (2019, p. 88) “Esse fator concretiza-se como um dos desafios do trabalho no AEE se considerarmos a relação tempo para atendimento.” Refletindo, assim, a importância do trabalho colaborativo. No decorrer da pesquisa evidencia-se que a parceria no planejamento e realização das atividades se caracterizou com um elemento facilitador da inclusão. Portanto, conclui-se esse com a compreensão de que o AEE se torna crucial na medida que este serviço possui em sua essência a função de complementar e suplementar a sala de aula regular, com foco em seu público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Pelotas/RS, evidenciou-se que a instituição não mediu esforços para que os alunos atendidos pelo AEE tivessem condições de realizar as tarefas de maneira remota, por meio de chamadas de vídeos, chamadas telefônicas tanto dos professores titulares, especializados e da professora responsável pelo AEE. O trabalho foi desenvolvido de forma colaborativa, ou seja, por meio de trocas e aprendizados.

Os docentes da escola refletiram sua prática mesmo que de maneira diferente pelo período pandêmico. Aprenderam a utilizar ferramentas digitais, adaptar recursos, para melhor atender os seus alunos, nesse sentido Freire (2003, p.18) menciona que:

Por isso que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006.

ANDRADE, D. M. *et al.* Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e Avanços Educacionais em Tempos da COVID-19, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel de Acompanhamento da vacinação contra a Covid-19**. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/DEMAS_C19Vacina/DEMAS_C19Vacina.html. Acesso em: 17 de nov. 2021.

CARVALHO, A. M. Guerra, L. B. Avaliação neuropsicológica na educação. *In*: MALLOY- DINIZ, L., Fuentes, D., MATTOS, P., Abreu, N. et al. (Orgs.). **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 324-330.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare - Revista de Educação**. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

DEMO, P. **Escola Pública e Escola Particular**: semelhanças de dois imbróglis educacionais. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8096/1/ARTIGO_EscolaPublicaEscolaParticular.pdf Acesso em: 10 de nov. 2021.

DEMO, P. **Praticar Ciência**: metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502148079/pageid/0>. Acesso em: 10 jul. 2020. Edição exclusiva para assinantes da Minha Biblioteca.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOAQUIM NABUCO. **Projeto Político Pedagógico**. Pelotas, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOAQUIM NABUCO. **Regimento Escolar**. Pelotas, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (Cepedes) **A gestão de riscos e governança na pandemia por COVID-19 no Brasil**: análise dos decretos estaduais no primeiro mês: relatório técnico e sumário executivo. Rio de Janeiro: CEPEDDES/ENSP/Fiocruz, 2020.

MACHADO, C. F. S. **Crenças e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado**. 2019. 144 f. Dissertação - (Mestrado em Ensino na Educação básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10163>. Acesso: 30 set. 2021

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, v. 31, n.67, 26 jan. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A IMPORTÂNCIA DO APOIO E ACOLHIMENTO DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNOS

Carmen Isabel Pieper¹
Maria Janine Dalpiaz Reschke²

RESUMO: A investigação teve por finalidade abordar um estudo sobre as famílias de alunos com deficiência ou transtorno, haja vista sua notória importância que desde a descoberta de alguma deficiência ou transtorno de um filho, os pais sejam acolhidos e apoiados, para que os mesmos tenham suporte necessário para lidar com a nova realidade. Dessa forma, o artigo possui o objetivo de compreender como os pais de crianças com deficiência e transtorno são acolhidos pela sociedade perante a notícia do laudo do filho, e se ocorre algum apoio para os mesmos após o diagnóstico. A metodologia utilizada para alcançar a proposta foi a realização de um estudo bibliográfico sobre o tema, seguido de questionários aplicados com mães de alunos que possuem laudo de uma escola municipal de educação infantil do município de Pelotas. Os resultados das questões abordadas foram muito semelhantes entre os participantes. Constatou-se que há uma descaracterização sobre a importância desse olhar em relação às famílias, prevalecendo apenas uma preocupação sobre as crianças, não havendo por parte da sociedade em si diferentes formas de apoiar, acolher e acompanhar a famílias e suas crianças, uma vez que a vivência e a convivência são muito além de um diagnóstico.

Palavras-chave: Deficiência; Transtorno; Pais; Apoio; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de compreender como os pais de crianças com deficiência e transtornos são acolhidos pela sociedade perante a notícia do laudo do filho e se eles têm algum apoio após o diagnóstico, visto que a família é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Tais processos são importantes, pois são momentos em que coexistem a possibilidade de crescimento, o fortalecimento e a maturidade e a diminuição de risco de transtornos psíquicos, e um vazio causado pela profundidade emocional, por vezes escondendo o sentimento perante os outros.

A concepção dos indivíduos com deficiência ou transtornos ao longo dos anos foi modificando, de acordo com a recepção da sociedade, através de valores sociais, religiosos e éticos, tais indivíduos foram tratados e vistos de uma forma diferente, as

¹ Autora. E-mail: belpieper@gmail.com.

² Orientadora do artigo e Coautora. E-mail:mjanine@terra.com.br.

concepções evoluíram em todas as áreas do conhecimento. Atualmente visa-se a igualdade e inclusão para todos, práticas sociais, contudo o pensamento das pessoas e da sociedade e suas estruturas necessitam desencadear aceitação e apoio a todos, inclusive às famílias.

Durante a gravidez os pais sonham, idealizam e fazem planos para seus filhos, contudo sempre há a preocupação se está tudo bem com o bebê, principalmente a cada consulta e exame. A descoberta de alguma deficiência ou transtorno de um filho trazem sentimentos múltiplos para as famílias, bem como incertezas e inseguranças, pois a expectativa que haviam criado foi substituída por uma nova realidade.

A partir da descoberta de uma deficiência ou do nascimento de um filho com algum transtorno, os pais experimentam sentimentos de medo, desespero, ansiedade, culpa e despreparo. Muitas vezes, “dar à luz uma criança deficiente é um acontecimento repentino” (BUSCLAGLIA, 2006, p.34).

A presença da família é fundamental para desenvolvimento de qualquer criança, proporcionando as condições necessárias, tanto no ambiente físico como social para tal desenvolvimento. Para Buscaglia, “é nesse momento que receberão ajuda para formar atitudes básicas em relação à sua ótica futura – otimismo/ pessimismo, amor/ ódio, crescimento/ apatia, segurança/ frustração, alegria/ desespero – e ao aprendizado em geral” (1993, p. 36).

Considerando que os pais contribuem de forma significativa na formação do sujeito e na construção da cidadania, esta pesquisa possui relevância ao mostrar a falta dos serviços disponíveis para tratamento e apoio dessas famílias, que são fatores importantíssimos para referência à orientação, para ajudá-los e auxiliá-los a superar tal fase. Além disso, os profissionais que atuam com tais situações precisam compreender o lado dos pais, uma vez que estes são parceiros no trabalho com as crianças e podem ajudar no processo terapêutico e de aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para alcançar o objetivo do trabalho foi a pesquisa qualitativa. Valendo-se dos preceitos de Minayo (2000), a pesquisa foi dividida em três etapas principais, iniciando pela fase exploratória (através de análise de conceitos); em seguida, realizou-se o trabalho de campo (questionário) e, por último, foi realizada a análise do material empírico e dos documentos. Iniciando o artigo por

um estudo bibliográfico, aprofundando, assim, estudos referentes aos conceitos ligados à temática, que foram recolhidos para reforçar e fundamentar o trabalho, ou seja, buscando desse modo, tomar conhecimento do que tem sido produzido sobre o assunto, a fim de se ter uma visão mais ampla e profunda do tema.

Na fase exploratória, realizou-se um estudo sobre o assunto, ou seja, houve uma revisão bibliográfica referente ao tema da pesquisa, os autores utilizados com a finalidade de aprofundar com o assunto a ser desenvolvido ao longo do trabalho e a construir o referencial foram Buscaglia (1993), Ross (1998) e Fiamenghi Jr., Messa (2007).

Dentre as diferentes alternativas de técnicas da pesquisa qualitativa, o questionário foi a opção para a presente pesquisa. Em seguida, foi realizado um questionário estruturado com roteiro com pais de alunos que possuem laudo de uma escola municipal de educação infantil no município de Pelotas, Rio Grande do Sul. Cabe lembrar que foi entregue na escola a autorização institucional para a realização da pesquisa, bem como foi entregue a todos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a análise de dados, optou-se pela qualitativa “apesar de não desenvolver quantificação de dados não se perde com isso o rigor científico” (BIASOLI-ALVES & DIAS, 1992). A partir disso, são apresentados os conceitos fundamentais para o desenvolvimento deste texto.

As perguntas do questionário foram elaboradas com o objetivo de complementar as informações necessárias para atingir o objetivo proposto. A escola possui 146 alunos de 0 a seis anos, destes 6,2% possuem laudo na escola. Portanto, o trabalho foi realizado com sete mães dos nove alunos que possuem CID. Os alunos que possuem laudo na escola cujos responsáveis participaram de forma colaborativa do trabalho, possuem os seguintes CID: um aluno com acondroplasia, um com paralisia cerebral, cinco alunos com espectro autismo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise, realizou-se uma leitura dos questionários, determinando recortes, a forma de categorização (MINAYO, 2000). Em análise das perguntas realizadas, é possível afirmar que todos os participantes compreendem a

importância de um apoio e acolhida de todos familiares perante a sociedade. A análise resultou nos seguintes dados referentes às respostas:

É pertinente salientar que, durante o questionário, as mães participantes conseguiram entender que acolhimento e apoio, pensados nesta pesquisa, dizia respeito a diferentes locais, como escola, família, amigos, médicos, inclusive por parte das políticas públicas. Outro aspecto que chamou a atenção, foi que as colaboradoras foram muito abertas em responder, sem receio de falar sobre o filho (a).

Com relação ao amparo e apoio recebido após o diagnóstico do filho (a), todos sentiram-se apoiados e acolhidos pelos familiares, principalmente por avós e tios, familiares normalmente mais próximos e com mais contato, contudo uma das entrevistadas frisou que houve apoio apenas por parte da família materna, vale lembrar que as relações familiares são diversificadas. Por parte dos médicos, essa questão ficou bem dividida, apenas duas mães foram mais acolhidas, enquanto as demais foram pouco ou nada acolhidas. O mesmo ocorreu com relação aos amigos, muitos relataram que parte dos amigos se afastaram, apenas um participante relatou que não houve essa mudança, que ela acredita credita ao fato da familiaridade com o diagnóstico, já que os mencionados têm um filho com o mesmo diagnóstico. Corroborando esse aspecto Fiamenghi Jr. e Messa (2007) abordam um estudo realizado por Naylor e Prescott (2004) onde abordam a questão do apoio para irmãos:

sobre a necessidade de grupos de apoio para irmãos de crianças deficientes, os irmãos sentiram que o grupo os auxiliou no aumento de auto-estima e na tomada de consciência da necessidade de ter mais paciência com o irmão deficiente. Além disso, os participantes experimentaram sentimentos positivos por conhecerem outras crianças que vivenciam a mesma condição de possuírem irmãos com deficiência. (p. 02, 2007)

Outra questão levantada foi se a família enfrenta ou já enfrentou alguma dificuldade devido ao filho (a) possuir um diagnóstico de deficiente ou de transtorno, logo temos um caso que a dificuldade enfrentada foi a comunicação e a locomoção devido a uma paralisia cerebral, outra destacou os olhares e acesso a muitas coisas devido sua estatura e do filho, olhares discriminatórios. Dentre as informantes que responderam de modo mais argumentativo a questão, e que abrange o que todas mães responderam, justificou que:

A dificuldade que enfrentamos até hoje, além das crises frequentes, está na falta de compreensão por parte de outras pessoas, talvez por falta de informação, preconceito, achar que é falta de limites ou de educação, principalmente em locais públicos, onde ele tende a ter comportamentos inadequados. Algumas vezes não sabemos o que fazer para resolver aquela determinada situação, pois foi diferente da anterior, sempre é, nunca estamos preparados por mais que já tenhamos passado por várias e várias, nos sentimos incapazes e sem opções, principalmente quando ainda estamos numa fila de espera enorme para ter atendimento especializado, que é o nosso caso, já que não dispomos de recurso financeiro necessário. (resposta de uma mãe, 2021)

Por vezes os pais sentem-se cobrados e ao mesmo tempo exigem dos filhos maior desempenho, o que pode desencadear novas dificuldades e problemas, bem como frustrações.

Atribui-se aos pais a responsabilidade pela formação da autoestima da pessoa com deficiência vinculando-se, portanto, a sua função quanto a formação emocional. Conseqüentemente os pais contribuem para a superação dos efeitos negativos da deficiência, favorecendo assim, a própria aceitação de sua condição (ROSS, 1998, p. 241).

Para além do que foi dito no parágrafo anterior, outro importante diálogo foi sobre os familiares (pai, mãe, irmãos) receberem atualmente algum tipo de acompanhamento para lidar com a situação, apenas duas mães possuem, ambas procuraram ajuda de psicólogo, sendo uma delas conseguiu o serviço ofertado pelo Sistema Único de Saúde. Todas participantes acham que serviços de apoio deveriam ser ofertados para os pais, destacando acompanhamento psicológico e terapeuta, uma mãe trouxe também como sugestão programas educativos e esportivos, para que pudessem ter momentos de descontração e lazer.

No presente estudo, os responsáveis foram indagados sobre o motivo de terem procurado um profissional. Entre as respostas, está o depoimento de uma mãe que buscou ajuda por perceber a dificuldade de fala e locomoção do filho, que nasceu prematuro. Os demais, em sua maioria, responderam que a decisão de solicitar atendimento médico se deu pela percepção da família de que as brincadeiras eram diferentes, assim como a sensibilidade a sons altos, comportamentos fora do padrão para a idade e porque outras pessoas questionavam tais características da criança.

Entre a questão qual fatores dificultam ou favorecem a parceria entre escola e família está em evidencia a resposta “diálogo”, também foi levantado a questão

de não apenas incluir, mas oferecer explicações para os colegas sobre as dificuldades dos alunos e o porquê das mesmas. As respostas vêm ao encontro de parcerias, trocas, acrescentando e favorecendo cada vez mais os aprendizados dos alunos.

Outra constatação resultante do questionário realizado ao longo do trabalho de campo é a falta de acompanhamento do orientador educacional na vida escolar das famílias da Educação Infantil, uma vez que os próprios participantes careciam de informações sobre o trabalho e as propostas pedagógicas da escola de seu filho. É relevante ainda notar que as próprias secretarias escolares nem sempre possuem planos de estudo e planos de ação que incluam todos sujeitos e famílias, o que é preocupante, uma vez que, além de não explicitar verbalmente a maneira como o trabalho vem sendo feito, documentadamente falando, não há como assegurar a existência de objetivos a serem alcançados por elas. A escola referenciada para realizar o trabalho carece de um regimento e projeto político pedagógico com viés inclusivo.

Logo, percebe-se uma descaracterização muito marcada da atividade docente enquanto profissional da Educação Infantil. Esse quadro é também reforçado pela própria cultura racionalista educacional que se criou, que procura dar maior ênfase para determinados fatores e alunos, não priorizando todos, por igual, em suas especificidades enquanto formação do humano.

CONCLUSÃO

O primeiro grupo em que o indivíduo é inserido logo que nasce é a família, por vezes este grupo é acometido por uma situação inesperada confrontando toda a expectativa dos pais com relação ao filho (a). Portanto, os pais desejam e necessitam também de um recepcionamento, atendimento e acolhimento de forma sensível pelos profissionais que atendem seus filhos.

Em se analisando o conteúdo do questionário, é possível perceber um descomprometimento dos órgãos federais, estaduais e municipais em fazer avançar a compreensão da sociedade com relação ao acolhimento e apoio aos familiares de pessoas que possuem alguma deficiência, transtorno ou algum tipo de dificuldade. Não há políticas públicas voltadas aos pais e responsáveis desses alunos.

Além disso, percebeu-se que os participantes não pensam tanto em si, na importância deles mesmo terem suportes que os auxiliem, preocupam-se no suporte dos filhos e na contemplação do direito dos mesmos de se desenvolverem, na plena participação de igualdade de condições, direito garantido na Constituição Federal.

Sugere-se como ajuda às famílias a participação em grupos de intervenção e programas de auxílio onde possam buscar apoio, informações e ajuda para enfrentar e se adaptar de forma mais saudável à nova realidade, ajudando o filho da melhor maneira possível. Além disso, tais grupos oportunizam compartilhar outras vivências, com outras famílias que convivem com uma realidade parecida, objetivando sempre melhor qualidade dos vínculos familiares.

Logo, acredita-se que a sociedade em si ainda encontra-se carente de espaços de reflexão acerca dessas dimensões que produzem diferentes formas de acompanhar a famílias e suas crianças, uma vez que a vivência e a convivência são muito além de um diagnóstico.

REFERÊNCIAS

BIASOLI-ALVRS, Z.M.M.&DIAS, M.H.G.F.S.. **Análise qualitativa da entrevista: uma proposta.** Pandéia 2, 61-69

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais.** Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

FIAMENGHI JR, Geraldo A.; MESSA, Alcione A. **Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares.** Artigos • Psicol. cienc. prof. 27 (2) • Jun 2007 <https://doi.org/10.1590/S14>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ROSS, Paulo Ricardo. **Pressupostos da integração: Integração frente à realidade educacional.** Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, p. 239-43, 1998.

LUDICIDADE: O JOGO COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA NO AEE

Marciane Silmara Konrad¹
Leiliane Pereira Frazão²

RESUMO: Este estudo pretende analisar a importância dos jogos como metodologia na educação inclusiva, sendo uma forma de contribuir para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor dos alunos, propondo o jogo como metodologia da Educação Inclusiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE), haja vista que o jogo como mecanismo educacional pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem deste público, sendo um instrumento norteador para o desenvolvimento físico, motor e psíquico. Assim, esta pesquisa propõe buscar elementos para responder à questão: O professor do AEE procura transformar o aprendizado em uma tarefa lúdica em seus atendimentos, utilizando e criando jogos de acordo com a necessidade educacional de cada estudante? A realização desse estudo, inicialmente partiu pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto e dos objetivos. Um segundo momento, que perpassou toda a elaboração do trabalho, envolveu um levantamento bibliográfico como forma de obter maiores informações sobre a importância de utilizar jogos pedagógicos nos atendimentos. Foi realizada uma pesquisa de campo através de um questionário eletrônico encaminhado aos sujeitos da pesquisa. Os entrevistados, acreditam que o jogo possa ser um recurso pedagógico educacional nos atendimentos do AEE, porque proporciona diversão e alegria para os estudantes e isso promove aprendizagem significativa, além de tornar o atendimento um momento leve, descontraído e fortalecedor de vínculos.

Palavras-chave: ludicidade; aprendizagem; jogos; transformação; descoberta.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a criança que apresentava alguma deficiência era isolada. Seu convívio restringia-se ao seu grupo familiar e a interação social era nula. A forma de pensar e, por consequência, a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com deficiência, enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo, assim como as condições socio-históricas. Kassir (2018) coloca que: “Os atendimentos em Educação Especial passaram a estar presentes nas diferentes redes de ensino para atender aos encaminhados para classes especiais, serviços de apoio pedagógico, salas de recursos, entre outros, demanda esta ampliada devido à expansão da escolaridade obrigatória e às decorrências de sua inadequação.” O jogo

¹ Autora. E-mail: marcianekonrad@gmail.com

² Orientadora do artigo e Coautora. E-mail: leiliane.frazao@ifma.edu.br

utilizado de forma metodológica atrai os estudantes do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e auxilia-os em seu processo de ensino aprendizagem e de criar as possibilidades para a sua própria produção, construção e reformulação. Macedo (2005, p.22), coloca quem “O lúdico refere-se a uma atitude que possibilita diferenciar e integrar esses dois aspectos. Dessa maneira, a construção supõe prazer funcional, enfrentar e superar desafios, tornar possível e jogar com significações pontos se a dimensão lúdica pode estar presente e animar nossas formas de fazer isso, então podemos ser criativos e fazer as coisas de modo melhor, mais saudável e com mais sentido.”

Freire (2002, p. 52) enfatiza bem o papel do professor perante o processo de aprendizagem, afirmando que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção.” Sendo assim, fica visível que a abordagem lúdica vem auxiliar o professor no processo de construção e produção do conhecimento de seus estudantes. Os jogos são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual nos quais o estudante passa por uma série de estágios marcados por momentos importantes na construção de sua aprendizagem, de suas hipóteses, estimulando a plasticidade cerebral, as funções executivas e resolvendo questões de ordem de limite, regras e convivência. Macedo (2005, p.105) complementa: “jogar não é simplesmente apropriar-se das regras. É muito mais do que isso! A perspectiva do jogar que desenvolvemos relaciona-se com apropriação da estrutura, das possíveis implicações e tematizações. Logo, não é somente jogar que importa (embora seja fundamental), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem.”

Com o avanço da legislação que trata da inclusão da criança com deficiência na escolar regular, a discussão em torno deste assunto ampliou-se, e, paralelamente, a demanda de famílias de crianças com deficiência buscando as escolas inclusivas aumentou consideravelmente. Importante ressaltar que a adaptação precisa partir da escola e nunca do aluno incluso, que deve ter suas necessidades atendidas na totalidade, garantindo seu desenvolvimento. Aranha (2012, p. 11-12), enfatiza:

Quanto nossos alunos são diferentes uns dos outros. Sabemos que cada um traz os conhecimentos já apreendidos, sabemos a que tipo de estratégia pedagógica cada um reage melhor, sabemos quais de nossos alunos aprendem melhor quando trabalham em grupo, ou em dupla, e quais trabalham melhor em atividades individualizadas... Enfim, cada um de nós foi aprendendo, no decorrer do cotidiano de nossa profissão, a conhecer e a reconhecer cada um de nossos alunos.

Porém, ainda hoje presenciamos processos de inclusão que possuem muito características de integração, onde o aluno, apesar de estar fisicamente presente na sala de aula, não faz parte dela, esperando-se que ele se adapte à prática escolar ao invés de ocorrer o contrário. Em todas as fases da nossa vida, sabemos que é na escola que aprendemos boa parte dos conhecimentos adquiridos durante nossa jornada, além dos aspectos familiares, sociais, culturais e religiosos.

O referido trabalho justifica-se ao propor o jogo como metodologia da Educação Inclusiva nos atendimentos do AEE, haja vista que o jogo como mecanismo educacional pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, sendo um instrumento norteador para o desenvolvimento físico, motor e psíquico. Conforme Mantoan (2011), não adiantam leis, decretos, declarações se o professor não tiver o conhecimento sobre o processo de inclusão. As leis dão o respaldo legal necessário para o ingresso e permanência do aluno com deficiência na escola regular, mas quem coloca verdadeiramente a inclusão em prática é o professor no seu dia a dia através de sua prática pedagógica e da sua relação com o aluno. Ao utilizar os jogos como método de ensino é necessário que o professor compreenda esse mecanismo e utilize esse instrumento de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, não sendo apenas um jogo de distração sem objetivo; afinal, grande parte do fracasso escolar pode estar relacionado, em parte, à metodologia adotada pelo professor na qual muitas atividades não têm nexos, deixando a desmotivação tomar conta do ambiente em consequência da falta de interesse dos alunos. Macedo (2016, p. 44), complementa:

Este é o grande desafio: como coordenar prioridades. E, inclusive, como colaborar com o cérebro para isso, o que novamente, está ligado à atenção, aos valores, às escolhas, ao planejamento. E as prioridades são muitas! Algumas pessoas têm mais prioridades, outras menos, mas ninguém tem uma só prioridade.

Macedo (2016, p 20) destaca que o nosso cérebro está a todo momento mudando a sua estrutura para melhorar a sua funcionalidade durante todo o processo de aprendizagem, o que no momento tanto se fala da plasticidade cerebral. O que define a nossa individualidade, a dificuldade de aceitar conhecimentos como funções executivas, que é um desafio para todos, é um eixo fundamental do amadurecimento cognitivo. O cérebro vai oferecendo, ao longo do seu desenvolvimento, janelas de oportunidades que, em um determinado momento, permitem enxergar e entender o

espaço e o processo de maturação. Este ocorre de diferentes formas em diversas regiões, conforme a Neurociência dá um substrato para educação, pois facilita o entendimento e novas descobertas através de atividades lúdicas, criativas, pensadas na individualidade de cada estudante do AEE. De acordo com Teixeira (1995, p.49):” O jogo é um fator didático altamente importante: mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que tem a intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.

A ludicidade é um mecanismo que adotamos desde a infância até a fase adulta, considerando que, quando criança, a utilizamos por meio do imaginário através de brincadeiras e jogos que podem completar-nos, satisfazendo as nossas fantasias e ainda nos preparar de forma leve para o mundo externo, com situações reais.

Os jogos são fundamentais para o processo de desenvolvimento intelectual, nos quais o estudante passa por uma série de estágios marcados por momentos importantes na construção de sua aprendizagem. Os jogos lúdicos estimulam o público do AEE ao uso do imaginário, psicomotricidade, às funções executivas, a situações problemas e conflitos, fazendo com que se prenda à realidade, ao que está sendo aplicado em sala de aula. Kishimoto (2018, p. 52) complementa esta informação, dizendo:

O poder do jogo, de criar situações, imaginárias, permite à criança ir além do real, o que colabora para o seu desenvolvimento. No Jogo, a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativas, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar o seu contexto social na temática do faz-de-conta. Ela aprende e se desenvolve. o poder simbólico do jogo do faz-de-conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário.

04

Nesse sentido, interessa saber se os professores de AEE das escolas da rede municipal e estadual de Igrejinha procuram em sua prática pedagógica utilizarem jogos educativos em sua atuação. Assim, esta pesquisa propõe-se a buscar elementos para responder a questão: O professor do AEE procura transformar o aprendizado em uma tarefa lúdica em seus atendimentos do AEE, utilizando e criando jogos de acordo com a necessidade educacional de cada estudante em seu atendimento?

METODOLOGIA

A presente pesquisa demandou uma etapa de coleta e análise de dados, colhendo informações relevantes para responder às questões relacionadas à ludicidade e à utilização de jogos pedagógicos nos atendimentos. Foi realizada uma pesquisa de campo através de um questionário eletrônico encaminhado aos sujeitos da pesquisa. Optou-se pelo uso do questionário eletrônico, pois ele mostra-se como uma ferramenta através da qual se pode realizar uma rápida distribuição dos questionários com a possibilidade de um retorno em um prazo menor. Segundo Mota (2019, p.3):

São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa.

O questionário eletrônico, foi criado pela estudante, continha 13 (treze) questões, sendo 3 (três) abertas e 10 (dez) fechadas. Foi utilizada a ferramenta Form. (Formulários Google) para elaboração do questionário eletrônico e o link gerado foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa através de meio eletrônico (WhatsApp), juntamente com a carta de apresentação das pesquisadoras e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram distribuídos a professores de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal e estadual de ensino do município de Igrejinha.

O link do questionário foi enviado dia 25 de setembro com prazo de sete dias para responderem. Receberam o questionário 15 professores, assim distribuídos: 4 da rede estadual e 11 da rede Municipal. Nesta primeira etapa, foram registradas 8 respostas e no dia 4 de outubro foi realizada uma segunda etapa de distribuição de questionários, sendo encaminhados a mais 7 professores, dos quais 7 responderam, totalizando 15 respostas nas duas etapas.

A etapa de análise deu-se de forma quali-quantitativa. A análise quantitativa partiu dos números que foram transformados em dados percentuais, permitindo a constatação de diversos fatores. Já a análise qualitativa foi a partir das respostas dadas às questões abertas, onde foi possível mapear a importância dos jogos pedagógicos nos atendimentos. Os dados, após coleta e análise, compõem o item

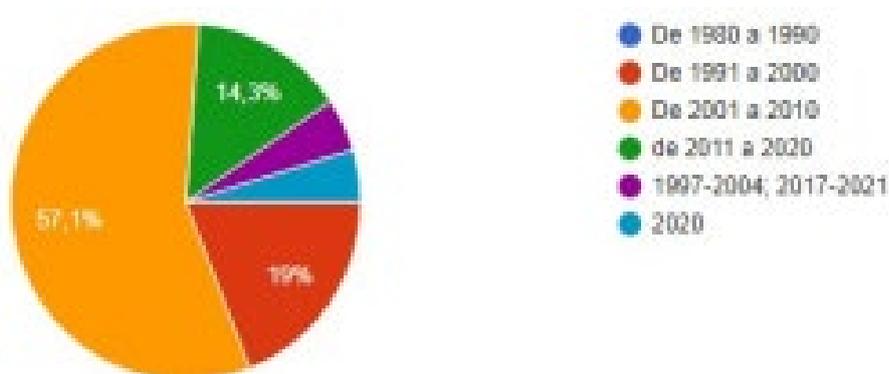
Resultados e Discussões, expressos através de textos e gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o universo de entrevistados dos professores que atuam no AEE, 61,9% cursaram Licenciatura em Pedagogia e 38,1% cursaram licenciatura em outra área do conhecimento. Os dados revelados nesta questão trazem-nos a informação de que todos os professores em atuação, pesquisados, são formados em Licenciatura, sendo a maior parte em Pedagogia.

Outra questão abordada foi com relação ao período de conclusão da Licenciatura cujos resultados estão expressos na figura a seguir.

Figura 1: – Período de conclusão da Licenciatura.

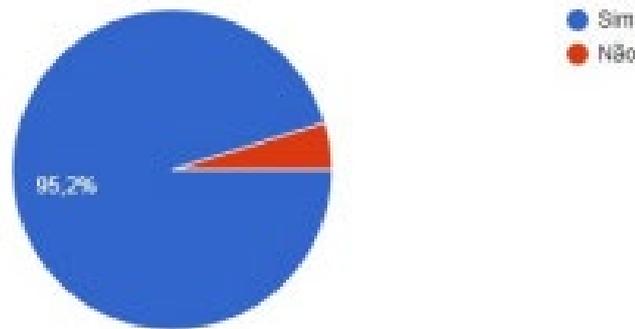


Fonte: A autora, 2021.

De acordo com o gráfico gerado, percebe-se que a grande maioria dos professores teve seu período de formação entre 2001 e 2020, ou seja, depois da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que tornou obrigatória a matrícula de todos os alunos na escola comum, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais.

Ressalta-se que 28,6% dos professores concluíram suas Licenciaturas em um período anterior a esta obrigatoriedade. A outra questão estava relacionada a se o educador tinha um curso de especialização ou aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, no qual constatou que 95% de quem está atuando com AEE possui conhecimento na área, conforme mostrado no gráfico abaixo.

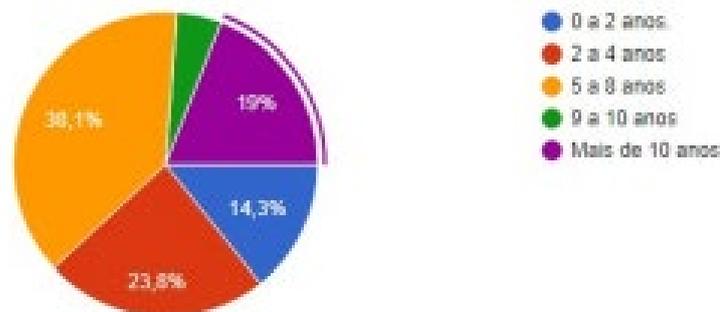
Figura 2: Formação Específica no AEE.



Fonte: As autoras, 2021.

Em relação ao tempo de atuação no AEE, o público entrevistado ficou entre 2 a 8 anos como mostra no gráfico abaixo:

Figura 3: Tempo de Atuação no AEE

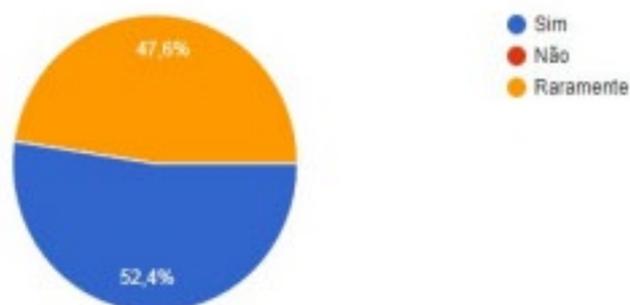


Fonte: A autora, 2021.

Em relação ao nível de atuação do profissional do AEE, que deve ser deste a educação infantil ao médio, no caso do público entrevistado, a menor taxa ficou com a Educação Infantil que foi de 19%. Já no Ensino Fundamental Anos Iniciais obteve 71% do público e com maior ênfase nos Anos finais com 90,5% e o Ensino Médio com 81%.

Todos os entrevistados informaram que utilizam jogos pedagógicos em seus atendimentos. Destes, 76% adquirem jogos pedagógicos com recursos próprios. No gráfico a seguir destaco que ainda faltam investimentos neste tipo de material pelas equipes administrativas das escolas. Santos (2014, p. 33) complementa dizendo: "Investir é fundamental para que possamos organizar melhor as ideias favorecendo esse conhecimento , abrindo novas fronteiras."

Figura 4: Aquisição de Jogos Pedagógicos Pela Escola



Fonte: A autora, 2021.

Todos os entrevistados colocaram que criam jogos pedagógicos conforme o interesse do seu estudante de AEE. E que procuram transformar o aprendizado em uma tarefa lúdica em seus atendimentos, justificando que utilizam principalmente com alunos em processo de alfabetização. O jogo é uma forma atrativa de aprendizado concreto, envolvente, e é um dos maiores aliados na aprendizagem. Desta forma, o sujeito 2 colocou na entrevista:

O jogo é uma forma atrativa e envolvente. Principalmente com alunos com NEE ele é um dos maiores aliados na aprendizagem. E o Sujeito 8: Sempre procuro transformar o aprendizado em uma tarefa lúdica, pois desta maneira consigo criar um vínculo com o aluno e proporcionar ao mesmo uma aprendizagem significativa, buscando de maneira lúdica, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula o raciocínio lógico e a aprendizagem acontece de uma maneira tranquila.

Muitos entrevistados destacaram que utilizam materiais recicláveis para elaborar os seus jogos. Também salientaram que a ludicidade é fundamental no processo de aprendizagem, pois é de suma importância atender as necessidades individuais do sujeito e o lúdico faz exatamente isso, trabalhando de forma terapêutica, tornando mais leve a aprendizagem, facilitando o vínculo com o aluno e proporcionando uma aprendizagem significativa. Tudo isso favorece o desenvolvimento corporal, estimula o raciocínio lógico e favorece para que a aprendizagem aconteça de uma maneira tranquila, com qualidade.

Os jogos estimulam interesse e autoestima para o aluno. Muitas vezes precisamos mudar a rota da aprendizagem do aluno e o lúdico é uma ótima alternativa. Santos (2014, p. 21) complementa estas informações: “O uso do jogo e brincadeiras na escola pode facilitar o trabalho do profissional de educação, despertando o interesse da criança ou adolescente pelas atividades.” E Kishimoto

(2018, p. 115) reforça a ideia de “o jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações”.

Todos colocaram que acreditam que o jogo possa despertar o interesse, a confiança e a descoberta de novas possibilidades de aprendizagem do estudante do AEE e complementam suas respostas com: o interesse aumenta. É uma forma de memorizar os conteúdos de maneira alegre e descontraída do aprender. O sujeito 4 da pesquisa respondeu:

Os alunos ficam curiosos, se engajam, pedem para usar o material de novo em outros atendimentos, além de fortalecer o vínculo com a professora. E o sujeito 8: Os jogos são de suma importância para o desenvolvimento do aluno, pois através dos jogos o aluno aprende a respeitar regras e favorece a autonomia do mesmo. Uma fonte de interação lúdica e afetiva para uma aprendizagem eficaz, pois o aluno constrói o conhecimento assimilando conteúdos, sendo o jogo um facilitador da aprendizagem. Os jogos são sem dúvida a maneira mais natural para despertar a atenção, comunicação e facilitando a interação com o outro.

Santos (2014, p.109) destaca:

Podemos considerar o jogo um recurso pedagógico poderoso no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos, mas, para que esse recurso seja prazeroso, ele deve ser preparado de forma que estimule o participante a querer mais. Nesse sentido os jogos e o lúdico e as brincadeiras devem ser parceiros do professor, deve valorizar os aspectos positivos que as atividades lúdicas podem trazer aos alunos que participam delas. A escola é um local privilegiado para o desenvolvimento global da criança e do adolescente enquanto estiver por lá.

Estimulam autonomia, tomadas de decisão, confiança e criatividade. Além de ser uma metodologia eficiente para o cognitivo, é também excelente fonte de conhecimentos. Através dos jogos, conhecemos muito mais os estudantes. A partir deste, eles conversam mais, expressam-se e mostram-se mais confiantes. Todos acreditam que o jogo possa ser um recurso pedagógico educacional nos atendimentos do AEE porque proporciona diversão e alegria para os alunos e isso promove aprendizagem significativa, além de tornar o atendimento um momento leve, descontraído e fortalecer o vínculo. Nos jogos pedagógicos é possível trabalhar valores, conceitos, despertar o raciocínio lógico, autonomia e várias outras questões. Os jogos utilizados possibilitam maior socialização, criatividade, participação, desenvolvimento cognitivo.

Macedo (2005, p. 22) reforça esta construção quando se refere:

O lúdico refere-se a uma atitude que possibilita diferenciar e integrar esses dois aspectos, dessa maneira, a construção supõe prazer funcional, enfrentar e superar desafios, tornar possível e jogar com significações. Se a dimensão lúdica pode estar presente e animar nossas formas de fazer isso, então,

podemos ser criativo e fazer as coisas de modo melhor, mais saudável e com mais sentido.

Diante do questionamento sobre a definição dos jogos educativos, todos posicionaram - se como sendo uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem, sendo uma forma descontraída de abordar os conteúdos. O sujeito 4 colocou:

Sim, porque proporciona diversão e alegria para os alunos e isso promove aprendizagem significativa, além de tornar o atendimento um momento leve, descontraído e fortalecer o vínculo com a professora. E o sujeito 8: Com certeza, os jogos contribuem com a aprendizagem do aluno, sendo o professor um mediador, planejando as atividades com objetivos pré estabelecidos a serem alcançados, ao utilizar os jogos o professor introduz o lúdico e consegue através deste levantar hipóteses e refletir a maneira que vai atender este aluno, através dos jogos conseguimos observar muitas questões a serem trabalhadas e alcançar os objetivos, propostos tornando os atendimentos interativos e prazerosos.

Santos (2014, p. 110) destaca: “O sucesso de um trabalho na escola deve passar por uma busca de conhecimento por todos os envolvidos e um aprendizado que seja prazeroso, onde a busca pelo aprender seja cada vez maior.”

CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou analisar como os jogos educativos na perspectiva do AEE contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência, promovendo benefícios nos aspectos cognitivo, social e afetivo. Percebi que durante todas as leituras que realizei sobre a importância do jogo, da ludicidade nos atendimentos do AEE, nenhum autor focou-se especificamente neste público, sempre mencionando necessidades educativas especiais de forma mais ampla.

Nesse processo, entendo que o profissional do AEE tem importante trabalho a desenvolver, planejando, pesquisando, avaliando possibilidades, elaborando estratégias necessárias ao alcance dos objetivos propostos em seus atendimentos, explorando o jogo como meio de promover a aprendizagem de conhecimentos e avanços no desempenho intelectual desses sujeitos.

É preciso que estejamos atentos ao modo como esses jogos são trabalhados, tendo-se cuidado para não delimitar o foco apenas no lazer, mas também não transformá-los em algo mecânico que se volte apenas para ações como a montagem/desmontagem do material, ou o uso do jogo pelo jogo, sem explorar de fato as possibilidades de desenvolvimento que uma abordagem pedagógica com base lúdica pode favorecer.

Considerando que os jogos são de fundamental importância para o

desenvolvimento das habilidades motoras, sendo considerado como uma atividade interativa, social, cultural e construtiva na formação do indivíduo, os alunos com deficiência sentem-se estimulados, como vimos anteriormente, por meio das atividades lúdicas. Também cabe ressaltar que os mesmos são facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo na construção do conhecimento, descobertas, escolhas e desenvolvimento da imaginação.

A escola possui o papel de incentivar a prática dos jogos como metodologia da educação inclusiva, sendo um forte mecanismo que ajuda os alunos com deficiência a formar um conceito positivo de mundo, ajudando no seu crescimento e contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas. Enfim, a riqueza das atividades lúdicas é indiscutível e deve ser priorizada, sempre considerando as limitações presentes em cada aluno. Comprovou-se na pesquisa que a maioria dos materiais adquiridos no atendimento do AEE ainda é pelos profissionais que estão atuando e não pelos gestores das escolas ou pela rede de Ensino.

Fica comprovado que o jogo utilizado de forma metodológica atrai os estudantes do AEE e auxilia-os em seu processo de ensino-aprendizagem. Elucidar a equipe escolar, família e aos próprios educandos que sua deficiência não impede seu aprendizado, sua vivência com os colegas, a compreensão dos conteúdos, sua participação em sociedade como qualquer outro cidadão com seus direitos de ir e vir, trabalhar, constituir família, ser feliz, tendo significado nas suas ações, e na aquisição de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 22.ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI**. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis – o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MACEDO, de Lino; BRESSAN, Rodrigo Affonseca, **Desafios da aprendizagem: como as neurociências Podem ajudar pais e professores**. São Paulo, Coleção Papiros debates: 2016.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização do google forms na pesquisa acadêmica**. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.12 - 2019 - <file:///C:/Users/Recursos/Desktop/1106-Texto%20do%20artigo-5581-3-10-20191011.pdf>

SANTOS, Vilma Rodrigues dos. **Jogos na escola- nos jogos nas aulas como ferramenta pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL NA ESCOLA REGULAR: UM ESTUDO DE CASO

Maria José Baltar de Azambuja¹
Taise Gomes dos Santos Cá²

RESUMO: Incluir é garantir o acesso, a permanência e a participação de todos nas várias esferas da vida escolar, coibindo a segregação, o isolamento e a exclusão. Assim, este estudo tem por objetivo refletir sobre o processo de inclusão de uma aluna com Paralisia Cerebral em uma Escola Regular do Município de Porto Alegre. O problema tem por foco relatar como ocorre a inclusão de alunos com paralisia cerebral na escola regular e em como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir nesse processo. O AEE foi criado para atender ao público-alvo da educação especial, constituindo-se como um serviço de apoio à sala de aula comum, contribuindo com o aprendizado e a inclusão das crianças com deficiências no ambiente escolar. A investigação teve como foco o Estudo de Caso de uma aluna com Paralisia Cerebral atendida no AEE da escola e trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. As intervenções realizadas pelo AEE ocorreram a partir do conhecimento da realidade familiar, educacional, cultural e social da aluna. Os resultados do trabalho com a aluna e seu desenvolvimento cognitivo, social e intelectual demonstraram a importância do AEE no processo de inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no ensino regular.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Paralisia Cerebral; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Autores como Mantoan, Mazzotta, Carvalho, Glat & Nogueira, Pereira e Sasaki, de acordo com Carvalho (2010, p. 18), discutem a temática da inclusão com a convicção de que “[...] indivíduos com deficiência devem estar inseridos num contexto escolar acreditando que as diferenças fortalecem o grupo e oferece a todos os envolvidos maiores oportunidades de aprendizagem”.

Estar incluído é ter o direito de aprender junto; é conviver e interagir com o outro; é muito mais do que transferir crianças da escola especial para a escola regular. A Declaração de Salamanca preconiza que a inclusão engloba, também, todos aqueles que, por quaisquer motivos, estão sendo deixados de fora das instituições regulares de ensino. (CUNHA, 2009).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Conferência

¹ Autora. E-mail:mj.azambuja@bol.com.br

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail:taisesantos@unipampa.edu.br

Mundial de Educação para Todos de 1990, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência de 1999, são importantes documentos que deram subsídios às políticas de inclusão (CUNHA, 2009).

No Brasil, a educação inclusiva está edificada a partir de quatro dos principais documentos nacionais que tratam do assunto: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica n.º 2 de 2001 (BRASIL, 2001) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), que aponta a importância do AEE para a permanência com qualidade de aprendizado do aluno com deficiência na sala comum.

Tal documento organiza o sistema de ensino para os alunos com deficiências, cabendo às escolas organizarem e assegurar de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

O atendimento educacional especializado-AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...]. (BRASIL, 2008, p. 2).

Ao longo dos anos as matrículas de alunos com deficiências nas salas comuns foram aumentando gradativamente, sendo necessário um olhar diferenciado da escola no processo de escolarização desses educandos. Entre estes estão os com deficiência física que possuem diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral (SANCHEZ; ALMEIDA; GONÇALVES, 2017). A Paralisia Cerebral (PC), decorre de uma lesão não progressiva no encéfalo imaturo ocasionada antes, durante ou após o nascimento de uma criança. Esta lesão pode ocasionar alterações motoras, sensoriais, cognitivas, entre outras, dependendo da extensão da lesão e da área encefálica atingida (CARVALHO, 2010).

De acordo com Klebanoff (2009, p. 47), “a PC é uma das formas de deficiência

motora mais frequente entre a população em idade escolar. No Brasil, estima-se que ocorra de 1,3 a 2,9 casos para cada mil nascimentos”. Dependendo do grau de incapacidade do aluno, ele pode precisar de auxílio e/ou de equipamentos adaptados na vida diária e na vida escolar.

Em termos de desenvolvimento pessoal, social e de saúde, alguns alunos podem precisar de ajuda com tarefas como vestir-se, usar o banheiro e comer, enquanto outros precisarão de ajuda limitada apenas em algumas atividades. Em termos de desenvolvimento comportamental, emocional e social, os alunos com paralisia cerebral podem sentir-se frustrados e ter baixa autoestima devido à condição (FARRELL, 2008, p. 82).

Sendo assim, este estudo tem como objetivo relatar o processo de inclusão de uma aluna com PC incluída no ensino fundamental de uma escola de Porto Alegre, procurando descrever como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), auxiliou em seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional. No AEE foram disponibilizados à aluna recursos de comunicação alternativa e aumentativa para ampliar seu processo de comunicação e escrita, proporcionando à aluna X, uma maior independência e autonomia e consequente construção de conhecimentos.

Além da capacidade de adaptar conteúdos para desenvolver a cognição, é também papel do professor do AEE transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para viver em sociedade, pois não se pode transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afetivo e a interação professor-aluno (CUNHA, 2009).

O profissional do AEE, ao atender uma pessoa com PC, deve considerar que tem diante de si um aluno a quem deve estimular ao máximo suas potencialidades de desenvolvimento. Assim, diante dos anos de prática profissional e de contribuição na inclusão e na aprendizagem de alunos da educação especial, em especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de alunos com Paralisia Cerebral, tanto em escola de educação especial quanto na sala de recursos do ensino regular é que a pesquisa se justifica.

Foi realizado um Estudo de Caso a fim de ter subsídios teóricos para conhecer a aluna no que se refere ao seu desenvolvimento, seu histórico, seu contexto social e familiar, como se comporta no ambiente escolar, como se relaciona com os colegas e professores, quais os atendimentos clínicos e pareceres educacionais

realizados, bem como as trocas entre os diferentes profissionais envolvidos no atendimento da aluna X.

Foram apresentados os resultados obtidos com X em seu processo de inclusão, socialização e aprendizagem e as estratégias utilizadas pelo AEE que buscaram valorizar o potencial e as habilidades específicas da aluna. Por fim, destaca-se o trabalho colaborativo que deve ocorrer entre a família e os profissionais da escola que participam da educação de X para que se efetive seu processo de inclusão.

METODOLOGIA

O método utilizado para a realização desta pesquisa teve como foco principal o Estudo de Caso da aluna X com diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral, atendida na sala de recursos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre e trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa.

A pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. A coleta de dados aparece como uma das tarefas características da pesquisa descritiva. A coleta e o registro de dados, porém, não constituem por si só uma pesquisa, mas sim técnicas específicas para a consecução dos objetos da pesquisa (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

A abordagem qualitativa exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence. O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa, pois busca analisar uma situação de maneira aprofundada e completa (GIL, 2012, p.58). Ele expõe uma situação-problema que permite iniciar soluções, salientar práticas efetivas e identificar o cenário de aprendizagem que retrata a vida real, na qual decisões são tomadas e conclusões efetivadas com base em evidências pesquisadas (GRAHAM, 2010, p.25).

Os dados foram coletados ao longo do ano de 2021, através de entrevistas com os pais de X, observações e registros da aluna na sala de aula comum, na sala de AEE e no espaço escolar, relatório da professora da escola anterior e relatório dos profissionais da rede de apoio à saúde da aluna. Como a pesquisadora foi a tutora da aluna do Estudo de Caso, no AEE, teve a oportunidade de vivenciar seu cotidiano e seu processo de inclusão na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aluna X tem 12 anos e frequenta uma turma de 3º ano de uma escola regular de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre. Antes de ingressar na escola atual, X frequentou uma escola regular da rede estadual de Porto Alegre, onde foi matriculada pela primeira vez aos 10 anos. Antes deste período, a aluna ficava em casa porque os pais tinham receio de colocá-la na escola.

Segundo laudo médico, a aluna apresenta Paralisia Cerebral, diagnosticada na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) G80.1: Paralisia Cerebral diplérgica espástica. As dificuldades motoras são percebidas na marcha. A aluna utiliza andador para a locomoção e órtese para calçado.

Durante esta pesquisa, a aluna frequentava a turma de 3º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã, sendo acompanhada por uma estagiária de inclusão. Foi encaminhada ao AEE para atendimento no turno da tarde pela professora da sala de aula comum. O AEE, conforme Garcez (2021), ocorre em períodos específicos por semana, no contraturno. Em outros momentos, o profissional deve realizar um diálogo constante com professores, estudantes e familiares. A aluna também recebe atendimento no contraturno das aulas de Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo e Fisioterapeuta.

Conforme relato da professora da sala comum, a aluna verbaliza alguns monossílabos, apresentando muita dificuldade na articulação das palavras. X comunica-se por meio de gestos, sons, gritos e expressão corporal. Possui compreensão do que é falado e do que lhe é solicitado. Os professores e monitores que atendem a aluna relatam que ela não se encontra alfabetizada, sendo esta a grande preocupação da professora e dos familiares. Quanto ao comportamento de X, constatou-se bom envolvimento com a aprendizagem e boa interação com colegas e demais profissionais da comunidade escolar.

Após realizar uma nova anamnese com a família, buscar informações com a escola anterior e ler o registro de observação realizado pelos professores e monitores que atendem a aluna, iniciou-se o processo de avaliação no AEE. Foram utilizados instrumentos avaliativos e uma observação minuciosa da aluna que constatarem memória de longo prazo, dificuldade na comunicação verbal, boa percepção visual, auditiva, tátil e compreensão de tudo que lhe é solicitado.

Embora os membros mais afetados da aluna, pela PC, sejam os inferiores, demonstra algumas dificuldades motoras nos membros superiores. Durante a pesquisa foi elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado para atender as necessidades educacionais de X, respeitando suas limitações e estimulando suas potencialidades.

A aluna foi acompanhada pela profissional do AEE duas vezes por semana durante 1 hora, no turno inverso das aulas, por um período de 6 meses. Foram contempladas no Plano de AEE: a *Área cognitiva*: memória, atenção, linguagem, percepção, imaginação, pensamento, raciocínio lógico, criatividade, resolução de problemas; *Área socioemocional*: autoconhecimento, emoções, autoconfiança, motivação, organização, empatia, autonomia, interação; e a *Área Psicomotora*: esquema corporal, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação viso motora, organização temporal, organização espacial, lateralidade.

O motor, o cognitivo e o afetivo andam lado a lado com a aprendizagem. Ao explorar um ambiente onde há objetos, indivíduos e diferentes formas de ver o mundo, o corpo explora com o auxílio da inteligência várias interpretações. A inteligência, o corpo e a emoção necessitam de relação recíproca para haver evolução, pois oferecem à criança elementos básicos e essenciais para sua formação significativa (BESSA; MACIEL, 2016, p. 59).

No Plano de AEE constam os objetivos a serem atingidos com a aluna, as atividades, estratégias, recursos, metodologias adaptadas e as parcerias necessárias para o seu desenvolvimento. Para aprimorar o atendimento de X, foram realizadas parcerias com o setor de supervisão escolar, orientação escolar, direção da escola, professora da sala de aula comum, monitoria, família, profissionais de saúde e demais profissionais que atuam junto à aluna na escola.

Receberam orientação da profissional do AEE para que pudessem contribuir com a aprendizagem e a inclusão de fato da aluna os Professores de educação física, artes, professora da sala de aula comum, professora de tecnologias da linguagem (biblioteca), monitores e familiares. De acordo com Bedaque (2014, p. 161), “para a efetivação da educação de crianças e adolescentes com deficiência, é necessário um trabalho conjunto de professor de AEE, escola, professor da sala de aula comum, família e monitores, possibilitando assim, meios acessíveis e eficazes de educação”.

Foi planejada uma adaptação curricular para a aluna após a avaliação e análise pelo AEE do contexto familiar e escolar de X para identificar os elementos adaptativos necessários à promoção de sua aprendizagem. As adaptações curriculares foram pensadas em conjunto com a professora da sala de aula comum com base no currículo do ano ciclo que X frequenta. Foi realizada adaptação de pequeno porte, individual, para a aluna, sendo priorizados nas adaptações os objetivos e os conteúdos de alfabetização com base no nível de aprendizagem em que ela se encontra, dando enfoque aos conteúdos essenciais do ano ciclo.

As adaptações de pequeno porte são transformações que cabem ao professor realizar, com modificações para facilitar o acesso ao currículo, proporcionando adaptações nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método aplicado, na temporalidade, na avaliação e nos materiais didáticos utilizados (CARVALHO, 2010, p.87).

Foram adaptados os conteúdos e objetivos que enfatizam a capacidade e habilidades básicas de atenção, participação e socialização da aluna. A metodologia, as atividades e o acesso ao currículo também sofreram adaptações. Blanco (2004, p. 293) afirma que: “responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais”. Ocorreram também adaptações dos materiais de uso comum na sala de aula para a aluna, adotados materiais de comunicação alternativa para a interação com as pessoas com as quais convive e para a aquisição da aprendizagem. As atividades tiveram seus níveis de abstração alterados, assim como o nível de complexidade.

Durante os seis meses de atendimento, os resultados obtidos por meio do AEE contribuíram para a inclusão de X na escola, para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, para a melhora da autoestima, da socialização, da interação com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar. Os envolvidos no processo de aprendizagem e inclusão de X relataram avanços e progressos na área motora, na fala, na comunicação, na autonomia para atividades de higiene e alimentação e na locomoção da aluna.

Os resultados apontam ainda que, com os encaminhamentos realizados pelo AEE, houve progressos no processo de alfabetização da aluna e que o contato diário com os demais alunos da sala de aula comum propiciou que X obtivesse progressos significativos nas áreas cognitivas, socioemocionais e psicomotoras.

A articulação pedagógica entre os professores que atuam no AEE e os professores das classes do ensino regular, para promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos, é de extrema importância para o êxito da educação inclusiva (BRASIL, 2011). No entanto, o maior desafio foi conseguir planejar e articular parcerias entre AEE e demais profissionais da escola que atendem X. Segundo Santos e Santiago (2015, p. 6), “para atender os objetivos e funções traçados pelo AEE, os professores e a escola como um todo precisam se organizar e planejar de forma coletiva”.

Os resultados do trabalho desenvolvido com a aluna X e seu consequente desenvolvimento cognitivo, social e intelectual demonstraram a importância do AEE no processo de escolarização e inclusão de alunos com Paralisia Cerebral, no ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado é uma ferramenta imprescindível para o êxito do processo de inclusão. Ele existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (OLIVEIRA, 2018).

A participação da família foi muito importante para que a inclusão da aluna se efetivasse. Os pais de X fizeram-se presentes sempre que solicitados pela escola e participando das atividades propostas para a aluna no ambiente familiar. Cury destaca a importância do trabalho a ser realizado pela escola de forma conjunta com as famílias quando afirma: “Pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação” (2003, p.54).

CONCLUSÃO

Em uma escola inclusiva o aluno é o foco central de toda ação educacional. Garantir sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção de habilidades e competências necessárias para o exercício da cidadania é o objetivo principal da ação educacional. Neste contexto, ressaltamos o Atendimento Educacional Especializado como um serviço imprescindível na escola para o êxito do processo de inclusão, uma vez que o AEE existe para que eles possam aprender muito mais do que conteúdos curriculares e para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

A pesquisa demonstra que, para o processo de inclusão de X, para o sucesso

de sua aprendizagem e para que ela tivesse seus direitos respeitados, foi de grande importância a parceria estabelecida entre a profissional do AEE, a família e a professora da sala de aula comum, sendo imprescindível a continuidade dessa interação para que, não só a aluna em questão seja incluída na escola, mas todos os que apresentem quaisquer necessidades educativas especiais.

Compreender a definição, as causas e consequências da Paralisia Cerebral, bem como as Leis que amparam a Educação Especial e Inclusiva, ajudou a identificar as limitações que essas crianças apresentam e promover como profissional do AEE, da escola em questão, condições de acessibilidade e recursos materiais para efetivar a aprendizagem de conteúdos escolares e demais atividades do contexto escolar da aluna.

Por fim, a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado realizado pelo AEE para a aluna comprovou ser essencial para que X pudesse desenvolver seus aspectos intelectuais, cognitivos e sociais, uma vez que neste plano estavam contemplados aspectos tais como os objetivos, as metas e as estratégias que seriam utilizadas para que o desenvolvimento da aluna fosse garantido e seu sucesso no processo ensino-aprendizagem contemplado.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. p.290-308. In: COLL, César (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, v.3, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 set 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein> Acesso em: 10 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 11 set 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica CNE/CEB n.º 2 de 2001**. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4c_4rUzZAdgJ:portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 16 set 2021.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 11 set 2021.

BRASIL. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2011. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 11 set 2021.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba: Appris, 2014.

BESSA, Larissa Aparecida Silva; MACIEL, Rosana Mendes. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento das Crianças nos Anos Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 12, pp. 59-78, dez. 2016. ISSN: 2448-0959.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva a Reorganização do Trabalho Pedagógico**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Pearson, 2007.

CUNHA, Andrea. **Relação entre Desenvolvimento Postural e Desempenho Motor em Crianças com Paralisia Cerebral**. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1809-29502009000100005> Acesso em: 22 set 2021.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FARRELL, M. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARCEZ, Lilian. **Atendimento Educacional Especializado: o que é, para quem e como deve ser feito**. 2021. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2204/atendimento-educacional-especializado-o-que-e-para-quem-e-e-como-deve-ser-feito> Acesso em: 13. set. 2021.

GRAHAM, A. **Estudo de Casos – como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. ENAP: Brasília, DF, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012. KASSAR, M.C.M. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise.

Revista de Educação, Campinas, v. 11, n. 1, p. 24-34, 2011.

KLEBANOFF, M. A. The collaborative perinatal project: a 50-year retrospective. **Paediatr. Perinat. Epidemiol.**, v. 23, n. 1, p. 2-8, jan. 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2646177> Acesso em: 15 set 2021.

OLIVEIRA, Andréa. **Atendimento Educacional Especializado**. 2018. Disponível em: <https://metodologia-de-ensino/artigos/aee-atendimento-educacional-especializado-nas-escolas> Acesso em: 17 set. 2021.

SANCHEZ, G. C.; ALMEIDA, Rita de Cássia; GONÇALVES; Adriana. Inclusão escolar: os desafios de alunos com paralisia cerebral em seu processo de escolarização. **Revelli**, v. 9 n. 2, 2017, p.27-39.

SANTOS, Mônica Pereira; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Planejamento de Estratégias para o Desafio de Inclusão**. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z5rLTLNdXkLFtP64PxxG97K/?lang=pt> Acesso em: 19 set 2021.

O ATENDIMENTO AO ALUNO INCLUÍDO NA SALA DE AULA COMUM DURANTE O ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DO LEÃO

Tatiane Duarte Cavalheiro¹
Aline Souza da Luz²

RESUMO: O artigo analisa o relato dos professores sobre o atendimento dos alunos incluídos na sala de aula comum durante o período de ensino remoto em decorrência da pandemia de Covid-19. Diante desse cenário, interessou-nos saber: Como os professores desenvolveram o atendimento aos alunos incluídos na sala de aula comum, durante o período de isolamento social e ensino remoto, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus? Para uma abordagem mais significativa dos resultados, foi realizada uma pesquisa de campo e o instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário virtual para os professores das redes municipal e estadual do município do Capão do Leão – RS. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico das disciplinas e da produção da área. O texto salienta os desafios da escolarização, as adaptações na forma e realizações das práticas pedagógicas e estratégias encontradas pelos professores para atender os alunos incluídos durante o ensino remoto. O estudo apontou que os professores que participaram da pesquisa desenvolveram e adaptaram-se ao cenário da pandemia e o ensino remoto, com os recursos disponíveis para atender os alunos incluídos.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino Remoto; Inclusão.

INTRODUÇÃO

No começo do ano de 2020, a população mundial foi acometida pela pandemia causada coronavírus SARS-CoV-2, chamado de Covid-19. Um vírus que rapidamente se espalhou pelo mundo. O lockdown foi uma das medidas restritivas de circulação de pessoas mais radical para conter a disseminação do vírus. Para os infectologistas, o bloqueio total da circulação de pessoas reduziria o número de mortes diárias.

Neste cenário de isolamento, o panorama da educação mudou rapidamente. As aulas presenciais foram suspensas, conforme o decreto estadual nº 55.118, de 16 de março de 2020. No município de Capão do Leão, a respeito da suspensão das aulas presenciais, foram homologados dois decretos municipais com base no decreto estadual citado acima: o art. 50 do Decreto nº 021 de 23 de março de 2020

¹ Autora. E-mail: tatiducavalheiro@gmail.com

² Coautora e orientadora. E-mail: alineluz@unipampa.edu.br

e Decreto nº 036 de 30 de abril de 2021, que suspendeu as aulas presenciais no município de Capão do Leão.

No período de isolamento e distanciamento social, os professores enfrentaram diversas dúvidas e questionamentos de como continuar o processo de escolarização. Foram inúmeras incertezas sobre o que fazer e como fazer as práticas pedagógicas neste período de afastamento. Diante desse cenário, interessou-nos saber: Como os professores desenvolveram o atendimento aos alunos incluídos na sala de aula comum, durante o período de isolamento social e ensino remoto, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus?

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão problematizadora do atendimento ao aluno incluído na sala de aula comum no ensino remoto, bem como evidenciar os desafios das adaptações das formas das estratégias dos professores. Justifica-se em razão do atual cenário educacional vivido e experienciado pelos professores da sala de aula comum com alunos incluídos durante o período de pandemia de Covid-19.

METODOLOGIA

A realização dessa pesquisa demandou o diálogo com o referencial teórico das disciplinas e com a produção da área sobre o tema e uma pesquisa de campo³ com coleta e análise de dados. O diálogo com o referencial teórico foi realizada a partir da releitura de textos das disciplinas do Curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado o diálogo com a produção da área se deu a partir da leitura de artigos com referência ao tema nas plataformas digitais Google Acadêmico, Scielo e Capes.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi o questionário online. A escolha pelo questionário neste formato considerou o período e distanciamento social em que estamos vivenciando e levou em conta as vantagens da rapidez no preenchimento e de biossegurança⁴ dos participantes.

³ Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 189) “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade.

⁴ Teixeira e Valle (2010, p.14) definem biossegurança como sendo: “o conjunto de ações voltadas para a prevenção, minimização ou eliminação dos riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços”.

O município conta com 13 escolas municipais, sendo 3 de educação infantil, 3 escolas rurais e 7 escolas de ensino fundamental e 4 escolas estaduais, sendo estas de ensino fundamental e médio. A pesquisa foi realizada a partir de uma amostra de duas escolas, uma municipal e outra estadual. Os sujeitos da pesquisa foram professores da rede municipal e estadual que atuam no município do Capão do Leão. A opção pela investigação neste município deu-se essencialmente pelo fato de constituir-se o local de trabalho da pesquisadora que, por conhecer o grupo de professoras, facilitou o acesso aos sujeitos de pesquisa.

O questionário online foi estruturado e semiaberto com questões de múltipla escolha e abertas onde se buscou coletar informações sobre o desenvolvimento do trabalho, durante o ensino remoto, com os alunos incluídos. Foi utilizada a ferramenta Form (Formulários do Google) para elaboração do questionário eletrônico e o link gerado foi encaminhado individualmente aos sujeitos da pesquisa através do aplicativo de mensagens eletrônicas Whatsapp, juntamente com a carta de apresentação das pesquisadoras e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram enviados ao todo 10 questionários online e destes oito respondidos.

Os dados coletados foram sistematizados e analisados à luz do referencial teórico das disciplinas e da produção da área. Os dados analisados foram apresentados na forma de texto. Os sujeitos participantes da pesquisa foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa, esses são professores da rede pública, cinco deles da rede estadual e três da rede municipal, sendo uma delas de ambas. A maioria das respondentes são mulheres. Cinco dos professores atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de 1º ao 5º ano e três professoras na educação infantil. Os professores atenderam em média dois alunos incluídos nas suas salas de aula no ano de 2020 e 2021.

Em relação ao planejamento das atividades para os alunos incluídos durante o período de ensino remoto, todas as professoras informaram que realizaram adaptações e mudanças tanto no planejamento quanto na organização das atividades. Os excertos a seguir ilustram essas percepções:

P6: “As atividades eram totalmente adaptadas”.

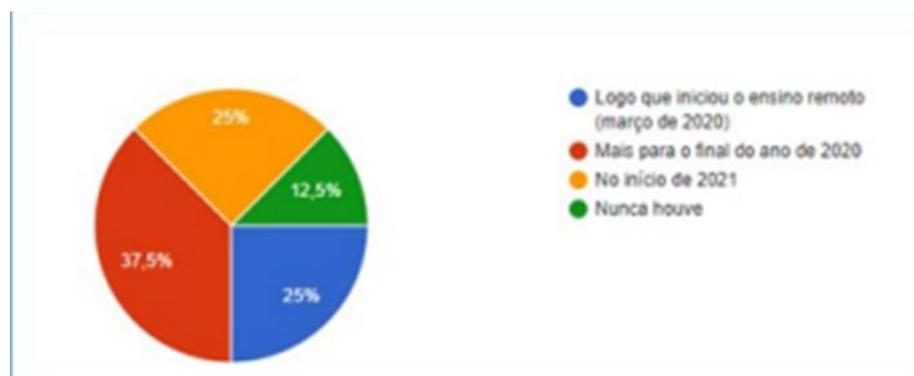
P4: “As atividades foram repensadas dentro do contexto e não apenas visando às necessidades de cada aluno”.

P2: “Todo o planejamento precisa ser adaptado para a realidade do aluno, para a capacidade dele conseguir memorizar”.

P8: “Tivemos que nos planejar para oferecer atividades de fácil realização por parte das famílias e com materiais que pudessem e ter em casa”.

As informações acima indicadas pelas professoras sobre o planejamento e a elaboração das atividades leva-nos a inferir que as mesmas preocuparam-se em atender às necessidades dos seus alunos, principalmente os alunos incluídos. No gráfico 1 é possível perceber o período do ano em que as professoras começaram a receber o apoio da professora do AEE.

Gráfico 1: Início do acompanhamento da professora do AEE junto aos professores da sala regular durante o ensino remoto.



Fonte: As autoras

O gráfico 1 mostra-nos que 25% dos professores pesquisados tiveram acompanhamento da professora de AEE no início de 2020, ou seja, quando iniciou o ensino remoto, e 37% receberam o apoio da professora do AEE somente mais para o final de 2020. Contudo, o que chama a atenção é que 25% dos professores começaram a receber o acompanhamento da professora do AEE somente em 2021 e 12,5% não tiveram nenhum acompanhamento do AEE durante o período do ensino remoto.

Portanto, os dados acima revelam-nos que 62% das professoras trabalharam grande parte do ensino remoto sem o apoio da professora do AEE, mesmo tendo alunos incluídos nas turmas. Entende-se que esse apoio especializado é de extrema importância para a construção de um planejamento voltado para a necessidade do aluno:

a prática do professor da SRM, para ser efetiva, requer uma perspectiva colaborativa com o professor da educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados (MIRANDA, 2015, p.3).

Para as professoras que receberam o acompanhamento da professora do AEE, esse aconteceu quinzenalmente para 63% dos professores, mensalmente para 13% dos respondentes, sempre que solicitado para 13% das professoras e nunca houve para 11%.

Todas as respondentes informaram que houve uma boa adesão dos alunos incluídos nas atividades online. Sobre a periodicidade do envio das atividades aos alunos incluídos, 50% das professoras responderam que enviavam atividades todos os dias, 13% enviavam quinzenalmente e 37% assinalou que as atividades eram enviadas mensalmente. Contudo, nem sempre essas atividades eram devolvidas no prazo pelas famílias. Metade das professoras respondeu que os pais entregavam fora do prazo estipulado e a outra metade informou que os pais tinham o cuidado de entregar no prazo.

No gráfico 2, podemos perceber quais foram os recursos utilizados pelas professoras respondentes durante o ensino remoto.

Gráfico 2: Recursos utilizados pelas professoras



Fonte: As autoras

Sobre os recursos utilizados pelos professores durante o ensino remoto, podemos analisar que todos os professores utilizaram o recurso de material impresso e não só as atividades online. O envio de material impresso foi uma forma de garantir que os alunos recebessem as atividades, tendo em vista que muitas famílias não tinham acesso às atividades online, seja por falta de equipamento, seja por falta de acesso à internet.

O suporte online foi realizado via whatsapp por 87,5% dos professores, sendo também esta uma ferramenta de envio e recebimento de atividades por parte da família. Sabemos que muitas operadoras oferecem WhatsApp Internet grátis, ou seja, o uso do aplicativo sem descontar os dados da franquia. Por isso, compreendemos o uso da ferramenta pelos professores e pelas famílias.

Sobre a avaliação, os professores respondentes informaram que durante o período do ensino remoto, toda e qualquer interação fosse parcial ou não, participação no grupo, avaliação via aplicativo whatsapp, devolutivas das atividades eram consideradas e poderiam ser avaliadas com conceitos, parecer ou relatório.

Indicamos aos professores alguns aspectos para que assinalassem o grau de dificuldade percebido por esses no atendimento aos alunos incluídos. Os três aspectos mais votados e, com isso, considerados como as maiores dificuldades, foram: Distanciamento físico entre professor e aluno; Atendimento individual das famílias dos alunos incluídos e a falta de adaptação de recursos para atender os alunos com algum tipo de deficiência. Esses aspectos foram os principais agravantes no trabalho do professor no ensino remoto.

A adaptação das aulas para atividades remotas ficou como o segundo aspecto de maior dificuldade dentre os professores. A velocidade em que as mudanças ocorreram fez com que os professores tivessem que buscar conhecimento de como manusear as novas tecnologias e adaptar o que se fazia em sala de aula para os tipos de recursos utilizados para o ensino remoto.

Manter a rotina do aluno incluído no ensino remoto, o comprometimento da família e do aluno na execução das atividades e a avaliação da aprendizagem dos alunos ocuparam o terceiro, o quarto e o quinto lugar, respectivamente. Esses aspectos estavam dentre os que os professores tiveram menos dificuldade. Observando as respostas das questões anteriores, é possível inferir que esses aspectos não foram “tão difíceis”, pois informaram que houve uma boa adesão dos

alunos incluídos nas atividades online, o que confirma que manter a rotina do aluno não foi problema. Mesmo entregando com atraso, os pais enviavam as atividades, o que confirma que não houve problema no comprometimento da família e dos alunos e, por fim, a avaliação também não foi um “grande problema”, pois praticamente tudo foi avaliado.

A falta de suporte e capacitação do trabalho docente ocupou o 6º lugar, ou seja, um aspecto quase sem dificuldade alguma para os professores. Esse posicionamento deve-se ao fato de que a maioria dos professores pesquisados responderam que receberam formação ou orientação pedagógica para o ensino remoto. Apenas uma professora não recebeu.

Já o uso dos meios digitais ficou em último lugar, ou seja, não foi dificuldade para os professores por conta do envio das atividades para os alunos serem também impressas, conforme observamos no gráfico 4, e por terem afirmado que receberam formação ou orientação pedagógica para o ensino remoto.

Se na questão anterior indicamos aos professores alguns aspectos para que elencassem quais foram os que tiveram maior dificuldade, numa questão aberta solicitamos que escrevessem quais foram os desafios no atendimento aos alunos incluídos durante o ensino remoto. Destacamos que nas respostas abertas os professores também indicaram, a exemplo do que foi assinalado, na questão anterior, que o distanciamento foi um dos maiores desafios. Trazemos alguns excertos para ilustrar a análise:

P3: “A ausência da presença física”.

P4: “O maior desafio é promover convívio, (através dos meios disponíveis) a fim de minimizar as lacunas da socialização”.

P7: “Estar perto, mesmo que distante. Acalmar a ansiedade de algumas famílias. Vínhamos de uma escola presencial onde o professor estava perto do aluno, sabia das suas necessidades e, por essa razão, os professores conseguiam avaliar o desempenho dos seus alunos. O isolamento social e a suspensão das aulas interromperam esse convívio”.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou uma análise sobre o atendimento do aluno incluído na sala de aula comum de duas escolas do município de Capão do Leão, destacando os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores durante o período de isolamento social e ensino remoto. Por meio deste estudo, percebe-se de maneira geral que os professores pesquisados conseguiram desenvolver um trabalho na medida dos recursos disponíveis com os alunos incluídos, mesmo diante do cenário do distanciamento social e ensino remoto.

Mesmo distante fisicamente e usando a tecnologia, os professores romperam a barreira e adaptaram o planejamento, repensaram suas atividades visando o aluno e sua realidade, mas expuseram suas fragilidades quando elegeram quais foram suas maiores dificuldades quanto ao ensino remoto com os alunos incluídos.

Não há como negar que o ensino remoto foi desafiador para cada professor. A busca por melhores condições de atendimento ao aluno incluído, a adaptação do planejamento e a busca por conhecimento foi um grande esforço para garantir a permanência e o atendimento dos alunos incluídos.

Levando em consideração que o auxílio da professora de AEE demorou um pouco para chegar aos professores diante das dificuldades apontadas por eles nos parágrafos anteriores, fizeram um esforço para planejar, adaptar os recursos e atividades para manter o aluno incluído interessado e comprometido.

Dados os fatos, acredito que, como a pesquisa foi somente um recorte da situação do aluno incluído em sala de aula comum no período da pandemia de Covid-19, cabe aperfeiçoar a pesquisa de campo e demais informações para uma investigação mais ampla do tema.

REFERÊNCIAS

CAPÃO DO LEÃO. **Decreto nº 039/2020 de 29 de maio de 2020**. Disponível em: <https://www.prefeitura.capaodoleao.com.br/wp-content/uploads/2020/05/DEC-039-Suspens%C3%A3o-das-atividades-das-aulas.pdf> Acesso em: 09 nov. 2021.

CAPÃO DO LEÃO. **Decreto nº036, de 30 de abril de 2021**. Disponível em: <file:///home/chronos/u-ba24ad140e13f1113eeb9913d636ae02c1577dff/MyFiles/Downloads/Decreto%20036%20assinado%20e%20anexo.pdf> Acesso em: 09 nov. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view Acesso em: 04 out. 2021

MIRANDA, Theresinha G. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: Construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará. Edição Especial, n.1 p.81-100. Jan-Jul 2015. Disponível em: <file:///home/chronos/u-ba24ad140e13f1113eeb9913d636ae02c1577dff/MyFiles/Downloads/belfares,+614-1350-1-CE.pdf> Acesso em: 10 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Leis Estaduais nº55.118 de 16 de março de 2020**. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf> Acesso em 11 out. 2021.

TEIXEIRA, P., VALLE, S. (Orgs). **Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar** [online]. 2ª ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010. 442 p. Disponível em: <http://cibioib.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/282/2020/02/Biosseguran%C3%A7a-uma-abordagem-multidisciplinar-.Pedro-Teixeira-e-Silvio-Valle-2010.pdf> Acesso em 04 out. 2021

A REPERCUSSÃO DO DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA E A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO FAMILIAR

Ana Claudia dos Santos Machado¹

Taíse Gomes dos Santos Cá²

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo investigar a repercussão do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista - TEA - no contexto familiar, e como a escola realiza o acolhimento destes sujeitos, que muitas vezes apresentam dúvidas, anseios e preocupações a respeito do desenvolvimento de seus filhos. Tal investigação foi realizada numa escola de Educação Infantil do município de Novo Hamburgo, através de entrevistas semi-estruturadas com as famílias, estabelecendo uma reflexão acerca do impacto ao descobrir o diagnóstico do TEA e o quanto o acolhimento escolar torna-se primordial no amparo às suas questões internas. Procurou-se, assim, compreender a chegada da criança na instituição escolar, através do ponto de vista das famílias, entendendo quais são as dificuldades e a importância de uma escola inclusiva. Metodologicamente, este estudo é de caráter exploratório descritivo, de abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas com três famílias de crianças diagnosticadas com TEA, as quais frequentam uma escola da Rede Municipal do Vale dos Sinos/RS. Através desta pesquisa foi possível perceber que as opiniões dos entrevistados mostram que a instituição promove o acolhimento, respeitando cada história de vida, primando para que os familiares sintam-se seguros e amparados.

Palavras-chave: Acolhimento familiar; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Quando uma família planeja o nascimento de uma criança, suas expectativas são pautadas em normas sociais, dentre elas, a de não apresentarem nenhuma diferença que possa distinguir o seu desenvolvimento dos demais. Sendo assim, o diagnóstico de uma doença crônica no contexto familiar, constitui uma situação de impacto, podendo repercutir na mudança da rotina diária, na readaptação de papéis e ocasionando efeitos diversos no âmbito ocupacional, financeiro e nas relações intrapessoais, conforme Pinto et al. (2016).

Este cenário não difere de famílias que possuem filhos com o Transtorno do

¹ Autora. E-mail: anacsm06@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: taisesantos@unipampa.edu.br

Espectro Autista (TEA), o qual é considerado como uma condição neurobiológica, que implica nas habilidades de atenção, dificuldade no entendimento da linguagem oral e de expressão corporal. Segundo Teixeira e Silva (2019, p.13):

O TEA, pode ser definido como condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, na comunicação, na cognição e com o aparecimento dos sintomas nos primeiros anos de vida. Essa condição pode se apresentar de diversas formas, compreendendo um universo de possibilidades sintomatológicas, cada caso apresentando particularidades individuais que merecem cuidados e intervenções individualizadas.

Geralmente, os indivíduos que exercem a função materna ou cuidadores, são os primeiros a perceber algo diferente na criança com TEA, seja durante o contato da amamentação, quando o filho apresenta pouca interação, na ausência da fala, ou no ritmo de desenvolvimento diferenciado dos demais.

Conforme nos diz Silva (2018), ao receber o diagnóstico aquela imagem do filho idealizado, se desfaz, ou seja, no decorrer do desenvolvimento, os pais se deparam com uma criança que não corresponde a essa idealização, a resposta a essa nova realidade leva-os a entrarem em processo de luto.

Nota-se que há de fato um luto ao receber um diagnóstico de um filho com deficiência, porém há caminhos que possibilitam a elaboração desse luto, como alguns períodos que são vivenciados por esses sujeitos. Esse processo pode apresentar fases distintas, descritas por Vidal (2021, p.146): negação, raiva, barganha, depressão, até chegar a uma possível aceitação.

Outra questão a ser considerada é a maneira como a família se compromete no tratamento destes sujeitos, pois em muitos casos há um redimensionamento em relação aos projetos para aquele(a) filho(a). A forma como a família reagirá ao tratamento da criança será decisiva na evolução e na retomada do desenvolvimento dela.

De acordo com Silva (2007), o tratamento de uma criança autista é de longo prazo, e o modo como evolui depende de diferentes fatores, que dizem respeito ao grau de comprometimento psíquico dela e à forma como pode ser afetada pela abordagem terapêutica.

A escolha deste tema justifica-se pela ausência de narrativas por parte das famílias sobre o impacto do diagnóstico e como se sentem acolhidas no contexto das instituições escolares, neste caso o foco do estudo consiste na Educação

Infantil.

Por ser a primeira etapa da Educação Básica, o sentimento de acolhimento no início da jornada escolar, torna-se essencial tanto para a criança, quanto para a família, as quais por muitas vezes chegam inseguras, ou preocupadas pelo fato de não saber lidar com aquela criança. Rodrigues, Fonseca e Silva (2008, p.322) explicam que:

O autismo, assim como outras doenças crônicas, provocam alterações no cotidiano da família, que muitas vezes se sente impotentes e desprotegidas diante de tal problema. Conhecendo melhor as reações desses familiares diante do autismo infantil, poderemos fornecer-lhes subsídios para melhor assistência e convivência com o(a) filho(a), melhorando a qualidade de vida desses sujeitos.

O estudo tem por objetivo investigar a repercussão do diagnóstico do TEA no contexto familiar e como a escola realiza o acolhimento destes sujeitos que muitas vezes apresentam dúvidas, anseios, preocupações a respeito do desenvolvimento de uma criança com tal deficiência.

METODOLOGIA

O estudo tem caráter exploratório descritivo, de abordagem qualitativa, pois, segundo Gil (2002, p.41), a pesquisa exploratória:

Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm por finalidade o aprimoramento de idéias, seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Educação Infantil no município de Novo Hamburgo, com três famílias de crianças diagnosticadas com TEA. Desta forma, as famílias apresentaram laudo médico de acordo com o CID-10 F84. Todos concordaram em participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após contato prévio com a direção, o instrumento utilizado foi uma pesquisa semiestruturada para coletas de dados, com questões vinculadas ao contexto central da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro tendo em vista os objetivos da pesquisa. Devido à pandemia, as famílias foram contatadas através do

aplicativo de WhatsApp, no período de outubro a novembro de 2021. Os dados foram transcritos na íntegra, sendo organizados dentro do contexto da análise temática de conteúdo, a qual de acordo com Bardin (2004), corresponde a três etapas: A primeira é a pré-análise, nesta etapa as entrevistas são transcritas literalmente, sendo realizadas diversas leituras do material coletado, com a organização das unidades em registro da palavra, tema ou frase, ocorrendo a delimitação do contexto de compreensão dos recortes, a forma de categorização, e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise. A Exploração do material é a segunda etapa a qual faz-se um recorte do texto em unidades de registro (anteriormente selecionadas) incluindo os dados em unidades temáticas. A última fase consiste no tratamento das respostas obtidas e interpretação das informações fornecidas, as quais permitem que sejam feitas análises a partir do referencial teórico empregado no estudo em questão.

Na apresentação dos resultados, os participantes tiveram seu nome em sigilo, denominando-os pela letra X, assim como o nome da escola não foi revelado utilizando da letra X para nomeá-la.

A REVELAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO E O SENTIMENTO INICIAL

Através dos discursos dos entrevistados foi possível perceber diferentes sentimentos, que alternam entre a preocupação, confusão, medo e sensação de impotência.

Os entrevistados relataram que já havia uma desconfiança de que as crianças tinham algum transtorno: *“Eu já estava meio desconfiada que o X é autista e que eu já tava meio desconfiada que alguma coisa ele tinha que ter, porque ele não era normal.”* (Entrevistado 1)

Entende-se a partir das respostas mesmo com a desconfiança de algum transtorno, no momento do diagnóstico a percepção inicial era de confusão de sentimentos.

Levando em conta o que nos dizem PINTO et al. (2016), provavelmente tais experiências vivenciadas pelos familiares no momento do diagnóstico sejam intensificadas devido ao desconhecimento acerca do TEA. *“Mesmo eu tendo esta desconfiança, parece que abriu um buraco nos meus pés, eu não sabia o que eu sentia.”* *“Impotente, pois não sabia do que se tratava e como ajudá-lo.”* (Entrevistado 2)

Dantas et al. (2010 apud COSTA, 2012, p. 44), enfatizam que:

O nascimento é um momento de muita alegria para as famílias, contudo os sentimentos mudam quando nasce uma criança com autismo. Este momento passa a ser de dor, lágrimas, frustração, angústia, medo, insegurança e muitos outros sentimentos.

Percebe-se, diante destas falas, que os entrevistados, mesmo desconfiados de que algo diferente ocorria, sentiram um grande impacto, uma vez que o diagnóstico confirmado pelo profissional, leva consigo muitas alterações na vida da criança e da família como um todo.

CONVIVENDO COM UMA CRIANÇA COM TEA

De acordo com os entrevistados, há inúmeros desafios e dificuldades em se conviver com uma criança com TEA, entretanto, com o passar do tempo acabam por acostumar-se, criando uma rotina comum.

As maiores dificuldades narradas encontram-se na falta de autonomia da criança.

“Tem várias dificuldades, que nem o X, de não comer sozinho, de usar fralda, de bater, de brigar com a gente, de bater nos irmãos.” (Entrevistado 3)

Tais limitações fazem com que a criança dependa vinte quatro horas por dia de um responsável, na maioria dos casos, a mãe:

“Eu abri mão da minha vida para cuidar dele. Minha vida é só ele. Não tenho mais vida além disso que eu vivo em casa.” (Entrevistado 1)

Pinto et al. (2016) enfatiza a sobrecarga das mães para o cuidado de crianças com doenças crônicas. Em razão da própria construção histórico cultural, a sociedade delega à mulher o papel de cuidadora vital. Tal sobrecarga, identificada no relato das mães, aumenta pela questão do vínculo afetivo. Desta forma, as crianças autistas se tornam prioridade máxima na vida materna que acabam se dedicando em tempo integral, em detrimento de suas carreiras e vida social. As mães-solo tornam-se mais vulneráveis por não conseguirem trabalhar, prejudicando a renda da família.

O desfralde, a restrição alimentar, falta de apoio de órgãos públicos também foram citados:

“Neuro me explicou que o desfralde vou ter que me preocupar por último por causa dos remédios que ele usa. X toma remédio que não é tão fraquinho. Daí ela disse que não dá pra se preocupar com desfralde agora. As minhas dificuldades são a alimentação e o desfralde. A saída do

CER [Centro Especializado em Reabilitação, vinculado à prefeitura de Novo Hamburgo] também é uma dificuldade porque no caso, de não ter atendimento a ele, eles não estão dando, tá atrasando tudo o desenvolvimento dele. Ele já podia estar bem mais adiantado. X tá com 5 anos, não fala nada e usa fralda ainda. Tem bastante restrição alimentar, tem dias que ele não quer comer nada, só a base de mamadeira de leite e tudo atrasou por falta de acompanhamento. Daí me disseram: "Ah, leva na Pandorga", mas a Pandorga [Associação Pandorga, Organização não-governamental, na cidade de São Leopoldo] é lá em São Leopoldo e não tem como levar ele daqui até lá. Porque se pegar dois ônibus, até chegar lá, ele vai tá muito cansado e não vai querer fazer nada também. (Entrevistado 3)

A restrição alimentar, a recusa de alimentos tornam a rotina difícil para as famílias, pois a nutrição das crianças é um aspecto muito importante. Além disso, o deslocamento de uma cidade para outra, acaba deixando a criança em questão agitada e cansada. Chegando na ONG, além de não permanecer de máscara, a fim de cumprir o protocolo contra a Covid-19, a exaustão e recusa em participar e se envolver nas propostas, desafiam ainda mais um cotidiano que por si, já é tenso e desgastante.

O preconceito foi descrito por uma mãe, visivelmente emocionada:

"Eu posso falar assim bem abertamente, eu me senti assim, foi uma fase muito difícil, porque houve muito preconceito de muitas partes, não só das pessoas que chegavam próximas a nós, mas também da família. Eu me sentia muito incomodada quando as pessoas diziam assim: "Ele tem um problema?", "Qual problema que ele tem?", sabe, daí tu tinha que tá explicando e isso se tornou uma coisa muito cansativa, né, então, quando a gente ia para um lugar e ele não suportava o barulho ou não gostava do ambiente, uma coisa assim, ele se agitava e eu notava que as pessoas ficavam olhando, né, aquilo também me incomodava, porque, pra muitos pode ser manha, mas quem sabe o que se vive com o problema e tudo mais, que na época eu vivi mais forte e não sabia certos mecanismos para poder lidar com o problema que ele tinha, para evitar, foi bem difícil. O preconceito é algo que define bem o quadro que nós estávamos vivendo diante daquilo ali." (Entrevistado 2)

O que vai de encontro ao que Takeda (2016, online), descreve:

Percebo que todas as negativas sociais direcionadas às pessoas com deficiência, em especial as que estão dentro do espectro autista, possuem, como plano de fundo, o preconceito e discriminação. Independente da situação a ser examinada (educação, saúde, lazer, trabalho...), quando se trata de uma pessoa com autismo, a sociedade automaticamente, tende a lançar um olhar questionador e dotado de julgamento sem 'alicerce principiológico', aos que são 'diferentes', ou seja, aos que não se encaixam, ao que, em regra, vê-se como 'normal'.

As famílias já se encontram fragilizadas, assustadas, necessitando entender um mundo interior completamente diferente do que havia sido planejado e ainda precisam enfrentar a sociedade, carregada de preconceito, falta de empatia e informação.

ACOLHIDA NA ESCOLA

Muitas vezes procuramos compreender os profissionais que atuam nas escolas, porém, escutar as famílias das crianças com TEA também faz parte de uma escola inclusiva, pois nos dizem Sommerstein e Wessels que:

Segundo o provérbio Africano, é preciso toda uma aldeia para educar uma criança. Os pais têm obrigação de compartilhar os dons e as carências de seu filho com seus familiares, amigos, conhecidos, membros da comunidade, [...], entre outros, em conversas casuais, debates e até mesmo apresentações formais.

Os entrevistados narraram que foram bem recebidos na escola em questão, onde tinham o desejo de serem amparados, acolhidos e ouvidos, a equipe diretiva e professores, segundo eles demonstraram empatia diante das histórias de vida de cada um.

“Então eu lembro com muito carinho da professora Joseane, a profe Grazi. A profe Grazi, o professor Eduardo, são pessoas que marcaram para mim, porque eles entendiam o que estava acontecendo comigo e a gente estava buscando entender e ajudar o João da melhor forma possível, porque a gente não conseguia entender qual era a necessidade que ele tinha. Eu busquei muito em leituras, muito na ajuda de outros médicos porque eu trabalho em rede hospitalar, então tenho muitos conhecidos e hoje a gente conversa muito e interage e a escola X pra mim trouxe aquele amparo que infelizmente eu não tive com a minha família e talvez, por não ter conhecimento, não saber do que se tratava. Eu não tive tanto amparo da família como eu tive da Escola X.” (Entrevistado 1)

A conduta da escola pesquisada vai de encontro ao que consta no Documento Orientador da Secretaria Municipal de Educação que, no que se refere ao acolhimento das famílias, nos diz que:

É certamente, importante a capacidade do professor e da escola, em seu todo, de acolher as crianças de modo personalizado e lidar com suas emoções e com as de seus familiares durante os delicados momentos de separação, de ambientação cotidiana e de construção de novas relações com os colegas e outros adultos. (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 92)

“Porque na verdade meu filho nunca se permitiu assim, o toque, o beijo, o abraço, até hoje é difícil para as pessoas que são de fora, que não é do convívio dele. Isso mudou muito conosco: pai, mãe e irmão. Mas ele não permitia que a gente abraçasse, beijasse, ... e o meu primeiro beijo, eu ganhei lá na escola. Foi um dia muito emocionante, eu chorei muito, muito, muito, porque pra muitas pessoas pode ser considerado algo mais normal ou alguma coisa sem valor. Só que pra mim, tinha muito valor.”

Conforme Manoel (2016, p.10 e 11):

A afetividade não é nenhuma nova concepção pedagógica, nem a mais nova descoberta científica para oportunizar melhor qualidade de vida. Trata-se de algo que acompanha o ser humano desde o nascimento. É um recurso pedagógico que precede ao uso do giz e do quadro negro. Ser

afetivo é utilizar o campo emocional como um eficaz e real instrumento pedagógico, mediando a aprendizagem, trabalhando a memória e a cognição.

Diante dessas falas, percebemos o quanto o acolhimento e empatia por parte da escola, auxiliam o desenvolvimento da criança com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados desta pesquisa foi possível perceber o grande impacto que as famílias têm ao receber o diagnóstico de TEA. Apesar da desconfiança das famílias, receber formalmente o diagnóstico despertou sentimentos de angústia, incertezas e medos. Também foi possível entender o quanto elas se sentem sobrecarregadas devido à rotina que vem se transformando a partir desta descoberta.

Sem rede de apoio muitas vezes as famílias encontram-se, sozinhas, necessitam encontrar um meio de sobrevivência, no que diz respeito às necessidades básicas, além de suprir as especificidades acometidas pelo TEA. Situações do cotidiano, simples, se tornam grandes obstáculos diante de um novo mundo que passa a nortear as famílias.

Outro aspecto analisado foi como a Escola de Educação Infantil em questão acolhe estas famílias. Entendeu-se, que a instituição recebe todos que chegam, sem julgamentos, com empatia e como esta conduta reflete de forma positiva no desenvolvimento das crianças, fazendo com que as famílias sintam-se amparadas, seguras e com esperança de que o início da vida escolar seja uma porta aberta, até mesmo exemplo, para uma Educação Inclusiva com amor, afeto e respeito.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: 2004.

COSTA, Sandra Cristina Pereira da. **O impacto do diagnóstico de autismo nos Pais**. Viseu: 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANOEL, Vanda Ferreira. A Importância da Afetividade para o Processo Ensino e Aprendizagem dos Alunos com Transtornos do Espectro Autista. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Curitiba: 2016.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil - Documento Orientador: Caderno 2. Novo Hamburgo: 2020.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem (Online)**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2016.

RODRIGUES, Leiner Resende; FONSECA, Mariana de Oliveira; SILVA, Fernanda Ferreira. Convivendo com a criança autista: sentimentos da família. **Revista Mineira de Enfermagem**. Uberaba, v. 12, n. 3, 2008.

SILVA, A. *et al.* O impacto que ocorre nas famílias após o diagnóstico do transtorno do espectro autista na criança: o luto pelo filho idealizado. **Revista Dissertar**, v. 1, n. 28 e 29, p. 44 - 55, 18 maio 2018.

SILVA, Antônio Ricardo Rodrigues da. Autismo na criança e seu impacto sobre a família.

Revista Pediatria Moderna. São Paulo, v. 36, n. 7, 2000.

SOMMERSTEIN, L. & WESSELS, M. Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo. In: STAINBACK S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAKEDA, Tatiana. Autismo, preconceito e discriminação. Disponível em: <<https://opopular.com.br/noticias/ludovica/blogs/viva-a-diferença/viva-a-diferença-1.925289/autismo-preconceito-e-discriminação-1.1172699>>. Acesso em: 30 out. 2021.

TEIXEIRA, Gustavo; SILVA, Damião. Transtorno do Espectro Autista, In: TEIXEIRA, Gustavo (Org.); PASCOLLI, Dan (Org.). **Transtorno do Espectro Autista: Caminhos e contextos**. São Paulo: 2019.

VIDAL, Alberto de Jesus; ANDRADE, Isabella Silva de; SILVA, Gerson Heidrich da. O luto familiar pelo diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista na visão psicanalítica. **Revista Íbero-americana de Humanidades, Ciência e Educação**. São Paulo, v. 7, n. 7, jul. 2021.

PRODUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL NA PESSOA COM AUTISMO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS TEXTUAIS

Carim Luciane da Silva Rodrigues¹
Adriana Magalhães Veiga De Broutelles²

RESUMO: A produção da linguagem oral na pessoa com autismo passa por algumas questões que foram problematizadas neste artigo; tais como, o interesse subjetivo em interagir e a sintaxe apresentada nas produções nas suas produções. Sabe-se que o interesse por interagir com o outro tem sido exibido como algo fundamental para o desenvolvimento da linguagem, sendo que justamente esse aspecto é apontado como prejudicado nessas pessoas. Além disso, a sintaxe que as pessoas com transtorno do espectro autista apresentam em seus textos, demonstra um grau menor de coesão. Nesse trabalho, pretende-se analisar a manifestação desses aspectos na interação de uma pessoa com autismo, através de um estudo das práticas dialógicas interacionais nesse grupo, que leve em consideração as suas especificidades. Não será deixado de lado o fato de que no texto oral a sintaxe é sacrificada em benefício das pressões pragmáticas estabelecidas na hora da construção do texto e que muitas das estratégias de construção do texto dependem da percepção dos sujeitos.

Palavras-chave: Estratégias interacionais; Construção do texto oral; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A língua é um conjunto de práticas discursivas que se manifesta pela atividade oral e pela atividade escrita. (MARCUSCH & DIONÍSIO p.31, 32, 2007) – para fins de delimitação, neste trabalho serão abordadas fala e escrita, que são aspectos da organização linguística, em detrimento de oralidade e letramento, que são práticas sociais ou discursivas que fazem uso da fala e da escrita respectivamente.

“Fala e escrita são realizações de mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, história e representações próprias” (MARCUSCH & DIONÍSIO, p. 16, 2007). São dois tipos de uso do sistema, em que é possível selecionar as possibilidades dentro do próprio sistema. A fala faz uso mais acentuado das condições contextuais na produção de que Marcuschi chama de “vinculação

¹ Autora. E-mail: carimluciane@hotmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: adriana.broutelles@ifsudestemg.edu.br

situacional maior”, pelo fato de na fala haver interação face a face.

Por muito tempo, a linguística analisou os textos orais sob uma perspectiva idealizada, na qual deveria seguir os parâmetros dos textos escritos (MARCUSCH & DIONÍSIO, 2007), como se algumas de suas características fossem estranhas à norma, pois era analisada a partir das normas da gramática que a escrita decodificou. A questão é que as análises sobre a fala, na verdade, eram fundadas na escrita. A escrita por muito tempo foi considerada mais elaborada e estruturalmente mais complexa, deixando para a fala o peso de ser fragmentada e incompleta.

Não existe dicotomia, portanto, entre fala e escrita. Esta era uma visão redutora das relações existentes entre os dois fenômenos. Fala e escrita estão em um *continuum*, pois como já dito, são o mesmo sistema linguístico se manifestando de forma diferente devido à diferença das próprias circunstâncias em que se realizam. Portanto, após um longo período de considerações, chega-se ao fim de uma visão em que a escrita tem uma superioridade hierárquica por ser a forma com que se passa adiante o conhecimento produzido. Passa-se também a pensar as relações próximas entre fala e escrita em que gêneros e estilos se misturam.

As diferenças entre fala e escrita, portanto, baseavam-se em uma visão dicotômica, e somente mais tarde se percebeu que as tais características dessas duas práticas sociais de produção textual não eram exclusivas de uma e de outra das duas modalidades. Tratava-se de características que se acentuavam mais em uma do que na outra modalidade, mas que estavam presentes em ambas.

Porém, a fala vai apresentar algumas características bem peculiares, que devido a sua natureza dinâmica, distinguem-se da escrita, cuja natureza é estática. Na produção da fala o processo de construção fica explícito, pois não é possível ocultá-lo como na escrita. Por essa razão, Koch (2002) descreve a produção da fala como um jogo em que cada lance tem que ser planejado e replanejado diante dos olhos e ouvidos do interlocutor:

Por essa razão, pode-se dizer que a fala é relativamente não-planejável, uma vez que ela vai se construindo a partir das necessidades que vão surgindo no jogo comunicativo. Ainda, devido a essas circunstâncias, em que a produção é simultânea, os processos da construção do discurso oral fica evidenciado, diferentemente da escrita, em que temos a possibilidade de apagá-los conforme vamos fazendo revisões e correções. Segundo Koch:

É relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; isto é, ela necessita ser literalmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada “lance” do jogo de linguagem. (KOCH, p. 79, 2002).

As descontinuidades presentes na fala não se devem, portanto, ao fato de ela ser fragmentada e incompleta, mas à sua natureza, em que fatores cognitivos-interacionais justificam a forma como ela se manifesta. Desse modo, trata-se de questões pragmáticas, que influenciam na sintaxe, já que a construção desse texto falado apresenta uma sintaxe, que embora se baseie na sintaxe geral da língua, apresenta características próprias. Existe uma negociação na construção do texto falado que faz com que a interação se sobreponha à sintaxe. Isso não significa que existem sintaxes diferentes para textos escritos e textos falados, significa somente que a construção do texto falado apresenta uma sintaxe, que embora se baseie na sintaxe geral da língua, apresenta características próprias.

Como já enfatizado, a fala é uma modalidade de funcionamento da língua, que tem um sistema próprio, cuja natureza é dinâmica, pois existe uma negociação e uma cooperação na produção do texto, fazendo com que locutor e interlocutor sejam responsáveis por essa produção. Mesmo que em determinados momentos um detenha a palavra, cumprindo o papel de locutor, o seu interlocutor terá uma atividade de coprodução discursiva. Dessa forma, não se analisa as produções textuais da fala separadamente.

O que por algum tempo se acreditou serem características que davam à escrita um status hierárquico mais elevado do que à fala, hoje se entende como resultado da maior relevância da pragmática sobre a sintaxe no texto falado (KOCH, 2002). Isso impõe a presença de falsos recomeços, trancamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrase nessa modalidade da língua, e também o que Marcuschi (2007) chama de “marcadores conversacionais”. A imposição dos elementos acima citados resultam de estratégias cognitivo-conversacionais, que se originam nas necessidades da interação que vão surgindo no jogo comunicativo.

Segundo Albano (1990), o interesse pela interação com o outro é uma das condições fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Contudo, justamente esse interesse subjetivo de interagir com o outro tem sido apontado como uma das maiores dificuldades da pessoa dentro do espectro autístico

(DELFRATE, 2009). Essa mesma autora aponta que existe uma carência de estudos que analisem as práticas dialógicas e interacionais desse grupo, não só no que se refere a linguagem verbal, mas também no que se refere a linguagem não-verbal, como gestos e expressões faciais.

As pressões pragmáticas que influenciam na sintaxe tem origem em estratégias cognitivo-conversacionais. Essas estratégias são mecanismos de significação e ajudam a estabelecer as práticas dialógicas e interacionais. Cabe ressaltar que os sujeitos precisam “perceber” e “se dar conta” dessas pressões para colocar em prática, tais estratégias, segundo Koch (2002) são essas as estratégias:

Sempre que perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia comunicar-lhe, a continuação de sua fala se tornará, na maioria das vezes, desnecessária. Logo que perceber que seu interlocutor não o está entendendo devidamente, suspenda o fluxo da informação e repita, parafraseie, mude o planejamento ou insira explicações e/ou exemplos. Ao perceber que formulou algo de maneira inadequada, interrompa-se imediatamente e proceda a uma correção. Ao se dar conta de que disse algo que é ou poderia ser ofensivo à face do seu interlocutor ou que foi excessivamente categórico naquilo que disse, proceda imediatamente a um reparo, acrescentando ou inserindo expressões atenuadora ou modalizadoras. (KOCH, 2001, p. 81)

Sabe-se que também há discussões sobre como é afetado o aspecto sintático na linguagem das crianças que estão dentro do espectro autista, pois segundo Rapin (Apud DELFRATE, 2005), os textos orais que produzem apresentam uma carência de coesão. Como esses elementos coesivos “costuram” o texto (KOCH, 2008), a sua ausência muitas vezes pode afetar a interação com o interlocutor.

Levando em consideração esses aspectos discutidos, a saber, as pressões pragmáticas que se originam das estratégias cognitivo-conversacionais, e como elas repercutem na sintaxe; nesse trabalho pretende-se analisar como estas questões se manifestam na interação de uma pessoa com autismo. Ainda, não se deixará de considerar que esse processo tem fortes implicações na percepção do falante, uma vez que depende de que ele perceba e se dê conta de como está tendo sucesso, ou não, a sua prática interacional.

METODOLOGIA

Como a ênfase dessa pesquisa está nas interações sociais do sujeito, portanto no aspecto subjetivo, logo se trata de uma pesquisa qualitativa, com

observação participativa do pesquisador. Essa pesquisa apresenta-se a partir de um estudo de caso cujos dados foram obtidos por meio de participação ativa, que é aquela em que “o pesquisador fica imerso no fenômeno de interesse” (MOREIRA, 2009, p. 7). Ainda, contou com a autorização institucional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, na cidade de Pelotas/RS, para o curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

O estudo de caso foi feito com uma criança diagnosticada com transtorno do espectro autista, que estuda na escola citada, no sétimo ano do ensino fundamental. Como é menor de idade, sua identidade foi preservada e sua mãe assinou um termo de compromisso livre e esclarecido para que o trabalho pudesse ser feito. A coleta de dados foi realizada na escola, na biblioteca, em uma sessão fora do seu horário de aula, em que foi feito um trabalho com o aluno, cuja duração foi de 45 min. O trabalho foi previamente organizado, consistindo em um jogo de memória com um tema que é de interesse do aluno, uma vez que o aluno tem um interesse muito grande em tudo que se refere aos Irmãos Mário, mostrando conhecimento de todos os personagens dos jogos, bem como todas as versões de jogos que já foram lançadas. Os dados foram coletados através de gravação de celular para posterior transcrição.

Foi também realizada entrevista com a mãe da criança para saber um pouco da sua história, desde o nascimento da criança até o diagnóstico; seu papel na família e sobre a vida

escolar, a partir da perspectiva da família. A entrevista com a mãe foi muito importante, uma vez que o AEE na escola começou pouco antes do trabalho remoto por causa da pandemia, e a avaliação da criança ainda não foi concluída. Ainda, sobre a entrevista, Miguel (2010) reflete sobre a importância dela como instrumento de investigação em pesquisas qualitativas, uma vez que sua eficácia está ligada às situações comunicativas de interação que pressupõe, ajudando a entender como os sujeitos significaram, através da linguagem, as suas experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentar e discutir os resultados será exposto o que se apurou sobre a história familiar do aluno. A mãe relata que teve uma gravidez de risco e

que o parto foi de cesárea. O casal era jovem, a mãe estava com 20 anos e o pai com 16. Após o nascimento do bebê, a mãe não pode mais trabalhar, sendo assim, somente o pai trabalha fora.

Na entrevista com a mãe, ela reforça algo que vem sendo muito discutido na intervenção precoce, pois ainda persiste a ideia de esperar o tempo da criança. “Se ainda não fala, é porque não é o tempo da criança”; esse tipo de relato é exposto por muitas famílias, como é o caso da mãe da criança do estudo, retardando o diagnóstico. A mãe conta que desde muito cedo, nos primeiros meses, já achava que tinha algo estranho e relatou à pediatra, mas além de não ser ouvida, foi rechaçada. Depois de muita procura, finalmente encontrou um pediatra que a encaminhou para um neurologista, mas a espera durou quase um ano. Foi quando resolveu pagar uma consulta antes da que havia sido marcada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), mas o médico somente receitou remédio para acalmar a criança. Foi com a consulta pelo SUS que veio o diagnóstico, quando a criança estava com 3 anos.

A mãe conta que na escola em que estudou os primeiros anos do fundamental, como ele não tinha cuidadora ou professor auxiliar, passava todo o tempo sozinho no pátio, correndo de um lado para outro. Isso reforça o relato de uma professora, da atual escola, que conta como foi muito difícil o começo dele devido à forma com veio da outra escola, sem nunca ter tido um trabalho voltado para o seu desenvolvimento.

Na casa moram o aluno com 13 anos, a mãe, o pai e um irmão de 9 anos. Porém, a mãe relata que a sua mãe, a vó, está sempre na casa e a sogra também. Portanto, as duas avós passam temporadas na casa, às vezes ao mesmo tempo. A vinda do irmão foi importante para o desenvolvimento da fala do aluno, ele começou a falar aos 3 anos. Ainda, o irmão menor ajuda muito, tem muita paciência e sempre inclui o irmão mais velho nas suas brincadeiras e atividades.

A mãe está muito satisfeita com a forma como as coisas estão evoluindo na atual escola e relatou que agora ele está sendo atendido na sala de recursos no turno inverso e que naquela semana ele havia tomado banho sozinho pela primeira vez.

Para realizar o trabalho, o aluno foi levado para a biblioteca com a professora para jogarem um jogo da memória. O aluno já foi entusiasmado, pois sabia que o jogo era dos Irmãos Mário, do qual gosta muito. A professora escolheu esse jogo

para facilitar a interação com o aluno.

Episódio 1 – outubro de 2021

O diálogo que segue é entre a professora e o aluno. A legenda é: P – professor; A – aluno. Os áudios estão numerados pelas trocas de turnos das pessoas do discurso (A). A professora entra na biblioteca com o aluno já conversando, pois ele já sabia que jogariam um jogo da memória do Mário:

| | |
|---|--|
| <p>(A1) A: <i>Eu gosto de pensar em Mário.</i> (A2) P: <i>Tu gosta do Mário?</i> (A3) A: <i>Sim.</i> (A4) P: <i>Vamos sentar numa mesa? Vem aqui, senta aqui. Primeiro eu quero que tu olhes para essa folha que está inteira porque eu já recortei para nós jogarmos. Tu vais jogar comigo?</i> (A5) A: <i>Isso daí é jogo da memória?</i> (A6) P: <i>Hum... vão voar as peças, tu não achas? [A professora se refere ao ventilador que estava ligado e fazia com que as folhas da mesa em que estavam sentados voassem].</i> (A7) A: <i>É só desligar o ventilador.</i> (A7) P: <i>Ah mas eu sou baixinha e não alcanço ali. Sabia?</i> (A8) A: <i>Eu consigo alcançar.</i></p> | <p>(A19) P: <i>Tem que achar o par. Não acertei. Tua vez;</i> (A20) A: <i>Vou tentar achar aqui o Bawser seco, só no osso. Não é, esse deve ser do Mário Galaxi. Nunca joguei Mário Galaxi na minha vida. Esse aqui deve ser dos personagens nonki kongui, eu nunca jogo nonki kongui, Prefiro Mário, porque o Mário é mito... [A professora olha para o aluno quando ouve a palavra mito] que foi? [O aluno pergunta notando o olhar de surpresa da professora]. É, porque ele é mito. Ah... esse aqui não é. Tem que achar o Bawser seco, cadê? Não....deixa eu ver... não é esse. Tá meio difícil.</i> (A21) P: <i>Já ficou bagunçado esse nosso jogo, né?</i> (A22) A: <i>Deveria tá tudo organizado.</i> (A23) P: <i>Vou ver aqui.</i></p> |
| <p>(A9) P: <i>Tu consegue?</i> (A10) A: <i>Sim.</i> (A11) P: <i>Mas acho que a gente troca de mesa, né? Vamos sentar ali?</i> (A12) A: <i>Sim. Pena que é tudo preto e branco. Esse que é o problema. [O aluno fala das peças do jogo de memória que são preto e branco].</i> (A13) P: <i>A, pois é, não imprimiram colorido para mim.</i> (A14) A: <i>Melhor com as cores mais vivas. Menos tom seco, parece tudo filme antigo.</i> (A15) P: <i>E tu não gosta?</i> (A16) A: <i>Não.</i> (A17) P: <i>Prefere colorido?</i> (A18) A: <i>Tem mais vida. V de vida. Tem que adivinhar qual que é o certo, qual que é o errado.</i></p> | <p>(A24) A: <i>Esse aqui é do Mário Galaxi, essa abelhinha aí. Nunca joguei Mário Galaxi.</i> (A25) P: <i>Não? Eu nunca joguei nenhum deles.</i> (A26) A: <i>Só o primeiro Mário nintendinho?</i> (A27) P: <i>É. Aquele que as minhas filhas tinham quando crianças, bem....</i> (A28) A: <i>Velho?</i> (A29) P: <i>Sim.</i> (A30) A: <i>E qual ano que é, 1955?</i> (A31) P: <i>Não, não. Era na década de 90.</i> (A32) A: <i>Ah esse aqui é o Rei Bu., o rei fantasma, né? Que passa por dentro das nossas panças. Deixa eu ver aqui. [A professora busca o olhar do aluno] panças! [O aluno sinaliza para sua barriga fazendo movimentos com as mãos].</i> (A33) P: <i>No</i> jogo? (A34) A: <i>Sim.</i></p> |

O aluno, conforme mostra a transcrição, em dois momentos de interação percebe que o seu interlocutor não o compreende devidamente. Como toda produção linguística é resultado da interação dos interlocutores, em que eles constroem o texto, é preciso criar estratégias de processamento do texto para que

a interação não seja interrompida, que é o que o aluno faz ao suspender o fluxo da informação e repeti-la. Como pode ser observado em A20, o aluno percebe, quando a professora olha para ele, que ela estranhou a sua colocação, e repete a palavra mito.

A mesma estratégia é usada em A32, quando além de repetir a palavra “pança”, o aluno se utiliza de gestos para mostrar sobre o que está falando. Dessa forma, fica claro que o aluno percebe quando o seu interlocutor está compreendendo ou não o que está sendo dito, pois logo trata de procurar soluções para a falha na comunicação.

Dentre as estratégias de processamento de texto estão, segundo Koch (2001) a inserção e a reformulação. Quanto a inserção:

A inserção parece ter a macro função cognitiva de facilitar a compreensão dos parceiros. O locutor suspende temporariamente o tópico em andamento e insere algum tipo de material linguístico, com o intuito, entre outros de: introduzir explicações ou justificativas (KOCH, 2001, p. 84)

Ele não chega a reformular o que disse, ou inserir material linguístico novo, o que nos dois exemplos seriam possibilidades de estratégias de processamento. Porém, mesmo assim, ele estabelece práticas dialógicas interacionais pois percebe, pelo olhar da professora, que ela havia estranhado a sua colocação e repete a palavra “mito” no primeiro exemplo, e a palavra “pança” no segundo exemplo.

Ainda sobre as práticas dialógicas interacionais, conforme pode ser observado na transcrição em A8 e A28, o aluno consegue fazer inferências no diálogo. O aluno antecede em A8 um possível pedido, uma vez que ele é mais alto do que a professora e alcançaria o ventilador. Em A28 o aluno consegue antecipar o que a professora ia dizer.

Portanto, são as pressões pragmáticas que impõe as repetições em A20 e A32, e a estrutura sintática em A8 e A28. As estratégias de processamento de texto nas transcrições citadas resultam das práticas dialógicas-interacionais, cuja necessidade o aluno é capaz de perceber.

CONCLUSÃO

A discussão neste trabalho iniciou apontando para a distinção entre texto

falado e texto escrito e quais fatores faziam com que o texto falado apresentasse uma sintaxe com características próprias; a saber, as pressões pragmáticas que se originam das estratégias cognitivo-conversacionais. Com isso, pretendia-se analisar como essas questões se manifestariam na interação de uma pessoa com autismo, uma vez que para colocar as estratégias em prática é preciso que o falante perceba e se dê conta do andamento de sua prática interacional.

Constatou-se que, embora o aluno não chegue a utilizar estratégias de construção de texto como reformulação e inserção, ele estabelece práticas dialógicas interacionais com o seu interlocutor, uma vez que as utiliza para construir o seu texto dentro da sua prática interacional.

Ainda, pretende-se apontar com esse breve estudo de caso, a importância de trabalhar essas práticas de construção textual, através de atividades com alunos que estão dentro do espectro autista, pois dessa forma poderão dar conta das suas percepções do jogo discursivo linguisticamente.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E. C. **Da fala a linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A.P. O.; MASSI, G. A. **A aquisição de linguagem na criança com autismo**: um estudo de caso. *Psicologia em estudo*, Maringá, v14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2008.
_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P.. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIGUEL, F. V. C. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada**. *Revista Odisseia – PPgEL/UFRN*. N.º 5 [jan – jun 2010]

MOREIRA, M. A. *Pesquisa em Educação em Ciências: Métodos Qualitativos*. In: MOREIRA,

M. A.; ROSA, P. R. **Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos**. 2 ed. Porto Alegre, Brasil, 2016.

RAPIN, I. Distúrbios na comunicação no autismo infantil, In: Muller A. G., Narbona J. **A linguagem da criança pequena: aspectos normais e patológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARALISIA CEREBRAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS

Cíntia Lidiane Guidotti Aguiar Cunha¹

Desirée Nobre Salasar²

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo identificar as barreiras de acesso à participação dos estudantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da elaboração e organização de recursos direcionados às suas especificidades. Este trabalho tem como propósito apresentar o Estudo de Caso de um estudante com paralisia cerebral, do sexo masculino, 11 anos de idade, cursando o quarto ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino do município de Pelotas/RS. Estudar o caso de deficiência de cada educando acompanhado pelo professor de AEE é de fundamental importância na elaboração de estratégias que atendam as particularidades de cada deficiência, observando e avaliando aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. Com base nessa investigação, caberá ao professor de AEE identificar as áreas que necessitam ser estimuladas, passando a elaborar e a organizar recursos e meios que possibilitem a participação efetiva do estudante em todas as situações do cotidiano escolar, para que assim, a inclusão ocorra de fato.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral; AEE; Educação Inclusiva; Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil, declara a Educação como um direito de todos, sendo um dever do Estado e estabelece como um de seus princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no artigo 208, busca atender às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Uma das estratégias encontradas pelo governo federal para alavancar a política de Educação Inclusiva foi a implementação do AEE, em escolas regulares de ensino, a partir das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) (KASSAR, 2011). Estas são espaços físicos organizados com mobiliários, materiais didáticos,

¹ Autora. E-mail: cintia-gaguiar@hotmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: dnobre.ufpel@gmail.com.

recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos que asseguram condições de acesso, aprendizagem e participação nas atividades desenvolvidas pelo currículo da escola regular (BRASIL, 2010a). Desta forma, o AEE tem por objetivo identificar as barreiras de acesso à participação dos estudantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da elaboração e organização de recursos direcionados às suas especificidades (BRASIL, 2010b).

De acordo com Pereira (2018), a pessoa com diagnóstico de paralisia cerebral integra um grupo de pacientes com quadros clínicos complexos e medidas de inclusão escolar, lazer e participação social devem ser ativamente protegidas e estimuladas, objetivando uma vida independente. Neste sentido o AEE servirá como apoio, sendo ofertado em caráter complementar e/ou suplementar a formação dos discentes, visando sua autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL,2010b).

Dentre os meios adotados pelo AEE para promover a inclusão, está o emprego da Tecnologia Assistiva (TA), considerada uma área do conhecimento que apresenta um conjunto de recursos, serviços e métodos que viabilizam ou ampliam as habilidades funcionais da pessoa com deficiência (BRESCH, 2007).

Segundo o movimento social intitulado World Cerebral Palsy Day (2021), existem em todo mundo cerca de 17 milhões de pessoas com a paralisia cerebral e outras 350 milhões estão diretamente ligadas a uma criança ou adulto com paralisia cerebral.

Para o National Institute of Neurological Disorders and Stroke³ (2013), a paralisia cerebral pertence a um grupo de distúrbios neurológicos que surgem na primeira infância e afetam permanentemente o controle do movimento corporal, tônus muscular e equilíbrio. Quanto a etiologia da paralisia cerebral, é diversa e multifatorial, dentre as possíveis causas estão malformações cerebrais congênitas, erros genéticos, infecções maternas/febre, anóxia ou, ainda, por lesões ocorridas no cérebro antes, durante ou logo após nascimento (NINDS, 2013). Em relação à manifestação dos sintomas podem ser classificados em hemiplegia, hemiplegia bilateral (tetra ou quadriplegia), diplegia, discinesia, ataxia e mistas (LEITE; PRADO, 2004; NINDS, 2013). Além do comprometimento motor, a paralisia cerebral é frequentemente acompanhada de distúrbios sensoriais, perceptivos,

³ Instituto norte-americano que conduz e financia pesquisas relacionadas aos distúrbios cerebrais.

cognitivos, de comunicação e comportamentais, podendo ainda apresentar crises de epilepsia e problemas musculoesqueléticos secundários (ROSENBAUM *et al.*, 2007).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), traz uma nova perspectiva em relação à deficiência e à incapacidade, deixando os aspectos negativos para focar nas potencialidades da pessoa com deficiência, considerando as atividades que uma pessoa com distúrbios funcionais e/ou alterações estruturais do corpo pode desempenhar, bem como sua participação social (FARIAS; BUCHALLA, 2005). Logo, Santos *et al.* (2011) acreditam que a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar trariam ganhos ao seu desenvolvimento e melhorias na qualidade de vida.

Ao receber um estudante com paralisia cerebral, o profissional de AEE deverá, além de conhecer seu histórico pessoal, escolar e médico, verificar sua rede de apoio, avaliar e desenvolver recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva que proporcionarão um atendimento adequado às necessidades específicas deste aluno, seja na sala de recursos ou na turma regular. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar o Estudo de Caso de um educando com paralisia cerebral apoiado pelo AEE, em uma escola do Município de Pelotas/RS.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa foi realizado um estudo de caso em que se buscou analisar com profundidade o cenário de inclusão de um educando com paralisia cerebral. Para tal, a abordagem utilizada contou com fontes orais (entrevistas e depoimentos pessoais) e fontes documentais (relatórios, laudos médicos, fonoaudiólogo e fisioterápico).

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa onde ocorre uma detalhada investigação acerca de um ou poucos objetos e que tem o objetivo de estabelecer relação entre a teoria e a prática, na busca de solução de problemas oriundos da vida cotidiana (GIL, 2002; GODOY, 1995).

Quanto aos participantes da pesquisa, em virtude da situação de pandemia pelo SARS- CoV-2, integraram o estudo a mãe da criança em questão e a profissional do AEE que a acompanha desde sua chegada na escola em 2016 até os dias atuais. Este estudo ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino do município de Pelotas/RS, com um estudante com diagnóstico de paralisia cerebral, sexo masculino, 11 anos de idade e cursando o quarto ano do ensino fundamental.

Anterior à coleta dos dados, o estudo foi submetido à Autorização Institucional, onde o profissional responsável pela instituição de ensino foi informado sobre as características e objetivos da investigação, bem como das atividades que foram realizadas para a obtenção dos elementos. Tanto a mãe do estudante quanto a profissional de AEE receberam os esclarecimentos referentes à pesquisa e posteriormente foi assinado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.

Os dados obtidos a partir das informações levantadas no estudo foram descritos, interpretados e analisados de forma a considerar, em sua integralidade, os aspectos de natureza qualitativa (GIL, 2002).

CASO DE R.

R chegou na escola em 2016, após ter passado por uma instituição privada de educação especial e não ter se adaptado. Atualmente, frequenta o quarto ano do ensino fundamental no turno da tarde. A família tinha conhecimento que a escola estava preparada para receber pessoas com deficiência, mas foi depois dessa experiência que resolveram procurar o estabelecimento de ensino regular.

A partir dos documentos analisados, R apresenta um diagnóstico médico de paralisia cerebral, com Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID- 10) G 80.0 e quadro clínico de dupla hemiparesia espástica, por prematuridade, tendo o seu hemicorpo esquerdo mais comprometido. Quanto ao parecer do tratamento de fisioterapia relacionado à mobilidade dos membros inferiores, R troca passos com padrão flexor para o Hemicorpo Esquerdo. Ainda segundo o laudo, R realizou cirurgia ortopédica em Msls e faz uso

de órtese suropodálica em ambos os pés. A profissional recomenda o estímulo com atividades bimanuais e marcha com apoio. Percebe-se, em ambiente escolar, uma menor mobilidade dos movimentos do braço esquerdo e dificuldades na marcha mesmo apoiado. Atualmente, segundo relato da mãe, faz uso de cadeira de rodas com apoio bilateral de braços e de solo para melhor equilíbrio.

Na avaliação fonoaudiológica, R mostra-se bastante alegre e carinhoso, apresentando boa compreensão, percepção e atenção. Demonstra bom desenvolvimento cognitivo, cumpre ordens, identifica objetos e dá função aos mesmos. Em se tratando da linguagem expressiva, mostra intenção comunicativa, às vezes emite sons sem significado aparente, mas necessita ser mais estimulado para expressar-se oralmente, pois tende a indicar com a mão e a usar gestos para se fazer entender. Apresenta restrita mobilidade dos órgãos fonoarticulatórios, em função do comprometimento motor, hipotonia orofacial e postura incorreta da língua. Estratégias de comunicação alternativa são aceitas por R. A fonoaudióloga indica estímulo direcionado e contínuo para melhor desenvolvimento cognitivo, visando a aquisição efetiva da fala.

Com relação ao contexto familiar, a criança mora na mesma casa com a mãe, o pai e o avô de 80 anos. É filho único, no entanto tem grande convivência com outros membros da família como avó materna, tios e o primo, mais novo, com o qual R tem grande vínculo. R nasceu de parto normal e com 24 semanas. Juntamente com o diagnóstico de paralisia cerebral, a família recebeu um prognóstico ruim. Assim, a mãe deixou o trabalho para se dedicar aos cuidados com o filho, mas outros membros da família também estão comprometidos em apoiar e estimular o desenvolvimento da criança. Além do acompanhamento médico com Pediatra, Neurologista, Ortopedista e Pneumologista, a criança realiza Fisioterapia, Fonoterapia e Equoterapia.

DISCUSSÃO

O diagnóstico de PC, com um prognóstico ruim recebido pelos familiares, reforça a preocupação com os impactos que o diagnóstico de PC pode causar a estas pessoas e, portanto, os profissionais da área da saúde devem demonstrar o mínimo de sensibilidade que exige momento, evitando o uso de termos científicos

e repensando suas ações no momento de informar o diagnóstico (DANTAS *et al.*, 2010).

Mesmo a família estando envolvida no acompanhamento do desenvolvimento de R, foi a mãe que deixou o trabalho para cuidar, exclusivamente, do filho. Esse fato vem ao encontro ao que descreve a literatura, onde mesmo após a família passar pelo impacto inicial do diagnóstico de PC e instituir um ambiente familiar propício para a inclusão desta criança, será a mãe que deixará sua vida de lado para, na maioria das vezes, dedicar-se tão somente ao seu filho (DANTAS *et al.*, 2010; SILVA; ROMÃO; ANDRADE, 2019).

O acompanhamento médico e de uma equipe multidisciplinar, assim como o que ocorre com R, é essencial para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, pois tendo elaborado um plano direcionado às necessidades da criança e baseado em evidências científicas, pode colaborar na superação das dificuldades conferidas pela deficiência e na realização de tarefas que a desafiam (NINDS, 2013; PEREIRA, 2018).

Segundo relato da profissional de AEE, R é um menino alegre, carinhoso, calmo e que demonstra satisfação em participar do ambiente escolar. Em sala de aula tem bom relacionamento com a professora e gosta de estar com os colegas, realizando trocas importantes com seus pares, as quais colaboram significativamente para seu processo de aprendizagem. Desta forma, torna-se evidente o contexto mais produtivo de ambientes inclusivos, quando comparados a ambientes educacionais segregantes (NETO *et al.*, 2018). A inclusão social afeta, diretamente, a pessoa com deficiência, pois a partir da interação há o desenvolvimento das potencialidades (NETO *et al.*, 2018). Observa-se que as barreiras não estão relacionadas somente ao fato de R ser uma pessoa com PC, elas se revelam, também, na baixa frequência que o estudante possui devido a apresentar problemas respiratórios, os quais interferem na consolidação dos seus vínculos com seus colegas. Pereira (2018) alerta para a importância da atenção à saúde clínica da pessoa com PC, em especial, às questões respiratória, gastrointestinal e ortopédica.

Em relação ao parecer das atividades de fisioterapia, R necessita ser estimulado com exercícios bimanuais e de marcha com apoio. Nesta perspectiva na escola, ele realiza atividades pedagógicas de motricidade fina guiadas, fazendo uso de engrossadores de lápis, pincel, giz de cera e tesoura adaptada para o

recorte. Na quadra executava atividades livres com movimentos amplos, sempre apoiado, mas atualmente está fazendo uso da cadeira de rodas.

O estudante, comunica-se por meio de gestos e expressões, expondo suas vontades e emoções. Tem interesse pelas estratégias de comunicação alternativa. Assim como no parecer fonoaudiológico, a profissional do AEE relata que R demonstra potencial para a comunicação expressiva oral, emitindo sons simples como “dá”, “tá”, “mã”, para mãe, e “papa”, para pai. Possui boa capacidade de compreensão, percepção e atenção.

No que tange ao contexto de acesso ao ambiente escolar, a instituição conta com estrutura de acessibilidade arquitetônica, estrutural e de mobiliário, disponibilizando rampas de acesso, elevador, mesa e banheiro adaptados, conforme previsto na legislação vigente.

O uso da Tecnologia Assistiva (TA) na escola tem como meta solucionar problemas funcionais, do estudante, no espaço escolar, a fim de encontrar formas que permitam sua participação nas mais variadas atividades do cotidiano escolar (BERSCH, 2007). Sendo assim, desenvolver recurso de TA na escola é buscar, com criatividade, meios de que a criança com deficiência realize o que deseja - ou o que precisa - do seu jeito, desafiando-a a experimentar e conhecer, proporcionando que o mesmo construa no coletivo ou individualmente seu conhecimento (BERSCH, 2007). No caso de R foi recomendado pela professora de AEE, o apoio de cuidador, professor auxiliar e atendimento na Sala de AEE, para que suas habilidades nas áreas motora, comunicativa, social e cognitiva sejam estimuladas, de modo que a inclusão do estudante ocorra de forma efetiva.

Estudar o caso de cada educando acompanhado pelo professor de AEE, é de fundamental importância para que elabore estratégias que atendam as particularidades de cada deficiência, competindo a esse profissional observar e avaliar essas condições para que, a partir de um levantamento possa ter um olhar sensibilizado sobre aquele estudante e sua deficiência, conhecendo seus aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e, deste modo construindo um perfil que contribua para sua aprendizagem e estabeleça uma parceria entre todos envolvidos neste processo (NUNES; NEGÓCIO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a acessibilidade estrutural, arquitetônica e mobiliária na escola em que R estuda atualmente, é um fator determinante para que o educando com PC possa ter acesso a todas suas dependências, estabelecendo suas relações sociais.

Os recursos de TA são importantes ferramentas para que R seja desafiado a participar das diversas atividades pedagógicas que ocorrem no ambiente escolar, seja em sala de aula ou em outros espaços de socialização, realizando interações que contribuirão, significativamente, na construção do seu conhecimento.

A interlocução entre a professora de AEE e os diferentes terapeutas que atendem R, indica que o estabelecimento de parcerias com o propósito de formular estratégias de intervenção, colaboram para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do educando.

Desta forma, o estudo de caso forneceu informações detalhadas acerca do educando com deficiência, assegurando que o profissional de AEE tivesse conhecimento sobre o histórico social, familiar, aspectos cognitivos e comportamentais do seu relacionamento com colegas, professores e familiares.

Portanto, conclui-se que caberá ao professor de AEE buscar estas informações e, a partir delas, identificar as áreas que necessitam ser estimuladas, para que possa elaborar e organizar recursos e meios que possibilitem a participação efetiva do estudante em todas as situações do cotidiano escolar, garantindo assim, que a inclusão ocorra de fato.

REFERÊNCIAS

- BRESCH, R. Tecnologia Assistiva. In: **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=ptr>). Acesso em 31 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, Brasília: Ministério da Educação, 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: 31 out. 2021.
- 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. 73 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2021.
- DANTAS, M. S. de A. *et al.* Impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família. **Texto Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 229-237, abr./mai. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072010000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/xrRPWbkCSmYFrptLPJnz34w/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jul. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGqrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- KASSAR, M. C. M. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2021.

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. do. Paralisia cerebral aspectos fisioterapêuticos e clínicos. **Revista Neurociências**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 41-45, mar. 2004. DOI: <https://doi.org/10.4181/RNC.2004.12.41>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8886>. Acesso em: 14 out. 2021.

NATIONAL INSTITUTE OF NEUROLOGICAL DISORDERS AND STROKE (NINDS).

Cerebral palsy: hope through research. **National Institutes of Health**. n. 13-159, 2013. Disponível em: <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/Patient-Caregiver-Education/Hope-ThroughResearch/Cerebral-Palsy-Hope-Through-Research>. Acesso em: 21 out. 2021.

NETO, A. O. S. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, v.31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/html/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

NUNES, A. P. P.; NEGÓCIO, P. A. F. A importância e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência. **Revista do II Seminário Potiguar**, 2015. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_\(polianny_e_anna_paula\).pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-/arquivos/36784_artigo_ii_semina%C2%A1rio_potiguar_(polianny_e_anna_paula).pdf). Acesso em: 29 out. 2021.

PEREIRA, H. V. Paralisia cerebral. **Residência Pediátrica**, [s. l.], v. 8, s. 1, p. 49-55, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.25060/residpediatr>. Disponível em: <https://residenciapediatria.com.br/detalhes/342/paralisia%20cerebral>. Acesso em: 14 out. 2021.

ROSENBAUM, P. *et al.* A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. **Developmental Medicine & Child Neurology**, [s. l.], v. 49, s. 109, p. 8-14, feb. 2007. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2007.00001.x. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17371509/>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, L. H. C. dos. *et al.* Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 314-319, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-05822011000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/SCtrwvTHdjpLrVPLBFKrMKD/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

SILVA, G. G.; ROMÃO, J.; ANDRADE, E. G. S. Paralisia Cerebral e o impacto

do diagnóstico na família. **Revista de Iniciação Científica e Extensão**, v. 2, n. 1, p. 4-10, jan. 2019. Disponível em: <https://revistasfacesa.senaaires.com.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/131>. Acesso em: 06 out. 2021.

WORLD CEREBRAL PALSY DAY (WCPD). **About Cerebral Palsy**. Disponível em: <https://worldcpday.org/>. Acesso em: 23 out. 2021.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Cleimar Bauer Borba¹
Verônica Porto Gayer²
Gabrielle Lenz da Silva³

RESUMO: O presente trabalho analisou as formas de adaptação curricular realizadas para uma aluna com deficiência intelectual, desenvolvidas por uma professora do ensino regular, do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada por meio de observação em sala de aula, conversas com a professora e análise de documentos de planejamento para a aluna. Os resultados indicam a importância de adaptar o currículo para os alunos com deficiência intelectual, de conhecer as dificuldades e potencialidades dos alunos e planejar de forma que valorizem as habilidades e favoreçam a aprendizagem destes. Todavia, a pesquisa revelou a importância do trabalho colaborativo entre professor da Sala de Recurso e professor da Sala de Aula Comum, pois juntos, fica mais fácil a elaboração de estratégias inclusivas e a trocas de experiências, pois este aluno também é atendido pelo professor da Sala de Recurso.

Palavras-chave: adaptação curricular; inclusão; deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva faz parte de um processo histórico de luta, de estudos, de convenções que buscam constantemente as modificações sociais e tecnológicas para que a escola se torne espaço de direito daqueles de quem dela necessitar. A escola, espaço da diversidade humana, tem como um de seus objetivos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Art 3º, inciso I, a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 1996). Nesta perspectiva, passa-se a compreender a escola como um espaço de direito de todos aqueles que devem fazer parte dela, atuando com protagonismo, respeito e participação plena neste espaço, onde dentro de uma diversidade humana, possam manifestar suas ideias sem serem discriminados (BRASIL, 2008). Na década de 1990, o movimento pró inclusão escolar ganhou

¹ Autora. E-mail: cleimarborba@hotmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: vezukaporto@gmail.com

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: gabelenz@hotmail.com.

ainda mais força quando foram assinadas a Declaração Mundial sobre Educação para Todos na Conferência de Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (UNESCO, 1994) importantes documentos que influenciaram as iniciativas de inclusão escolar em diversos países.

No Brasil, em 2001, instituiu-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegurando, desde a Educação Infantil, serviço de educação especial para os alunos com deficiência dentro da escola regular, de forma inclusiva (BRASIL 2001). Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos remete a um resgate histórico da Educação Especial, dando orientações legais sobre o setor público da educação inclusiva, demonstrando o objetivo do Atendimento Educacional Especializado e o papel do professor do AEE na inclusão escolar de alunos com deficiência (BRASIL, 2008). Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Portanto, estes compromissos assumidos, fizeram com que, em uma ação educativa transformadora, alunos com deficiência, que segundo a Lei Brasileira de Inclusão “são aquelas pessoas que têm 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 pessoa” (BRASIL, 2015), que antes frequentavam apenas escola especiais ou instituições especializadas, passassem a ter o pleno direito de ir para escola, de conviver com crianças sem deficiência, de frequentar uma sala de aula comum do acesso ao currículo de acordo com suas especificidades, direito à construção do conhecimento, da aprendizagem significativa e do desenvolvimento global.

Nesta perspectiva inclusiva, esta proposta de estudo visa, pesquisar formas de fazer inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, por meio da adaptação curricular, sendo que, alunos com Deficiência Intelectual são aqueles

que:

O termo deficiência intelectual (DI) é cada vez mais usado em vez de retardo mental. DI ou retardo mental é definida como uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, que é especialmente caracterizado pelo comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, que contribuem para o nível global de inteligência, isto é, cognitivas, de linguagem, motoras e habilidades sociais (Organização Mundial da Saúde, OMS, 1992). A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) descreve a DI como caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade (KE & LIU, p.2, 2015).

A adaptação curricular como estratégia de inclusão escolar poderá beneficiar o aluno com deficiência intelectual, pois respeitará suas condições cognitivas, sua participação nas aulas, permitindo uma aprendizagem significativa, contextualizada e eficaz.

ADAPTAR PARA INCLUIR

A escola inclusiva é aquela que busca, em sua filosofia e prática, atender as necessidades educativas de todos os alunos e para que isso aconteça é necessário levar em consideração a realidade do seu público. Sabe-se da diversidade de inteligências presente em um ambiente escolar e que para atender a todos é necessário um pensar pedagógico que valorize as potencialidades dos educandos, pois é a escola que deve se adaptar a realidade dos alunos e não ao contrário (SILVA, 2014). O direito à inclusão escolar, não diz respeito apenas ao acesso físico do aluno com deficiência a sala de aula, mas sim, ao direito à aprendizagem, de acordo com suas especificidades, com garantia de aprendizagem, sendo a inclusão escolar um grande desafio para os professores, pois muitos não têm formação na área da educação especial, e em sua prática pedagógica são desafiados a buscar estratégias que eliminem barreiras de acesso ao currículo acadêmico (REDIG, MASCARO E DUTRA, 2017).

Neste sentido, Silva (2014) ressalta que:

Considerando os avanços da ciência, sabemos que todo ser humano nasce com potencialidades para aprender. Portanto, não subestime a capacidade que o aluno com deficiência intelectual, física e sensorial têm para o aprendizado e a convivência social. No entanto seu desenvolvimento só será devidamente compreendido quando visto como um processo e não

como um fato consumado. Portanto, considere-os em sua totalidade e nunca de forma fragmentada (SILVA, 2014, p. 29) .

Com isso, percebe-se que todo ser humano é capaz de aprender, desde que dado condições para que isso aconteça. Os alunos com deficiência intelectual requerem uma atenção especial, um currículo significativo, que considere a sua particularidade, características e possibilidades com propostas educativas direcionadas, proporcionando um ensino produtivo, com respostas educativas e eficiente. A Cartilha Escola Viva do Ministério da Educação nos diz que “Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais” (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p.8).

Assim, adaptar o currículo significa dar condições para que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos propostos em sala de aula, se sentindo integrante ativo do processo educativo. Estas adaptações não são um currículo a parte do restante da turma, mas condições de acesso diferenciadas ao mesmo currículo, adotando estratégias e metodologias para que todos os alunos possam se sentir desafiados, capazes e obterem sucesso na sua aprendizagem (SILVA, 2014). O professor da Sala de Recurso Multifuncional tem como um dos papéis investigar possibilidades de aprendizagens dos alunos com deficiência, assim como, planejar junto ao professor do ensino comum estratégias de recursos que facilitem o acesso do aluno ao currículo comum (BRASIL, 2010).

Não se trata aqui de “abrir mão” da qualidade do ensino, ou de empobrecer as expectativas educacionais para os alunos, mas de permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhe sejam viáveis e significativos, em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares. (CARTILHA ESCOLA VIVA , 2005, 12)

Numa proposta inclusiva, na busca do acesso e da qualidade de ensino e aprendizagem Zanato e Gimenez (2017) nos dizem que

As adaptações curriculares constituem, então, uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino/aprendizagem, efetivando a sua participação na programação escolar de maneira tão normal quanto possível. (ZANATO; GIMENEZ, 2017, p.292).

Neste sentido, é necessário que o professor, dentro do seu papel de mediador, conheça seu alunado, suas necessidades educativas especiais, tendo o professor da Sala de Recurso Multifuncional como um parceiro, pois o mesmo é que dá o suporte para que a adaptação curricular aconteça de forma a atender as necessidades existente na escola.

O professor da sala de aula comum é o principal responsável pela aprendizagem de seus aluno, porém não é o único, pois ele conta com o apoio da sua equipe pedagógica, fazendo parte desta equipe o professor da Sala de Recurso Multifuncional, que em um trabalho colaborativo, buscam juntos enfrentar os problemas presentes em uma sala de aula e criar estratégias para resolvê-los, criando possibilidades de sucesso para a ação pedagógica. (DAMIANI, 2008). Este trabalho de forma colaborativa é fundamental para que a educação inclusiva aconteça de fato, pois é nas trocas de ideia e experiências que os docentes se fortalecem, sendo possível desempenhar seu trabalho pedagógico com mais satisfação e eficiência e qualidade.

O Atendimento Educacional Especializado não é o único responsável pela elaboração de estratégias de aprendizagem para os aluno de inclusão, mas nele pode e deve se caracterizar, a partir de uma atuação colaborativa entre professores, a elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno tanto em momento específicos como o AEE, quanto na sala de aula (BRAUN E VIANNA, 2011, p. 27).

Com isto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as formas de adaptação curricular realizadas para uma aluna com deficiência intelectual, desenvolvidas por uma professora do ensino regular, do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em parceria com a professora da Sala de Recursos Multifuncional.

METODOLOGIA

O método adotado para esta pesquisa é o qualitativo, em um estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Realizado por meio de observação em sala de aula comum, na sala de recurso multifuncional, análise de documentos de planejamento e conversas informais com a professora regente. Com isso, foi possível colher

dados relevantes sobre a importância de adaptar o currículo para que a aluna se sentisse segura e motivada em seu processo de aprendizagem. Sabe-se que esta etapa de ensino tem como objetivo concluir o ciclo de alfabetização e em tempos de pandemia, onde no ano de 2020 os alunos receberam o ensino de forma remota, o processo de alfabetização desses alunos ficaram prejudicado, pois alunos que tinham acompanhamento da família e maiores condições de acesso, tiveram um bom desenvolvimento e alunos que não tiveram este apoio ficaram com sua aprendizagem deficitária, tornando assim, a turma heterogênea em relação aos níveis de alfabetização. A professora, preocupada com a situação da turma, buscou desenvolver seu trabalho em parceria com as famílias, a fim de recuperar as aprendizagens desses alunos, realizando um planejamento com foco em leitura e escrita, de forma a superar as lacunas que o ensino remoto causou nestes alunos. Dos 24 alunos, 18 encontram-se alfabetizados e os demais em processo de alfabetização.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, que atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Com 346 alunos matriculados e aproximadamente 40 professores, busca desenvolver sua prática pedagógica numa filosofia que toma como elemento fundamental a formação integral do aluno, por meio do pleno desenvolvimento dos aspectos cognitivos e comportamentais, possibilitando ao educando protagonismo no seu processo de aprendizagem, construção da consciência crítica e da cidadania.

RESULTADOS

De acordo com os dados preliminares, foi possível compreender como funciona a Educação Inclusiva na turma pesquisada. Há um planejamento colaborativo entre professora da Sala de Recursos e professora da Sala de Aula Comum (SAC), no qual é montado o plano para os alunos com deficiência conforme a necessidade de cada aluno. A professora da Sala de Recursos, no início do ano letivo apresenta aos professores em reunião pedagógica, os alunos público alvo da Educação Especial, fala das suas características, habilidades e dificuldades. Os professores são orientados a realizar as adaptações necessárias, conforme o Plano do AEE do aluno, contemplando no plano de ação o objeto de conhecimento e as

habilidades da turma e as adaptações, para que os alunos com deficiências possam ter acesso ao conteúdo a ser desenvolvido e em caso de dificuldades solicitar a professora do AEE para orientações. Este plano é realizado trimestralmente. Durante o trimestre os professores solicitam à professora do AEE sugestões de atividades para estes alunos. A cada trimestre, professor do AEE e professor da SAC, fazem a avaliação do plano, com o objetivo de verificar os avanços dos alunos ou as habilidades que ainda precisam ser retomadas no trimestre seguinte.

Durante o período de pandemia, todas as escolas tiveram que se adaptar à nova realidade e buscar estratégias educativas para que o trabalho pudesse ser desenvolvido da melhor forma possível. Nesta realidade, os professores receberam muitas formações pedagógicas, inclusive tecnológicas, que muito contribuíram para o processo educativo. Para que o trabalho do AEE pudesse ter continuidade, assim como todo o trabalho escolar, buscou-se usar essas tecnologias a favor do desenvolvimento das atividades escolar e do planejamento do professor. O contato entre os professores da escola aconteceu por meio de reuniões virtuais, *WhatsApp* e a construção dos planos dos alunos com deficiência por meio de documentos compartilhados, o que facilitou muito a troca de informações, ideias e sugestões sobre a adaptação curricular e estratégias de acessibilidade.

A escola conta com uma professora graduada em Educação Especial, que atua em Sala de Recurso Multifuncional, atende os alunos público-alvo no contraturno do ensino regular e dá orientações aos professores sobre adaptação curricular e dá o apoio necessário ao processo de aprendizagem do aluno. A professora titular da turma observada é formada em pedagogia, trabalha 40 horas e atua com o ciclo de alfabetização. É uma profissional diferenciada, dinâmica e criativa, o que facilita o trabalho de inclusão, pois ao diversificar as atividades, acaba por incluir todos os alunos, respeitando e valorizando as potencialidades presentes em sala de aula. A aluna incluída nesta turma, apresenta deficiência intelectual leve, necessitando de adaptação na leitura, escrita e matemática. A aluna participa das aulas, dentro de um mesmo planejamento da turma, o que muda é a complexidade das atividades propostas, visando o desenvolvimento da aluna a partir da sua realidade. Segundo Glat, Pletsch e Fonte (2007), a educação inclusiva somente ocorre quando a permanência na escola e o desenvolvimento acadêmico

com aluno acontece, e “isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT, PLETSCHE E FONTE, 2007, p. 335).

Como a aluna se encontra no nível silábico da alfabetização, precisa de apoio na leitura e escrita, a professora faz leituras coletivas para que todos tenham acesso ao conteúdo. Resumo de textos, textos em caixa alta com palavras grifadas, são formas de adaptação em língua portuguesa, além de jogos e atividades com palavras e imagens que facilitam a leitura, sempre de acordo com o conteúdo que a turma está recebendo. Em matemática, como a aluna apresenta dificuldades em compreender o sistema de numeração, a professora oferece recursos de contagens, bem como atividades que valorizem o que a aluna sabe e que a motive a avançar no processo. Assim sendo a aluna sente-se motivada a aprender, se envolve com as atividades com mais autonomia e protagonismo.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, embora a escola pública regular apresenta muitas adversidades educativas, sejam elas de diferentes profissionais ou de investimentos de materiais pedagógicos, existem profissionais que fazem a diferença na vida dos alunos. Educação é processo, é reflexão e revisão de métodos e práticas pedagógicas. Ter professores parceiros, comprometidos com a educação faz toda a diferença quando o assunto é inclusão escolar. Foi possível perceber com esta pesquisa que para um professor trabalhar sozinho com alunos com deficiência incluídos em sala de aula é complicado, mas quando existe parceria e planejamento colaborativo com a professora da sala de recursos, fica mais fácil buscar melhores estratégias e formas de inclusão. O engajamento da professora em diversificar as estratégias de ensino, em buscar formas de ensinamentos lúdicos, permitem que o aluno com deficiência se sinta parte do processo, participando junto a sua turma das atividades propostas, favorecendo seu desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, é indiscutível a importância de pensar práticas inclusivas, pois essas práticas favorecem a aprendizagem de todos os alunos da sala de aula e claro pensar na individualidade de cada aluno principalmente do aluno com deficiência intelectual, que como qualquer outro aluno está ali na sala de aula para aprender, socializar e ser feliz.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva, Brasília - Janeiro de 2008
BRASIL, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica, 2001

BRASIL, Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010.

BRASIL, Lei Nº 13.146, De 6 De Julho De 2015. Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência

BRASIL, Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996, Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional.

BRAUN, P.; VIANNA M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007

PROJETO ESCOLA VIVA - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Necessidades educacionais especiais dos alunos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2ª edição. Brasília., 2005

KE, Xiaoyan; LIU Jing. **Deficiência Intelectual. Transtornos do Desenvolvimento**. Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP. Capítulo 1, 2015

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial.

SILVA, L G. S. **Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas para uma escola sem exclusões**. Editora Paulinas. Pia e Sociedade Filha de São Paulo. São Paulo, 2014. 115p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 289 - 303, jul. 2017.

DOCÊNCIA NEURODIVERGENTE, AEE E SUPERVISÃO ESCOLAR: apoios possíveis

Anelise Meyer Greemland¹

Ângela Brum Soares²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo a elaboração de estratégias de apoio a um docente com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal investigação foi realizada através de entrevista semiestruturada com um docente de uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre diagnosticado com TEA. A partir das informações coletadas, foi realizado um plano de intervenção com estratégias de apoio ao docente que pode ser utilizado, posteriormente, como suporte para a preparação de outros planos de apoio, levando em consideração as necessidades individuais de cada docente. Embora o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam os alunos com deficiências ou altas habilidades/superdotação, ainda não existe uma rede de apoio específica aos docentes com deficiências ou altas habilidades, uma vez que, em nosso país, a porcentagem de professores com deficiências ainda é muito baixa; e a de professores com altas habilidades sequer é calculada no Censo Escolar. Tal lacuna no atendimento ao docente pode ser suprida, ainda que em caráter provisório, pelo AEE, em parceria com a Supervisão Escolar (SSE). Esta pesquisa aponta caminhos possíveis para a efetivação do apoio aos docentes neurodivergentes – ou seja, com desenvolvimento e características neurológicas atípicas – levando à qualificação do trabalho pedagógico e ao bem-estar docente.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Transtorno do Espectro Autista em adultos; Apoio ao docente neurodivergente.

INTRODUÇÃO

Ainda que os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista estejam em constante evolução, especialmente no que diz respeito a estratégias e propostas de intervenção precoce, há poucas pesquisas voltadas ao Transtorno do Espectro Autista na vida adulta e profissional³. É possível que esta lacuna seja consequência do caráter historicamente recente deste transtorno, incluído no Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM III) apenas em 1980⁴. Na edição posterior do DSM, em 1994, a “Síndrome de Asperger” é apresentada como um dos transtornos globais do desenvolvimento que se diferencia do autismo pela ausência de atraso

¹ Autora. E-mail: anemeyergreem@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: soaresbangela@gmail.com

³ Ver, a este respeito, FILIPE, 2013.

⁴ Com as características identificadas pelo psiquiatra Michael Rutter: dificuldade social, problemas na comunicação, movimentos repetitivos e surgimento dos sintomas antes dos três anos de idade.

no desenvolvimento da linguagem⁵. Na última edição do DSM, em 2013, o termo “Síndrome de Asperger” desaparece e o autismo passa a ser identificado, sob a denominação de Transtorno do Espectro Autista, como um transtorno do neurodesenvolvimento cujos sintomas “representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios da comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos” (APA, 2013, p. 42). Os critérios diagnósticos passam a ser apenas dois: déficits persistentes na comunicação e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Nas últimas décadas, os estudos acerca do TEA avançaram de modo significativo, em particular, no que se refere à identificação de suas causas e à instrumentalização de profissionais para o diagnóstico precoce. Contudo, ainda existem, especialmente na ponta mais “funcional” do espectro, pessoas diagnosticadas apenas na idade adulta, cuja infância e adolescência são marcadas por hipóteses diagnósticas equivocadas e pela incompreensão de sua própria diferença. Além disso, muitas pessoas, ainda que diagnosticadas precocemente, tendem a ocultar o seu diagnóstico no ambiente profissional por receio do preconceito de seus pares e superiores. De acordo com dados do Censo Escolar, 0,4% dos professores declararam ser “portadores de necessidades especiais” em 2013 e, em 2017, este índice se reduziu a 0,3% (CARVALHO, 2018, p. 36). Saliente-se que estes índices incluem apenas os docentes autodeclarados, excluindo aqueles que não revelam suas necessidades de apoio no ambiente profissional. Embora a Educação Especial, no Brasil, esteja fundamentada na perspectiva biopsicossocial⁶ do desenvolvimento humano – perspectiva esta que justifica a própria implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado em nossas escolas – nem sempre esta perspectiva é suficiente para colher o paradigma da neurodiversidade⁷.

⁵ Dois anos antes, em 1992, esta já havia sido incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

⁶ O termo “biopsicossocial” foi cunhado pelo médico e psiquiatra George L. Engel, em 1977, apresentando-se como um contraponto ao modelo biomédico, que tende a categorizar os seres humanos no binômio saúde/ patologia sem considerar fatores psicológicos e sociais.

⁷ Termo cunhado pela socióloga australiana Judy Singer em 1998, no artigo *Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference* (Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um 'problema sem nome' para a

O paradigma da neurodiversidade não nega a deficiência – tampouco a necessidade de apoio – mas, antes, responsabiliza o meio pelos ajustes necessários para que todos os tipos neurológicos que fazem parte da biodiversidade humana sejam capazes de viver e trabalhar de modo produtivo e feliz. Este é justamente o papel do AEE na escola – e tal papel não pode ser limitado ao atendimento a alunos com deficiências, devendo se estender ao apoio aos docentes, tanto no que se refere à eliminação de barreiras que os impedem de trabalhar com alunos com deficiência quanto no que se refere à eliminação de barreiras decorrentes de suas próprias deficiências. O objetivo desta pesquisa é, justamente, identificar e propor estratégias para a eliminação destas barreiras.

DO CHÃO DA ESCOLA À METODOLOGIA

A investigação realizada surgiu de uma necessidade concreta que emergiu do “chão da escola”: atuando na Supervisão Escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a pesquisadora foi apresentada, em julho de 2021, ainda no contexto do ensino remoto, a um novo docente recém-contratado para trabalhar na disciplina de Arte-educação. Embora um grupo de 25 docentes seja inevitavelmente caracterizado pela diversidade humana, o novo docente demonstrou, desde sua chegada, algumas peculiaridades em seu comportamento: apesar de se mostrar participativo, falante e até mesmo eloquente nas reuniões e formações pedagógicas realizadas na modalidade remota, através de reuniões no aplicativo *Google Meet*, já nos primeiros encontros virtuais foi observada uma tendência a repetir a informação ou o comentário realizado anteriormente. Além disso, nas demandas de prazo para a entrega de atividades e documentos, o novo professor demonstrou uma dificuldade nas funções executivas⁸ – especialmente no planejamento e na execução de registros burocráticos que fazem parte do cotidiano docente. Por outro lado, mostrava-se extremamente engajado com o trabalho pedagógico e disponível a auxiliar o grupo em tarefas envolvendo conhecimentos de informática e edição de vídeo.

⁸ Embora os estudos sobre o prejuízo nas funções executivas em pessoas com TEA ainda não sejam unívocos, segundo Czermainski, Bosa e Salles, “crianças e adolescentes com essa condição parecem apresentar prejuízos envolvendo vários componentes das FE, havendo ainda a necessidade de se investigar a relação desses prejuízos com aqueles observados nos três domínios que compõem a tríade diagnóstica do TEA” (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013, p. 524)

A suspeita de que o novo professor necessitaria de alguma forma de apoio adicional por parte da Supervisão Escolar – e, talvez, do AEE da escola – se confirmou em um telefonema, no qual o docente, após se desculpar pelo não cumprimento de prazos para a entrega de atividades, explicou que havia descoberto recentemente ter “uma condição neurológica”, mas que faria o possível para que esta condição não prejudicasse seu desempenho no trabalho. Embora tenha apresentado dificuldade em nomear sua “condição”, inicialmente, acabou por verbalizar o diagnóstico de autismo. Para um profissional de Supervisão Escolar que busca fomentar o bem-estar docente ⁹– em um período de trabalho particularmente desafiador, devido ao contexto do ensino remoto – observar um docente revelando seu diagnóstico como se fosse um segredo a ser oculto é, no mínimo, perturbador: que escola inclusiva é esta em que os professores não se sentem confortáveis em expressar suas próprias necessidades de apoio? Como identificar as necessidades de apoio deste docente e planejar estratégias para assegurar que seu trabalho seja realizado com qualidade e sem sofrimento? Como o AEE, em parceria com a Supervisão Escolar, pode auxiliar na busca por estratégias de apoio a este docente?

A fim de identificar as necessidades de apoio do professor, foi realizada uma entrevista semiestruturada, composta pelas seguintes questões norteadoras:

1. Como foi o teu processo de busca por um diagnóstico? O que levou a família às primeiras investigações? Quais as primeiras hipóteses diagnósticas e as dificuldades enfrentadas durante a vida escolar?

2. Quais as vantagens das tuas características pessoais relacionadas ao diagnóstico na tua prática pedagógica? Quais as desvantagens ou dificuldades?

3. Como é a tua relação com os colegas de trabalho/equipe pedagógica/direção?

4. De que modo a equipe pedagógica e o AEE da escola podem te apoiar na prática profissional? Que tipo de suporte consideras importante que seja oferecido?

A opção pela entrevista semiestruturada decorreu da possibilidade de condução do levantamento de dados através de uma interação dialógica e pouco

⁹ Bem-estar este cuja construção, segundo Robelo e Bueno (2014) “está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo” (ROBELO; BUENO, 2014, p.329); levando o professor a um trabalho com “resultados positivos e recompensas agradáveis, que tenha sentido e seja reconhecido como útil e importante no âmbito da própria profissão e da sociedade como um todo” (Id.).

formal, de modo a não oferecer uma interação social intimidadora ao entrevistado. Segundo Gil (2002) “entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade” (GIL, 2002, p. 117). Os dados coletados foram registrados em áudio durante a entrevista, realizada através de chamada no aplicativo *Google Meet*, com autorização do entrevistado para o registro, sob a condição de que a gravação da chamada fosse apagada após sua transcrição. A entrevista foi conduzida e analisada através da escuta ativa¹⁰, permitindo a análise dos saberes, das queixas e dos desejos do entrevistado, os quais serviram como base para a elaboração de um plano de intervenção com o objetivo de auxiliar o docente a desempenhar suas atividades com maior qualidade, autoconfiança e bem-estar.

ENTREVISTA E PLANO DE ATENDIMENTO

O docente entrevistado (identificado, aqui, como L.) relata que, durante a primeira infância, sua mãe investigou junto a um neurologista a hipótese de epilepsia, uma vez que o filho teve três episódios de convulsão no período entre os seis meses e os seis anos. Foi medicado com *Carbamazepina* até os 15 anos. Com a medicação, não teve episódios de convulsão, mas sofria com os efeitos colaterais, que incluíam sonolência e desequilíbrio. Interrompeu a medicação por conta própria na adolescência, quando começou a trabalhar e, em suas palavras, a “*cair na realidade com a vida*”, julgando que “*não fazia sentido tomar uma medicação para um problema que não existia*”. Após interromper a medicação, não teve outros episódios de convulsão.

No decorrer de sua infância, tios, tias, orientadores educacionais e professores da escola que L. frequentava identificaram traços de autismo em alguns de seus comportamentos. A mãe identificava estes mesmos traços, mas acreditava que se tratasse de efeitos colaterais da medicação. O docente narra que foi uma criança muito calada, que caminhava olhando fixamente para o chão. Tinha crises quando exposto a excesso de barulho, nas quais balançava o corpo para a frente e para trás e batia levemente na própria cabeça.

Na escola, apresentava dificuldades em matemática, na leitura e na

¹⁰ Técnica originada no contexto psicanalítico e aplicada, atualmente, no contexto da pesquisa clínica e escolar.

socialização com os colegas: durante toda a vida escolar, teve apenas um ou dois amigos simultaneamente. L. destaca que ainda sente dificuldades na leitura, precisando “*ler cinco vezes o mesmo parágrafo*” para entender o que está lendo, mas que atualmente consegue compensar as dificuldades na leitura buscando informação com recursos audiovisuais. Define sua experiência escolar como “*traumática*”, relatando que era aprovado apenas “*por lógica*”: sabia o que o professor queria ler nas avaliações e respondia por eliminação. Passou a vida escolar com o sentimento de estar “*enganando*” as pessoas, sendo “*esperto*” e “*encontrando atalhos*”.

Durante o Ensino Médio, apesar de apresentar dificuldades em matemática e biologia, gostava de história e geografia, disciplinas que o levaram a se tornar professor: às vésperas de uma prova de história, começou a explicar o conteúdo da prova para alguns colegas que estavam com dificuldades e, quando percebeu, já estava usando o quadro da sala de aula para explicar a um grupo cada vez maior de colegas, experimentando um senso de realização com esta tarefa. Prestou vestibular para História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas, como não foi aprovado, optou por prestar vestibular para a Licenciatura em Música no Instituto Porto Alegre (IPA), onde poderia obter bolsa de estudos. Sempre gostou de música e, durante a infância, sonhava em tocar piano, mas a família não possuía recursos financeiros para esta formação. Assim, uniu um campo de interesse de infância com o interesse recentemente descoberto: música e ensino. Quanto às interações sociais na faculdade, relata que não tinha amigos e não era convidado para festas: “*acho que perceberam que eu era estranho*”, justifica.

Foi apenas ao final da faculdade que começou a se perceber como “*estranho*” e a buscar em um neurologista e em um psiquiatra um diagnóstico para se compreender melhor. Se, por um lado, o diagnóstico de epilepsia foi definitivamente descartado, por outro se deparou com o diagnóstico de TEA. Inicialmente, teve dificuldade de aceitar o novo diagnóstico, mas, com o tempo, começou a perceber que o TEA explicava algumas de suas atitudes, deixando de se “*sentir tão culpado por não ter amigos*” (considera apenas sua namorada e sua “*cunhada*” como amigas). Embora, em alguns momentos de sua fala, expresse ressentimento em relação à mãe por não ter tido acesso a um diagnóstico precoce, reconhece que seu diagnóstico tardio foi uma consequência de dificuldades

financeiras da família.

Atualmente, L. se encontra em tratamento com psiquiatra e faz uso de *Carbolitium* e *Escitalopram*, que o ajudam a lidar com o que denomina as “*partes mais complexas do autismo*”. Quando solicitado que explique quais são estas “*partes complexas*”, esclarece que é, por exemplo, a desorganização interna provocada por pequenas quebras de rotina, tais como objetos que estragam ou param de funcionar, que podem desencadear episódios de fúria em que “*vocifera*” e sente desejo de quebrar ou jogar para longe o objeto que não está funcionando.

No que se refere às vantagens de suas características pessoais relacionadas ao diagnóstico na sua prática pedagógica, L. destaca apenas a capacidade de memorização de fatos; ignorando outras vantagens que não percebe – ou não percebe como relacionadas ao seu diagnóstico – tais como a disponibilidade para ajudar os colegas em questões relacionadas ao uso da informática na educação e mesmo em outras tarefas não diretamente pertinentes à prática docente (como carregar uma geladeira de uma sala a outra a pedido da diretora). Entre as dificuldades relatadas, L. observa que a capacidade de memorização pode ser um fator que gera dificuldade no trabalho, uma vez que, por lembrar de tudo o que fez e que pretende fazer em sala de aula, não consegue ver sentido lógico na elaboração do planejamento por escrito, o que o leva a procrastinar a realização desta tarefa. A maior dificuldade relatada é justamente a de realizar registros escritos de planejamento, relatórios, pareceres e demais “*coisas burocráticas*”, em suas palavras. Outra dificuldade é a de abordar a vida pessoal dos seus alunos, por não saber como começar a perguntar questões de caráter privado, o que o leva a descobrir o histórico familiar dos alunos através dos relatos de colegas com quem divide as turmas. Destaca, ainda, a dificuldade em trabalhar com alunos com TEA: embora compreenda racionalmente que cada pessoa aprende de uma forma distinta, estando ou não no espectro autista, tende a presumir que estes alunos, por terem características semelhantes às suas próprias, aprendem da mesma maneira que ele aprenderia. Além disso, seu apego às rotinas leva a uma tendência a desenvolver o mesmo planejamento de trabalho docente ano após ano – refinando, resumindo e qualificando seu trabalho – o que o torna mais resistente à realização de planejamento de trabalho interdisciplinar, embora relate ter “*curtido*” a experiência de planejamento de trabalho interdisciplinar realizada na escola durante este ano letivo, na qual associou arte com ciências.

Quanto à relação com os colegas de trabalho – docentes, equipe pedagógica e direção – embora não se relacione com os colegas fora do ambiente escolar, procura conversar com todos nos períodos de intervalo, seja sobre assuntos relacionados à escola ou “*dando palestra*” sobre assuntos que domina. Quando algum colega relata uma dificuldade familiar ou uma situação pessoal, tende a “*ler*” a fala do colega como se esta pessoa estivesse pedindo um conselho – embora sua namorada – com quem compartilha as experiências de socialização na escola e com quem conta como “*guia da vida social*” – já tenha lhe explicado que, muitas vezes, a pessoa está apenas fazendo um desabafo e buscando palavras de encorajamento e solidariedade. Embora relate dificuldade em lidar com figuras de autoridade – tais como policiais, por exemplo – não percebe a direção e a equipe pedagógica como autoridades, mas sim como colegas; e considera que a equipe proporcionou “*liberdade criativa*” para o seu trabalho no contexto do ensino remoto.

Quanto ao suporte que a equipe pedagógica e o AEE da escola podem proporcionar para auxiliar na prática docente, L. solicita que não sejam sugeridos temas de trabalho distantes de seu campo de interesse – especialmente em projetos de trabalho e atividades relacionadas a eventos ou datas comemorativas – sem mostrar a ideia, a fonte e o propósito do trabalho através de exemplos concretos, a fim de despertar seu interesse no tema. Além disso, considera importante ver exemplos de trabalhos de colegas nas atividades “*burocráticas*”: planejamentos, planilhas de validação de carga horária, relatórios e demais documentos que fazem parte do cotidiano docente. Gostaria que a escola não presumisse que o professor sabe fazer o trabalho burocrático apenas porque tem formação acadêmica em Licenciatura; e que compreendesse que alguns professores precisam de exemplos concretos para realizar as tarefas. Além disso, pede para que os prazos de entrega das tarefas sejam avisados e rememorados através de mensagens. Embora relate que não deseja revelar seu diagnóstico aos colegas, para não se ver forçado a “*interagir à toa*”, solicitou auxílio da supervisora para, em suas palavras, “*sair do armário*” junto à direção e ao AEE da escola. Cabe salientar que o AEE da escola, antes do retorno às atividades presenciais, agendou um encontro com o professor para auxiliá-lo no planejamento de algumas adaptações curriculares. O professor, porém, não compareceu ao encontro; e preferiu criar as adaptações curriculares necessárias aos seus alunos através da observação das atividades elaboradas pelos colegas e disponibilizadas no *drive* da

escola.

A partir dos dados apresentados pelo docente, foi elaborado o seguinte plano de apoio, executado pelo SEE em parceria com o AEE da escola:

Quadro 1 – Plano de apoio ao docente.

| Desafio | Estratégia de apoio | Setor responsável |
|---|--|---------------------------------------|
| Explicar dificuldades e necessidades de apoio aos demais setores da escola | Reunião com a direção, o AEE e o SSE. | SSE – III Ciclo |
| Necessidade de exemplos concretos para registros de planejamento, relatório de validação de carga horária, relatório de avaliação e parecer descritivo. | Disponibilização de modelos de planejamento, relatório de validação de carga horária, relatório de avaliação e parecer descritivo no <i>drive</i> da escola. | SSE – II Ciclo, III Ciclo e EJA – AEE |
| Observar prazos de entrega de atividades para impressão e documentos. | Lembretes encaminhados ao <i>Whatsapp</i> pessoal do professor com avisos repetidos dos prazos de entrega. | |
| Dificuldade na leitura de textos extensos. | Envio de instruções de trabalho, memorandos e documentos extensos com áudio ou vídeo de apoio. | |
| Necessidade de exemplos concretos para engajamento em projetos coletivos. | Relatos, fotografias e exemplos de atividades realizadas em anos anteriores com as temáticas a serem trabalhadas coletivamente. | |

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de apoio elaboradas contribuíram para a organização do trabalho docente sem demandar recursos financeiros ou humanos à escola; e sem sobrecarregar os profissionais dos setores responsáveis pela efetivação das estratégias planejadas: o tempo necessário para criar um áudio explicativo ou um lembrete de prazo não interferem na carga de trabalho dos profissionais do AEE ou do SSE. Embora simples, mostraram-se eficientes para auxiliar a organização do docente, que passou a respeitar os prazos de entrega de registros e documentos – até o presente momento – e demonstrou menos resistência em elaborar o planejamento coletivo mais recente, para a Semana da Consciência Negra (20 de novembro), após o contato com referências de atividades pedagógicas concretas realizadas em anos anteriores. É importante que estas estratégias sejam reavaliadas ao final do ano letivo a fim de verificar se permanecem válidas.

Embora o plano de apoio apresentado tenha tido como foco a superação dos desafios profissionais do docente, cabe salientar a importância do estímulo às suas

potencialidades ao longo deste processo. Tal estímulo se deu através da identificação de conhecimentos e habilidades deste docente e de propostas de trabalho nas quais pode fazer uso destes conhecimentos e habilidades, tais como o engajamento, previsto para o ano letivo de 2022, no projeto *EduMaker*, em que os alunos, com a mediação de um professor responsável, realizam atividades de programação e confecção de objetos com o uso de impressora 3D. Além disso, foram identificados os colegas de docência com menor desenvoltura e letramento digital que podem ser beneficiados com seu auxílio e que, em contrapartida, podem auxiliá-lo no preenchimento de documentos burocráticos, criando-se, assim, uma rede de ajuda mútua entre os docentes da escola. Piot Kropotkin (2009) defende a tese de que ajuda mútua possibilitou a evolução e a autopreservação das espécies – de borboletas a humanos – tendo um papel fundamental no progresso ético de nossas sociedades e constituindo “a melhor garantia de uma evolução ainda mais grandiosa de nossa espécie” (KROPOTKIN, 2009, p. 234). No microcosmo escolar, da mesma forma, é através da ajuda mútua que podemos mais do que apenas sobreviver, prosperar, não apesar da diversidade de sujeitos do corpo docente e discente, mas em virtude desta diversidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5** (Recurso eletrônico). Porto Alegre: Artmed, 2013.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da Educação Básica**. Brasília- DF: Inep/MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.0>. Acesso em 24/10/2021.

CZERMAINSKI, Fernanda Rasch; BOSA Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão. **Revista Psico**. Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 4, pp. 518-525, out./dez. 2013.

FILIPE, Teresa Maria Gallo. **As especificidades da orientação profissional em clientes com perturbações do espectro do autismo / Síndrome de Asperger**. 2013. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10446/1/ulfpie046357_tm.pdf. Acesso em: 12/10/2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** (Recurso eletrônico). São Paulo: Atlas, 2002.

KROPOTKIN, Piot. **Ajuda mútua: um fator de evolução** (Recurso Eletrônico). São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/UFRJ. v. 14, pp. 477- 509, out. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?lang=pt>. Acesso em: 30/10/2021.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222>. Acesso em: 1/11/2021.

ações do AEE no contexto escolar diante da descoberta da visão monocular de uma criança

Andréa Nitzke Goulart¹
Ângela Brum Soares²

RESUMO: Este artigo trata do estudo de caso de uma criança, estudante de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, do quinto ano. Este aluno de onze anos descobriu aos dez que tinha visão monocular. Logo após a descoberta, foi realizada uma reunião com os professores do estudante, em 2020, sendo solicitado cuidados e ações específicas nas práticas pedagógicas em sala de aula. O objetivo deste artigo é propor práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento e a utilização dos sentidos remanescentes do aluno, caso o mesmo venha a perder totalmente a visão, promovendo conhecimento e segurança em um momento de transição em sua vida. Portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, baseada na literatura especializada, além da busca de informações com profissionais envolvidos no atendimento do aluno. O AEE deve estar atento às necessidades do estudante a curto, médio e longo prazo. É possível concluir que a proposta pedagógica pensada de forma a utilizar todos os sentidos do aluno, além de trazer conhecimento dos diferentes tipos de comunicação, o ajudará na transição da visão monocular para a perda total da mesma.

Palavras-chave: Visão Monocular; Deficiência Visual; AEE; Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A escola, como instituição educativa, possui uma grande função social. É através dela que ocorrem as vivências, experiências e aprendizagens que proporcionam aos seus pupilos a interação social. Para que isso ocorra, as instituições devem estar atentas à grande demanda de alunos com deficiências e às suas especificidades. Este estudo levará em conta tais especificidades, o ambiente pandêmico, as restrições de contato que este momento trouxe, e as dificuldades de socialização presencial e a ocultação do nome da escola e do aluno.

O objetivo deste artigo é apresentar um estudo de caso discutido entre a Sala de Integração e Recursos (SIR) de uma escola municipal de Porto Alegre, a SIR Visual da zona norte da mesma cidade, professores, Serviço de Orientação

¹ Autora. E-mail: andreanitzkegoulart@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: soaresbangela@gmail.com.

Educacional (SOE) e coordenação pedagógica, a fim de vencer os desafios dos encaminhamentos diante do diagnóstico de visão monocular de um aluno de 11 anos completos, e da sua vivência em sala de aula. Os atendimentos da SIR aconteceram na sua maior parte de forma on-line, via telefone e whatsapp. A escola mantinha o contato com este e os demais alunos com o objetivo inicial de manutenção de vínculo, através de atividades semanais enviadas pela instituição a cada quinta-feira. Além disso, foram criados grupos para comunicação de professores e alunos, de forma que estes últimos receberam explicações e vídeos das professoras, fortalecendo laços afetivos entre os grupos.

A DEFICIÊNCIA VISUAL

Para fins de esclarecimento sobre o contexto do estudo de caso, será retomada a definição de deficiência visual, que pode fazer referência à baixa visão ou cegueira. A primeira diz respeito à "alteração da capacidade funcional da visão"; enquanto que a segunda "é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz". (BRASIL. 2006, p.18).

Dessa forma, a deficiência visual é entendida como a perda parcial ou total da visão. Quanto ao seu surgimento, "a cegueira pode ocorrer desde o nascimento - congênita - ou posteriormente - adquirida". (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.15). A perda da visão pode ocorrer nas duas vistas, ou apenas em uma delas. "Se a perda afetar apenas um dos olhos - visão monocular - o outro assumirá as funções visuais sem causar grandes transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão". (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.15).

É necessário o entendimento destas particularidades, além da compreensão do motivo pelo qual o indivíduo adquiriu a perda da visão ou a alteração da capacidade funcional da mesma, já que podem estar relacionados a doenças com características progressivas.

O CONTEXTO ESCOLAR E A DEFICIÊNCIA VISUAL

O contato visual é privilegiado socialmente, o que pode ser comprovado nas propagandas de lanches, brinquedos e livros, por exemplo. "O sistema visual

detecta e integra de forma instantânea e imediata mais de 80% dos estímulos do ambiente” (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.14). Nas escolas regulares isso não acontece de forma diferente. Comumente a lousa, os livros e os cartazes continuam privilegiando esse tipo de estímulo, já que atinge a atenção de grande número de alunos. "Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas do conhecimento, em um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números” (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.13).

Para que a escola dê conta da aprendizagem dos alunos, é necessário que a mesma busque “conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social [...]” (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.18). Além disso, tais ações “facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico”. (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.18). É imprescindível que os docentes atentem para o fato de que, na existência da deficiência visual, por exemplo, o aprendizado se torna possível quando ocorre a coleta de informações através dos sentidos remanescentes. Além disso:

Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária. (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.15).

O aluno irá aflorar outros sentidos através da necessidade vivenciada, de forma que os mesmos funcionem de forma complementar. No caso de uma sala de aula, a explicação oral será determinante para a concretização da aprendizagem. “A audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa.” (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p.15).

O tato, por sua vez, permite que o aluno detecte sensações e vibrações, que são enviadas ao cérebro, interpretadas por ele, e devolvidas na forma de informação. Esses constroem imagens mentais através de seus processos de decodificação. Quanto mais experiências ele tiver vivenciado, mais facilidades terá para compreender o contexto de uma informação, por exemplo.

A interação social, também é um fator importante para a aprendizagem, já que nela se dão os vínculos afetivos dos alunos. A linguagem como meio de comunicação e interação social é valiosa e deve ser observada em suas diferentes situações para nortear as ações pedagógicas. O olhar da escola deve estar atento a todo ambiente escolar, de forma que garantam aos discentes a vivência de uma diversidade de atividades, permitindo que os mesmos se sintam parte integrante e atuante daquele espaço, promovendo a inserção social dali para o todo.

A Inclusão deve estar atrelada a todas as práticas escolares, proporcionando experiências favoráveis à aprendizagem do aluno com deficiência, por exemplo, e também àqueles que com ele convivem, oportunizando o aprendizado para uma convivência sadia e fortalecida, formando assim a base de uma sociedade justa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO

O aluno G. de 11 anos descobriu a visão monocular aos 10 anos. No início de 2020, o estudante iniciou o ano letivo sem nenhum problema identificado com relação ao desenvolvimento de suas habilidades. Com o início da pandemia, houve o afastamento dos alunos e assim o pedido da SIR Visual de que o mesmo recebesse material ampliado, letra script Arial, fonte 20. As atividades foram entregues em folha física e também em áudio via whatsapp, com explicação da professora para todos os alunos. Em 2021, o ensino remoto teve continuidade, e as atividades continuaram a ser entregues. Após afastamento presencial de 18 meses da escola, o aluno apresenta dificuldade com as tarefas escolares, leitura pouco fluente e interesse diminuído em estar nesse ambiente.

A família investiga a possível causa da cegueira de uma vista de G., questão que deve se concretizar em meados de 2022. Independente do diagnóstico final, sabe-se das queixas relacionadas à visão monocular da criança, onde são citadas oscilações na visão que dificultam a leitura. Somado a isso estão as frequentes queixas de dores na cabeça.

De acordo com a informação acima, aliada à falta de um diagnóstico conclusivo, existe o receio de haver relação com uma doença progressiva. Pensa-se que este caso requer um acompanhamento regular de especialistas e atendimento na SIR Visual. Na SIR - tipo I - da escola em que o aluno estuda, há o

acompanhamento e conversas com família e professores, deixando os atendimentos e testagem específicas para a SIR Visual - tipo II - espaço designado ao atendimento especializado para os estudantes da Zona Norte da capital.

A família não comparece com a frequência desejada toda vez que é chamada a trazer o filho à escola. A mãe salienta que há familiares doentes e que suas recusas são demandadas por isso. É de conhecimento da coordenação escolar que a família respondia as tarefas remotas pelo aluno, ele posteriormente, com sua letra escrevia por cima, esquecendo de apagar a letra do familiar. A escola pensa que as exigências e regras devem servir para todos os alunos. Independente da deficiência, todos “devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos seus direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplinas [...]” (SÁ; CAMPOS; SILVA. 2007, p 14).

A professora referência da sala de aula do quinto ano, elabora o planejamento a fim de atender os diferentes pensares e habilidades até então desenvolvidas pelos alunos, pensando em suas dificuldades e tendo como foco as habilidades a serem desenvolvidas.

O aluno, que retornou na modalidade presencial no dia quatro de outubro, apresentou desenvolvimento normal em sala de aula, se for levado em consideração a defasagem advinda dos prejuízos da pandemia. G. utiliza letra script necessitando de todo o espaço da linha para escrever as tarefas de aula. No que diz respeito ao uso de materiais ópticos, embora a indicação de lentes deva ser feita por indicação médica, foi feita a testagem em G. e este poderá solicitar uma lupa se assim sentir necessidade, para leitura de mapa do Rio Grande do Sul, nas aulas de sócio-histórica, por exemplo. As observâncias a respeito das especificidades do aluno devem ser alvo de atenção de todos os envolvidos no contexto escolar e na família. As preferências do aluno irão ajudá-lo na aprendizagem e devem estar alinhadas a zona de maior conforto para ele.

Quanto à utilização de recursos não-ópticos, G. recebe fonte ampliada tamanho 20, a fins de conforto, já que lê tamanho 8. O acetato amarelo é colocado à disposição. Caso o aluno sinta necessidade poderá usá-lo para diminuir a incidência da claridade na folha. A professora referência providenciou um suporte caso o aluno sinta necessidade de colocar seu material de leitura para também

proporcionar maior conforto. O aluno utilizava, durante o ensino remoto, caderno com linhas espaçadas, lápis 6B e tiposcópios. Em outubro, como já mencionado anteriormente, após o ensino presencial, o aluno optou por utilizar o caderno universitário de 96 folhas com linha padrão. O traçado das imagens, contraste e tamanho de letra é voltado às necessidades do aluno.

G. senta-se a um metro de distância da lousa. Sua localização está centralizada em relação ao quadro-negro. O aluno não faz referência a problemas com a luminosidade na sala, embora seja regra interna da escola (após o conhecimento do caso) cuidar para que não ocorram situações deste tipo. O uso de óculos será acordado entre médico, família, aluno e escola, situação que ainda não foi definida.

Todas as atividades ofertadas respeitam o tempo necessário para o aluno realizá-las. A explicação oral sempre vem acompanhada da atividade escrita. A escola como um todo observa o desempenho do aluno cuidando para que ele se sinta confortável e confiante em seus resultados e busca constantemente formas para ajudá-lo.

METODOLOGIA

Este artigo se caracteriza por ser de cunho qualitativo, tendo como tema uma proposta do AEE para um aluno, a fim de que este setor e professores promovam a transição da visão monocular do pupilo, recém descoberta, até a possível perda gradual e progressiva da mesma. Essa pesquisa oportunizou a aproximação da autora com o tema apresentado a partir do estudo de caso realizado em uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre, a SIR, sala de recursos tipo I, desta mesma instituição, e as informações passadas pela SIR Visual da Zona Norte da capital.

Este trabalho também pode ser considerado com viés exploratório, já que se utilizou de pesquisa bibliográfica e busca de informações com profissionais envolvidos no atendimento do aluno. A pesquisa exploratória busca conhecer determinado fenômeno, tendo por objetivo buscar informações sobre determinado assunto, familiarizando-se com o mesmo e obtendo nova percepção do tema investigado. A revisão bibliográfica trouxe fundamentos de como se processa a aprendizagem do aluno quando um dos seus sentidos não está presente. Além

disso, a teoria possibilitou o entendimento do caso, proporcionando um novo olhar sobre as estratégias a serem desenvolvidas pelo contexto escolar, tendo como foco as futuras necessidades do aluno.

Esta pesquisa empírica, trouxe como técnica utilizada no estudo de caso, conversas informais e frequentes com professores do aluno e do AEE, acompanhamento em sala de aula que proporcionou o levantamento dos dados qualitativos sobre as respostas. Para se propor práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento e a utilização dos sentidos remanescentes do aluno, caso o mesmo venha a perder totalmente a visão, promovendo conhecimento e segurança em um momento de transição em sua vida, foi necessário a contextualização da visão monocular, a descrição do estudo de caso, o aprofundamento teórico, a interpretação diante da caracterização do caso e as considerações finais, que trazem um fechamento das propostas apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o planejamento pedagógico desenvolvido para o aluno, dê conta de atender suas necessidades, existe a possibilidade de que esta criança venha a perder a visão no decorrer de sua vida. Este pensamento segue a linha das oscilações presentes em sua visão monocular. A proposta oferecida para o aluno é baseada nas suas necessidades cognitivas do momento.

É certo que os planejamentos podem e devem utilizar todo o potencial visual do aluno, e assim está sendo feito. G. construiu seu conhecimento contando com a visão, o que não interferiu no seu processo de aprendizagem durante sua vida escolar até então, no que se refere à necessidade de contar apenas com os demais sentidos. No seu desenvolvimento escolar não foi preciso a adequação de técnicas e estratégias específicas para oportunizar a aprendizagem.

Diante desse panorama, família e escola devem atentar para qualquer alteração clínica na vista desta criança, já que sabe-se que “o indivíduo que perde a visão subitamente, pode ter, em face da incapacidade, reações emocionais diferentes daqueles cuja visão vai se apagando lentamente” (BRASIL, 2006, p. 39).

Numa perda lenta, a pessoa vive um prolongado período de insegurança e angústia, enquanto que na perda súbita, a pessoa sofre um impacto cuja

intensidade e recuperação irão depender tanto de sua própria estrutura e capacidade de aceitação, como das condições do seu meio sociofamiliar. (BRASIL, 2006, p. 39)

Independente do que venha a acontecer com a visão monocular do aluno , “diferentes reações podem influir no ajustamento emocional do indivíduo, é de se esperar que elas possam trazer implicações também ao desenvolvimento do seu processo educacional.” (BRASIL, 2006, p. 39). A partir desse entendimento, a escola deve, como instituição, possibilitar ao aluno práticas que venham agregar ao seu conhecimento atual e que possam funcionar como facilitadores, caso G. perca a sua acuidade visual, seja ela de forma lenta ou abrupta.

Para que ocorra estas práticas, sugere-se que seja desenvolvido pela professora de atendimento educacional especializado - AEE - um plano de estudo contendo a ampliação de estratégias pedagógicas voltadas, inclusive, para a professora referência deste ano letivo de 2021 e também aos futuros professores do aluno, que a partir do ano seguinte cursará o 6º ano do ensino fundamental.

As estratégias devem estar alinhadas com a utilização de todos os sentidos do corpo humano, embora a visão continue sendo utilizada em todas as práticas, ou pelo menos na maioria delas. Na aula de língua portuguesa, por exemplo, será proposto o desenvolvimento de um estudo e pesquisa sobre os diferentes tipos de comunicação e línguas. Dentro desta proposta seria estudado a pintura rupestre, o desenvolvimento da escrita, o código morse, o Braille, os pictogramas etc. Para cada estudo feito, os alunos vivenciarão a prática da reprodução do conhecimento adquirido no estudo.

A proposta atingiria o seu objetivo, que é desenvolver com naturalidade a aceitação dos diferentes tipos de comunicação que já existiram ou que ainda coexistem em nossa sociedade. Essa aproximação do aluno com o Braille, por exemplo, não estaria poupando sua visão, pelo contrário, ele usaria a usaria para perceber o funcionamento do reglete e da punção no momento em que cada aluno utilizaria o material para escrever o seu nome.

O AEE deve atuar na construção das práticas pedagógicas de todas as disciplinas, criando ampliação no conhecimento dos professores diante de seus saberes e ao mesmo tempo diversificando as formas como os alunos tradicionalmente recebem os conteúdos em sala de aula. Nas aulas de educação

física, o conteúdo deve levar em consideração o estudo das paraolimpíadas e logo após a inserção de alguma das práticas vistas, entre elas alguma que envolvesse a cegueira ou a baixa-visão. Em matemática além do conteúdo previsto para o ano ou série do aluno, poderia haver entre as operações matemáticas, a utilização de medidas por braçada ou passos. A utilização dos sólidos geométricos e a sua identificação pelo tato seriam interessantes e desafiadoras para todos os alunos.

O AEE se manteria responsável pelo acompanhamento da evolução do aluno, pelo orientação junto aos professores da escola, pela continuidade da orientação à família e encaminhamentos médicos necessários, acompanhando a saúde ocular do aluno, as idas ao oftalmologista e os resultados de exames a fim de compreender as possíveis oscilações do envolvimento do mesmo com as tarefas escolares, confiança, convívio com os demais colegas etc. Isso também ajudará a nortear o planejamento do professor. A escola deve manter um diálogo frequente internamente, com a família e aluno, para que possa desenvolver práticas e adotar uma postura adequada frente às possibilidades e dificuldades de aprendizagem que possam acontecer com G.

Na sala de aula a conversa dos professores e alunos será imprescindível, e deve estar voltada ao esclarecimento de dúvidas. Na própria sala de recursos, o professor especializado atuará com a utilização de recursos especiais, se necessário, vinculado às necessidades de aprendizagem do aluno. As propostas devem alinhar, dentro desta perspectiva, a inserção de objetos com diferentes texturas, tamanhos, formatos, peso, cores e relevos diferenciados, sempre agregando novos saberes e ressignificando os já adquiridos.

CONCLUSÃO

O AEE, a partir do recebimento de um aluno, deve observar e analisar qual a sua situação, para que através dos dados levantados se construa um plano de atendimento para o mesmo, considerando que as ações pedagógicas devem priorizar o desenvolvimento das suas habilidades.

Em se tratando de visão monocular acompanhada de oscilações na visão existente, faz-se necessário um olhar panorâmico, que dê conta das necessidades do momento, mas que também considere as necessidades do futuro. Todo o

conhecimento oportunizado ao aluno ajudará o mesmo a desenvolver habilidades e também a compreender o processo da perda total da visão, passando com mais facilidade pelas dificuldades que poderão surgir em sua trajetória.

REFERÊNCIAS

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.

Domingues, Celma dos Anjos.... [et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da**

Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. Brasília -Distrito Federal . 2007.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA CICLADA

Marisete Domingues Martins¹
Rosângela de Souza²
Amélia Rota Borges de Bastos³

RESUMO: O estudo, de característica qualitativa, investigou o conhecimento dos professores de uma escola ciclada da rede municipal de Porto Alegre sobre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Para além disso, buscou-se identificar práticas pedagógicas que materializam as estratégias do DUA. Os sujeitos da investigação foram 12 professores do 1º e 3º ciclos. Os dados foram coletados por meio de entrevista estruturada, realizada via Google forms. Os resultados da investigação apontam que, apesar de 100% dos professores desconhecerem o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem, suas práticas materializam o uso de estratégias do DUA. Dentre as estratégias mais mencionadas estão as relacionadas com o princípio do autoenvolvimento. As estratégias menos utilizadas estão associadas ao princípio da ação e expressão.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar requer mais do que dispositivos legais para ser efetivada. Pressupõe escolhas que embasam a prática docente e que possibilitam a participação de estudantes com diferentes características. O Desenho Universal da Aprendizagem, DUA, pressuposto teórico- metodológico, estabelece um conjunto de princípios que buscam responder a heterogeneidade dos estudantes no que tange à recepção e ao processamento da informação/conteúdo e envolvimento com a tarefa/atividade de aprendizagem.

O conceito de Desenho Universal da Aprendizagem tem como baliza o conceito de desenho universal (DU) para a arquitetura, proposto pelo arquiteto Ron Mace, na década de 1960, nos Estados Unidos. O DU contempla o planejamento

¹ Autora. E-mail: marisetedmar@gmail.com.

² Autora. E-mail: ro27souza@yahoo.com.br.

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: amelia.unipampa@gmail.com

de espaços e recursos acessíveis para pessoas com e sem deficiência.

A partir do Desenho Universal para a arquitetura, os médicos Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensing, do Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), propuseram a ampliação do conceito com enfoque na educação, ao qual denominaram de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Entendido por autores como Zerbato e Mendes (2018), Nunes e Madureira (2015) e Pacheco (2017), o Desenho Universal para a Aprendizagem é uma prática pedagógica que tem por objetivo eliminar barreiras que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem, propondo um currículo ativo e flexível, acessível para alunos com ou sem deficiência. Para o DUA, a aprendizagem é acionada por três grandes redes cerebrais que atuam em conjunto, mobilizando e coordenando nossas ações, sendo elas: redes afetivas, redes de reconhecimento e redes estratégicas.

REDES DE RECONHECIMENTO

Envolve “o quê?” da aprendizagem. Segundo CAST, a rede de reconhecimento reconhece que os estudantes diferem nas formas de perceber a informação, seja por estilos de aprendizagem seja por condições sensoriais ou culturais. Ou seja: “Os alunos diferem nas maneiras como percebem e compreendem as informações que lhes são apresentadas. (...) não há um meio de representação que seja ideal para todos os alunos; fornecer opções de representação é essencial” (CAST, 2011, online).

Já a rede estratégica envolve, segundo o CAST:

Os alunos diferem nas maneiras como podem navegar em um ambiente de aprendizagem e expressar o que sabem. (...) Deve-se reconhecer também que ação e expressão requerem uma grande dose de estratégia, prática e organização, e esta é outra área em que os alunos podem diferir. Na realidade, não há um meio de ação e expressão que seja ideal para todos os alunos; fornecer opções de ação e expressão é essencial (CAST, 2011, online).

REDES ESTRATÉGICAS

Indica o “como?” da educação. A forma como um estudante procura e

expressa o seu conhecimento, o seu saber, é diferente. É importante reconhecer essa diversidade e valorizar as estratégias que os alunos usam para acessar o conhecimento.

A terceira, e última rede, denominada de rede afetiva, diz respeito às formas de envolvimento e engajamento com as atividades. Para o CAST, essa rede reconhece que:

Afeto representa um elemento crucial para a aprendizagem, e os alunos diferem marcadamente nas maneiras pelas quais eles podem ser envolvidos ou motivados para aprender. Há uma variedade de fontes que podem influenciar a variação individual no afeto, incluindo neurologia, cultura, relevância pessoal, subjetividade e conhecimento prévio, junto com uma variedade de outros fatores (CAST, 2011,online).

REDES AFETIVAS

Representam “o porquê” da aprendizagem. O modo como somos motivados a aprender é diverso. Há inúmeras intervenções nesse processo que podem provocar e despertar o interesse pela aprendizagem.

Pacheco descreve como as três redes são acionadas:

A rede do reconhecimento imediatamente identifica objetos e analisa o contexto que ele está inserido; a rede da estratégia determina a forma como analisar a imagem e as informações que serão relevantes com esta atividade; a rede afetiva determina o tempo e como vamos analisá-la. As três redes juntas determinam o que realmente vemos (PACHECO, 2017, p.09-10).

Para cada rede o DUA cunhou um conjunto de princípios (CAST, 2011) que se materializam nas estratégias didáticas organizadas intencionalmente pelo professor, sendo elas:

Múltiplas formas de Envolvimento.

Os alunos diferem na forma de envolver-se com a atividade, por isso é fundamental que o professor consiga despertar o interesse e suscitar a autonomia. Essas diferenças são influenciadas por questões culturais, pelo ambiente em que vivem e por características próprias e, nesse sentido, é preciso incentivá-los a buscar soluções, permitindo-se errar para construir conhecimento.

Alguns alunos conseguem envolver-se rapidamente com determinadas

tarefas, enquanto outros necessitam de maior estímulo e conectividade. Há alunos que optam por trabalhos individuais; outros preferem o trabalho com seus pares. Não existe uma receita padrão para suscitar o engajamento de todos os alunos, pois cada sujeito responde de forma diferente e, por isso, precisa ser afetado de diferentes formas para realizar a tarefa. O envolvimento dependente do quanto a aprendizagem é significativa para o estudante e pelo clima emocional estabelecido com o objeto do conhecimento entre os pares e entre o professor-aluno.

Para o Cast (2011), é importante proporcionar opções para incentivar o interesse dos estudantes, bem como garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham condições de atingir metas pré-estabelecidas. O engajamento com o processo de aprendizagem demanda retornos positivos desse processo.

Assim, o planejamento pedagógico tem que ser factível para todos os alunos. O DUA, para isso, sugere algumas estratégias, sendo elas: oferecer opções para o alcance dos objetivos a serem atingidos; diversificar ferramentas, contextos de aprendizagem, apoios, e sequência de tempo; estimular o esforço e a persistência, fomentando a aprendizagem cooperativa; proporcionar ações para autorregulação, apresentando instruções que permitam estabelecer objetivos de autorregulação (bilhetes, lembretes); sempre que possível, dar suporte para que as dificuldades sejam vencidas, o que envolve a provisão de materiais e/ou recursos humanos como tutores.

Múltiplas formas de Representação

Os alunos são diferentes na maneira como compreendem e percebem ideias e informações, o que demanda flexibilidade nas formas de apresentação da informação/conteúdo por parte do professor. Conforme Pacheco (2017, p.11), é importante “diversificar os métodos utilizados para apresentar a informação e utilizar meios variados e flexíveis de forma a facilitar aos alunos com diferentes estilos de aprendizagem a apropriação do conhecimento”.

Múltiplas formas de Ação e Expressão

Propiciar um ambiente de aprendizagem onde os alunos possam demonstrar seu entendimento em relação ao que está sendo trabalhado de diferentes modos, permitindo que alunos com deficiências motoras, sensoriais e também com

defasagem nas funções executivas possam interagir e produzir conhecimento.

Cada sujeito, na sua singularidade, deve ser capaz de expressar sua visão de mundo e sua forma de compreender a realidade. Alguns são mais falantes; outros preferem desenhar. Existem os que gostam de usar figuras para representar suas ideias; outros vão preferir escrever sobre determinado assunto e por isso a importância de possibilitar formas diferentes de ação e expressão. Pacheco (2017, p.11) enfatiza a importância de “diversificar a resposta dos alunos, providenciando alternativas variadas para que demonstrem o que aprenderam/entenderam da nova informação/conteúdo.”

METODOLOGIA

A pesquisa, de característica qualitativa, buscou investigar o conhecimento dos professores do 1º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS sobre o pressuposto teórico-metodológico do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O trabalho investigativo objetivou, também, identificar práticas pedagógicas que materializem os princípios do DUA na referida escola.

O processo de coleta de dados foi levado a cabo por meio de um questionário estruturado, construído na plataforma Google Forms. O questionário explicita os princípios e as estratégias do DUA e pode ser, também, utilizado como ferramenta informativa sobre a temática em questão.

Os dados foram analisados por meio de análise estatística, que buscou identificar a frequência do uso de estratégias do DUA na prática pedagógica. Os dados qualitativos foram analisados por meio de análise temática, entendida conforme Braun & Clark (2006), como um processo flexível de interpretação dos dados, de modo a sintetizar as respostas dadas às questões em análise. O instrumento de coleta de dados foi construído a partir dos princípios do DUA e as estratégias relacionadas a cada princípio. O formulário foi organizado com 40 questões de múltipla escolha e uma questão aberta. A pesquisa contou com 12 respondentes, sendo que foram convidados a participar da investigação os 16 professores que atuam nos ciclos mencionados.

Quanto ao perfil dos respondentes do primeiro ciclo, tem-se 8 professores (66,66% dos respondentes). Estes têm entre 31 e 59 anos de idade e tempo de

trabalho no magistério que varia entre 11 e 20 anos. Todos os professores são do sexo feminino. Em termos de escolarização, 58,33% possuem ensino superior, em cursos de Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Letras e Psicologia; 0,83% dos professores cursaram o magistério. Destes profissionais, 16,66% possuem especialização em Educação Especial. Todos os professores atendem alunos com deficiência. Dentre essas, destacam-se alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Física e Transtorno do Espectro Autista.

Do terceiro ciclo, responderam ao questionário 4 professores (33,33%). Destes dois são do sexo masculino e dois do feminino. Com relação à escolaridade, todos possuem ensino superior, com habilitação em Cursos de Licenciatura nas áreas de Matemática, História, Ciências Biológicas e Ciências Sociais, trabalhando com alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Física e Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e outras não especificadas.

O contexto de aplicação do estudo foi uma escola municipal de Porto Alegre, localizada na zona norte, região periférica da cidade. O público da escola caracteriza-se por crianças, adolescentes, jovens e adultos em vulnerabilidade social e situação de risco. Alguns alunos são refugiados de países como Venezuela, Haiti e Senegal.

Atualmente a escola tem por volta de 1300 alunos, atendendo nos turnos manhã, tarde e noite. A escola está organizada em três Ciclos de Formação que têm por objetivo respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada aluno (SMED, 1988). O primeiro e terceiro ciclo, objeto da investigação, caracteriza-se por: 1º ciclo: 1º, 2º e 3º ano; e 3º ciclo: 7º, 8º e 9º ano. Cada Ciclo tem a duração de três anos e a escolaridade mínima de 9 anos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Segundo os dados coletados, em relação ao conhecimento dos professores sobre o DUA, os achados indicaram que, dos 12 professores pesquisados, o termo Desenho Universal para a Aprendizagem é desconhecido por todos. Apesar disso, verificou-se, ao longo da investigação, que muitas das estratégias do DUA estão presentes em suas práticas.

No que tange à implementação de estratégias relacionadas ao princípio

múltiplas formas de autoenvolvimento, os dados revelaram que os professores, em sua maioria, adotam, pelo menos, 91,66% das estratégias. Dessas, 100% dos entrevistados registraram a preocupação com a criação de um clima de apoio mútuo e de trabalho colaborativo em sala de aula. No que se refere às estratégias de *feedback* da aprendizagem, 91,66% afirmaram que investem no retorno da realização das atividades.

Sobre recursos de apoio no enfrentamento de medos e frustrações em relação ao processo de aprendizagem, 91,66% responderam que usam tais estratégias; 83,33% dos professores afirmam incluir todos os estudantes nas discussões da turma e 16,66% avaliaram que não conseguem realizar atividades que possam envolver a todos.

Quando indagados se proporcionam materiais de suporte e apoio para auxiliar na realização das atividades, 83,33% responderam afirmativamente. Sobre fornecer instruções que orientam os alunos a solicitar ajuda aos colegas/professores, 75% dos respondentes afirmam que buscam apoio quando necessário com outros professores.

No que se refere fornecer aos alunos o máximo de autonomia, permitindo que participem de projetos, atividades de sala de aula e tarefas acadêmicas, 66,66% afirmam fazer uso dessa estratégia. Sobre a importância de diversificar as atividades utilizando vários meios de informação, 66,66% dos profissionais responderam que consideram importante e que diversificam as atividades no planejamento.

Em relação ao uso de situações da vida real para solucionar conteúdos difíceis, 66,66% respondentes confirmaram que utilizam essa prática. Na estratégia do uso de atividades que estimulem a imaginação para resolver problemas novos, apenas pouco mais da metade dos respondentes disse trabalhar dessa forma 58,33%, e 41,66% mencionaram que em alguns momentos utilizam a estratégia.

Quanto à questão realizar atividades com diferentes graus de dificuldade, de forma a ajustar os objetivos de aprendizagem a todos os estudantes, 58,33% professores afirmaram que utilizam a referida estratégia. Quando questionados sobre a utilização de estratégias de autoavaliação, 50% dos respondentes indicaram que oportunizam a autoavaliação, 41,66% às vezes e 0,83% não.

Sobre o uso de estratégias de regulação emocional, que busca propiciar diferentes formas de auxiliar os estudantes a lidarem com a frustração, evitando

comportamentos explosivos, 50% dos professores dizem fazer uso delas; 33,33% mencionaram o uso esporádico e 16,66% não adotam essa prática.

Na questão que investiga o envolvimento dos alunos no planejamento de objetivos acadêmicos e comportamentais, 33,33% dos respondentes afirmaram que adotam tal prática. Número maior do uso esporádico da estratégia foi identificado, 58,33 e, 0,83% não utiliza.

Sobre proporcionar grupos de aprendizagem cooperativos, com objetivos, funções e responsabilidades claras, 33,33% afirmaram utilizar essa prática, 33,33% não utilizam, 0,83% às vezes e 25% afirmam que essa pergunta não se aplica ao seu trabalho.

Em relação à implementação de estratégias relacionadas ao princípio *múltiplas formas de reconhecimento*, os dados revelaram que os professores, em sua maioria, adotam, pelo menos, 75% das estratégias. Sobre a realização de um trabalho sequencial e apresentação da informação/atividade em partes, utilizar ideias e contextos familiares, com uso de analogias, metáforas, dramatizações, músicas ou filmes, para introduzir novos conceitos de forma a ajudar alunos com dificuldade na manutenção da atenção, 100% dos professores responderam que fazem uso dessas estratégias em sala de aula, mesmo que ocasionalmente.

Quando indagados sobre a utilização de texto na forma de legendas ou fala oferecendo descrições para imagens, gráficos, vídeos ou animações, usando contraste entre fundo e o texto ou imagem, mais de 50% referem não fazer uso dessa estratégia.

Em relação à ampliação de fonte em material impresso, 50% responderam que fazem uso dessa estratégia, 33,33% às vezes utilizam e somente um pequeno grupo não adota essa prática. Na questão que investiga sobre fornecer transcrições escritas para vídeos ou clipes auditivos, 58,33% não utilizam na sua prática e 41,66% disseram que não se aplica tal estratégia.

No que se refere a oportunizar objetos físicos para apresentar o conteúdo/informação e realizar trabalho colaborativo com outras disciplinas, mais de 40% disseram que adotam tal estratégia, e acima de 25% fazem uso esporádico desse recurso.

Os dados coletados em relação às múltiplas formas de ação e expressão demonstraram que uma porcentagem baixa de respondentes utiliza estratégias que oportunizem um ambiente de aprendizagem diferenciado. Sobre proporcionar

planejamento das atividades em várias mídias e oferecer modelos diferenciados como estratégias para autoavaliação, mais de 90% dos profissionais afirmaram que adotam essa prática. Nas questões sobre incorporar avisos de "parar e pensar" antes de agir e apresentar o progresso da aprendizagem, 58,33% não utilizam dessa estratégia, enquanto que apenas 25% afirmaram contemplar essas estratégias.

A prática de visualização das metas de aprendizagem a serem atingidas, bem como de objetivos e cronogramas não são opções de estratégias adotadas pelos profissionais entrevistados, como indica o percentual de 83,66%.

Quanto à questão de fornecer software de texto para fala (reconhecimento de voz), para alunos com deficiência visual ou dificuldade na leitura/escrita, um número significativo de profissionais, ou seja, 75% não fazem uso dessa estratégia e 25% raramente a utilizam.

Quando indagados em relação ao uso da mídia social e ferramentas interativas da web, somente 50% dos profissionais fazem uso dessa estratégia. Em relação ao uso de verificadores ortográficos, gramaticais e software de opções de palavras, mais de 80% dos respondentes mencionaram utilizar essa estratégia.

Os resultados da investigação evidenciaram que, em relação à Rede Afetiva, as práticas pedagógicas adotadas na escola apresentam processos de acolhimento e de escuta, no sentido de proporcionar um trabalho cooperativo, levando em conta a individualidade dos sujeitos. Na Rede de Reconhecimento aparecem intenções que dialogam com as estratégias do DUA; porém, de formas pontuais. Verificou-se que poucas estratégias relacionadas à Rede Estratégia são adotadas pelos professores.

Resultados semelhantes ao da investigação realizada foram encontrados nos trabalhos de Zerbato e Mendes (2018), que evidenciaram que, apesar de não terem tido formação específica para o DUA, os professores utilizam estratégias semelhantes ao DUA no contexto da prática.

Considerando o contexto de heterogeneidade da escola, entende-se que seria interessante uma ampliação do uso das estratégias do DUA, em especial às relacionadas à ação e expressão do aluno no sentido de construir caminhos e abordagens diversificadas para expressar o aprendizado.

A presença de estratégias do DUA na prática pedagógica sugere um terreno fértil para a formação sobre o tema no contexto da escola que, considerando as

características dos seus estudantes, pode vir a beneficiar-se dessa abordagem teórico-metodológica, que tem no reconhecimento das diferenças e na flexibilização das estratégias de ensino uma de suas balizas.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V. CLARKE, V. **Usando análise temática em psicologia**. Pesquisa qualitativa em psicologia, v.3 n.2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em 11 out. 2021.

CAST, Universal Design For Learning Guidelines Version 1.0. **Desenho Universal para Aprendizagem**. 2011. Disponível em: <https://www.cast.org/about/about-cast>. Acesso em 15 set. 2021

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126 – 143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf> Acesso em 30 set. 2021.

PACHECO, D.P. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: sugestões de implementação na prática pedagógica. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Unipampa, Bagé, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/bitstream/riu/2547/2/Producao%20Educacional%20Dora%20Pimentel%20Pacheco.pdf> Acesso em:03 set. 2021.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação**: proposta política pedagógica da escola cidadã. 3.ed. Porto Alegre, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v.22, n.2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=449657611004>. Acesso em: 30 set. 2021.

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA

Mírian Pereira Bohrer¹
Maria Janine Dalpiaz Reschke²

RESUMO: O presente artigo propõe debater ações e políticas públicas inclusivas no ensino superior, dialogando sobre o conceito de acessibilidade pedagógica e a importância da oferta do atendimento educacional especializado, considerando o relato de experiência sobre o trabalho do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), o qual vem propiciando o atendimento educacional especializado a discentes na instituição, considerando os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem para garantir não somente o acesso, mas a permanência com sucesso e a formação de estudantes da educação especial. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência a partir do trabalho no NAI da UFPEL que se propõe a contribuir com demais núcleos de acessibilidade e inclusão das universidades federais brasileiras, setores encarregados de fomentar e concretizar políticas institucionais para desconstruir as barreiras que entravam a acessibilidade no ambiente acadêmico, especialmente a pedagógica e a atitudinal. Entretanto, apesar da vasta legislação que determina a inclusão em todos os níveis de ensino, conclui-se que ainda existem carências de materialidade e de aplicabilidade no cotidiano acadêmico, bem como faltam recursos, ações e políticas institucionais que garantam práticas pedagógicas inclusivas nas instituições federais de ensino superior brasileiras.

Palavras-chave: Ensino superior; Acessibilidade pedagógica; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

As últimas duas décadas no Brasil marcaram o avanço da legislação garantidora dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no campo da educação inclusiva pelas disposições contidas na Política Nacional que prevê a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino.

Avanços significativos têm sido observados na educação básica, porém ainda são incipientes no ensino superior, no qual, apenas na década de 90, inicia a problematização do acesso e atendimento de necessidades das pessoas com deficiência, como se constata na Portaria nº 1.793/94, que recomendava a inclusão, em especial nos cursos de psicologia e pedagogia, da disciplina

¹ Autora. E-mail: mirianbohrer@gmail.com.br

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: mjanine@terra.com.br

“Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”; o Aviso Circular n° 277 MEC/GM8 dispendo às Instituições de Ensino Superior (IES) que propiciem o acesso em concursos vestibulares para candidatos com deficiência, bem como ações e recursos aos serviços educacionais para sua permanência; o Decreto n.º 3.298/99 que prescreve a adaptação de provas e apoios necessários na realização de provas, mediante prévia solicitação, conforme as necessidades e características da deficiência, como tempo adicional, além de responsabilizar o Ministério da Educação quanto à iniciativa de instruir os programas de Educação Superior incluïrem em seus currículos conteúdos ou disciplinas relacionados à discentes com deficiência.

A criação de programas de fomento voltados à expansão do ensino superior que propiciaram a criação dos núcleos de acessibilidade e inclusão como responsáveis pela concretização das políticas institucionais de acesso e permanência das pessoas com deficiência foram determinantes para que se ressignifique o processo de ensino- aprendizagem considerando a diversidade estudantil e haja a quebra das barreiras de acessibilidade, em especial a pedagógica e a atitudinal.

Este artigo propõe discutir ações e políticas públicas inclusivas no ensino superior, perpassando pelo conceito de acessibilidade pedagógica e a importância do atendimento educacional especializado, considerando o relato de experiência sobre o trabalho do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Pelotas. Tal abordagem tem relevância social, visto que contribui com os demais núcleos de acessibilidade e inclusão das universidades federais brasileiras, enquanto setores que devem fomentar e concretizar políticas institucionais para desconstruir as barreiras que entram a acessibilidade no ambiente acadêmico, especialmente a pedagógica e a atitudinal, na consolidação de espaços universitários inclusivos de fato.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A Constituição Federal da República, 1988, constitui-se um marco importante não somente ao garantir a Educação como um direito universal, dispendo que o acesso e a permanência escolar devam ocorrer em igualdade de condições a todos estudantes, mas, também, por assegurar o atendimento

educacional especializado às pessoas com deficiências de forma preferencial na rede regular de ensino, visto que, outrora, as leis de diretrizes e bases da educação brasileira não regulamentavam a inclusão deste público na escola comum, e, sim, em escolas especiais.

Adesão do Brasil como signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e da Declaração de Salamanca (1994), promoveu a construção de um sistema educacional inclusivo no país, refletindo-se nas legislações posteriores que impulsionaram mudanças nos diversos níveis de ensino, com maior efeito na educação básica, tanto na aplicabilidade quanto nas discussões e pesquisas, porém, ainda hoje, pouco expressivas no ensino superior.

Ao considerar o histórico excludente das universidades brasileiras para grande parte da população, tanto no ingresso quanto na permanência, percebe-se, nas duas últimas décadas, mudanças estruturais relevantes que alteraram esse cenário, como os reflexos do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual proporcionou um aumento expressivo tanto no número de instituições de ensino superior, como de cursos e matrículas, ampliando o acesso.

No que tange ao grupo alvo da educação especial, o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivou assegurar ao seu público alvo o “acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]” (BRASIL, 2008, p. 14), ressaltando a imprescindibilidade de um sistema de acompanhamento para identificação das necessidades educacionais destes indivíduos, no intuito de eliminar as barreiras que se interpõem ao processo de inclusão em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

No intuito de promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência, o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior foi

criado em 2005, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), apoiou “projetos apresentados pelas IES, para a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade para eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições.” (BRASIL, 2007, p. 13).

O Incluir auxiliou na preparação das instituições para o incremento no ingresso de estudantes com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino com a promulgação da lei 13.409/2016 que determinou a reserva de vagas para estas pessoas, entretanto apesar do acesso democrático, questiona-se sobre as condições de permanência e conclusão com sucesso, visto que a trajetória destes sujeitos na universidade necessita ainda de adequações que lhes permitam fruir de seus direitos ao ensino, à qualificação e formação profissional para o trabalho.

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Denominada também como metodológica, a acessibilidade pedagógica conforme Sasaki (2003), traduz-se na ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo, através da utilização de estratégias e recursos variados que podem ser aplicados com todo alunado e não somente com estudantes que apresentem alguma deficiência.

Nessa lógica, destaca-se o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem – DUA: “conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas. Esse conceito tem como base três princípios: 1. Fornecer múltiplos meios: de engajamento; de representação; de ação e expressão.” (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019, p. 10). O DUA origina-se do conceito de Desenho Universal, proveniente da Arquitetura, que se propõe a prover ambientes acessíveis a todas as pessoas, considerando sua diversidade e está previsto na Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 55, §1º (BRASIL, 2015). Ancorado na Neurociência, a qual comprova que a aprendizagem se realiza por caminhos e estímulos diversos, conforme as especificidades e realidades de cada sujeito, o DUA passa a considerar a diversidade discente quanto aos estilos, tempo e ritmos de aprender, atentando

para as diferenças sociais, intelectuais, comportamentais, étnico-raciais, de gênero, idade, deficiências, entre outras, intencionando “criar um currículo e ambientes que, pelo projeto, minimizem ao máximo as barreiras tradicionais de aprendizagem” (RICARDO, 2017, p. 194).

Tal conceito relaciona-se intimamente à atuação docente, logo a forma como o professorado concebe conhecimento, aprendizagem, avaliação no âmbito da inclusão educacional determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas (SASSAKI, 2003).

Entretanto, para que isto aconteça, as barreiras atitudinais devem ser quebradas e tais alunos (as) precisam ser percebidos sem preconceitos e discriminações, sem estigmas e estereótipos, havendo um real interesse institucional, como um todo, em destinar recursos para implementar projetos e programas voltados à acessibilidade.

Diante das exigências curriculares dos cursos de graduação e a estranheza ainda causada pela presença de acadêmicos (as) com deficiências e transtornos nestas classes, que afeta tanto a docentes como colegas, surgem dúvidas quanto à capacidade de desempenho técnico destes sujeitos e tais problemáticas chegam aos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das IFES como um pedido de apoio quanto à forma de agir com este alunado.

Relevante destacar que a maioria dos docentes reage com empatia diante das necessidades específicas do público alvo da educação especial e buscam nos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão soluções e estratégias para lidar com estes discentes. São raros os casos em que se percebe o preconceito e o medo, especialmente diante de acadêmicos (as) com deficiência intelectual e transtornos que alteram o comportamento. Tal conduta pode se justificar pelo estranhamento causado em função do desconhecido, apesar da crescente de cursos de capacitação na pedagogia inclusiva. Outrossim, é pertinente abordar que, em determinadas situações, o preconceito reside na atitude paternalista docente, cuja imanente proteção determina a crença na incapacidade do outro e, nestes contextos em que há este envolvimento emocional, agir com racionalidade torna-se complexo.

A recente inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior aliado a carência de formação docente para conhecer a aprender a lidar com estes sujeitos gera impactos negativos na aprendizagem destes discentes, visto que a

acessibilidade pedagógica não se realiza efetivamente, causando transtornos no aproveitamento acadêmico.

Nas IFES, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão são as unidades responsáveis por este suporte e pelo desenvolvimento de práticas na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem, em um trabalho colaborativo envolvendo docentes, técnicos (as) e discentes, em todas as instâncias institucionais, a fim de tornar efetivo o direito a uma educação inclusiva. A atuação com sucesso destes Núcleos depende do trabalho colaborativo de docentes que têm estudantes com deficiências matriculados em suas disciplinas, pois que não se pode delegar a inclusão apenas a uma unidade da instituição e, sim, a todas as instâncias que a compõem, sob pena de culpabilizar o acadêmico com deficiência pelo seu fracasso em um ambiente que não o inclui de fato.

A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UFPE

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, da Universidade Federal de Pelotas, foi criado em 2008, após adesão ao edital nº 04/2008 do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008 e, em sua trajetória, vem ofertando atendimento a estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, além de disponibilizar suporte a docentes e técnicos para bem atender o público da educação especial, no intuito de minorar e eliminar as barreiras para a acessibilidade e inclusão acadêmicas, principalmente metodológica/pedagógica.

Em 2017, o NAI seguindo os preceitos do Desenho Universal da Aprendizagem e em consonância com a política nacional, constitui o Atendimento Educacional Especializado para realizar a avaliação pedagógica de estudantes, identificando suas especificidades de aprendizagem e orientando docentes e colegiados de curso sobre adaptações, recursos e estratégias pedagógicas necessárias para sua inclusão nos cursos de graduação e pós- graduação. Tais diretrizes compõem um Documento Orientador Pedagógico, o qual é compartilhado com os Colegiados, Coordenações de curso e professores, possibilitando o diálogo sobre a imprescindibilidade da acessibilidade pedagógica na instituição, principalmente na prática docente, por meio de práticas, materiais

adaptados, tecnologia assistiva, tutorias entre pares, dilação de tempo nas avaliações, textos ampliados, softwares de comunicação alternativa, filmes legendados e/ou com audiodescrição, pranchas de comunicação, leitores de tela, tradução e interpretação em Libras, entre outras, bem como a aplicação de novos conceitos de ensino e processos de flexibilização/adaptação curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos, no propósito de viabilizar a aprendizagem e a formação técnica.

Este processo de avaliação e acompanhamento de discentes com deficiências é realizado de forma semestral pela equipe da Seção de Atendimento Educacional Especializado do Núcleo, composta por psicopedagogos e terapeuta ocupacional. O NAI também acompanha os processos de trabalho de servidores que se incluem no público alvo de sua atuação, promove capacitações a docentes e técnicos na seara inclusiva e faz a análise documental para verificação do ingresso por cotas às vagas ofertadas na Instituição por concursos públicos e, ou nos processos seletivos pelos sistemas SiSU (Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação) e PAVE (Programa de Avaliação da Vida Escolar da Universidade Federal de Pelotas). Nas fases recursais, o Núcleo recebe suporte da Comissão de Apoio ao NAI, composta por docentes e técnicos atuantes na área da inclusão, nomeados por portaria. Todas as análises baseiam-se nos critérios legais, nos editais de seleção e na Resolução CONSUN UFPel nº 03/2018, que especifica os requisitos para essa política afirmativa.

OBJETIVO

Fomentar a discussão sobre o conceito acessibilidade pedagógica e da relevância do atendimento educacional especializado no ensino superior como ações e políticas públicas inclusivas, a partir de um relato de experiência sobre o trabalho do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Pelotas;

METODOLOGIA

Trata-se um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência, que surgiu da iniciativa de produzir conhecimentos e ações que ressignifiquem a atuação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das Universidades Federais

brasileiras, em especial o NAI da UFPel, no que tange à construção de uma proposta que contribua para a promoção da acessibilidade pedagógica/metodológica como praxe do atendimento educacional especializado no ensino superior visando a plena formação acadêmica de estudantes com deficiências, autismo e altas habilidades/superdotação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando-se o trabalho do NAI da UFPel percebe-se que, apesar de ser um dos pioneiros na implementação do atendimento educacional especializado no ensino superior, necessita ainda de uma política institucional mais robusta que sensibilize a comunidade acadêmica sobre seu protagonismo na extinção das barreiras atitudinais arraigadas nos modelos competitivos e na formação essencialmente técnica, desprovida de humanidade, para que o ingresso de discentes com algum impedimento não expresse o capacitismo ainda tão presente na sociedade, seja pela certeza de que o (a) estudante abandonará o curso, seja porque em determinado momento não poderá realizar tal atividade crucial para sua progressão curricular, ou não terá campo de trabalho na área, ou lhe será arriscado e perigoso as atividades inerentes à profissão escolhida, levando o próprio sujeito a não sentir-se pertencente à universidade e julgar-se incapaz de concluir sua formação.

De acordo com Mantoan (2001, p. 20-21): "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."

Na percepção de Dainez (2017) sobre desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, considerando-se o indivíduo integral, em suas múltiplas dimensões entretecidas, a deficiência não figura como determinante do desenvolvimento, haja vista que este é heterogêneo em sua estrutura, descaracterizando as classificações genéricas calcadas nas incapacidades supostas em função das especificidades do sujeito. Há que se conhecer e aceitar a deficiência como condição humana "para estabelecer caminhos educacionais, com foco na criação e disponibilização de: diversos recursos/instrumentais, variadas formas de suportes; novas ações e mediações

humanas, investindo na atividade de instrução.”, como também “problematizar a forma como o meio social está estruturado, organizado, projetado para receber e lidar com as especificidades das condições orgânicas.” (DAINEZ, 2017, 1-10).

CONCLUSÃO

Não obstante a vasta legislação, a qual representa um direito positivado, mas que carece de materialização e de aplicabilidade no cotidiano acadêmico, as universidades necessitam refletir sobre o seu papel como formadoras do conhecimento humano, considerando sua diversidade e, com isso, se ressignificarem, implementando políticas de acessibilidade efetivas que propiciem não somente o acesso, mas também a permanência de estudantes com deficiência na instituição e sua formação integral.

Nesta perspectiva, os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão figuram como os setores que devem fomentar e concretizar políticas institucionais para desconstruir as barreiras às diversas dimensões de acessibilidade no ambiente acadêmico, especialmente a pedagógica e a atitudinal, tornando-o inclusivo de fato. O NAI da UFPel tem atuado neste direcionamento, ao inovar com a oferta do atendimento educacional especializado no ensino superior e vem se estruturando para prover a inclusão de acadêmicos com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação, entretanto ainda percebem-se carências de recursos materiais, humanos e de ações inclusivas na instituição que partem de uma consciência coletiva sobre a necessidade do respeito às diferenças discentes congregado a oferta de processos de ensino- aprendizagem qualitativos, por meio de práticas pedagógicas docentes que sejam inclusivas e norteiem-se pelos princípios do DUA, ampliarão a aprendizagem não somente de estudantes com deficiências mas de todos os demais, consideradas as singularidades de cada sujeito e seus contextos de vida.

REFERÊNCIAS

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

. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 12/10/2021.

. **Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em 12/10/2021.

. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM - Brasília, 08 de maio de 1996**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em 12/10/2021.

. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1998.

. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF, 3 dez. 2004.

. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC; 2007.

. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 01/10/2021.

. **Decreto presidencial n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 18 nov. 2011.

. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 30 ago. 2012.

. **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, 7 jul. 2015.

. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Casa Civil, Brasília, 2016.

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

. **Programa Incluir.** Documento Orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013.

DAINEZ, D. **Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva.** *Revista de Psicologia*, 26(2), 1-10. (2017).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001.

OLIVEIRA, A. R. P.; MUNSTER, M. A. v; GONÇALVES, A. G. **Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional.** *Rev. bras. educ. espec.* vol.25 no.4 Bauru Oct./Dec. 2019 Epub Nov 25, 2019.

RICARDO, D. C. **Boas Práticas de Acessibilidade na Educação Superior: Tecnologia Assistiva e Desenho Universal.** 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Resolução Nº 03, de 23 de fevereiro de 2018** Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos Cursos de Graduação e PósGraduação da UFPel. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nai/files/2019/01/SEI_UFPel-0216861-Resolu%C3%A7%C3%A3o-03.2018-Consun.pdf. Acesso em 01/07/2021.

APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA MEDIADA POR OBJETO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS SURDOS BILÍNGUES

Rafael Schilling Fuck¹
Maria Patrícia Lourenço Barros²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma investigação, cujo objetivo foi identificar e analisar as contribuições de uma prática pedagógica mediada por Objeto de Aprendizagem (OA) para o desenvolvimento da aprendizagem de Matemática por alunos surdos bilíngues. Para atender ao objetivo da investigação, empreendeu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, delineada na forma de um Estudo de Caso, no qual participaram 05 (cinco) alunos surdos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, integral e bilíngue para surdos, localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS). Observou-se que a prática mediada pelo OA possibilitou o engajamento e autonomia dos alunos em sua aprendizagem; atender a uma Educação Inclusiva ao possibilitar que todos os alunos pudessem aprender o mesmo conteúdo, respeitando suas singularidades, cultura, língua e experiências visuais de aprendizagem; e práticas de reorganização do pensamento e aprendizagem de conceitos matemáticos na interação com OA. Por fim, aponta-se para a relevância de uma Educação Matemática Bilíngue de Surdos que considere a cultura e língua desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos; Objetos de Aprendizagem; Tecnologias Digitais; Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

Os movimentos da comunidade surda possibilitaram a conquista e a garantia de seus direitos linguísticos, políticos e educacionais, os quais foram expressos, principalmente, por meio do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como língua usual do Brasil. Esta língua foi reconhecida em 24 de abril de 2002, pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002), a qual foi regulamentada pelo Decreto 5.626, em 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

A promulgação do referido decreto contribuiu para a formalização da educação de surdos na perspectiva bilíngue, já que o documento trata sobre a especificidade dos processos educacionais para esse público e dispõe sobre as diretrizes para a

¹ Autor. E-mail: rafaelschillingf@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: patricia.lourenco@ifsertao-pe.edu.br

implementação dessa proposta nos sistemas educacionais. Recentemente, foi sancionada a Lei 14.191 (BRASIL, 2021), a qual insere a Educação Bilíngue de Surdos (EBS) na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) como uma modalidade de ensino independente. Anteriormente, a EBS estava incluída como parte da educação especial.

Desde o reconhecimento oficial da Libras que possibilitou constituir legalmente os surdos como um grupo linguístico minoritário dentro do cenário nacional, diversas pesquisas acerca da EBS vêm sendo desenvolvidas. No entanto, ainda são poucas as produções que apresentam preocupação com os processos de aprendizagem da Matemática por sujeitos surdos, principalmente, os mediados por Tecnologias Digitais (TD).

Nesse contexto, desenvolveu-se uma investigação orientada pelo seguinte problema: Como as práticas mediadas por Objetos de Aprendizagem (OA) contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de Matemática por alunos surdos bilíngues? Para atender ao objetivo da investigação, empreendeu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, delineada na forma de um Estudo de Caso com 05 (cinco) alunos surdos matriculados no 6º ano de uma escola pública, integral e bilíngue para surdos, localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS).

No intuito de orientar o leitor para uma significativa experiência de leitura desse artigo, optou-se por estruturá-lo do seguinte modo: inicialmente, apresentam-se algumas considerações acerca do referencial teórico que sustenta a investigação. Em seguida, descreve-se o método empregado para atender aos objetivos da pesquisa. Por fim, são apresentadas a descrição e análise da experiência desenvolvida, seguidas das considerações finais.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA BILÍNGUE DE SURDOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para iniciar a discussão acerca da Educação Matemática Bilíngue de Surdos, entende-se que seja pertinente explicitar o conceito de surdez. De acordo com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), o sujeito surdo é aquele que, além de possuir perda auditiva, “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Decorrente desse conceito, destaca-se pelo menos dois aspectos fundamentais. O primeiro se refere às experiências visuais que constituem o modo

predominante de como os surdos se percebem a si mesmos e interagem com o mundo e com os outros. O segundo se refere ao uso da Libras, uma língua de modalidade visuoespacial que se difere das línguas oral-auditivas.

Tais aspectos são relevantes para a compreensão do lugar social do surdo que, segundo a concepção socioantropológica preconizada por Skliar (1997, 2016), é a de uma “minoría lingüística” e, portanto, da diferença cultural. Esta concepção se distingue da clínica que coloca o surdo no lugar de deficiente, pois entende que a surdez é ausência de algo ou algo que necessita ser erradicado. Nesse sentido, a perspectiva de surdez que se assume no trabalho descrito neste artigo é a da diferença e não da deficiência. Defende-se uma posição epistemologicamente política da surdez que nega o discurso da deficiência e da normalização registrada na história do surdo.

Considerar os aspectos supramencionados e a concepção socioantropológica da surdez como diferença são essenciais para pensar os processos que constituem a Educação Bilíngue de Surdos (EBS). Diversos autores como Skliar (2016), Karnopp (2012) e Fronza e Muck (2012) apresentam elementos para definir a EBS. A partir de suas contribuições, entende-se que essa proposta, que se fundamenta primordialmente no “reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 2016, p. 7), tem como objetivo promover processos de ensino e aprendizagem por meio da língua de sinais. Nessa modalidade, a Libras se constitui como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como a segunda (L2), a qual deve ser ensinada a partir da primeira.

Salienta-se que a EBS não se reduz somente ao domínio, em algum nível, das duas línguas pelo sujeito surdo. A Libras é a língua de comunicação, de expressão e de práticas pedagógicas, utilizada nas relações entre os sujeitos e na construção do conhecimento de diversas áreas, dentre elas, a Matemática.

Desse modo, essa modalidade educacional considera a singularidade lingüística e cultural da comunidade surda. Portanto, são necessárias práticas de ensino e aprendizagem de Matemática que atendam às especificidades desse grupo cultural, as quais se diferem das que são empregadas com ouvintes. Essa observação é relevante para se evitar práticas de ensino e desenvolvimento de pesquisas que acabam, inequivocamente, por comparar a aprendizagem de alunos surdos com a dos ouvintes e produzir discursos como o de que os surdos apresentam “atraso” na aprendizagem da Matemática (COSTA; FERREIRA, 2015;

FUCK, 2016). Tais investigações assumem a concepção de que os surdos devem se adaptar ao modelo de ensino e aprendizagem preconizado para ouvintes, desvalorizando sua cultura e provocando práticas de exclusão. É por essa razão que Fernandes e Healy (2013) defendem a produção de pesquisas sobre a aprendizagem de Matemática em contextos bilíngues.

Ao analisar diversos estudos, Wanzeler (2015) argumenta que o processo de ensino e aprendizagem de Matemática pelo aluno surdo não está condicionado apenas ao uso da língua de sinais, mas à concepção de como essa língua deve ser internalizada nesse processo. Tal argumento merece destaque, pois, embora seja fluente em Libras, o professor pode utilizá-la para ensinar Matemática por meio de uma metodologia concebida para ouvintes. Nesse sentido, a Libras não deve ser concebida como único meio de aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

Yahata e Pinto (2020) seguem essa mesma perspectiva ao salientar que apenas o uso da Libras não é suficiente para que o aluno possa compreender o conteúdo explicado pelo docente. Para os autores, os recursos, registros, enunciados, imagens devem ser atentamente planejados para atender e respeitar as particularidades da cultura surda. Nesse sentido, uma Educação Bilíngue de Surdos (EBS) não se efetiva somente pela fluência em Libras por parte dos docentes. São necessárias práticas pedagógicas que valorizem as experiências visuais dos sujeitos surdos, por meio das quais interagem *no* e *com* o mundo, inventando-se a si mesmo e a esse mundo.

De acordo com Alberton e Carneiro (2016), o ensino de Matemática para surdos deve estar associado a sua cultura, o que possibilita a emergência de outras formas de fazer e pensar matematicamente, oriundas das demais culturas. Nessa ótica, a Educação Matemática de Surdos deve ser desenvolvida a partir de sua cultura, contribuindo de tal modo que o aluno possa aprender e expressar conceitos matemáticos por meio de sua língua materna e de sua segunda língua, isto é, a Língua Portuguesa escrita.

Sacks (1998) compreende que os surdos demonstram uma organização de pensamento diferente, a qual requer, portanto, uma solução diferente. Nessa ótica, a Educação Matemática Bilíngue de Surdos não é a mesma concebida, cognitiva e metodologicamente, para os ouvintes. Para Sales (2013), os conteúdos escolares ministrados para surdos e ouvintes podem ser os mesmos. No entanto, a forma e o método de ensiná-los devem ser distintos, com o objetivo de aprimorar o

desenvolvimento das habilidades do sujeito, pois, de acordo com suas necessidades, será necessário utilizar métodos de ensino específicos.

Nessa linha de pensamento, Yahata e Pinto (2020, p.54) argumentam que é necessário o desenvolvimento de “estratégias adequadas ao modo próprio que eles têm de interagir com o mundo e de aprender e registrar os conceitos”. Os autores, ainda, ressaltam que “a inclusão do surdo somente é possível quando esses aspectos são considerados – ou seja, a inclusão não pode pressupor mais a igualdade ou a adoção das mesmas estratégias para todos os alunos” (p. 54).

Com a discussão empreendida até aqui, entende-se que uma Educação Matemática Bilíngue de Surdos promove processos de ensino e aprendizagem de Matemática que incorporam elementos visoespaciais, linguísticos e culturais da comunidade surda, valorizando e respeitando as diversas identidades surdas, suas necessidades, potencialidades e individualidades. Nesse sentido, considera-se que as práticas pedagógicas mediadas por Tecnologias Digitais (TD) podem contribuir para o desenvolvimento desses processos.

Entende-se que as TD configuram a sociedade contemporânea da qual faz parte a comunidade surda e, desse modo, constituem seus modos de pensar, de comunicar, de ser, de fazer, e de relacionar-se com os outros. Portanto, essas tecnologias condicionam a produção do conhecimento, particularmente, o matemático. Para compreender como as TD participam, ativamente, na construção desse conhecimento, recorre-se a Borba e Villarreal (2005). Os autores desenvolveram a epistemologia seres-humanos-com-mídias, por meio da qual defendem que a produção de conhecimento é realizada por coletivos constituídos por atores humanos e não humanos, isto é, os coletivos constituídos por seres-humanos-com-mídias devem ser concebidos como a unidade básica que produz conhecimento.

Em síntese, as TD são dispositivos que podem contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo, já que os surdos aprendem, essencialmente, por meio de experiências visuais, as quais podem ser potencializadas pelo uso de recursos que proporcionam práticas interativas de visualização, experimentação, simulação (FUCK, 2017), tais como os Objetos de Aprendizagem (OA), que são recursos digitais que podem ser reutilizados para promover a aprendizagem (WILEY, 2000).

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo da pesquisa apresentada neste artigo – compreender como as práticas mediadas por Objetos de Aprendizagem (OA) contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de Matemática por alunos surdos bilíngues –, empreendeu-se uma investigação de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), delineada na forma de um Estudo de Caso (PONTE, 2006).

Os sujeitos participantes da investigação foram 05 (cinco) alunos surdos que frequentavam o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, integral e bilíngue para surdos, localizada no interior do Rio Grande do Sul (RS). Esses sujeitos, após convite e esclarecimentos do pesquisador, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Salienta-se, ainda, que os participantes foram designados por nomes fictícios e que o autor responsável pelo estudo desenvolvido foi, também, seu professor de Matemática.

Com os alunos participantes da investigação, foram desenvolvidas atividades de Matemática mediadas por um Objeto de Aprendizagem (OA) produzido no ambiente de programação *Scratch*³ pelo professor e pesquisador deste artigo. Este ambiente possibilita o desenvolvimento de animações, histórias interativas, jogos e Objetos de Aprendizagem.

Tais atividades foram organizadas e realizadas em quatro encontros de, aproximadamente, 1 hora cada, cujo detalhamento e análise se encontram no próximo tópico. Esse foi o contexto no qual foram produzidos os dados da pesquisa por meio do diário de campo para registro das observações e das produções escritas e sinalizadas dos alunos.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento, dedica-se ao relato do desenvolvimento, aplicação e avaliação do Objeto de Aprendizagem (OA) de Matemática produzido por meio do *Scratch*. Nesse relato, os alunos participantes são designados por nomes fictícios, a saber: Igor, Otávio, Natan, Samuel e Larissa. Estes dois últimos não participaram ativamente do estudo, pois, no dia dos encontros em que foi aplicada a pesquisa,

³ <https://scratch.mit.edu/>

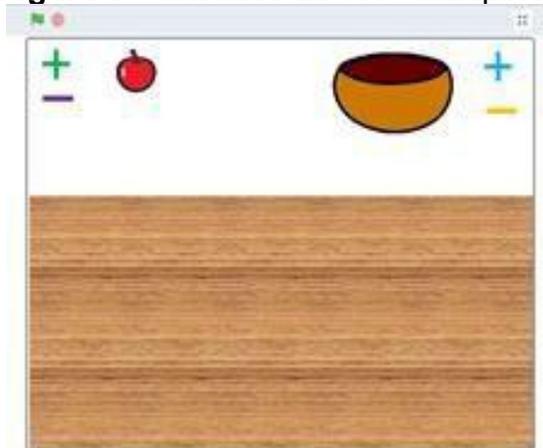
estavam ausentes.

Considera-se pertinente ressaltar que a seleção do conteúdo do objeto foi orientada a partir das necessidades dos estudantes. Em função da pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2, os alunos participantes do estudo frequentaram o 5º ano, de março a dezembro de 2020, totalmente, de forma remota. No ano de 2021, de fevereiro a junho, passaram a frequentar remotamente o 6º ano. A partir da segunda quinzena de junho, começaram a participar das aulas de forma híbrida.

Nesse contexto, a partir do momento que retornaram à escola, foi elaborada e aplicada uma avaliação diagnóstica para identificar seus conhecimentos na disciplina de Matemática. Por meio dessa avaliação, observou-se que os alunos do 6º ano demonstraram algumas dificuldades importantes relacionadas à composição e decomposição de números e ao conceito relacional de multiplicação e divisão (conceito multiplicativo). Desse modo, tem sido necessário retomar alguns conteúdos ministrados em anos anteriores à chegada da pandemia, já que o processo de aprendizagem dos alunos não teve uma continuidade. Portanto, optou-se por desenvolver um Objeto de Aprendizagem (OA) no *Scratch* que abordasse o conceito multiplicativo. Após criado, tal objeto foi disponibilizado no próprio *site* do *Scratch*.

O OA denominado “Multiplicação”⁴(Figura 1) teve como objetivo desenvolver a compreensão do raciocínio multiplicativo e da relação entre multiplicação e divisão.

Figura 1 – Interface do OA - Multiplicação



Fonte: o pesquisador

⁴ <https://scratch.mit.edu/projects/577463077>

Uma das motivações para produzir esse objeto se deve à observação de que os alunos não demonstraram a compreensão do significado de multiplicação. Os estudantes demonstraram a habilidade de calcular a tabuada sem dificuldades significativas. No entanto, a maioria não conseguia memorizá-la, nem utilizar o conceito de multiplicação na resolução de situações-problema. Considera-se que essa dificuldade possa ser explicada pelo fato de os alunos realizarem cálculo de multiplicação de modo mecânico, sem reflexão e compreensão do conceito que lhe é subjacente. O desenvolvimento do raciocínio multiplicativo é essencial para a aprendizagem de outros conceitos matemáticos.

Nesse OA, uma das atividades propostas aos alunos foi a de modelar situações-problema para encontrar a quantidade de maçãs totais a partir da quantidade de tigelas e de maçãs em cada tigela (Quadro 1).

Quadro 1 – Situações-problemas

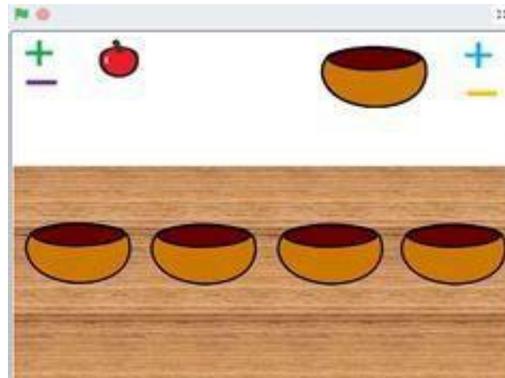
| | |
|--|---|
| MESA TÊM 3 TIGELAS. CADA TIGELA TEM 1 MAÇÃ. 3 TIGELAS TÊM QUANTAS MAÇÃS? | MESA TÊM 3 TIGELAS. CADA TIGELA TEM 4 MAÇÃS. 3 TIGELAS TÊM QUANTAS MAÇÃS? |
| MESA TÊM 4 TIGELAS. CADA TIGELA TEM 3 MAÇÃS. 4 TIGELAS TÊM QUANTAS MAÇÃS? | MESA TÊM 5 TIGELAS. CADA TIGELA TEM 2 MAÇÃS. 5 TIGELAS TÊM QUANTAS MAÇÃS? |

As situações-problemas foram expressas em Língua Portuguesa escrita e adaptadas, a fim de facilitar sua compreensão pelos estudantes. No entanto, os alunos apresentaram dificuldade de identificar o sinal e significado para algumas palavras, tais como “mesa”, “tigela” e “cada”. Nesse momento, foi necessário intervir para explicar os sinais e conceito dessas palavras. Após essa intervenção, os alunos, ainda, demonstraram dificuldade, desta vez, em interpretar o texto para, em seguida, modelar a situação-problema no OA.

Nessa etapa, optou-se por explicar e modelar cada frase do texto de uma das situações-problema no objeto. Partiu-se da seguinte situação-problema: “Mesa tem 4 tigelas. Cada tigela tem 3 maçãs. 4 tigelas têm quantas maçãs?”. Para representar a primeira frase, “Mesa tem 4 tigelas”, “arrastou-se” quatro tigelas para a mesa (Figura 2).

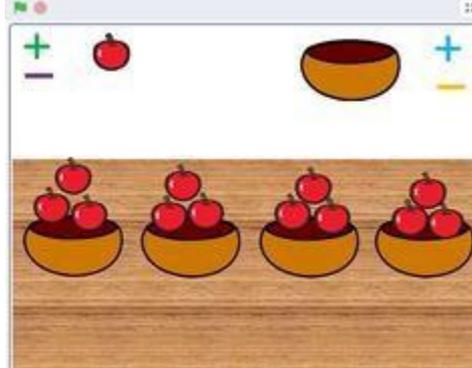
Em seguida, representando a segunda frase, “Cada tigela tem 3 maçãs”, colocaram-se 3 maçãs em cada tigela (Figura 3).

Figura 2 – Explicação da situação-problema



Fonte: o pesquisador

Figura 3 – Explicação da situação-problema



Fonte: o pesquisador

Por fim, na última frase, “4 tigelas têm quantas maçãs?”, os alunos deveriam representar a solução por meio da expressão matemática $4 \times 3 = 12$, onde 4 e 3 são os fatores que indicam a quantidade de tigela e a quantidade de maçã em cada tigela, respectivamente. Desse modo, obteriam a quantidade total de maçãs igual a 12.

Além dessa atividade, propôs-se aos estudantes completar uma tabela que relaciona a quantidade de maçãs a partir da quantidade de tigelas. Se uma tigela possui duas maçãs, duas tigelas têm quantas maçãs? (Quadro 2).

Quadro 2 – Atividade da tabela

| |
|-------------------------|
| TIGELA TEM 2 MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |
| TIGELAS TÊM ____ MAÇÃS. |

Cada aluno apresentou um comportamento distinto ao realizar as atividades propostas com o OA. O aluno Igor apresentou dificuldade em compreender a realização das atividades, isto é, não conseguia interpretar a situação-problema expressa em Língua Portuguesa escrita e utilizar o objeto para modelá-la, sendo necessário realizar diversas intervenções para auxiliá-lo. Quando não compreendia uma atividade ou percebia que estava cometendo um erro ou, ainda, que a atividade lhe era difícil, sentia-se desmotivado para continuá-la por meio das seguintes palavras: *“Não consigo, não vou fazer mais!”*. Nesses momentos, foi necessário conversar com o aluno, explicando-lhe que o erro faz parte da aprendizagem e que, portanto, não deve ser visto como um elemento negativo. Após essa conversa e algum tempo, o aluno aceitou retomar a atividade e conseguiu resolver a maioria das situações-problemas. Para resolvê-las, o aluno as modelava no OA e, para encontrar a quantidade total de maçãs, contava-as uma por uma.

O aluno Otávio, além de não compreender o conceito de multiplicação, também demonstrava dificuldade de realizar cálculos simples de multiplicação, pois, para calcular, por exemplo 3×4 , o aluno recorria a seus dedos e, durante a contagem, acabava se perdendo nesse processo, contando a menos ou mais. Ao modelar a situação-problema no OA, o aluno visualizava que cada tigela possuía 4 maçãs e, assim, contava cada uma delas para obter o total. Desse modo, o objeto lhe possibilitou apoiar sua contagem e compreender o significado dos fatores da multiplicação, isto é, o fator 3 significa o número de tigelas e o 4, o número de maçãs. Além disso, observou-se que, à medida que o aluno avançava nas atividades, demonstrava mais autonomia e confiança ao realizá-las.

Por fim, o aluno Natan modelou, inicialmente, algumas situações-problema no objeto, mas, após fazê-lo, seguiu realizando as demais atividades sem interagir com o recurso, diferentemente do que ocorreu com Igor e Otávio, que necessitaram interagir, a todo instante, com o OA para realizar as atividades. Natan percebeu o padrão que as situações apresentavam e, como não demonstrava dificuldade de realizar cálculo de multiplicação simples, concretizou as atividades com sucesso e autonomia. Esse aluno demonstra facilidade de aprendizagem na Matemática, pois consegue perceber padrões e regularidades e, na maioria das vezes, realizar cálculos mentalmente.

De modo geral, observou-se que a interação com o OA beneficiou, de diferentes modos, todos os participantes da pesquisa. As atividades propostas permitiram respeitar as singularidades de cada aluno para que pudessem aprender o mesmo conteúdo; evidenciar um maior engajamento e autonomia em sua aprendizagem; valorizar a cultura surda e a Libras; e considerar o modo de aprendizagem visual dos estudantes surdos ao utilizar um OA.

De acordo com as experiências do professor, autor deste artigo, os estudantes estavam habituados a uma prática de aprendizagem da Matemática baseada pela repetição, sem uma reflexão do ato e dos conceitos envolvidos. Nesse sentido, o OA lhes possibilitou a refletir o significado dos fatores e produto da multiplicação dentro de um contexto que lhes fizesse sentido.

Por fim, considera-se que a proposta das atividades proporcionou aos sujeitos participantes práticas de reorganização do pensamento em colaboração com o OA e, conseqüentemente, produção de conhecimento matemático. Para Borba e Villarreal (2005), as Tecnologias Digitais possuem papel ativo na produção do conhecimento, moldando a maneira como o sujeito pensa do mesmo modo que são moldadas por este mesmo sujeito. Isso, pois “os seres humanos são constituídos por técnicas que estendem e modificam seu raciocínio e, ao mesmo tempo, esses seres humanos estão constantemente transformando essas técnicas” (BORBA; PENTEADO, 2005, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida teve como objetivo identificar e analisar as contribuições de uma prática pedagógica mediada por Objeto de Aprendizagem (OA) no desenvolvimento da aprendizagem de Matemática por estudantes surdos

do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, integral e bilíngue para surdos.

Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa estruturada na forma de um Estudo de Caso, foi possível identificar e analisar algumas contribuições dessa prática, as quais podem ser, assim, sintetizadas: engajamento e autonomia dos alunos em sua aprendizagem; atendimento a uma Educação Inclusiva ao possibilitar que todos os alunos pudessem aprender o mesmo conteúdo, respeitando suas singularidades e modo visual de aprendizagem; e práticas de reorganização do pensamento na interação com o Objeto de Aprendizagem (OA) e, conseqüentemente, aprendizagem de Matemática.

A investigação empreendida, também, apontou para a relevância de uma Educação Matemática Bilíngue de Surdos que considere a cultura e língua desses sujeitos. Ao valorizá-las, o ensino dessa disciplina se torna inclusivo e contextualizado para o estudante surdo, o que é essencial para que possa se sentir respeitado e reconhecido, tornando-se um sujeito crítico e emancipado, capaz de transformar sua própria realidade e de sua comunidade.

Como em toda pesquisa, esta, também, apresentou algumas limitações, das quais se destaca o curto prazo para desenvolvê-la. Como sugestão de futuros trabalhos, recomenda-se a produção de pesquisas e projetos de extensão de formação de professores quanto ao desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem de Matemática para alunos surdos bilíngues.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, B. F. A; CARNEIRO, F. H. F. Educação Bilíngue para Surdos e práticas culturais: relatos de experiência no ensino da Matemática. **RPEM**, v.5, n.9. jul./dez. 2016.p. 286-300.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. C; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORBA, M.C; VILLARREAL, M. E. **Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking**: information and communication technologies, modeling, visualization and experimentation. New York, NY: Springer, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2002. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm>. Acesso em: 08 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2021.
Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 03 set. 2021.

COSTA, V. C.; FERREIRA, A. C.; **Educação Matemática para Surdos**: o que tem sido produzido no Brasil sobre o tema? IN: Encontro Mineiro de Educação Matemática, 7, 2015.

FERNANDES, S. H.; HEALY, L. Expressando generalizações em libras: álgebra nas mãos de aprendizes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 349-368, set./dez. 2013.

FRONZA, C. A.; MUCK, G. S.. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de Língua por surdos. In: LOPES, M. C. (org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. cap. 5, p. 78-107.

FUCK, R. **Políticas cognitivas e discursos sobre a aprendizagem matemática de sujeitos surdos**. 2016. Monografia – Especialização em Libras e Educação para Surdos, Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Novo Hamburgo, 2016.

_____. Processos cognitivos emergentes de práticas matemáticas mediadas pelo aplicativo GeoGebra: uma investigação com alunos surdos bilíngues do 8º ano de uma escola pública. **Renote**, v. 15, n. 2, 2017.

KARNOPP, L. B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? IN: FREITAS, D; CARDOZO, S. (Org.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento**. UFRR, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PONTE, J. P. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, ano 19, n. 25, p. 105-132, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao Mundo dos Surdos. Editora Companhia de Letras. 1998.

SALES, E. R. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2013.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora mediação, 1997.

_____. (Org.). **Atualidades de Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

WANZELER, E. P. **Surdez, Bilinguismo e Educação Matemática**: um (novo?) objeto de pesquisa na educação de surdos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2015.

WILEY, D. **The instructional use of learning objects**. On-line version. 2000.

YAHATA, E. A; PINTO, G. M. F. Ensino de Matemática, Surdez, Bilinguismo e Inclusão.

Boletim GEPEN, n. 76, p.51-62, jan./jun. 2020.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DAS EDUCADORAS ESPECIAIS

Rita Tanani Vargas Cuna¹
Aline Souza da Luz²

RESUMO: Este estudo teve por objetivo mapear quais foram as maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento do atendimento educacional especializado durante a pandemia de Covid-19. E para que tal objetivo fosse atingido, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo com educadores especiais das redes municipal e estadual da cidade de Santana do Livramento/RS, com a intenção de questionar como foi e está sendo o trabalho no AEE durante o ensino remoto. Adotou-se como revisão teórica os conceitos sobre Atendimento Educacional Especializado, Trabalho Remoto e Novas Metodologias de Ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados foram o de um estudo descritivo e exploratório a partir de dados qualitativos e quantitativos. A partir da análise dos dados, foi possível verificar quais as facilidades e dificuldades apresentadas durante o ensino em casa. Como resultado, percebeu-se que os professores precisaram se reinventar, trazer novos métodos de ensino no atendimento aos educandos e que, sem o apoio da mantenedora e das famílias, o trabalho fica prejudicado. Mesmo assim, o grupo de alunos assistidos pelo AEE apresentou resultados positivos para que os objetivos educacionais fossem alcançados, mesmo em tempos de pandemia.

Palavras-chave: atendimento especializado; educação especial; ensino remoto; pandemia.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde OMS, a pandemia mundial do novo coronavírus (Sars-Cov-2) chamada de Covid-19. Dentre medidas e recomendações expressas pela OMS para conter o avanço do vírus, o isolamento social é recomendado como caráter de saúde pública. Como em diferentes segmentos da sociedade que fecharam as suas portas, às aulas presenciais foram canceladas e escolas e universidades suspenderam as atividades. Essa medida impulsionou as várias áreas da sociedade, dentre elas, a da Educação, a novos modos de organização e trouxe uma nova forma de trabalho: o trabalho remoto ou homework e, no caso

¹ Autora. E-mail: ritatanani@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: alineluz@unipampa.edu.br

da educação, nos deparamos com o ensino remoto.

Diante desta realidade, a educação teve inúmeros desafios como um todo, necessitando adaptar metodologias, práticas pedagógicas, estrutura funcional, currículo e avaliação.

No Atendimento Educacional Especializado - AEE, os desafios foram enormes, pois as intervenções, avaliações e entrevistas com alunos e responsáveis que estavam ingressando na sala de recursos foram prejudicadas em função da suspensão das atividades presenciais. Durante o ensino remoto, esse vínculo que se estabelecia no início do ano letivo e seguia ao longo do ano, o qual seja da construção do vínculo do professor com o aluno através do atendimento presencial e individualizado, do acolhimento das famílias, que é essencial para a construção de um processo de ensino e aprendizagem significativo e inclusivo, foi interrompido. Ademais, também muitas dúvidas surgiram sobre como dar andamento aos atendimentos dos alunos, durante o ensino remoto.

Este artigo traz uma reflexão abordando os desafios, as alternativas e recursos utilizados pelos professores do AEE no desenvolvimento do seu trabalho com os alunos público-alvo durante o ensino remoto.

METODOLOGIA

Tendo em vista a necessidade de identificar e compreender como se deu a continuidade da oferta dos serviços de Atendimento Educacional Especializado durante o ensino remoto, foi elaborada uma pesquisa de campo¹ com educadores especiais das redes municipal e estadual da cidade de Santana do Livramento/RS, com a intenção de questionar como foi e está sendo o trabalho no AEE durante o ensino remoto, bem como mapear quais foram as maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento deste trabalho.

A pesquisa foi realizada através de um questionário online, elaborado por meio do aplicativo *Google Forms*. O questionário online foi a opção mais adequada para garantir a segurança de todos, já que não houve contato entre a pesquisadora e os participantes, respeitando assim o protocolo de distanciamento social. O questionário online foi distribuído através de um link,

o qual foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa pelo aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, juntamente com a carta de apresentação das pesquisadoras e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no dia 5 de Outubro de 2021, tendo um prazo de dez dias para responderem as questões.

Os sujeitos da pesquisa³ foram educadoras especiais das redes municipal e estadual do município de Santana do Livramento/RS. A escolha do município decorreu por conta da especializanda residir e atuar como educadora especial nas redes municipal e estadual da cidade. Foram encaminhados nove (9) questionários e somente seis (6) foram respondidos.

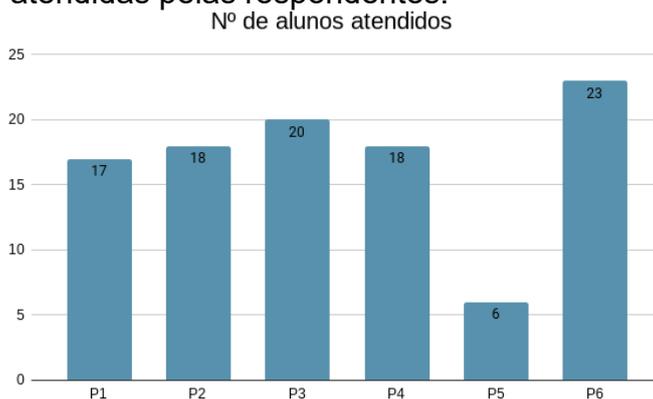
A análise dos dados, realizada de forma quali-quantitativa, aparece no próximo tópico. Os participantes estão descritos como professor um (P1), professor dois (P2), professor três (P3), professor quatro (P4), professor cinco (P5) e professor seis (P6).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde março de 2020 estamos separados pelo distanciamento social. Nossos alunos que vinham até a escola, no turno inverso receber as intervenções no AEE, precisaram ficar em casa. Contudo, o serviço de AEE não parou. Tal afirmação é possível verificar com as professoras participantes da pesquisa, as quais informaram o número de alunos atendidos durante o ensino remoto e de escolas atendidas, conforme podemos ver nos gráficos abaixo.

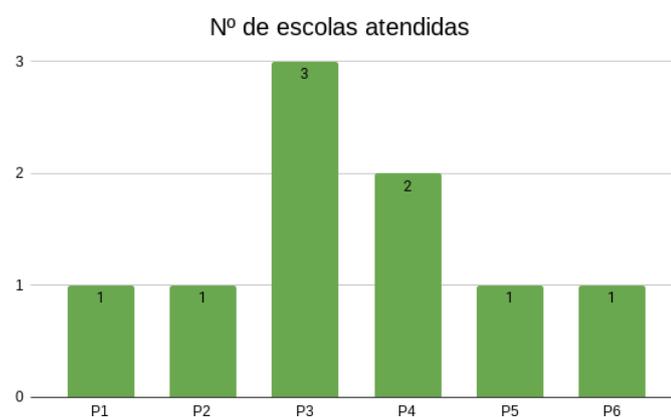
³ Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 189) “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade. Já para Prestes (2002, p. 26) “A pesquisa de campo é aquela em que o pesquisador através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc., coleta seus dados, investigando os pesquisados em seu meio.”

Figura 1 – N° de alunos atendidos nas salas de recursos atendidas pelas respondentes.



Fonte: as autoras, 2021.

Figura 2 – N° de escolas atendidas pelas respondentes.

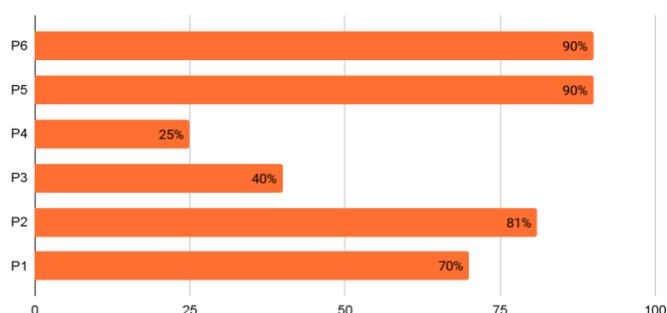


Fonte: as autoras, 2021.

As professoras participantes da pesquisa relataram que houve uma alta taxa de adesões nas aulas durante o ensino remoto. Tal afirmação pode ser observada nos percentuais informados pelas mesmas no gráfico 3.

Figura 3 – Percentual de participação dos alunos atendidos no AEE durante o ensino remoto.

Percentual de participação dos alunos do AEE nas aulas e atividades remotas



Fonte: as autoras, 2021.

Os dados acima apresentados como número de escolas atendidas, número de alunos atendidos, percentual de participação dos alunos nas aulas, endossam a nossa afirmação de que o serviço do AEE não parou durante o ensino remoto. Contudo, a forma de atendimento no ensino remoto teve de ser adaptada. Conforme podemos observar no quadro abaixo, todas as professoras participantes informaram que o atendimento teve de ser mediado pelas tecnologias e feito por diferentes aplicativos.

Quadro 1 – Metodologias utilizadas para o atendimento dos alunos do AEE durante o ensino remoto.

| | |
|----|---|
| P1 | Celular, computador, cartazes, jogos <i>online</i> , <i>google docs</i> , <i>Liveworksheets</i> , <i>Canva...</i> |
| P2 | Utilizei muito o celular e o notebook, utilizando como ferramentas de acesso o <i>WhatsApp</i> e o <i>facebook</i> , principalmente para recados e para o envio de atividades físicas. |
| P3 | Usamos o <i>whatsapp</i> . |
| P4 | Depende da deficiência, mas em linhas gerais, os recursos mais utilizados foram: Materiais de alta tecnologia, como: vídeos gravados por mim com as orientações das atividades para as crianças e famílias, envio de <i>links</i> com vídeos de atividades, brincadeiras, músicas, orientações para as famílias, utilização de apps de jogos e histórias. |
| P5 | Grupo de aplicativos como <i>whatsapp</i> e <i>facebook</i> . Jogos interativos, encontros pelo <i>google meet</i> e chamadas de vídeo pelo <i>whatsapp</i> , ligação telefônica. |
| P6 | <i>Meet</i> , <i>zoom</i> , jogos <i>onlines</i> , músicas, vídeos, |

A periodicidade e duração das intervenções no ensino remoto também necessitaram de adaptação. Os atendimentos presenciais que comumente aconteciam duas vezes por semana com duração de uma hora, passaram a ser realizados somente uma vez por semana e numa duração menor. Os excertos abaixo ilustram essas adaptações:

P4. A periodicidade foi mantida em um atendimento semanal, porém a duração da intervenção foi diminuída drasticamente, ficando em média entre 10min e 15min. de atendimento com o aluno, (...) As interações ao vivo eram momentos bem planejados e curtos.

P6. Sim redução do tempo de atendimento

P1 só foi possível uma intervenção por vídeo por semana com cada aluno, em torno de 40 minutos cada.

P.5 Os alunos eram atendidos uma vez na semana (encontro online)

As professoras relataram dificuldade na elaboração do estudo de caso e na construção do Plano de AEE pela falta do contato com o aluno, tal como podemos evidenciar nas respostas abaixo.

P4 Foram basicamente documentos elaborados em cima de outras documentações, pois sem ter o contato in loco com os alunos, foi muito trabalhoso e dispendioso até conhecermos a realidade e as necessidades de cada criança.

P3 Quando se tratava de aluno que eu já conhecia, não houve dificuldades. Já para novos alunos, a problemática se instaurou desde o primeiro momento.

De acordo com o Art. 9º da resolução CNE/CEB N° 4/2009:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centro de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais de saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009a, P.2).

Perguntamos se houve adaptação no planejamento, contudo as professoras indicaram mais sobre a necessidade da adequação dos recursos e das atividades. Os excertos abaixo ilustram essas adaptações:

P1 fiz adequações quanto aos recursos utilizados para as aulas remotas, como utilização de vídeos explicativos, os materiais utilizados para as aulas tinham que ser materiais que as famílias dispunham

P3 Sim, houve a necessidade de adaptação de materiais pedagógicos para o envio de atividades, utilização de materiais que as crianças tivessem disponível em casa. Adaptação dos momentos da aula/atendimento, através de vídeos e vídeos chamadas.

Sobre as atividades, a maioria das respondentes relataram que essas foram enviadas e recebidas através do *WhatsApp* ou foram entregues em material físico para aquelas famílias que não tinham acesso a internet. O serviço de Atendimento Educacional Especializado tem o papel de oferecer o atendimento em diferentes espaços e ambientes.

A realização destas atividades encontra amparo no Parecer CNE/CEB nº 5, de 28 de abril de 2020, que indica que:

“(…) as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros), (…) pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (…) (BRASIL, 2020, p. 8).

Foi solicitado às entrevistadas que comentassem como foi a

participação dos alunos e suas famílias nas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto. De maneira geral, a participação das famílias foi significativa para os momentos de ensino remoto bem como dos alunos, reforçando a análise do gráfico 3. Sobre as famílias, os excertos abaixo ilustram essas observações:

P1 A maioria teve uma boa participação, encontrei famílias receptivas, participativas, comprometidas.

P2 Algumas famílias foram incansáveis na participação e elaboração das atividades, muitos alunos conseguiram atingir o objetivo proposto.

P4 Tal qual o universo de alunos, houve uma diversidade de níveis e intensidade de participação dos alunos e das famílias durante os atendimentos. Houve aquelas famílias mais preocupadas em interagir, cumprir e participar das atividades; assim como, houveram famílias que nunca responderam uma mensagem ou ligação.

Se a participação das famílias foi significativa, a articulação com os professores das salas comuns também. A totalidade das participantes responderam que houve contato com as professoras da sala comum e para algumas, esse contato foi bem regular e sistemático. Os excertos abaixo ilustram essas observações:

P3 Tínhamos reuniões pedagógicas semanalmente virtuais e/ ou presenciais. P6 No ano passado foi três vezes por semana,

nesse ano está mais esporádico devido a falta de tempo

P4 Ocorriam também através de reuniões pelo Meet, envio de e-mail e envio de mensagens pelo WhatsApp.

O processo de avaliação das atividades durante o ensino remoto ocorreu, conforme relatado pelas respondentes, principalmente pelas devolutivas das atividades tanto remotas como material físico, a participação e o interesse durante o processo de ensino. As intervenções tinham o propósito de fomentar a participação, propor e indicar caminhos para mediar a aprendizagem e reduzir atitudes de desistência ou abandono escolar. Considerando que a avaliação, principalmente no contexto de pandemia, deve levar em conta as condições e o ambiente necessário para aprendizagem e, que muitos dos nossos alunos não tiveram as condições adequadas para a realização das atividades, tanto as remotas, assíncronas e síncronas quanto as entregues de forma física, os educadores tiveram que avaliar seus alunos através das respostas diretas durante as intervenções on-line, ou pela participação espontânea dos alunos, ou ainda pelas atividades em material físico que eram devolvidas.

Beyer (2010, p.6), em *Inclusão e avaliação na Escola* nos fala que:

A pedagogia inclusiva não deve se preocupar apenas com a construção de estratégias de atendimento escolar para os alunos, porém considerar com atenção os fatores sociais. Na educação especial e no AEE a avaliação se dá de forma contínua observando todos os avanços, por menores que sejam, no desenvolvimento do aluno.

Ao longo de todas as perguntas, as participantes foram “dando pistas” sobre as dificuldades e desafios encontrados frente a este novo modelo de ensino (remoto). Numa outra questão perguntamos diretamente quais foram essas dificuldades e desafios. A grande maioria assinalou a falta de acesso à internet, por parte dos alunos, como um obstáculo significativo durante as aulas remotas. Em pesquisa ao portal G1, de acordo com a Unicef, um terço das crianças não têm acesso a aulas remotas na pandemia, afirmado no relatório "A acessibilidade do aprendizado remoto", o índice informado representa 463 milhões de crianças em todo o mundo, principalmente as famílias mais pobres. Neste relatório observa-se que três a cada dez crianças em idade escolar não tiveram acesso ao ensino remoto durante a pandemia.

Interessante observar que, embora com menos expressão, também foi assinalado como dificuldades e desafios a interação e apoio das famílias. A P4 e P5 observaram que os alunos muitas vezes foram prejudicados pela falta de interesse dos responsáveis em disponibilizar um ambiente adequado para as aulas remotas. Observando as respostas anteriores em comparação à essas, percebemos que as educadoras se contradizem a respeito da participação das famílias nas atividades em casa. Houve respostas em que segundo elas, em alguns momentos da pandemia a participação e interesse das famílias no contexto do ensino remoto foi maior e, em outros momentos foi observado que alguns alunos ficaram desatendidos pelas condições de estudo no ambiente familiar. Embora pareça que estas duas realidades se contrapõem, acreditamos que a maior participação da família e maior interesse dos alunos no início da pandemia se deve ao fato de que todos acreditávamos que essa situação de isolamento social logo terminaria. Ocorre que já são mais de 20 meses (até a presente data em novembro de 2021), as medidas restritivas ainda permanecem, a pandemia ainda não acabou, muitos alunos ainda permanecem em atendimento remoto. Fora todo esse contexto

é preciso sinalizar que muitas famílias tiveram perdas em decorrência da covid-19, muitas famílias ficaram desassistidas financeiramente e tudo isso, com certeza abala a estrutura familiar, o que pode sim ter afetado a participação das famílias e dos alunos ao longo do período de ensino remoto. Pesquisas apontam para a existência de correlações significativas entre dificuldades de aprendizagem e condições sociais adversas.

Embora o período do ensino remoto tenha sido um desafio aos professores, também foi um momento de aprendizagem, conforme comenta P1 *“Apesar das dificuldades, foi um período de aprendizado constante, cada dia um desafio a transpor.”* Diante desse cenário, perguntamos às professoras se teriam alguma alternativa metodológica, recurso, ferramenta digital ou aplicativo usado nas aulas remotas que poderia permanecer em sua prática docente depois do retorno ao ensino presencial. O uso do *Whatsapp* e de vídeos, seja para orientações e atividades, bem como o envio de atividades online são práticas que as professoras assinalaram que deverão permanecer após o retorno ao presencial. As ferramentas de vídeo chamadas deram dinamismo e aproximaram professor e aluno, acompanhando simultaneamente as atividades e auxiliando os alunos de uma forma integradora e positiva.

Perguntamos às professoras se receberam algum suporte, formação ou recursos por parte da mantenedora para implementar suas aulas e prática pedagógica durante o ensino remoto. Das respondentes, 67% sinalizou que recebeu algum tipo de formação e destas somente uma afirmou ter recebido um notebook. Já 33% afirmou que não recebeu nenhuma formação nem recursos.

Conforme o PARECER CNE/CP N^o: 11/2020:

Uma das maiores dificuldades com relação a formação dos professores, foi o uso das tecnologias educacionais. De acordo com a pesquisa, apenas 39% (trinta e nove por cento) das redes estão oferecendo formações para as atividades não presenciais. Essa situação reforça os resultados de recente pesquisa do Instituto Península, segundo a qual 83% (oitenta e três por cento) dos professores se sentem despreparados para o ensino virtual e gostariam de receber apoio neste sentido. (BRASIL, 2020, p.5 -6)

A formação continuada é um processo que nós professores usamos para nos mantermos atualizados e melhorar nossas práticas e aperfeiçoar

nossos saberes. No momento do início da pandemia nos deparamos com algo novo. Contudo, o olhar sensível dos educadores vislumbrou que era preciso nos instrumentar e capacitar para oferecer o melhor para nossos alunos.

CONCLUSÃO

Após a análise dos dados recolhidos através do formulário entendo que a experiência de continuidade das aulas remotas foram instigadoras e desafiadoras. A comunidade escolar se deparou com algo novo e se utilizou de recursos mais acessíveis, para que os alunos pudessem interagir com os professores, realizar as atividades e avaliações.

Destaco o uso da plataforma *Classroom*, do *Meet*, do *WhatsApp*, *Facebook*, entre outros utilizados por alunos e professores para aulas online, postagem de atividades e avaliações. Os professores contaram com formações específicas para o uso da plataforma e aplicativo Google Sala de aula. A compreensão sobre o desenvolvimento humano deve fazer parte da nossa prática diária no AEE, pois como a sociedade está em constante evolução, as mudanças sociais, estruturais e adaptações até mesmo fisiológicas estão aparecendo de tempos em tempos.

A pandemia Covid-19 que vivenciamos nos faz refletir sobre a importância dos cuidados de higiene e distanciamento social. O contato presencial é imprescindível na educação, principalmente com os alunos do AEE. O olho no olho, as conversas, o carinho, as percepções de quando algo não está bem com nossos alunos, tudo ficou prejudicado pelo distanciamento social que nos foi imposto pela pandemia. Mas a linguagem se configura como veículo para a socialização pois é por meio dela que a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente. Na situação atual, onde muitos de nossos alunos com dificuldades na interação e linguagem, se depararam com uma nova forma de comunicação, a digitalização, os vídeos interativos, os chats, áudios e chamadas de vídeo proporcionaram momentos ímpares de interação com os professores.

Houve muitas descobertas a respeito de algumas habilidades antes desconhecidas em nossos alunos, como a capacidade de atuação, criatividade em construir vídeos, animações. E estas descobertas só

oficializam que nossos alunos aprendem muito com as tecnologias digitais mediadas de forma correta. A escola a partir de agora será repensada, reestruturada de acordo com as dificuldades sofridas por toda a comunidade. As flexibilizações e adequações tanto estruturais quanto curriculares serão para todos, não apenas para os alunos do AEE. Toda a escola experimentou desafios e limitações que antes não ocorriam e que poderão oportunizar novas práticas de ensino e aprendizagem

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19**. CNE/CP Nº 5/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out 2021.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Respel, 2002.

SANTAROSA, L. (org.); CONFORTO et al. **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação– ce. Universidade Federal de Santa Maria: ufsm, 2014

UM terço das crianças não têm acesso a aulas remotas na pandemia, afirma a UNICEF. Site **G1**. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/27/um-terco-das-criancas-nao-tem-acesso-a-aulas-remotas-na-pandemia-afirma-unicef.ghtml>>. Acesso em 05 nov 2021

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Daiana Delamare Collasso¹
Pâmela Renata Machado Araújo²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância das atividades lúdicas na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos inclusos. Pois se entende que o lúdico é fundamental para que os alunos reconheçam, compreendam e construam os seus conhecimentos, visto que é uma ferramenta de aprendizagem eficaz no desenvolvimento dos alunos de inclusão. As escolas devem se esforçar para fornecer atividades lúdicas para encorajar uma aprendizagem mais significativa e desenvolver habilidades básicas no processo educacional. Como resultado, a pesquisa mostra que o lúdico é uma estratégia a ser utilizada no Atendimento Educacional Especializado, pois é um recurso que proporciona oportunidades de aprendizagem dando sentido ao conhecimento aprendido, além de estimular o desejo de explorar, aprender e a socialização dos alunos.

Palavras-chave: Jogos; Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema importante, que deve ser abordado no contexto da educação contemporânea. Por meio de muitas lutas, as famílias dos alunos com deficiência conquistaram direitos sociais e aceitação da sociedade. Isso trouxe algumas discussões sobre a inclusão dos alunos com deficiência na classe regular. As escolas e educadores analisam estratégias de ensino que contemplem a todos para que se sintam integrados ao ambiente escolar.

Nesse sentido, as atividades lúdicas têm se mostrado uma ferramenta valiosa que pode ampliar o aprendizado de todos os alunos e sua utilização tem como finalidade promover o desenvolvimento intelectual, cognitivo, motor, a compreensão de conteúdos, a estimulação da autenticidade e facilidade na relação emocional.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar a importância do lúdico na

¹Autora. E-mail: daianadelamare@gmail.com

²Orientadora do artigo e coautora. E-mail: polarenon@yahoo.com.br

aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos de inclusão. Atividades e jogos interessantes são muito importantes para a educação desses alunos, portanto, os educadores devem instigar situações desafiadoras, que estimulem a criatividade e a descoberta.

Este artigo se baseia numa pesquisa com pergunta aberta, foco prioritário de acentuar a aplicação de atividades lúdicas para o benefício da inclusão escolar e no desenvolvimento dos alunos inclusos no ensino regular. Em relação à problematização tentamos responder à seguinte questão: Como o lúdico se torna um recurso de promoção de aprendizagem no contexto do teu trabalho? Para isso buscamos os dados realizando uma entrevista com professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado.

LUDICIDADE: COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A palavra ludicidade é proveniente do latim “ludu”, que significa jogo ou brincadeira. Na educação usamos esse conceito para se referir a jogos ou quaisquer atividades relacionadas à fantasia e imaginação. Considerando que o lúdico é um importante meio de comunicação entre educadores e alunos, a atividade lúdica costuma ser usada para caracterizar métodos de ensino aprendizagem dos discentes. Essas atividades visam a aprendizagem por meio de ações livres, jogos e brinquedos divertidos, é por meio de atividades interessantes que a memória de fatos e dados se estabelece de forma importante, assim como a interação social.

O lúdico é uma ferramenta divertida, inclusiva e interativa que permite que as crianças aprendam utilizando instrumentos de ensino. Para tanto, podem ser utilizados jogos, brincadeiras ou outras atividades que incentivem os alunos a participarem. O brincar torna a aprendizagem significativa e de qualidade. Os jogos proporcionam o desenvolvimento físico, mental e intelectual. Para Antunes:

O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (ANTUNES, 1999,p. 36)

De acordo com o autor, o jogo age como facilitador do processo de

aprendizagem, sendo uma forma eficaz de estimular a inteligência, impor desafios e gerar o aprendizado que se pretende alcançar. Segundo Grassi:

Brincar proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento, mas, num espaço psicopedagógico, promove um trabalho de significação e ressignificação dos conhecimentos, possibilitando a sua apropriação, a elaboração de sentimentos e pensamentos, o resgate do prazer em aprender, descobrir, pesquisar, explorar, agir, construir e compartilhar. (GRASSI,2008,p.53)

Portanto, a partir do brincar habilidades são desenvolvidas, o aprendizado se torna mais fácil, os jogos proporcionam aprendizagem e desenvolvimento cultural, social e emocional.

Ainda conforme Grassi (2008, p.46) “na brincadeira, diversas funções são mobilizadas: as psicomotoras, as neuropsicológicas, e cognitivas, além de sentimentos e afetos. Brincando a criança aprende e se desenvolve”. Na educação inclusiva os jogos e as brincadeiras estimulam os aspectos físicos e cognitivos, que permitem o convívio e a interação com as pessoas e os espaços. Há diferentes tipos de jogos e brincadeiras que proporcionam ao aluno diferente conhecimento, que podem estar relacionados ao conteúdo aprendido, na qual podem ser utilizadas diferentes atividades que mais se adequam às especificidades de cada um.

Em se tratando dos jogos como potencializadores do processo de aprender, este pode ser definido como mudanças relativamente estáveis no comportamento individual devido a experiências. Essas mudanças decorrem da sequência de estabelecer uma correlação entre estímulos e respostas. Para Moreira:

Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja novas ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem das primeiras. (MOREIRA, 2006, p.15)

O processo de aprendizagem começa com a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, experiências, observação, pesquisa e raciocínio. A construção do conhecimento deve ser gradual e adaptável a etapas de desenvolvimento do aluno. Aprender é um processo de mudança de comportamento adquirido por meio da experiência construída por fatores

emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

Portanto, se for bem inserido e compreendido o lúdico passa a ter um papel muito importante no processo de melhoria do ensino, além disso os jogos costumam dar uma contribuição significativa para o desenvolvimento dos discentes.

A inclusão educacional objetiva incluir os alunos com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos do Espectro Autista- TEA em sala de aula e garantir que possam desfrutar da mesma experiência e condições de aprendizagem que os demais alunos. A inclusão se caracteriza por aceitar as diferenças individuais, enfatizando a contribuição por meio da convivência com a diversidade. De acordo com a Constituição Federal de 1988 o artigo 208 diz:

Art. 208 III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – inciso 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (BRASIL, 1988)

Conforme o artigo 208 o Estado tem a responsabilidade de fornecer e garantir serviços de educação especializada para pessoas com deficiência, sendo fornecido na rede regular de ensino. Há uma necessidade dos profissionais em educação receberem uma formação continuada a fim de auxiliar efetivamente todos alunos inclusos.

As pessoas com deficiência têm seu direito assegurado na Lei 13.146 de julho de 2015, o artigo 27 trata desse tema:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Essa lei garante que um sistema de educação inclusivo seja fornecido em todos os níveis educacionais, garantindo uma aprendizagem ao longo da vida alcançando um melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A inclusão escolar passou por vários desafios e como resultado foram criadas ferramentas para superar o desafio de educar todos de forma abrangente e eficaz. Com base nisso é disponibilizado nas escolas o serviço de Atendimento

Educacional Especializado para auxiliar com soluções que beneficiem os alunos e garanta a eles uma aprendizagem contínua.

O Atendimento Educacional Especializado caracteriza-se por um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, como complemento da educação escolar dos alunos da Educação Especial, matriculados em turmas regulares. O objetivo dos professores do AEE é eliminar as barreiras e garantir a continuidade na aprendizagem dos alunos. No Atendimento Educacional Especializado há uma variedade de recursos que podem ser usados a fim de promover uma aprendizagem significativa. Há alguns jogos que estimulam o raciocínio lógico e espacial, coordenação motora, esses recursos ajudam a diversificar o conhecimento dos alunos para que aprendam de forma divertida e inteligente.

O professor de AEE é um guia que garante e colabora com a inclusão dentro da escola ele facilita a inserção do educando na sala regular, pois esses profissionais estão mais familiarizados com as habilidades cognitivas dos alunos. Questões relacionadas à deficiência, adaptação de materiais didáticos, criação de jogos são atividades relacionadas ao professor de AEE, pois ele tem uma visão perspicaz do aluno, com o objetivo de desenvolver as habilidades que ele necessita. O jogo é considerado um promotor do desenvolvimento psicomotor, social e emocional usado para estimular a aprendizagem de forma descontraída.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O LÚDICO: COLETA DE DADOS

Com o objetivo de analisar como as atividades lúdicas promovem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais na perspectiva do AEE, foi realizada uma pesquisa com quatro professores atuantes no AEE, sendo que três deles são da rede municipal (sendo um na zona rural) e um professor da rede estadual situada numa zona de periferia da cidade. Para proteger a identidade dos sujeitos, eles serão identificados por nomes de cores.

A entrevista tem como objetivo principal extrair declarações e informações sobre um tópico específico. Segundo Minayo(2002, p.57) “a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. Entrevistas são

técnicas que usamos quando queremos obter dados para verificar hipóteses.

Para a coleta de dados, foi utilizado um formulário com a seguinte questão: “Como o lúdico se torna um recurso de promoção de aprendizagem no contexto do teu trabalho?”, foi utilizada uma questão aberta, permitindo que os participantes usem suas próprias palavras para construir a resposta. Entrevistas com questão aberta é uma técnica de pesquisa que pode fornecer dados avançados, em suma, ela fornece ao pesquisador a oportunidade de obter todas as opiniões relacionadas a tópicos apresentados.

Quadro 01: Identificação dos sujeitos da pesquisa

| Professor | Formação | Atuação |
|------------------|---|----------------|
| Amarela | Pedagogia/Letras - Português/Espanhol/Especialização em Psicopedagogia, Orientação e supervisão, atendimento educacional especializado. | 4 anos. |
| Verde | Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. | 8 anos |
| Azul | Especialização em Educação Especial – AEE e Especialização em Educação Inclusiva. | 8 meses. |
| Vermelha | Pedagogia/ Pós Educação Especial- AEE. | 7 anos |

Fonte: Autoras

Com a fala, os professores: resultados e breve discussão

De acordo com a aplicação do formulário, os dados obtidos foram os seguintes:

Quadro 02: Resultados da pesquisa

| Professor | Respostas |
|-----------|--|
| Amarela | De forma diária, pois o lúdico é essencial para a aprendizagem dos alunos de AEE. A aprendizagem tem que ser prazerosa e o lúdico proporciona e influencia grande parte dessa aprendizagem principalmente com os alunos da sala de AEE. O lúdico se torna um recurso essencial através dos jogos, brincadeiras e atividades diversificadas. |
| Verde | Através do lúdico que a criança pode representar suas emoções, e nas brincadeiras o desenvolvimento da criança pode ajudar nos aspectos motor, afetivo e psicológico, porque é através de jogos e atividades lúdicas que elas desenvolvem habilidades com o meio social, assim, focalizando na busca do eu e manifestando a criatividade, imaginação e o desenvolvimento das habilidades do indivíduo. Ajudando o aluno a aprender conteúdos com o uso de estratégias e brincadeiras através de atividades prazerosas. |
| Azul | O lúdico é parte integrante do meu trabalho desenvolvido no AEE visto que através dos jogos, das brincadeiras são propostas atividades visando desenvolver as potencialidades dos alunos, assim como, eliminar as barreiras que prejudicam a sua aprendizagem e a sua participação na sociedade. |
| Vermelha | Acredito muito na eficácia do lúdico quando desempenhado na função de entreter e instruir, além de muitas vezes ser o material concreto para aprofundar o conhecimento do aluno, pois vem de encontro a aprendizagem, percebemos assim seus benefícios para todas as crianças e especialmente a este público. Compreendendo assim que brincando com jogos as crianças elaboram um raciocínio lógico e melhoram sua comunicação, desta forma estão socializando-se e aprendendo de forma significativa. É claro que o aprendizado da criança com deficiência ocorre num ritmo diferenciado a escola e o professor é que devem buscar métodos inovadores para propiciar o processo de ensino aprendizagem através da ludicidade. |

Fonte: Autoras

A partir das respostas dadas pelos professores, pode-se pensar nos jogos como um recurso que promove o aprendizado dos alunos, porque os jogos e brincadeiras se realizados de forma planejada, podem promover a interação e a construção do conhecimento do aluno.

Em suas respostas, os professores concordaram que os jogos são uma forma interessante de estimular e transmitir o conhecimento sobre os conteúdos, além de desenvolver habilidades motoras e sensoriais. Ainda os educadores ressaltaram que o brincar é uma ferramenta para educar e aprender, o brincar promove o desenvolvimento social, cultural e pessoal, destacado por Grassi:

O brincar é concebido como uma atividade livre e espontânea que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita responder questionamentos, equacionar dificuldades de aprendizagem, facilita a comunicação e propicia o estabelecimento de relações interpessoais. (GRASSI, 2008,p.38)

Diante disso, reitera-se que a proposta do lúdico consiste em proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem, de forma que o aluno aprenda por meio da diversão de jogos. Dessa forma, os profissionais atuantes do AEE evidenciaram que as atividades lúdicas são de fundamental importância na educação escolar. Para Almeida:

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento, sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2003, p.57).

Segundo Almeida, fica claro que o brincar é uma atividade importante, tanto na infância quanto na vida adulta, pois abre caminho para o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades. Os jogos relacionados à educação inclusiva podem ser vistos como oportunidades para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, pois por meio deles aprendem a controlar seus movimentos, estabelecer a ordem, estimular a imaginação, a criatividade, a concentração e habilidades sociais. Soares (2010, p.18) afirma que:

É durante as atividades lúdicas todos são vistos como capazes de realizar a atividade coletivamente, dentro das suas capacidades físicas, intelectuais, sociais, enfim, o ato do brincar/jogar, ocasiona a interação dos educandos das séries iniciais, já que todos participam das atividades, proporcionando assim a socialização do corpo discente no ambiente educacional, desta maneira o educando especial é incluído através da ação lúdica (SOARES,2010, p.18).

Com proposta dos jogos os alunos são envolvidos em situações que proporcionam a socialização dos grupos no ambiente educacional, visto que essas atividades tornam o ambiente mais atraente e interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu analisar a importância e a utilização de jogos na Educação Inclusiva de como contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de inclusão, a partir do olhar de profissionais atuantes no AEE.

Os profissionais envolvidos na pesquisa abordaram a importância em incorporar os jogos no desenvolvimento da prática docente, levando em consideração que as atividades lúdicas são ferramentas importantes para os alunos de inclusão. Revelou-se que os jogos estimulam o interesse, a motivação e a participação nas atividades, além de interações positivas na comunicação interpessoal. Proporcionar atividades lúdicas para os alunos inclusos é essencial para promover seu desenvolvimento, isso ajudará em sua coordenação motora, habilidades, raciocínio criativo, pois os jogos muitas vezes se tornam momentos ricos de relacionamento entre as pessoas, ainda mais aos alunos com deficiência, pois ajuda a expandir seu potencial cognitivo contribuindo no desenvolvimento de habilidades específicas.

Diante da análise de dados, percebemos que os profissionais do AEE vem utilizando atividades lúdicas, como forma de atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos educandos, sempre em busca de diferentes alternativas para promover o desenvolvimento. O trabalho com os alunos inclusos deve se basear em atividades lúdicas, porque estes tendem a ter dificuldade em entender conteúdos abstratos, e os jogos proporcionam a aprendizagem de forma concreta e experiencial. Os jogos demonstram que têm a capacidade de melhorar o aprendizado de todos os alunos. Portanto, o processo inclusivo pode se dar na escola por meio de atividades lúdicas que propiciam à interação, socialização e a participação de todos, onde os discentes inclusos envolvem-se no ambiente, participando das atividades sem qualquer restrição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. Nunes. **Educação Lúdica: Prazer de estudar Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação de múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acessado em out. de 2021.

GRASSI, Tania Mara. **Oficinas Psicopedagógicas**. 2º ed. Curitiba: Ibpex, 2008. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio, **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Faviani Fagundes Bianchin¹
Elisangela Gauna Ribeiro²
Joseane Cruz Monks³

RESUMO: O presente trabalho tem como finalidade refletir a possibilidade de utilização do Atendimento Educacional Especializado como intervenção precoce em crianças de zero a três anos, na Educação Infantil, visto que é nessa etapa que elas apresentam maior plasticidade cerebral levando em consideração os marcos de desenvolvimento de cada criança como forma de alerta às possíveis deficiências ou situações de risco. Através de um questionário responderam perguntas como: Você consegue perceber se há algum atraso no desenvolvimento de acordo com os marcos de cada etapa do desenvolvimento da criança? Você recebe ou recebeu alguma orientação no que se refere ao conhecimento e observação dos marcos do desenvolvimento infantil de zero a três anos? Como a escola se posiciona em relação à intervenção precoce no desenvolvimento infantil? De que forma as EMEIs³ têm articulado dentro de sua proposta pedagógica o AEE? Qual a forma de suporte que você gostaria de ter quando em sua turma tiver um aluno com alguma necessidade educacional específica? Assim, foram entrevistados professores de duas Escolas de Educação Infantil de São Borja/RS e uma Escola de Educação Infantil de Itaqui/RS, deixando evidente a importância da intervenção precoce nas crianças que apresentem necessidades específicas através do Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Marcos do desenvolvimento infantil; Educação Infantil; Intervenção precoce; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Depois da família, a escola é um dos ambientes onde a criança amplia o seu contato social e o seu desenvolvimento. Na Educação Infantil, mais precisamente nas creches, primeira etapa da escolarização da criança, sendo reconhecida pela Lei nº 12.796, de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 94/96, na qual ela passa uma boa parte de sua infância, já que a oferta desse

¹ Autora. Email: uab.poloitaqui.faviani@gmail.com

² Autora. Email: lisa._.ribeiro@hotmail.com

³ Orientadora e coautora do artigo: E-mail: joseanemonks@gmail.com

modelo de educação é em turno integral, que se consegue observar possíveis alterações em seu desenvolvimento, tanto as deficiências como os atrasos inespecíficos, ou em risco de desenvolvê-los.

Assim sendo, entender como acontece o desenvolvimento infantil, conhecer os seus marcos, nos fornece informações quando algo em seu desenvolvimento não se encontra ocorrendo como esperado, trazendo com isso um alerta e a necessidade de uma investigação e produção de soluções que minimizem as dificuldades que esta criança esteja apresentando, utilizando-se da intervenção precoce através do Atendimento Educacional Especializado - AEE - como estratégia, buscando o maior desempenho possível das suas potencialidades, levando em conta que é nessa faixa etária que a criança possui maior plasticidade cerebral.

Para isso, deve-se discutir políticas públicas que trazem o AEE como forma de apoio no desenvolvimento infantil, atuando como intervenção precoce, colaborando para ajudar a família e professores no manejo dessas crianças, público-alvo desse atendimento especializado, sendo que a falta de diagnóstico ainda na primeira infância afasta crianças de estímulos essenciais ao desenvolvimento, quanto mais cedo se inicia uma intervenção adequada, maiores as chances de seu desenvolvimento.

ABORDAGEM TEÓRICA

O desenvolvimento infantil é marcado pelos processos de aprendizagem pelos quais a criança passa para adquirir e aprimorar sua capacidade cognitiva, motora, emocional e social, que as tornam cada dia mais independentes e autônomas.

Esses processos de desenvolvimento, também chamados de marcos do desenvolvimento infantil, são segundo Jean Piaget (1896-1980): sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, cada um deles são marcados pelas capacidades que a criança tem de desenvolver-se, sendo que os que nessas etapas não alcançarem o que é esperado, deve-se passar por uma análise e pesquisa do que pode estar ocasionando o seu não avanço, e é na Educação Infantil que isso fica mais evidenciado, pois os profissionais que ali atuam passam mais tempo com a criança, estimulando-a e observando-a. (PIAGET, 2011, p. 15; apud JORGE,2014, p.35)

A Educação Infantil é a base para o desenvolvimento da criança e por essa razão, valorizar as instituições que trabalham com essa modalidade de ensino constitui a melhor maneira para contribuir com a qualidade de seu desenvolvimento, promovendo um ambiente de aprendizagem e trocas com todos que fazem parte desse espaço.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua seção II, artigo 29, entende-se a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, p.22, 1996)

Deste modo, reunir nesse espaço, profissionais e oferta de recursos que contribuam com o desenvolvimento da criança traz um ganho para o seu futuro, pois é nas EMElS que se consegue perceber se o desenvolvimento do educando não está acontecendo conforme o esperado, sempre levando em conta os marcos do desenvolvimento, que determinam a capacidade motora e cognitiva em cada fase da vida, a plasticidade cerebral do indivíduo, sendo que, a falta de diagnóstico ainda na primeira infância afasta a criança dos estímulos essenciais ao seu desenvolvimento, bem como, quanto mais cedo inicia-se a intervenção devida, maior será a sua chance de desenvolver-se, e menor será a carga familiar e social, desta forma corroborando temos que:

Qualquer programa de estimulação do desenvolvimento da criança deve ter seu início no período que engloba desde a concepção até os três anos de idade. Esta é a fase em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de oportunidades para o estabelecimento das fundações que repercutiram em uma boa saúde e produtividade no futuro (UNICEF, 2015, apud MINISTÉRIO DA SAÚDE. p.14, 2016)

A Intervenção Precoce, tem por princípio prestar atendimento a criança que esteja em risco de atraso em seu desenvolvimento, que manifeste algum tipo de deficiência, através de uma equipe multidisciplinar que forneça suporte nas áreas de educação, saúde e sociabilização, sendo de natureza preventiva ou remediadora, ocorrendo de preferência no meio ambiente onde ela esteja inserida, dando suporte a família, começando o mais cedo possível, dito isso entende-se que:

Intervir precocemente é estar atento a múltiplos fatores que potencialmente podem gerar alterações no desenvolvimento, é prestar atenção aos sinais de alerta, às angústias e apelos trazidos pelos pais, educadores e outros técnicos de forma a minorar e colmatar as situações

quotidianas. (CORREIA; ÁLVARES & ABEL, 2003, cit. in GOMES, 2008 apud COSTA, n.p.).

Desta forma, pretende-se com a intervenção precoce trazer um efeito positivo a todos que estão envolvidos direta ou indiretamente com a criança em risco, buscando orientar a família de quais as melhores atitudes a serem tomadas, incentivando a procura de informações sobre seus direitos, e apoiando-a, minimizando assim a frustração e o desespero que muitas delas apresentam assim que recebem a notícia que algo em seu filho não está se desenvolvendo como esperado, salientando que o envolvimento dos pais através da IP, tem um papel importante para o seu sucesso.

O diagnóstico e o atendimento precoce são muito importantes, pois pode prevenir sequelas ou atraso, quanto mais cedo se estimular à criança e conscientizar a família das suas potencialidades, mais resultados positivos se conseguirão. Citando “quanto mais cedo à criança portadora de deficiência ou vulnerável as mesmas dores detectadas e submetidas a programas de estimulação tanto melhor será o prognóstico de sua reabilitação”. (ESTIMULAÇÃO PRECOCE, 1996, p. 10, apud LEÃO, Aparecida, et al, 2014).

A plasticidade cerebral, é a capacidade do cérebro de adaptar-se encontrando maneiras de suprir funções, fazendo interações e aquisições de novas competências. Assim, utilizar-se dessa habilidade para estimular a criança e melhorar seu desenvolvimento, tem sido um desafio para os educadores, visto que há pouca ou quase nenhuma formação nessa área para que se possa desenvolver esse trabalho.

Desta maneira, para educação a plasticidade cerebral concerne na capacidade desenvolver-se através de impulsos do ambiente, de experiências e de um intercessor. Quanto mais experiências, maior a capacidade de aprender, mais redes neurais o cérebro realizará.

Como uma remodelagem cerebral a plasticidade também ocorre em função das novas experiências pelas quais a criança passa, através de estímulos e novas aprendizagens, o cérebro cria caminhos e uma rede neural que registra aquele conhecimento e quanto mais exercitar, mais fortes ficarão as ligações neurais chamadas de sinapses, pois elas são fortalecidas quanto maiores forem as ações repetidas, e essa capacidade está diretamente relacionada com a qualidade e duração da Intervenção Precoce.

De acordo com Lima e Fonseca (2004, apud Ministério da Saúde, 2016), a

plasticidade neural é fundamental e justifica a Intervenção Precoce para bebês que apresentem risco potencial de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor. Isso porque é justamente no período de zero a três anos que o indivíduo é mais suscetível a transformações provocadas pelo ambiente externo.

Atendimento Educacional Especializado como IP é indispensável para essa etapa do desenvolvimento das crianças do 0 (zero) aos 3 (três) anos de idade, visto que ajuda na identificação e prevenção de deficiências, elaborando, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras enfrentadas para a participação plena do aluno em suas atividades educacionais diárias, que são garantidas por lei, interagindo com seu meio, saindo da posição passiva de aprendizagem para construtora de seu próprio conhecimento.

Para garantir esse atendimento nas instituições que atende criança na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, contamos com a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECDI/DPEE-SEB/DICEI, 2015, que estabelece orientações para a organizações e a oferta do AEE na Educação Infantil determinando:

O AEE na Educação Infantil é fundamental para que as crianças, desde os primeiros anos de vida, usufruam, da acessibilidade física pedagógica, aos brinquedos, aos mobiliários, as comunicações e informações, utilizando-se das Tecnologias Assistivas como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade. (BRASIL, 2015,p.4)

Deste modo, se torna parte indispensável nas Escolas de Educação Infantil a oferta desse atendimento, que é assegurado também pela Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECDI/DPEE-SEB/DICEI, 2015, trazendo:

O atendimento às crianças com deficiência, é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes tais como: berçário, solário parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas. (BRASIL,2015,p.5)

Diante disso é importante salientar, que as atividades desenvolvidas pelo AEE são diferentes das realizadas na sala de aula comum, não substituindo-a, elas servem como complemento da formação do aluno, para que colabore com o desenvolvimento de sua autonomia e independência, dentro e fora da instituição educativa.

Validando esse entendimento, em consonância, temos também a resolução

nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Ministério da Educação, em seu artigo 2º artigo que diz:

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

Nessa perspectiva, o professor do AEE não só contribui com o desenvolvimento da criança, como dá suporte aos profissionais da sala comum que estão atuando com ela e à família, fazendo uma ponte entre o aluno e o professor, proporcionando uma troca de experiências, ajudando-o na melhoria da sua inserção em sala de aula entre as demais crianças e na sociedade.

METODOLOGIA

Como metodologia, utilizamos uma pesquisa de campo através da aplicação de um questionário com perguntas abertas de cunho investigativo com 8 professoras participantes, sendo quatro professoras que atuam em duas EMEI de São Borja/RS e quatro professoras que atuam em uma EMEI de Itaqui/RS.

Tais participantes responderam com base no atendimento de bebês e crianças pequenas, de zero a três anos de idade, que compõem as turmas de berçário nas escolas de Educação Infantil. Na tabela 1 é possível encontramos a caracterização dos participantes.

Tabela 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

| | Códigos dos Participantes | Idade (anos) | Sexo | Formação Inicial | Formação Continuada | Tempo de Atuação | Cidade |
|----------------------------------|---------------------------|--------------|------|------------------|---|------------------|-----------|
| Professores da Educação Infantil | PEI 1 | 42 | F | Pedagogia | Pós-graduação em AEE | 20 anos | São Borja |
| | PEI 2 | 29 | F | Magistério | _____ | 2 anos | |
| | PEI 3 | 32 | F | Educação Física | Pedagogia Pós-graduação em Alfabetização e Letramento | 7 anos | |
| | PEI 4 | 48 | F | Magistério | _____ | 14 anos | |
| | PEI 5 | 42 | F | Magistério | _____ | 18 anos | Itaqui |
| | PEI 6 | 59 | F | Magistério | _____ | 20 anos | |
| | PEI 7 | 57 | F | Magistério | _____ | 22 anos | |
| | PEI 8 | 33 | F | Pedagogia | Gestão Escolar | 10 anos | |

Fonte: As autoras.

As entrevistas foram realizadas em três Escolas Municipais de Educação Infantil de período integral, duas situadas no município de São Borja e uma no município de Itaqui, ambas cidades da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Para alcançar os objetivos da presente pesquisa, optou-se por utilizar um questionário composto questões elaboradas pelas pesquisadoras, utilizando-se também da transcrição desse questionário de forma online, como facilitador e encurtamento das distâncias entre as

localidades, e como recurso as entrevistas foram gravadas com total concordância de seus participantes para posterior transcrição.

RESULTADOS

Foram entrevistados professores das EMEIs dos referidos municípios já mencionados, que responderam perguntas que foram formuladas para servir como base deste artigo, aqui será transcrito algumas das respostas que servirão como amostra de nossa pesquisa e com isso obtendo os seguintes resultados.

Quanto a pergunta: Você consegue perceber se há algum atraso no desenvolvimento de acordo com os marcos de cada etapa do desenvolvimento da criança? A professora PEI 1, que tem formação em AEE, diz que consegue identificar devido a sua experiência, por ter uma longa caminhada na Educação Infantil, e por ser mãe de filhos adultos também. Relata também sentir falta de um suporte especializado. A professora PEI 8 salienta que geralmente a criança é mais lenta nas percepções, mais contida ou com irritabilidade excessiva. Não há um padrão, só observando as reações. Segundo a professora PEI 3, é bem visível o atraso na fala, que tem crianças na faixa dos dois anos a três que não falam bem ou que não conseguem se expressar de forma que se entenda e tem também crianças que não falam uma palavra, evidenciando a necessidade de se ter o AEE na escola para auxiliá-las, para ajudá-las, porque é muito difícil a conversa com a família.

Com relação, à questão se as professoras recebem ou receberam alguma orientação no que se refere ao conhecimento e observação dos marcos do desenvolvimento infantil de zero a três anos? As docentes, de modo geral, relatam que, o pouco que sabem é devido às formações que geralmente são pagas e não específicas, assim, são conhecimentos adquiridos através de recursos e esforços próprios, não recebendo nenhum outro tipo de suporte.

Em questão de como a escola se posiciona em relação à Intervenção Precoce no desenvolvimento infantil, em algumas escolas são as orientadoras e psicólogas que as ajudam e as orientam, em outras, as professoras são cobradas pela direção para estar sempre observando se há algo errado, sempre estimulando a criança, e tem as que vão na “cara e na coragem”, dito muito utilizado por elas, que enfatiza a dedicação que todas tem em executar com excelência o seu trabalho.

E quanto a forma de como escola de Educação Infantil tem articulada dentro de sua proposta pedagógica o Atendimento Educacional Especializado, dizem que não há nada específico no Projeto Político Pedagógico, o PPP, que contemple o Atendimento Educacional Especializado, mas acreditam ser de extrema importância, afirmando que, se em cada instituição tivesse uma sala de recurso e um profissional de AEE para atendimento, iria ser de grande ajuda, pois quando é necessário, é a família que vai buscar o suporte que a criança precisa.

Acerca da forma de suporte que gostariam de ter quando na turma tivesse um aluno com alguma necessidade educacional específica, são unânimes em dizer o quanto o AEE nas escolas infantis seria importante para ajudá-las, para que se consiga, pelo menos, viabilizar o diálogo com a família, fazendo essa ponte, assim, conseguindo nortear as ideias, relatam estarem sozinhas porque não têm suporte pedagógico específico para isso dentro da escola.

CONCLUSÃO

O Atendimento Educacional Especializado como forma de Intervenção Precoce, atuando na etapa da Educação Infantil, fase em que a criança possui maior plasticidade cerebral, traz um ganho ao desenvolvimento cognitivo, motor e melhora a relação com a família, trazendo maior qualidade de vida, autonomia e independência.

Esse atendimento não só promove suporte ao discente, mas principalmente ao professor, ele ajuda o regente responsável pela turma, dando caminhos e estratégias para que ele consiga desenvolver as potencialidades de seu aluno, resgatando a autoestima e o prazer de aprender.

A pesquisa contribuiu para fortalecer e evidenciar a necessidade da oferta do AEE, principalmente na etapa da Educação Infantil. Todas as entrevistadas posicionaram-se a favor do atendimento especializado, expressaram também a vontade de terem formações mais específicas sobre inclusão, transtornos e deficiências, assim melhorando sua qualidade de trabalho e favorecendo o melhor atendimento aos seus alunos.

Dessa forma, buscar a institucionalização do AEE nas EMEl, contribuirá para o desenvolvimento da criança, pois quanto mais afastada e com pouca ou nenhuma IP, mais atrasado será seu desenvolvimento cognitivo e motor, podendo causar

perdas irreparáveis, em contrapartida, se o trabalho de Intervenção Precoce através do Atendimento Educacional Especializado for realizado de maneira adequada nos primeiros anos de vida, poderá provocar relevante mudanças no desenvolvimento integral da criança com possíveis deficiências ou em situações de risco.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 17.11.21.

COSTA, T. **Sinais de alerta dos 0 aos 6: Identificar e Saber Intervir.**

Disponível em: <https://www.clinicadaeducacao.pt/2016/12/14/sinais-de-alerta-dos-0-aos-6-identificar-e-saber-intervir/>. Acessado em 17.11.21.

Diretrizes de Estimulação Precoce Crianças de Zero a 3 anos Com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor. Disponível em

<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/novembro/26/Diretrizes-de-estimulacao-precoce.pdf>. Acessado em 11.11.21

JORGE, L.A.R. **Intervenção Precoce no Jardim de Infância.** Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/48581852.pdf>. Acessado em 10.11.21.

LACALENDOLA, L.V. **Plasticidade cerebral, é possível aprender?**

Disponível em:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/farmacologia/plasticidade-cerebral-e-possivel-aprender/23333>. Acessado em: 08.11.21.

LEÃO, et al. **A importância da estimulação essencial de crianças de 0 a 3 anos com necessidades educativas especiais.** Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd190/estimulacao-essencial-de-criancas-de-0-a-3.htm>. Acessado em 17.11.2021.

Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras. Disponível em:

http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50502/1/2019_art_arcostaplosilva.pdf. Acessado em: 10.11.21

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf acessado em 12.11.21.

SIGNIFICADOS. **Desenvolvimento Infantil.** Disponível:

<https://www.significados.com.br/desenvolvimento-infantil/#:~:text=O%20desenvolvimento%20infantil%20%C3%A9%20um,%2C%20motor%2C%20emocional%20e%20social>. Acessado em: 08.11.21

WIKIPEDIA. **Educação Infantil.** Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil. Acessado em: 08.11.21.

PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB OLHAR PEDAGÓGICO

Isabela Schiavon Amaral¹
Rodrigo de Azambuja Guterres²

RESUMO: A educação inclusiva é um assunto primordial dentro da área da educação, que vem sendo discutido e estudado há anos por pesquisadores da área. Busca-se além de incluir estes alunos no ambiente escolar, proporcionar uma aprendizagem significativa e acessível. É imprescindível que a perspectiva dos educadores sobre a inclusão tenha um olhar sensível e busque integrar estes alunos dentro do ambiente escolar. O objetivo deste trabalho é averiguar a perspectiva de educação inclusiva da coordenação pedagógica de uma escola da zona rural do município de Canguçu/RS. O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, onde seus dados foram coletados através de um questionário aberto com a professora que atua como coordenadora pedagógica da escola. Os dados coletados foram analisados através de uma análise descritiva. Percebe-se neste trabalho que a professora vê que todos os alunos são diferentes e têm necessidades diferentes, necessitando de práticas que possibilitem o ensino e aprendizagem de todos os alunos, assim como proporcionar um ambiente escolar inclusivo, onde todas as pessoas se sintam partes daquele lugar. É preciso compreender que a inclusão vai muito além de ter alunos com necessidades educacionais especiais, ou adequar materiais para estes, o ato de incluir é uma lição de cidadania e de respeito com o próximo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Coordenação pedagógica; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um assunto que já vem sendo estudado e se tornado um dos centros de grandes discussões de educadores há alguns anos, cada vez mais profissionais da educação tem buscado aprimorar suas práticas para melhor atender seus alunos. Observa-se debates que ocorrem em torno do processo de inclusão nas escolas, assim como o grande número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) que ingressam no ensino regular. A inclusão é a igualdade e o direito de oportunidades a todos, assim essas discussões tornam-se essenciais a todo mundo, para que possamos acolher a todos os alunos de forma a atender as suas necessidades específicas dentro do ambiente escolar.

¹ Autora. E-mail: isa18.schiavon@gmail.com.

² Orientador do artigo e coautor. E-mail: rodrigoguterres@urcamp.edu.br

A história da educação especial percorreu muitos caminhos até as discussões estabelecidas atualmente. No século XVIII, as pessoas com deficiência ou com alguma diferença em seu desenvolvimento eram vistas como um real problema na sociedade, sendo esse um período marcado pela segregação e preconceito, em que essas pessoas eram excluídas e isoladas. Apesar disso, foi um período necessário para a evolução educacional e social da época (BARBOSA e BEZERRA, 2021). A inclusão das pessoas com deficiência somente começou a ocorrer no Brasil no final da década 50 e início da década de 70 do século XX. Conceituada a partir da Declaração de Salamanca que ocorreu no ano 1994, mas com base na Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia em 1990, e no documento que aponta as Normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades, em 1993. Com isso foi-se reportado aos direitos humanos a necessidade de uma reconfiguração escolar, em que a escola precisava ser organizada através de um currículo multicultural, práticas solidárias, e não discriminatórias.

Ao longo dos anos, muitas mudanças significativas foram feitas, algumas reformas educacionais, decretos e leis que sempre buscavam reiterar a importância e a urgência da inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) trouxe então, após anos em que estas crianças e adolescente eram atendidas em classe especiais e não tinham a oportunidade de socializar, a necessidade de que a educação de pessoas com deficiência em uma perspectiva inclusiva acontecesse, preferencialmente, na instituição de ensino regular. Na resolução CNE/CEB nº 02/2001, estão instituídas as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica reiterando que os sistemas de ensino são obrigados a matricular todos os alunos, ficando a encargo da escola a organização para receber e atender os alunos com NEE, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em 2008, surgiu um dos mais importantes documentos da educação inclusiva, a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que enfatiza a importância do processo de inclusão e fundamenta a política nacional educacional, indicando o ponto de partida (educação especial) e assinalando o ponto de chegada (educação inclusiva). Este documento busca assegurar os direitos de todos educandos com NEE

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; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A inclusão busca a desconstrução de preconceitos, a igualdade de direitos e a garantia de oportunidade a todos. Dentro do ambiente de aprendizagem escolar, é necessário a prática de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos igualmente, que todos possam se sentir acolhidos e incluídos de forma a desenvolver seu processo de aprendizagem. Assim, práticas inovadoras, planejamento colaborativo, currículos flexíveis e intervenções são algumas das práticas que auxiliam nesse processo. Já a educação especial deve ser tratada como uma prática transversal em que o aluno com NEE seja apoiado para as suas necessidades. Para isso, é necessário modificarmos as práticas excludentes na escola, segundo Neto et al. “A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação” (NETO et al, 2018, p.82), dessa forma é necessário a formação de professores, mudanças em práticas pedagógicas e principalmente no sistema educacional, que por vezes ainda se torna excludente com suas práticas e exigências, onde segundo o autor supracitado está “direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente” (NETO et al, 2018, p.82).

Por isso, torna-se essencial que a perspectiva dos educadores sobre a educação inclusiva tenha um olhar sensível e busque integrar estes alunos dentro do ambiente escolar, sendo assim essa pesquisa justifica-se pela relevância de compreender qual o olhar pedagógico tem se propiciado para a educação inclusiva. Diante das discussões estabelecidas acima, o objetivo deste trabalho é averiguar qual a perspectiva de educação inclusiva de uma escola da zona rural do município de Canguçu/RS através da visão da coordenação pedagógica da escola.

METODOLOGIA

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa e empírica para buscar sentido das ações e o aprofundamento da compreensão por grupo social (GOLDENBERG, 1997). O estudo qualitativo tem por objetivo aprofundar-se no mundo dos significados, sem quantificar valores, “os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009. p. 32). Ela visa trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p.21).

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi do tipo estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986), é utilizada quando o pesquisador tem o interesse em investigar uma situação singular e particular, esta situação ou o caso tem que ser bem definido e delimitado, devendo ter seus contornos bem estabelecidos durante o desenvolver da pesquisa (Lüdke & André, 1986). Segundo Triviños (2006), o estudo de caso busca descrever determinada realidade e, os resultados obtidos, podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

O sujeito desta pesquisa foi a professora que atua no cargo da coordenação pedagógica de uma escola municipal rural do município de Canguçu/RS, que possui em torno de 55 mil habitantes e está localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul, sendo que a escola está localizada a 40 km da sede da cidade e recebe em torno de 100 alunos da educação infantil ao ensino fundamental.

Como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, foi utilizado um questionário estruturado aberto, elaborado pela pesquisadora a partir dos objetivos do trabalho, com as seguintes perguntas: qual a sua formação? O que significa educação inclusiva para você?; como você acredita que acontece a inclusão na escola onde trabalha?; quais são as principais dificuldades encontradas na educação inclusiva dentro do seu olhar como professora. Estas perguntas foram direcionadas à professora que ocupa o cargo como coordenadora pedagógica da escola, e tinha por objetivo explorar o seu olhar sobre a educação inclusiva.

Os dados desta pesquisa foram analisados através de análise descritiva, buscando explorar ao máximo o instrumento de coleta utilizado para abordar os objetivos desta pesquisa. Segundo estudos de Triviños (2006) sobre pesquisa

qualitativa, a análise dos dados, são descrições de uma realidade que é estudada e podem ser feitas de forma a descrever os fenômenos que foram observados, o autor diz

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente (TRIVIÑOS, 2006, p. 128).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho teve como finalidade conhecer a educação escolar em uma perspectiva inclusiva a partir do olhar de uma professora da escola. Esta professora, que foi sujeito da nossa pesquisa, tem magistério, é licenciada em História pela Universidade Católica de Pelotas, especialista em Gestão Escolar, em Educação Infantil e Anos Iniciais e em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia. A professora atua como coordenadora pedagógica da escola em um turno e ainda exerce a função docente como professora do 1º ano do ensino fundamental.

Quando questionada sobre o que significa educação inclusiva para ela, respondeu: “Educação Inclusiva, como o próprio nome nos diz, é tornar qualquer aluno, indiferente de qual deficiência possua, sentir-se incluído e acolhido dentro do processo de aprendizagem”. Se formos refletir na maioria das salas de aula todos os alunos têm necessidades diferentes e precisam de um ensino que busque sua formação integral, dentro destes podemos incluir os com NEE que devem estar dentro da aula de uma escola regular junto com os outros colegas. Não adianta somente pensar em colocar esta criança dentro da sala de aula e não dar suporte e proporcionar meios para que aquela criança aprenda. Estar presente somente fisicamente não quer dizer inclusão, incluir é achar meios para que todos alunos sejam atendidos, para que o processo de ensino e aprendizagem seja proporcionado para todos os alunos igualmente. A educação é um direito de todas as crianças, inclusive, daquelas com deficiência. Na fala da professora percebe-se esta preocupação em acolher o aluno, para que possa se sentir parte do ambiente escolar, corroborando com as ideias de Karagianis, Stainback e Stainback (1999)

o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu

talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

A professora explica como acredita que aconteça a inclusão na escola onde trabalha, ressalta que a escola recebe poucos alunos com alguma necessidade educativa especial. Possuem alguns alunos no momento com laudo de deficiência intelectual, estes participam das aulas junto com a turma, com atividades adaptadas ao nível em que este aluno se encontra, e recebem atendimento especializado na sala de recursos da escola. É importante salientar a importância da escola proporcionar condições morais, sociais, através de atividades que são do interesse e da vivência de cada um dos alunos, para que eles se sintam parte da escola. No atual momento que estamos vivendo, a escola recebe alunos com diferentes demandas que precisam ser atendidas, e isto segundo Neto et al (2018) exige da escola buscar estratégias de ensino que propiciem atender todos os indivíduos, reformulando e inovando todo o seu sistema.

Os autores supracitados ainda definem Educação Inclusiva como sendo um processo onde aconteça uma mudança cultural na sociedade, que passe a integrar todos independente de suas especificidades

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (NETO et al, 2018, p.86).

Percebe-se na fala da professora que existe uma preocupação em inserir o aluno no contexto de sala de aula, fazendo um trabalho em conjunto com a professora da sala de regular e a professora do Atendimento Educacional Especializado. A educação inclusiva precisa acontecer em todos os espaços da escola, desde o seu transporte até a sala de aula, e espaços de convivência, tudo é um processo, que precisa ser trabalhado dentro da escola, precisa se mudar padrões de ensino, de colaboração e de perspectiva de educação da escola. A educação inclusiva será reflexo na nossa sociedade, pois quando estes alunos conseguirem se sentir parte da escola e assim se desenvolver conseguiram estar incluídos no restante das esferas da sociedade. Segundo Camargo, Soffa e

Markowicz (2017, p. 6833) “a educação inclusiva, não caracteriza definições fechadas, ela simplesmente acontece de forma gradual, coletiva e colaborativa, podendo atender alunos, os beneficiando da aprendizagem”.

Existe um conceito utilizado quando se trata de educação inclusiva que é Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. O DUA busca o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente de suas capacidades, eliminando barreiras para maximizar o sucesso dos alunos. Nessa perspectiva que a escola deve trabalhar, incluir a todos parece gerar uma grande demanda de trabalho, o que na verdade é uma visão equivocada, pois é somente oportunizando aos nossos alunos métodos que todos consigam acessar conhecimento que vamos oportunizar a inclusão. É importante salientar, que os alunos com NEE necessitam de atendimento de forma adequada, de acordo com as suas necessidades, sendo realizado um processo multidisciplinar para o seu laudo, através de uma avaliação biopsicossocial com uma equipe multiprofissional. Somente dessa forma poderá ser formulado Plano Educacional Individualizado (PEI) para que se possa traçar objetivos, metas, metodologias, recursos que possam atender a este aluno, este registro é obrigatório e uma forma de qualquer profissional que for atender este aluno possa ter conhecimento do seu histórico e das suas necessidades educacionais. Este trabalho vai um pouco além da escola, é necessário o apoio da comunidade, ofertando estes recursos para que se consiga oportunizar um atendimento inclusivo na escola.

A última pergunta direcionada para a coordenadora pedagógica da escola foi quais são as principais dificuldades encontradas na educação inclusiva dentro do seu olhar como professora, ela relata que existe pouco retorno dos atendimentos em que os alunos são encaminhados para o Centro de atendimento na cidade, em que têm acesso a psicólogos e psicopedagogos. Outro desafio que ela mencionou foi a escassez de recursos manipuláveis para facilitar o trabalho do professor e o rendimento do aluno, salienta que o professor precisa investir em recursos do seu próprio orçamento. Para o aluno com NEE é essencial essa triangulação entre família, escola e os atendimentos especializados que recebe, para que os trabalhos possam se complementar. Como já discutido anteriormente, ressalta-se a

importância deste aluno ser atendido por uma equipe multiprofissional, que possa identificar todas as suas necessidades, porém como citado pela coordenadora este fator também se torna uma barreira dentro da escola, pois não se tem esta troca entre todos os profissionais, dificultando o diagnóstico e adequação dos objetivos educacionais para este aluno. Segundo Neto et al (2018) é necessário que a escola e a família se apoiem, numa proposta de educação compartilhada, principalmente no caso dos alunos com deficiência, para que se consiga resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos.

A educação inclusiva visa uma transição do paradigma centrado no aluno para o paradigma centrado na escola, acolhendo a todos que estão nela, é preciso uma reestruturação escolar, acolhendo a todos independente de suas necessidades, levando em consideração a singularidade de cada pessoa. Esse processo de inclusão é muito mais complexo do que apenas inserir os alunos na escola regular, é essencial assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem dos alunos, envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Sanches:

A Educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, uma escola que 'arranja maneira' de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo (SANCHES, 2011, p.137).

É preciso compreender que a inclusão vai muito além de apenas ter alunos com NEE, ou de adequar materiais para estes, o ato de incluir é uma lição de cidadania e de respeito com o próximo, reconhecendo que existem outros indivíduos que precisam participar da sociedade como nós, seja na área educacional, profissional, social, independente das suas diferenças (NETTO et al, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e discussões travadas anteriormente, pode-se afirmar a importância de a educação inclusiva ser percebida dentro da escola como uma educação para todos. O olhar dos educadores dentro da escola, em especial da

coordenação pedagógica, é essencial para que se consiga construir uma escola baseada em princípios educativos inclusivos, que visem o bem-estar de todos, o acesso ao conhecimento para todos, onde consigam formar cidadãos críticos, sensíveis e preparados para socializar com todos os indivíduos que fazem parte da nossa sociedade. A educação inclusiva não deve só pensar nos alunos com necessidades educativas especiais, não que este pensamento não seja primordial, mas deve buscar construir com todos os alunos uma sociedade inclusiva.

Percebe-se que a educação inclusiva necessita de um olhar sensível frente a tudo que as pessoas com necessidades educativas especiais possam vir a ter como percalço durante a sua trajetória escolar, e para isso é essencial uma formação de professores com diretrizes que capacitem os professores para construir conhecimento com estes alunos, além da constante qualificação e atualização destes professores. É fundamental a disponibilidade de recursos para a utilização dos educadores na escola, assim como assistências como sala de recurso, professor de AEE capacitado, e além disso terapias extraclasses necessárias para suprir as necessidades destes alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

CAMARGO, L. F.; SOFFA, M. M.; MARKOWICZ, D. **Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível**. Anais Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba/PR, p. 6832 – 6843, 2017.

GERHARDT, E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., p. 21 – 34, 1999.

LÜDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2015.

NETO, A. O. S.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SANCHES, I. **Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola**. Revista Lusófona de Educação, v. 19, 1 p. 135-156, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed., 14reimp. São Paulo, Editora Atlas, 2006.

DESAFIOS E CONQUISTAS NA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA ESPECIAL

Fabiane Gasparetto¹
Leonardo Cardozo Vieira²

RESUMO: Este artigo relata o trabalho desenvolvido em uma escola especial da rede municipal de Bento Gonçalves-RS, problematizando o papel que essa escola assume na educação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Apresenta o trabalho pedagógico desenvolvido entre os meses de maio a novembro de 2021, com vistas à elaboração de um Currículo Funcional Natural, com o intuito de ajudar o aluno a ser o mais independente possível, através da aquisição de hábitos e atitudes essenciais para a vida. Os resultados obtidos evidenciam que o fazer pedagógico planejado é fundamental para a oferta de situações de ensino e aprendizagem que propiciem o desenvolvimento dos sujeitos, respeitando suas idades e singularidades, seus contextos de vida familiar, social e escolar. A análise do processo vem confirmar a necessidade e a importância da aplicação de atividades funcionais para que o aluno com Transtorno do Espectro Autista se desenvolva, melhorando a sua qualidade de vida, sendo para tal imprescindível a formação continuada dos professores, para que busquem alternativas, elaborando estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Escola Especial; Transtorno do Espectro Autista; Currículo Funcional Natural.

INTRODUÇÃO

Atuo como professora municipal e como professora de Sala de Recursos, onde desenvolvo o trabalho a partir dos estudos da proposta de Inclusão apresentada pelo MEC (Ministério da Educação), além de estudos feitos durante os cursos de Capacitação de Recursos Humanos na área de Deficiência Auditiva oferecido pela UPF (Universidade de Passo Fundo), Educação e Tecnologia na Perspectiva da Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecidos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e deste curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Em abril de 2021, comecei a trabalhar como vice-diretora em uma escola especial onde há alunos com Deficiência Auditiva no turno

¹ Autora. E-mail: fabianeg2010@gmail.com

² Orientador do artigo e coautor. E-mail: biol.leo.mat@gmail.com.

da manhã e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no turno da tarde. O corpo docente da manhã é formado por três professores, que atendem os alunos surdos. No turno da tarde, sete professores e dois monitores atendem treze alunos com TEA que precisam de suporte substancial, necessitando de apoio para as atividades de locomoção, alimentação e higiene. Em seu quadro profissional, a escola também conta com uma diretora, uma cozinheira e uma pessoa responsável pela limpeza.

Este trabalho objetiva relatar como se organiza o trabalho em uma escola especial da rede municipal de Bento Gonçalves-RS, problematizando o papel que essa escola assume na educação e no processo de desenvolvimento dos alunos com transtorno do espectro autista, na busca por avanços no atendimento e escolarização. Para tal, relata o percurso vivenciado na formação continuada dos professores e na reconstrução curricular a ser proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As reflexões sobre as questões teóricas e práticas apresentadas neste artigo evidenciam a trajetória da autora em sua atuação na escola, objetivando realizar um mapeamento das ações propostas para a formação de professores na EMEFE Caminhos do Aprender com o intuito de promover uma reestruturação curricular e pedagógica, buscando qualificar a prática desenvolvida e a escolarização oportunizada aos alunos.

A metodologia de pesquisa, de abordagem qualitativa, tipo autobiográfica e descritiva, foi embasada nos dados coletados através da observação diária e em referências de autores que têm se dedicado ao estudo sobre a Educação Inclusiva no Brasil, que foram o suporte para as formações continuadas subsidiando a reconstrução curricular e as intervenções pedagógicas a serem propostas.

Diante do contexto de pandemia mundial da COVID-19 e de restrições de contato e distanciamento social, em 2021, a escola permaneceu em ensino remoto nos meses de março e abril, sendo que em maio, ao retornar às aulas presenciais, os alunos permaneceram na modalidade de ensino híbrido. A partir do mês de agosto, parte dos alunos optaram pela modalidade presencial, com aulas diárias e o restante permaneceu em ensino remoto. A proposta de ensino é organizada em ciclos e as turmas estabelecidas pelo grau de deficiência. Assim sendo, temos no

primeiro ciclo: duas alunas no primeiro ano; no segundo ciclo: dois alunos no quinto ano e no terceiro ciclo: quatro alunos no sétimo ano, divididos em duas turmas e três alunos no nono ano.

O foco inicial no ano de 2021 foi retomar o atendimento presencial híbrido, pois as famílias também demonstravam resistência em realizar as tarefas remotas, uma vez que vêm a escola como um local onde seus filhos podem ficar por algumas horas, sem considerar a importância do trabalho realizado. A partir de agosto, com o retorno das aulas presenciais, o foco tem sido qualificar o trabalho e aproximar as famílias da escola, para que percebam a importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de seus filhos.

Neste ano a escola está passando por uma reestruturação administrativa e pedagógica, motivando a revisão dos documentos orientadores e propondo o Plano de Desenvolvimento Individual, elaborado de acordo com as necessidades de cada aluno, para que as adaptações proporcionem avanços nas aprendizagens. Também estão sendo propostos encontros com os professores para planejamentos pedagógicos individuais e coletivos e formações continuadas com temas pertinentes.

Ao analisar a história da escola, é possível perceber como a trajetória ilustra algumas falas de Sassaki (2020), quando este afirma que o movimento pela inclusão passou por diferentes etapas nas últimas décadas, desde a exclusão das pessoas com deficiência, passando pela tentativa da integração à inclusão, sendo este nosso objetivo atual. Dentre as dificuldades encontradas na educação de alunos autistas na escola, estão a falta de conhecimento sobre quais as limitações e habilidades possuem e a escolha de um currículo educacional adequado para o desenvolvimento integral destes alunos. Considerando a perspectiva do tempo social e histórico percebemos um importante avanço nas concepções dos novos profissionais da escola, preocupados com a inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Percebe-se o quanto é fundamental e necessário cuidar de toda a equipe promovendo condições profissionais, valorizando o trabalho desenvolvido e apontando novas direções quando necessário.

Sabemos que a educação inclusiva deve ser uma prática diária, baseada em um projeto pedagógico, planejamento de metodologias fundamentadas no acolhimento e para isso, estamos tentando estabelecer uma rede de apoio aos

alunos e suas famílias, com um olhar atento ao contexto, avaliando desde a necessidade do auxiliar de inclusão até a extensão de outros atendimentos em especialidades que estes tenham junto à saúde, seja em instituições como o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CASPI), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou planos de saúde privados para um trabalho colaborativo e em rede.

A educação inclusiva coloca-nos frente ao desafio de transformar a escola que conhecemos hoje. Para isso, se faz necessária uma mudança de comportamento e eliminação de barreiras. Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exige a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de novas formas de organização escolar, novas formas de pensar e fazer educação. Neste sentido, durante as Reuniões Pedagógicas mensais foram apresentadas diferentes propostas para alcançar os objetivos almejados.

No mês de maio propôs-se a análise dos instrumentos de avaliação elaborados a partir de estudos realizados com a colaboração do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, construídos através de pesquisas desenvolvidas em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem da Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Minho de Portugal. Estes instrumentos buscam identificar as necessidades apresentadas pelos alunos com TEA, considerando o contexto em que estão inseridos.

No mês de junho oportunizou-se o encontro entre a equipe docente da escola e os profissionais responsáveis pelo Projeto Catavento, desenvolvido na escola desde março de 2018, quando constataram que grande parte das crianças e adolescentes da escola tinham acesso inconsistente ao CAPSI, evidenciando que a especialidade mais acessada por este público era somente a psiquiatria e que as crianças desta escola, em sua maioria, não estavam inseridas em outros atendimentos, nem participavam das oficinas terapêuticas, motivados pelo fato de que a escola está localizada em um bairro central do município de Bento Gonçalves, diferente de outras escolas situadas no território de referência das famílias. Com este encontro buscou-se a reaproximação com a equipe do CAPSI, bem como a articulação da escola com as famílias às redes de atendimentos e demais órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos, (CRAS, CREAS, CAPS, UBS, ESF e outros).

No mês de julho a equipe docente teve a oportunidade de refletir sobre a “Especificidade de Tecnologias Assistiva para diferentes deficiências” ao assistir o vídeo da professora Alline Bettin Oliveira (2021) na aula da especialização em AEE, que apresentou sugestões de atividades e recursos adaptados para algumas condições específicas como a deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, paralisia cerebral, Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e transtornos de aprendizagem. Em seguida, cada professor elencou dez palavras para compor o resumo das reflexões e construiu um recurso com sucatas para aplicar com sua turma e posteriormente compartilhar com os professores das demais turmas da escola.

No mês de agosto foi proposto que cada professor elaborasse o Estudo de Caso de seus alunos analisando o contexto, a escola, a família e os interesses da criança, conforme entrevistas feitas com a família, além de observar e analisar seu comportamento em sala de aula e fazer uma avaliação envolvendo todas as áreas de seu desenvolvimento, através de observações e registros sobre o acompanhamento das mesmas que contribuam na elaboração do Planejamento Pedagógico Individual (PPI). Conforme Jacks (2021) com uma prática que percebe o indivíduo como único, com um trabalho colaborativo, que estabelece vínculos de confiança e segurança entre família e escola, que busca o desenvolvimento do aluno através da diversidade de possibilidades, teremos uma educação inclusiva.

No mês de setembro realizou-se Rodas de Conversas baseadas no 1º Curso de Atualização em Autismo promovido pela Academia do Autismo, onde cada professor teve a chance de se informar, aprender, estudar e se atualizar sobre Autismo. Foram abordados temas como: Diagnóstico de TEA no CID 11, Atualização das leis e direitos das pessoas com autismo e suas famílias; Autismo Severo na adolescência; Revisão de estudos atualizados; Indicadores de qualidade de uma intervenção no TEA; Atualizações sobre neurociências no TEA e Intervenção ABA- A tecnologia como facilitadora na coleta e organização dos dados.

No mês de outubro o grupo reuniu-se para ler, analisar e debater as propostas da *IV Conferência Nacional de Educação (CONAE)* relacionadas à “*INCLUSÃO, EQUIDADE E QUALIDADE: compromisso com o futuro da educação brasileira*” para participar da Conferência de Educação Municipal que tem como objetivo

mostrar o cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Educação, seus desafios e o que ainda deve ser feito para que os objetivos sejam alcançados.

Para finalizar, a partir do mês de novembro, o grupo de professores e equipe diretiva pretende se debruçar na construção de uma nova proposta curricular para ser desenvolvida na escola a partir de 2022. Após as observações diárias e estudos realizados no período de maio a outubro contatou-se a necessidade de elaborar um Currículo Funcional Natural (CFN), para aplicação nas classes dos autistas da escola. Optamos por adotar o CFN, pois vai corroborar com o trabalho pedagógico pautado no Plano de Ensino Individual (PEI). Entendemos que o CFN pode ser compreendido de maneira simples como um currículo para a vida, pois através dele a pessoa com deficiência vai adquirir aprendizados que são importantes para sua autonomia. Dessa forma, teremos um currículo contextualizado para oportunizar a vivência do cotidiano no ambiente escolar e familiar, denominadas Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades de Vida Prática (AVPs) melhorando assim a sua qualidade de vida, associadas com o currículo acadêmico formal (BARIVIERA, 2014).

[...] a palavra FUNCIONAL significa que é necessário que as habilidades a serem ensinadas tenham uma função para a vida da pessoa, que ela aprenda o que é necessário para ter êxito e ser aceitável em seu meio como qualquer outra pessoa. A palavra NATURAL refere-se aos procedimentos de ensino usados no Currículo Funcional Natural, dando ênfase para que o ambiente de ensino e os procedimentos utilizados sejam o mais próximo possível ao que ocorre no mundo real (BARIVIERA, 2014. Apud GIARDIETTO, 2009, p. 29).

O currículo não pode ser definido apenas por algo que se deve ensinar, pois é diferente daquele currículo escolar sistematizado que trabalha os conteúdos, mas um conjunto com estratégias de ensino e habilidades a serem viabilizadas pelos professores através de atividades de vida diária simples, que vão ser importantes na vida do aluno, considerando que na escola esse currículo deve ser elaborado pensando em cada criança a fim de proporcionar um aprendizado significativo aos alunos.

O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras [...] (PASTOR, 1995, p. 142-14).

Esta proposta metodológica de ensino já é utilizada no Brasil há

aproximadamente 20 anos, para atendimento de pessoas com dificuldades de comunicação, interação social, comportamento e aprendizagem. O CFN teve início na década de 70, na Universidade de Kansas (USA) com o objetivo de desenvolver habilidades que levassem os alunos a atuarem da melhor forma possível no ambiente, tornando-os mais autônomos. De acordo com Le Blanc (1992), este currículo, para alcançar tais objetivos deveria responder a três perguntas básicas: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? De acordo com a autora tal currículo deveria ser também funcional, natural, divertido e proposto para ocasionar o menor número de erros possível, pois deve ser construído a partir da análise dos locais onde uma pessoa com deficiência vive, os espaços naturais da sua vida e deve ser aplicado de forma funcional, útil para sua vida e de forma natural, focando nas habilidades dos alunos e não nas limitações.

O CFN é:

[...] baseado no ensino de habilidades importantes para serem utilizadas na vida cotidiana, apresentadas em sequências usuais, naturais e que sejam ensinadas mediante os interesses dos educandos, tornando o ensino atraente e naturalmente reforçador, numa constante variação de ambientes e materiais, favorecendo a generalização dos conceitos nos diferentes contextos (WALTER, 2017, p. 135).

Neste sentido, percebemos em muitas situações que a dificuldade na realização do trabalho vem da compreensão que temos sobre a capacidade cognitiva dos estudantes com TEA ou mesmo do próprio trabalho a ser realizado, especialmente quando pensamos na aquisição e independência destes jovens. Considerando a realidade da Escola, também temos as famílias, que ainda revelam um pensamento de impotência quando se fala em construir a independência de seu familiar, porém com a parceria e trabalho colaborativo, acredita-se que esse pensamento possa ser modificado.

A filosofia do CFN vê a participação da família no processo educacional como peça fundamental para o avanço das pessoas com deficiência. Le Blanc (1990) atribui à família 70% do trabalho a ser desenvolvido e 30% aos profissionais. É uma questão simples se pensarmos que a maior parte do tempo a pessoa está com a família. Tendo isso presente pretende-se organizar políticas de orientação às famílias compartilhando orientações para que as famílias sejam parceiras nessa proposta para o próximo ano.

PROBLEMATIZANDO O TRABALHO COM ALUNOS COM TEA

Ensinar requer, sobretudo, clareza sobre os objetivos que se pretende atingir, certeza da importância do processo formativo e segurança para exercê-la. As propostas de formação pretenderam fornecer subsídios para que os professores possam exercer uma atuação fundamentada e pautada na realidade que desejam superar, uma vez que educar crianças com TEA é uma tarefa complexa e requer do professor formação sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, conhecimento aprofundado dos alunos, sensibilidade na aplicação da teoria à prática e flexibilidade para lidar com situações inusitadas. Para Suplino (2005) a Educação Especial é um desafio constante. Não pela dificuldade pedagógica de intervenção com os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, mas por ser uma oportunidade do professor em redescobrir o que é o “ensinar”.

Na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático (IMBERNÓN, 2011, p.41).

É pelo CFN que se pode auxiliar a crianças ou jovens com deficiência a desenvolverem melhor sua autonomia, independência e criatividade. Além de aumentar as respostas adaptativas das crianças, pois busca a diminuição de comportamentos considerados disfuncionais, como as birras, por exemplo. De acordo com Suplino, (2005), o que deve ser feito é se organizar um CFN para cada estudante, planejado pelo professor, que ao conhecer suas habilidades e suas fragilidades consegue concluir o que será funcional e necessário para eles. Desse modo, o olhar do professor precisa ser expandido e despido de pré-julgamentos afinal ele ensinará o estudante muito mais do que informações, ele o preparará para a vida.

CONCLUSÃO

Incluir não é colocar a criança ou jovem dentro da sala de aula somente. É,

em primeiro lugar, conhecer essa criança e traçar um plano de ensino que possibilite desenvolvimento e aprendizagem. Compreender a Inclusão e praticá-la não é tarefa simples, necessita de quebra de preconceitos e eliminação de barreiras.

Este trabalho contribuiu para entender como se organiza o trabalho na EMEFE Caminhos do Aprender, problematizando o papel que a escola assume na educação dos alunos com TEA. Desta forma, percebeu-se que é necessário ampliar a capacitação para os docentes, a fim de obter ações que oportunize ao aluno autista além da socialização, um desenvolvimento pedagógico efetivo.

O Currículo Funcional Natural a ser proposto para 2022, fruto das formações e discussões aqui elencadas, irá propor novas experiências, enriquecendo e qualificando o trabalho, se constituindo em uma proposta que priorizará aspectos importantes para o desenvolvimento de habilidades funcionais que estejam vinculadas a qualidade de vida, o ambiente natural do aluno e também a participação efetiva dos pais, buscando crescimento pessoal, autonomia, autoestima e autoconfiança para que se tornem indivíduos participativos do seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

No entanto, o professor para participar efetivamente deste processo precisa ter embasamento teórico, excelente percepção e envolvimento, a fim de organizar estratégias que envolvam conteúdos que devem ser previamente planejados. Desta forma, se a prática pedagógica do professor estiver pautada em uma concepção educacional que valorize as diferenças e a potencialidade de cada aluno, poderá oportunizar um entendimento mais globalizado, sem os fragmentos da educação tradicional.

REFERÊNCIAS

BARIVIERA, D. N. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2014.

BOUERI, I. Z. SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

LEBLANC, J. M. **El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992. Tradução: ALMEIDA, M. A..

CERQUEIRA, M. T. A. **Currículo Funcional na Educação especial para o desenvolvimento do estudante com Deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. 2002. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>> Acesso em: 25 nov.2019.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. Marília, 2009. 193 f.; 30 cm.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JACKS D. L. S. **Aula Síncrona – Estudo de Caso**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OqJk1F7x_b4> Acesso em: 10/11/21.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

PASTOR, G. C. **Uma Escuela Comum para Ninos Diferentes: La Integracion Escolar**. Barcelona: EUB, 2 ed revisada e atualizada, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SASSAKI, R. K. **Seminário de abertura dos cursos de Aperfeiçoamento em AEE-DI e Especialização em AEE**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BPA5ouz8FW4> Acesso em: 10/11/21.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. 1. ed. Brasília: Gráfica Serrana, 2005. p. 1-73.

WALTER, C. C. F. **Reflexão sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.132- 140, jan./jun. 2017.

INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DIANTE DAS ACESSIBILIDADES E DAS BARREIRAS

Fernanda Sebaje Coi Roll¹
Joseane Cruz Monks²

RESUMO: O contexto da educação inclusiva tem fomentado muitas discussões. À vista disso, o presente artigo teve por objetivo verificar qual é a percepção de estudantes com e sem necessidades educacionais especiais na escola em que estudam e o seu entorno com relação às acessibilidades e as barreiras. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Pelotas, com alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. O referencial teórico se baseia nas principais leis e normas da educação inclusiva, nos estudos sobre acessibilidades e barreiras de inclusão. De acordo com as estratégias de uma pesquisa qualitativa, foi realizada a entrevista semiestruturada e verificou-se as percepções dos estudantes através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Palavras-chave: Educação inclusiva; Percepção; Acessibilidades; Barreiras.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, observa-se muitas discussões sobre o processo de inclusão nas escolas e conhecer a perspectiva que os estudantes têm, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não, sobre a realidade escolar no contexto da inclusão pode contribuir para dar visibilidade às vivências dos alunos na escola e no seu entorno. Assim, podendo fomentar reflexões com relação às barreiras de acessibilidade que possam existir. Com isso, surge a questão desta pesquisa: Qual é a percepção dos alunos com e sem necessidades especiais sobre a inclusão e o lugar escola?

Neste contexto, pretende-se investigar a partir dos conceitos de inclusão escolar e acessibilidades qual é a percepção dos estudantes com e sem necessidade educacionais especiais sobre a inclusão na escola em que estudam. E assim, compreender os resultados das perspectivas dos alunos sobre as temáticas investigadas. Foram selecionados alunos de duas turmas, alunos com e sem deficiências pois no campo da educação, deve haver programas, regulamentos e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras que possam impedir

¹ Autora. E-mail: sebajefernanda@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: joseanemonks@gmail.com Orientadora e coautora do artigo.

ou dificultar a participação plena de todos alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar (SASSAKI, 2009).

Sobre as políticas públicas da educação inclusiva, podemos observar a clareza das leis, direitos e deveres sobre a educação inclusiva e isso nos remete enquanto membros da educação a interpretar a lei, para pensarmos e agirmos trazendo para prática do dia a dia e atendimento aos alunos. Pois mesmo que existam as leis que garantem a educação inclusiva, ainda existe a dificuldade para a inclusão escolar. (SASSAKI, 2003).

Com uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2012) e as estratégias implementadas na coleta de dados, realizou-se entrevistas semiestruturadas. E organizou-se a interpretação e análise de dados fundamentados nos conceitos do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005). E os resultados encontrados se organizaram a partir da composição de três Discursos do Sujeito Coletivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com relação aos referenciais teóricos que contemplam a inclusão escolar e que auxiliaram na construção e problematização da questão pesquisa, destaca-se Sasaki (2003, 2009) e os principais documentos legislativos da educação inclusiva (BRASIL, 2015).

O conceito de inclusão trata-se de uma construção histórica, percorreu diferentes fases e surgiu principalmente para sustentar uma luta que há muito tempo percorre a nossa sociedade. Muitas mudanças significativas ocorreram, como reformas educacionais, leis e decretos que evidenciam a inclusão. “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL 2007, p. 1). E esse conceito de inclusão tem sido constantemente reconsiderado.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. A

Constituição também garante que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Deste modo o “AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.1). Este atendimento visa então a formação dos alunos considerando a autonomia na escola, bem como fora dela.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) institui um momento de transição, rompendo com a tradição seletiva e excludente da educação, indicando a inclusão como meta, direito e necessidade, bem como afirma o termo de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que a inclusão seja alcançada e realmente proporcionada para todos.

Conforme o documento refere o "princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (UNESCO, 1994, p. 5), assim a escola deve estar comprometida e organizada para atender as necessidades de todos.

Sanchez (2005) defende a ideia de que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e atitudes, que representa não somente uma ação, mas um conjunto de ações. Por isso, a escola deve estar organizada com o seu currículo multicultural, práticas solidárias e que não discriminam ninguém.

A inclusão, como conceito geral, enfatiza a necessidade de desconstrução de preconceitos, reafirmando a luta, a igualdade de direitos e a garantia de oportunidade a todos e para que haja a inclusão escolar, estudos nos mostram a sua relação com as acessibilidades.

Segundo estudos desenvolvidos por Sasaki (2009), podemos identificar seis tipos de acessibilidade, nas seguintes dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Assim, todos esses campos devem ser avaliados para que se tenha acessibilidade e efetiva inclusão na escola, “a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana” (SASSAKI, 2009, p.2).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)

também considera a acessibilidade como uma possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, entre outros.

Sobre os tipos de acessibilidades, foram evidenciados alguns deles, desse modo destacou-se a acessibilidade arquitetônica e atitudinal.

A acessibilidade arquitetônica é a eliminação de barreiras físicas no ambiente. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) desenvolveu a norma que trata da acessibilidade nas edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, definindo um conjunto de ações para garantir o direito de uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida de ir e vir com segurança e autonomia (ABNT, 2015).

Na acessibilidade atitudinal, Sasaki (2009) explica ser a inexistência de barreiras de convivência, na escola promover atividades de sensibilização, conscientização e respeito entre todos os sujeitos, com o objetivo de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos.

SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

A breve contextualização do local de coleta de dados e a caracterização dos sujeitos fazem parte da metodologia da pesquisa. Desse modo, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Joaquim Dias na cidade de Pelotas/RS. A escola foi fundada no ano de 1937, atende crianças e adolescentes que cursam desde a educação infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Está localizada na zona urbana da cidade, porém a região possui características de uma zona rural. Em vista disso, os alunos enfrentam, no seu cotidiano, algumas dificuldades. Por se tratar de um bairro com traços rurais, a maior parte dos estudantes mora longe da escola, e o seu deslocamento até a escola é a pé ou de bicicleta.

Fazem parte do estudo alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, 14 estudantes, com idades entre 11 e 14 anos. Neste grupo de estudantes há um aluno com paralisia cerebral o qual faz uso de cadeira de rodas e dois alunos com deficiência intelectual. Os outros estudantes participantes desta pesquisa não tinham nenhuma necessidade educacional especial.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para compreender a percepção dos estudantes sobre a inclusão e acessibilidades, foi necessário seguir algumas etapas. Para isso usou-se de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2012), na qual foram realizadas técnicas e instrumentos para a coleta de dados, como a observação participante, entrevistas semiestruturadas em forma de conversas e registradas por gravação.

Minayo (2012), considera as entrevistas como uma técnica privilegiada da comunicação. Por meio desta técnica, é possível registrar conversas e obter informações para o problema pesquisado e especificamente a semiestruturada podendo no momento haver a conversação.

As entrevistas foram realizadas nas próprias dependências da escola e todos responsáveis dos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os questionamentos da entrevista realizada foram guiados pelos pressupostos de acessibilidade sugeridos por Sassaki (2009) e também pensados diante das necessidades educacionais especiais de alguns estudantes deste contexto escolar.

Foi explicado para os alunos o significado de inclusão e como esta pode ocorrer no âmbito escolar. Assim como também no decorrer das perguntas explicou-se as questões e também o que os alunos não entendiam.

Todos os alunos responderam ao mesmo questionamento, porém os alunos que não possuem necessidades educacionais especiais, deveriam pensar nos colegas que possuem.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise e interpretação dos dados se deram com base nos relatos dos estudantes. O método usado foi do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto por Lefevre e Lefevre (2005). Esta proposta segue os preceitos das teorias das representações sociais, que coleta depoimentos e opiniões por meio de questões. A confecção de depoimentos coletivos é redigida

na primeira pessoa do singular, cujo propósito é produzir no leitor o efeito de uma opinião coletiva.

Os dados produzidos nesta pesquisa foram organizados e agrupados. Depois, foram consideradas as expressões chaves, após destacadas as ideias centrais, como por exemplo a descrição sintética de cada expressão chave, a qual aproxima os discursos a uma coletividade.

Depois foi realizada a ancoragem, que é a aproximação das expressões chaves com a teoria que embasa a pesquisa, e assim então a classificação de cada discurso no qual se refere aos pensamentos coletivos que fazem aparecer os discursos coletivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No resultado das análises e tabulação dos dados surgiram três Discursos do Sujeito Coletivo, estando-se em conformidade com o tema da inclusão e acessibilidades. Nesses discursos foram evidenciadas algumas barreiras, termo que significa “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade [...], à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015) e cada um dos discursos foi analisado com embasamento teórico.

Primeiro, considera-se a acessibilidade ou barreira arquitetônica (Quadro-1) na percepção dos estudantes.

Quadro 1 – DSC Acessibilidade e barreiras arquitetônicas

| |
|--|
| Sobre os espaços arquitetônicos da escola, observo que existe o acesso a todos os lugares e salas da escola inclusive ao pátio e quadra de esportes. Mas o banheiro é difícil da pessoa cadeirante usar, porque não tem espaço, é pequeno e não tem apoio para se segurar. |
|--|

Diante deste Discurso do Sujeito Coletivo, existe acessibilidade dos alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos (ABNT, 2015). Porém, conclui-se que os alunos percebem as dificuldades do uso do banheiro da escola o qual não é adaptado para deficiente físico, sendo que existe um aluno na escola com essa necessidade.

Os alunos salientaram a questão do espaço do banheiro, pois existem sim medidas mínimas para um sanitário acessível e as barras de apoio são necessárias para garantir o uso da pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida com segurança e autonomia (ABNT, 2015). Por outro lado, é importante aqui destacar que diferentemente do discurso coletivo, o aluno da escola que é cadeirante, teve um discurso contrário do restante do grupo. Diante da sua percepção o aluno diz que o uso do banheiro para ele é tranquilo e que ele possui ajuda do cuidador e isso para ele já é suficiente. Neste caso, este estudante não reconhece os seus direitos expostos na lei. Mas é considerável a relevância do trabalho do cuidador/monitor. Pois conforme Silva e Carvalho (2017) para a inclusão na escola acontecer a presença dos monitores é fundamental, dando a atenção necessária que o estudante precisa.

Neste caso é necessário haver adaptações nos espaços da escola para assegurar a acessibilidade arquitetônica e proporcionar acesso a utilização de todos os seus ambientes para deficientes ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2001; BRASIL, 2004).

Segundo, considera-se a acessibilidade arquitetônica urbanística (Quadro 2) relacionada a percepção dos estudantes referente ao caminho que percorrem até a escola.

Quadro 2 – DSC Barreiras urbanísticas

Para chegar até a escola se torna difícil nos dias de chuva, pois todas as ruas ficam alagadas ou com muitos buracos. Nos dias de sol e calor existe bastante poeira deixada pelos carros e também é perigoso, pois não existe calçada para caminhar e assim é preciso andar pelo acostamento da rua.

Existem barreiras que impedem as pessoas independente de ter ou não deficiência de transitar pelos espaços públicos do em torno da escola, dificuldades no percurso, podendo até mesmo causar acidentes, conforme relatado pelos estudantes. Segundo Ferreira e Sanches (2005) as calçadas da grande maioria das cidades brasileiras, quando elas existem, são precárias, trazem desconforto e insegurança para os pedestres, e isso traz mais obstáculos ainda para aqueles que são cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

Terceiro, observa-se a acessibilidade e barreira atitudinal (Quadro – 3) na

percepção dos estudantes, de acordo com discurso do sujeito coletivo proposto.

Quadro 3 – DSC Acessibilidade e barreira atitudinal

Não acontece preconceito e nem discriminação com os colegas deficientes, não lembro de alguma situação agora, já teve alguns casos mas já faz tempo. A professora desde o primeiro ano nos ensinou que todos nós devemos ser amigos e procurar respeitar os outros do jeito que eles são. Mas já aconteceu discriminação por eu ser negro, isso sim.

Sobre a percepção dos estudantes no conceito de acessibilidade atitudinal, os alunos demonstraram percepções positivas com relação aos colegas com necessidades educacionais especiais. Eles afirmam não existir ações de preconceitos ou discriminação entre eles. Também pelo fato de não lembrarem no momento outras situações mostra que realmente esse tipo de atitude não acontece.

Diante do discurso proposto pelos estudantes nota-se que a professora das séries iniciais do ensino fundamental ensinou a eles práticas de socialização e inclusão no sentido de convivência e respeito. Segundo Serra (2007), a escola, depois da família é uma fonte de subjetividade do aluno para a prática de socialização e de sua cidadania.

Numa sociedade verdadeiramente democrática, é necessário um sistema educacional acolhedor para todos. Para isso temos que ter profissionais e dirigentes da Educação informados e formados para a prática inclusiva do ensino na diversidade, competentes nas respostas ao conjunto das necessidades educacionais dos alunos (SERRA, 2007, p. 40).

Isso demonstra o quanto é necessário a formação de professores e sua conscientização em aplicar práticas da educação inclusiva.

Diante do discurso do sujeito coletivo apresentado, foi salientado que não ocorre a discriminação com relação a deficiência da pessoa e sim com relação a sua etnia, tornando-se então uma barreira atitudinal. Com isso, esta é outra preocupação que todos os membros da comunidade escolar devem ter. Conforme Sasaki (2009) realizar atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios.

CONCLUSÕES

Com base no que foi apresentado, indica-se a representação das percepções dos estudantes com e sem necessidades educacionais especiais sobre a escola e o meio em que frequentam. Ressalta-se que os estudantes percebem as acessibilidades existentes, assim como também as barreiras presentes tanto na escola como também no seu entorno.

Pode-se dizer que a acessibilidade existente na escola é um caminho para a inclusão, por outro lado, foi percebido as barreiras arquitetônicas como a falta de um banheiro adaptado e atitudinais com relação a discriminação com o estudante, pois conforme o discurso, o mesmo não sofre preconceito pela sua deficiência e sim questões de etnia.

Portanto, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular pode ser viável, e para isso é necessário que haja investimentos, uso da legislação, dar oportunidade para um ambiente acolhedor e que proporcione a autonomia de todos os estudantes, além de propor práticas educacionais que incentivam o respeito.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR9050:** acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/temas/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/legislacao/abnt-nbr-9-050-2015. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: edição Câmara, 1988. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

_____. **Decreto n. 5.296, de 02 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. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. **Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

_____. **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). Disponível em: planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 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 out. 2021.

FERREIRA, M. A. G; SANCHES, S. P. **Rotas acessíveis formulação de um índice de acessibilidade das calçadas**. 2005. Disponível em: files-server.antp.org.br/_5dotSystem/download/dcmDocument/2013/01/21/5CE43F2F-E2AD-44A3-8E5C-8F15EAD9E63F.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

LEFEVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber, 2005.

MINAYO, Maria. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012

SÁNCHEZ, Pilar A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão - **Revista da Educação Especial**. Brasília, 2005.

SASSAKI, Romeu K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SERRA, Valéria V. **Atitudes de professores frente a inclusão educacional: o impacto do suporte e dos valores organizacionais**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Naiane C; CARVALHO, Beatriz G. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: Uma revisão interativa. **Revista bras. educ** Vol. 23, n.2. 2017.
Disponível em: <http://doi.org/101590/51413-6538>. Acesso em: 26 out. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994, Salamanca-Espanha.
Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE AEE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Francele Miritz Silva Kurz¹
Thaiany D'Ávila Rosa²

RESUMO: O estudo foi realizado com o intuito de analisar os possíveis desafios que acometem o professor de Atendimento Educacional Especializado na inclusão de alunos com Transtorno Espectro Autista. A pesquisa foi elaborada através de um estudo de caso no município de Pelotas/RS em instituições de ensino públicas, tendo como sujeitos de pesquisa professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado por meio de questionário Semi- Aberto. A discussão sobre a problemática abordada foi embasada em autores como Sasaki, Poker *et al* (2002), entre outros. Como resultados, obtivemos dados os quais podemos observar barreiras atitudinais nas dimensões de acessibilidade referente a inclusão de alunos com TEA. Desse modo, podemos concluir que ainda precisamos mudanças em relação à inclusão destes alunos, promovendo meios que removam as barreiras que impossibilitam o acesso e a permanência na escola, viabilizando as mesmas condições e oportunidades que os demais alunos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Transtorno Espectro Autista; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram ganhando notoriedade diante da sociedade, que foi modificando sua forma de pensar e agir no que diz respeito às suas necessidades enquanto pessoa. Segundo Sasaki (2002, p. 10), “A história da atenção educacional para pessoa com deficiência passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.”

A fase da exclusão não obteve nenhum tipo de preocupação ao que se refere à educação. Já fase da segregação institucional aconteceu através da união de familiares para a criação de escolas especiais devido a inviabilidade das pessoas com deficiência frequentarem as escolas comuns, utilizando residências e hospitais como locais de atendimento.

Entretanto, a fase da integração dependia da aptidão dos educandos, sendo eles direcionados para escolas comuns, sala de recursos ou classes especiais. E

¹ Autora. E-mail: franmiritz@yahoo.com.br

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail:thaianyrosa@hotmail.com

na fase de inclusão todos os alunos são incluídos na sala comum, onde os recursos pedagógicos e o ambiente são adaptados de acordo com a necessidade de todos os educandos.

O movimento de inclusão escolar teve início em meados da década de 80 em países mais desenvolvidos, atingindo seu ápice por volta do ano de 2010 ao englobar todos os países. Com o intuito de proporcionar uma escola para todos, tendo como princípios a igualdade, a solidariedade, enaltecimento das diferenças individuais, pertencimento e cidadania.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O atendimento educacional especializado é um serviço pedagógico complementar que tem como objetivo atender os alunos encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais e contribuir com o fazer pedagógico do professor da sala comum, orientando a utilização de estratégias e/ou recursos de acordo com as necessidades de cada educando.

Os professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado, que assumem a Sala de Recursos Multifuncional são responsáveis pelo atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial nos moldes da Educação Inclusiva.

Com base nos conhecimentos sobre o aluno tanto no âmbito familiar como na inserção e sua participação no ambiente escolar, a professora poderá avaliar e adequar o que pode estar interferindo no processo de ensino eliminando as barreiras que podem vir de encontro à inclusão e assim elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI).

No contexto da educação de alunos com autismo, conclui-se que o PEI pode auxiliar na coordenação entre todas as ações pedagógicas e a rede de apoio necessária, mediante a promoção do trabalho colaborativo. Os atributos essenciais do PEI, que operam os níveis Instrumental, Operacional e Documental, podem contribuir para individualização das práticas docentes, customizando o ensino ao atender as necessidades específicas do aluno com autismo. (COSTA e SCHMITT, 2019, p. 122)

Já o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) elaborado pelo professor de AEE juntamente com o coordenador pedagógico da escola, auxilia no registro de

dados da avaliação do aluno e no plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor da sala de recursos multifuncionais. Ele é dividido em duas partes: a primeira parte responsável pelas informações e avaliação e a segunda parte é voltada para a parte da intervenção.

O professor de AEE deve oferecer a estes alunos o acesso a um currículo semelhante àquele ofertado na sala de aula regular com atendimento em turno inverso. Seu trabalho deve ser voltado às limitações sensoriais, físicas, comportamentais ou intelectuais do aluno, fundamentado nas suas habilidades e potencialidades, considerando suas especificidades.

[...] Tem como objetivo oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum. (Poker et al., 2013, p. 19)

Todas essas ações devem estar voltadas de forma que a aprendizagem seja propiciada e que assim sejam atendidas as necessidades educacionais, com a finalidade de eliminar e/ou minimizar as barreiras existentes no âmbito escolar.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa através de estudo de caso no município de Pelotas/RS, em instituições de ensino públicas e privadas. Como sujeitos de pesquisa foram investigadas três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário Semi- Aberto enviado por WhatsApp. As professoras tiveram acesso a pesquisa através de um link. O trabalho dividiu-se em duas etapas: questões de múltipla escolha e dissertativas. A primeira permitiu respostas mais objetivas, já a segunda viabilizou respostas de cunho pessoal, assim mostrando a singularidade do trabalho de cada profissional.

Durante a pesquisa pretendia-se um prazo de quinze dias para o preenchimento do questionário enviado às três entrevistadas. Finalizando este prazo obtivemos os dados de professoras da rede pública de ensino (Estado e Município), abstendo-se os dados da rede privada de ensino.

Com o intuito de analisar quais os possíveis desafios que acometem o professor de AEE na inclusão de alunos com TEA, foi realizado um questionário

com perguntas sobre o número de alunos atendidos, acessibilidade, formação continuada de professores, parcerias tanto da família quanto dos profissionais, condutas diferenciadas e preconceitos em relação aos alunos com TEA, bem como os fatores que acarretam sua inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora do Estado atua há 21 anos no AEE, tendo formação em Pedagogia e Psicologia e especialista em Psicopedagogia, com qualificação profissional em educação especial e educação terapêutica. A professora do Município atua há 3 anos no AEE, formada em Pedagogia e especialista em Neuropsicopedagogia.

A partir de agora iremos discutir as respostas dadas a cada uma das questões presentes nesta pesquisa com o intuito de analisar quais as barreiras existentes no trabalho de professores de Atendimento Educacional Especializado no que se refere à inclusão de alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA).

Segundo a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno espectro autista, caracteriza o TEA como:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p.

No gráfico 1 consta o número de atendimentos de alunos das redes.

Gráfico 1 - Número de alunos atendidos nas redes



Fonte: a autora

A partir do gráfico acima pode-se notar uma grande diferença entre o número de atendimento de alunos com TEA entre o Estado e o Município.

Sendo assim, esta alta demanda do município pode estar relacionada ao fato que ao matricular-se nas escolas do município os alunos com TEA tenham a prioridade no atendimento no Centro de Atendimento Dr. Danilo Rolim sediado no município de Pelotas, conforme o artigo 9º do Decreto nº 6.462, de 8 de setembro de 2021 determina que:

O Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura Regional - CAA, de abrangência municipal, tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação e Desporto, tendo como objetivo principal o atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista da rede municipal de ensino de Pelotas, definidos por meio de protocolo previamente estabelecido, além de apoiar o trabalho matriculado do Centro Macrorregional de Referência em TEA. (BRASIL, 2021.p. 3)

Ao serem questionadas sobre algum tipo de discriminação sofridas pelos alunos com TEA tivemos as seguintes respostas: *“Depende se o aluno apresenta problemas de comportamento, pode acabar sofrendo maior pressão, pode ser rechaçado pelos colegas, mas se for um aluno quieto, sem problemas de conduta é possível que não.”* (Professora do estado); *“Alguns colegas preferem ficar distantes dos alunos com TEA. Muitas vezes isso acontecer por temerem o que desconhecem”* (Professora do Município)

Concluimos nas diferentes falas a presença da discriminação dos alunos com TEA, sendo assim:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015. P.3)

No município, quanto à conduta diferenciada em relação a permanência na escola, redução no número de alunos ou qualquer outra medida tomada para atender os alunos com TEA, a profissional respondeu que acontece em parte, não entrando em detalhes.

Já na escola do Estado as turmas com alunos incluídos seguem a determinação do Parecer 56/2006 do CEEE, onde os anos iniciais, atende-se no máximo até 20 alunos na turma, anos finais até 25 alunos.

Conforme o Parecer 56/2006 fica estabelecido que:

A escola comum, na constituição das turmas, pode incluir, no máximo, 3 (três) alunos com necessidades educacionais especiais semelhantes por turma, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 (vinte) alunos na pré-escola, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admite-se, no máximo, 2 (dois) alunos por turma, sempre a critério da equipe escolar. (BRASIL, 2006, p. 14)

Ao serem questionadas quanto a acessibilidade da escola disponibilizada pela mantenedora, ambas as profissionais afirmaram que sim. De acordo com BRASIL (2015, p. 17), “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.”

As professoras informaram que a escola disponibiliza formação continuada para os profissionais que atuam na escola, garantindo seus direitos de acordo com BRASIL (1996, p. 21) “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

Quanto à participação da família, o município demonstra uma participação e acompanhamento no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. No estado há trocas entre diferentes segmentos da escola e família, passando pela

gestão, serviço de orientação escolar e pelo professor de AEE.

A participação familiar se faz muito importante no processo educativo, visando contribuir no que diz respeito ao conhecimento das particularidades dos educandos e na construção de um plano de desenvolvimento individual que atenda suas especificidades.

A colaboração entre os profissionais do município acontece através de encontros que direcionam o trabalho em conjunto, de forma que envolva todos os profissionais neste processo. A maioria dos professores preocupam-se em promover a aprendizagem e a participação de todos os alunos, embora tenham dificuldade de conhecer suas particularidades.

Já no estado há reuniões com os professores de sala comum, coordenação pedagógica e professores de AEE onde se cogita a possibilidade de trabalhar em equipe, mas alguns professores, especialmente da área, ignoram as orientações a serem seguidas. A maior dificuldade dos professores está na adaptação dos materiais, tendo em sua maioria profissionais que não levam em consideração as necessidades dos educandos.

Em virtude de tal comportamento desses professores podemos verificar a presença de barreiras atitudinais, pois tais condutas impossibilitam as mesmas condições e /ou oportunidades que os demais alunos.

Uma forma de viabilizar essa inclusão seria o uso do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que tem por objetivo auxiliar os professores na adequação de atividades de maneira que contemple todos os estudantes. Nesta proposta os conteúdos são apresentados de diversas maneiras, fazendo com que os educandos tenham acesso a diferentes meios de aprendizagem, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Além disso, é necessário que sejam feitas as adaptações necessárias, bem como a remoção das barreiras que impeçam a independência e autonomia dos alunos com TEA, visando sua inclusão social.

Os fatores que podem influenciar na remoção de barreiras existentes para promover a inclusão de alunos com TEA para a professora do município são os esclarecimentos às famílias e a capacitação de profissionais. No estado ainda necessita de mais diálogo, qualificação profissional e conscientização.

Embora seja oferecida a capacitação profissional tanto pelos profissionais do estado como pelo município, BRASIL (2001, p. 5) caracteriza o professor

capacitado para atuar em classes comuns aquele que além dos conhecimentos pedagógicos possa “[...] atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.”

CONCLUSÃO

A partir da análise de dados coletados através do questionário respondido pelas professoras de Atendimento Educacional Especializado, pôde-se perceber que ainda se faz necessária a exclusão de algumas barreiras que impossibilitam o acesso dos alunos com TEA na escola regular.

As barreiras atitudinais são responsáveis pela exclusão dos alunos com TEA, seja pela dificuldade e/ou desconhecimento no que se refere às práticas escolares, bem como a maneira de incluir estes alunos nas salas comuns.

Contudo, se faz importante que o professor de AEE promova condições para que a aprendizagem seja contemplada de forma efetiva, assim como a remoção de barreiras que impedem de incluir os alunos com TEA.

A inclusão não é um processo único, ele envolve várias ações e pessoas com a mesma finalidade. É necessário que todos os envolvidos trabalhem de forma colaborativa para que seja promovido o aprendizado do educando.

Uma escola inclusiva proporciona equidade de direitos, acesso e convivência na diversidade, possibilitando a todos os envolvidos uma prática voltada ao respeito às diferenças.

No entanto, se faz necessário que haja uma maior sensibilização e conscientização sobre o convívio na diversidade, tanto no espaço escolar como fora dele.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em 27/10/2021

ARAÚJO, Ulisses F [et al.] **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: kit1_mod4.indd (mec.gov.br) Acesso em 01/11/2021.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer, GESSER, Marivete, NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p. 143-160, jan.-mar., 2018.

BRASIL, 2021. **Decreto nº 6.462**. Regulamenta as diretrizes para a implementação e a execução no município de Pelotas da Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, e da Portaria SES Nº 290, de 05 de abril de 2021, que institui a Política Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e dispõe sobre as diretrizes e medidas organizacionais da implantação e funcionamento do Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, e dá outras providências.

, 2015. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: L13146 (planalto.gov.br) acessado em 19/11/2021

, 2012. **Lei nº 12.764**. 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. Disponível em: L12764 (planalto.gov.br) acessado em 13/11/2021

, 1996. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: L9394compilado (planalto.gov.br) acessado em 13/11/2021

, 2006. **Parecer nº 56/2006**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: Acessado em 02/11/2021.

, 2001. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: Acessado em 07/11/2021.

COSTA, Daniel da Silva, SCHMITT, Carlo. Plano educacional individualizado para

estudantes com autismo: revisão conceitual. **Cadernos de educação Faculdade de educação/UFPEL** nº 61. jan./jun.2019.

GADIA, Carlos, BORDINI, Daniela, PORTOLESE, Joana. **Cartilha autismo e educação autismo e realidade**. São Paulo SP: 2013.

Manual de normas da UFPEL. Disponível em:

<https://portal.ufpel.edu.br/busca/?q=manual+de+normas+da+ufpel>

POKER, Rosimar Bortolini ... [et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Editorial do fórum vol. 5** (jan./jun.) Rio de Janeiro: Inês, 2002. Disponível em: Vista do Forum 05 |Revista Forum (ines.gov.br). Acessado em 18/11/2021.

, Romeu Kazumi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

DOCUMENTO DE PDI/PEI – É UMA FERRAMENTA UTILIZADA NAS ESCOLAS COMO SUPORTE PARA O PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA? QUAL SUA IMPORTÂNCIA?

Hosane Mendes da Costa¹
Josiane Pinho da Rosa²
Ângela Brum Soares³

RESUMO: Por acreditar na importância e, também, no direito de um bom planejamento pedagógico para os alunos com deficiência, buscamos saber se os educadores já tiveram contato ou utilizam o documento de PDI/PEI como ferramenta pedagógica para planejar, aprimorar e acompanhar o aprendizado dos alunos com deficiência que eles atendem em sua sala de aula. Nesse contexto, através de coleta de dados, conseguimos mapear o quanto esse documento é utilizado e se os entrevistados acreditam que é uma ferramenta que oferece benefícios tanto para o aluno com deficiência quanto para o professor. Em alguns lugares do Brasil, e até mesmo no exterior, esse mesmo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), também pode ser chamado de Plano de Ensino Individual (PEI), por esse motivo, usamos as duas siglas neste artigo.

Palavras-chave: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); Plano de Ensino Individual (PEI); Sala de Recursos; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Planejamento Individual.

INTRODUÇÃO

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), também pode ser chamado de Plano de Ensino Individual (PEI). O PDI/PEI é uma ferramenta utilizada na área educacional, mais especificamente para colaborar no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e proporcionar resultados efetivos ao aprendizado dos alunos com deficiência.

Como somos professoras e nunca tivemos acesso a este documento, decidimos fazer uma pesquisa para verificar se nossos colegas também não têm

¹ Autora. E-mail: hosane.mc@gmail.com

² Autora. E-mail: josipinhorosa@gmail.com

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: soaresbangela@gmail.com

conhecimento e acesso, bem como, se os mesmos acham importante ter esta ferramenta de PDI/PEI como aliada na construção de seu planejamento para os alunos com deficiência.

Os educandários que se utilizam e se beneficiam desse documento, são os que possuem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), porém esse documento ainda se restringe ao professor desta sala, e não é um documento que circula entre o corpo docente e coordenação escolar.

METODOLOGIA

Realizamos levantamento de dados, através de questionário feito no Google Forms sobre o conhecimento e acesso dos professores, de todo o Brasil, sobre o documento de PDI/ PEI como forma de planejamento, adaptação, flexibilização e organização das intervenções pedagógicas de ensino para alunos com deficiência.

A partir desses formulários coletados virtualmente, disponibilizamos um link de acesso a professores atuantes em diversas redes de ensino.

Foram preenchidos 100 formulários com representantes de 11 estados brasileiros, no período de quatro dias (do dia 19/09/2021 ao dia 23/09/2021), sendo a maior colaboração de professores da nossa região do Rio Grande do Sul, num total de 83% das respostas.

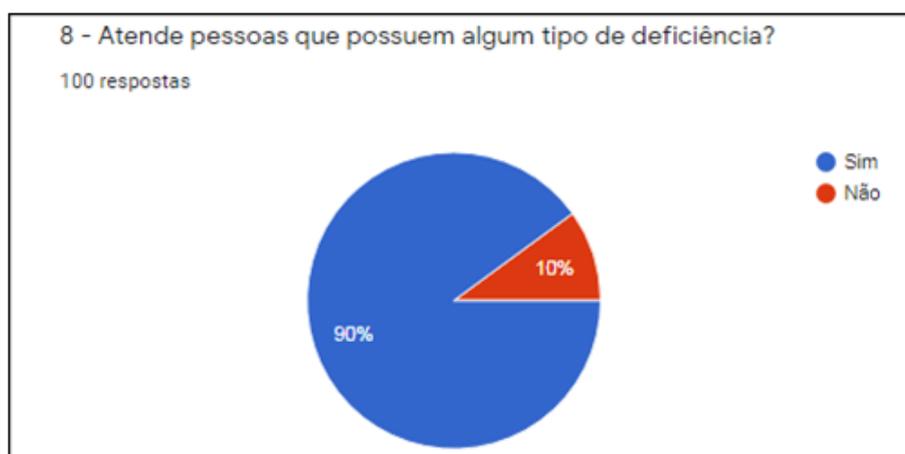
A maioria dos professores é atuante na Zona Urbana (94%) e os demais na Zona Rural (11%).

O formulário disponibilizou uma breve explicação sobre PDI/PEI e sobre a atuação dos profissionais questionou-se sobre: Estado, formação acadêmica, tipo de Instituição, área ou nível de atuação, zoneamento, tempo de atuação em sala de aula, se atendem alunos com deficiência, se há conhecimento do documento de PDI/PEI, se foram oferecidos documentos similares ao PDI/PEI, se acessou o PDI/PEI na escola que atua, quem apresentou o documento de PDI/PEI, em caso de acesso a esse documento ele foi útil no seu planejamento e adaptação/flexibilização curricular, sobre a atualização desse documento e o quanto acha importante fazer e ter esse documento como ferramenta educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através dos resultados obtidos verifica-se que a maioria dos professores entrevistados atuam em redes municipais e estaduais no Ensino Fundamental I e II há mais de 10 anos e, 90% deles atendem alunos com deficiência:

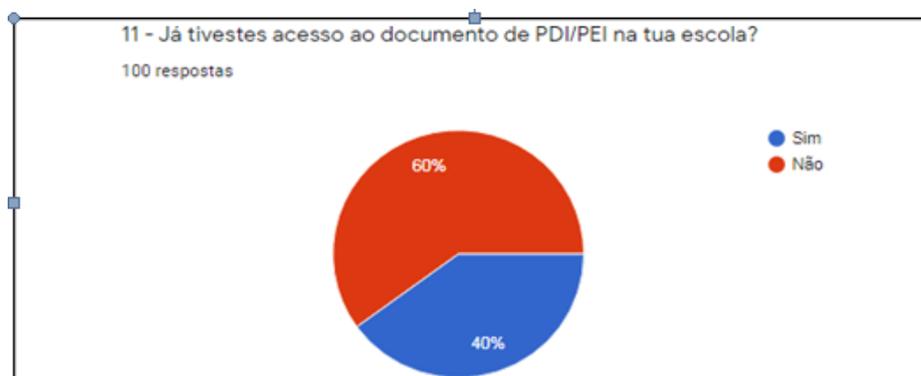
Figura 1 - Porcentagem de professores que atendem alunos com deficiência.



Fonte: Dados da Pesquisa

Em contrapartida, a questão 11 demonstra que o acesso ao documento do PDI/PEI não segue o mesmo índice:

Figura 2 - Porcentagem de acesso ao PDI/PEI.



Fonte: Dados da Pesquisa

Considerando que somente 26% relatam que o documento foi apresentado pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

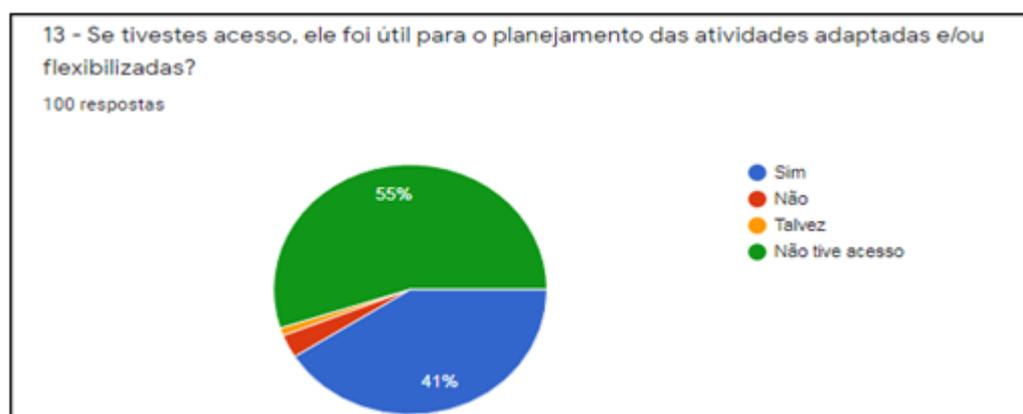
Figura 3 - Importância do acesso ao PDI/PEI.



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico da figura 4, mostra que 41% dos professores que tiveram acesso ao documento de PDI/PEI, o consideram uma ferramenta útil para a realização do planeamento das atividades adaptadas e/ou flexibilizadas, mas 55% não tiveram acesso, não permitindo uma opinião a respeito da utilidade dessa ferramenta:

Figura 4 - Opinião sobre a importância do PDI/PEI nos planeamentos.



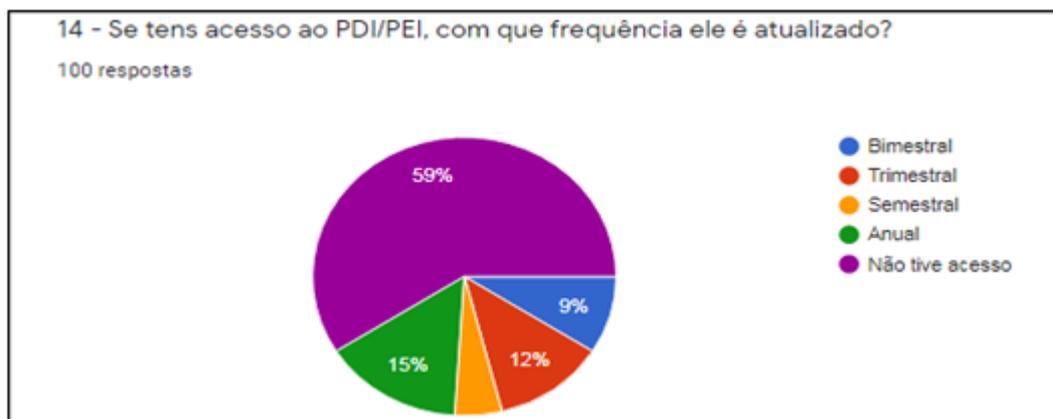
Fonte: Dados da Pesquisa

Quando perguntados sobre o documento PDI/PEI, 53% dos entrevistados confirmaram conhecer o documento, porém o acesso a ele é muito restrito, visto que

quase 60% dos entrevistados afirmam não ter acesso ao documento na instituição que trabalha. Verifica-se que há muitos documentos similares ao PDI/PEI, que também contribuem para o planejamento dos professores, foram citados pareceres escolares, laudos médicos, fichas de anamnese, etc. Porém, há relatos de que são documentos que nem sempre são disponibilizados aos professores para seus planejamentos ou contemplam as informações necessárias para que o professor realize um planejamento direcionado e individualizado.

Nas escolas em que o documento PDI/PEI foi disponibilizado, é possível concluir que sua atualização ocorre de forma anual.

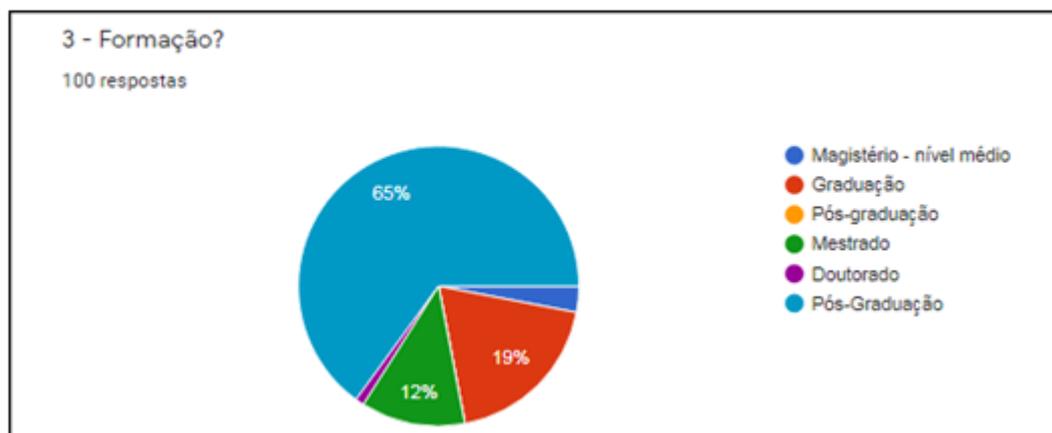
Figura 5 - Dados de atualização do PDI/PEI



Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre a formação docente, os resultados obtidos demonstram que os professores atuam nas mais diversas redes de ensino, buscam aprimoramento sendo grande maioria em cursos de pós-graduação em nível de especialização, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Figura 6 - Formação dos entrevistados



Fonte: Dados da Pesquisa

O documento de PDI/PEI é um documento previsto pela Lei Brasileira de Inclusão sob o número 13.146/2015, no capítulo IV, art. 28 inciso VII, que diz:

Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2015)

O artigo 28 da referida lei trata dos direitos educacionais para que o ensino seja oferecido com a garantia de direitos e liberdades em condições de igualdade para todos os educandos. O capítulo VII define que o PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado ou PEI - Plano Educacional Individualizado consiste em um documento desenvolvido pelos profissionais que atuam em SRM. Segundo Poker (2013) este documento deve ser elaborado a partir de dados coletados em avaliações realizadas pelo professor da SRM.

O documento PDI/PEI mostra-se importante na produção de planejamentos direcionados às especificidades de cada aluno, e este documento é construído a partir dos atendimentos e avaliações realizados na Sala de Recursos Multifuncionais. Essas avaliações são individuais e objetivam atender e suprir necessidades específicas do educando, auxiliando o planejamento dos professores que atuam diretamente nas salas regulares.

Nesse sentido, a avaliação torna-se imprescindível para o professor iniciar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno e as suas condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular. (POKER, 2013, p. 11)

Para construir esse documento, é importante que todos contribuam com informações e sugestões de atividades para o desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência, por esse motivo, reuniões regulares são necessárias para a construção do PDI/PEI, seu planejamento e monitoramento dos avanços e perdas do educando.

Os dados que compõem o PDI serão coletados pelo professor especializado no momento em que realizar o estudo de caso de cada aluno a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncional. Tal estudo pode ser desenvolvido individualmente pelo professor especializado ou coletivamente, com a participação do orientador pedagógico ou mesmo de outros profissionais da escola. (POKER, 2013, p. 21).

No artigo publicado no sítio webartigos.com, a professora Joseane Nunes relaciona a falta de planejamento, a um dos inúmeros fatores relacionados ao fracasso e evasão escolar. Dificultando muito o trabalho e evolução do aluno em seu aprendizado, tanto nas atividades que realiza no Atendimento Educacional Especializado, quanto na classe regular de ensino, podendo trazer perdas irreparáveis de aprendizagens para sua vida futura.

Analisar o contexto para dimensionar possíveis resultados é essencial para a sobrevivência, desde o tempo das cavernas, a falta de planejamento pode resultar no fracasso da conquista de objetivos; em se tratando de educação, esse fracasso pode ser traumático e desestimulante para o nosso aluno. O planejamento é de responsabilidade de todos, desde a família até o próprio aluno. Esse planejamento deve ser construído por toda equipe que faz parte da vivência escolar do aluno.

Este trabalho coletivo contemplará as aprendizagens do aluno em todo ambiente escolar e com todos os profissionais que lhe rodeiam, sendo elaborado conhecendo as necessidades do aluno e estabelecendo metas e objetivos possíveis de serem alcançados, e acima de tudo, estabelecendo qual caminho será trilhado para chegar a estas metas e objetivos. Sempre lembrando que o ser vivo é mutável, portanto o planejamento deve ser revisto periodicamente, para que novas metas sejam incluídas e para que o caminho trilhado seja revisto e adaptado sempre que necessário.

O fracasso escolar, há décadas, vem sendo atrelado à culpa ao aluno, por possuir dificuldades de aprendizagem, problemas psicológicos ou biológicos, entre outros. Mas com o passar dos anos, essa concepção foi mudando, e se enxergou, que na verdade essa culpa não é do aluno, e sim da falta de planejamento, engajamento e interesse tanto dos órgãos públicos que administram a educação, as leis que não amparam esses alunos, as instituições que não estavam receptivas a esse aluno que não aprendia, professores que acreditavam nessa visão de homogeneidade da aprendizagem de seus alunos, entre outros fatores.

Atualmente, muitos estudos comprovam que todas as pessoas, independente da sua limitação, podem aprender muitas coisas. O professor que é o mediador dessa aprendizagem, terá que conhecer, analisar, descobrir estratégias e planejar a execução para que os alunos tenham a oportunidade de aprender e ter sucesso nessa aprendizagem.

O professor deve estar atento para avaliar a própria atuação, afirma Fini (2008), o fracasso escolar, a desistência, a desestimulação, está atrelada ao próprio sistema de educação. O PDI/PEI veio para possibilitar um mapeamento, estudo e organização de estratégias pedagógicas, podendo contribuir com o trabalho de todos.

CONCLUSÃO

Finalizando nosso trabalho, concluímos que a ferramenta de PDI/PEI é uma realidade, e ela é usada como documento norteador para planejamento das atividades pedagógicas do aluno com deficiência, porém se restringe ao professor que atende na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e em poucos casos, esse documento é extenso aos coordenadores e professores das escolas. Ainda concluímos que os professores não conhecem a ferramenta e não utilizam como planejamento específico para seus alunos que possuem deficiência e que necessitam de uma aprendizagem planejada com cuidado e individualizada, de forma que ele possa aprender os mesmos conteúdos de seus colegas, porém de outras formas de mediações.

Percebemos ainda, que uma porcentagem significativa, entende que essa é uma ferramenta importante e útil para complementar o seu planejamento e organização das aulas específicas para atender os alunos com deficiência, de forma

a contemplar suas especificidades.

Claro que ainda estamos em uma luta constante pelo reconhecimento dessa individualidade de cada aluno, das formas heterogêneas de aprendizagens. Os professores ainda perpetuam a forma tradicional de ensino, tendo dificuldades de realizar planejamentos diversificados, porém ensinando o mesmo conteúdo aos seus alunos.

O documento de PDI/PEI se incorporou à educação de forma positiva e eficaz. Exigir e incentivar a utilização dessa ferramenta será um grande passo para a conquista de aprendizagem para todos os alunos, independente de suas limitações. Aprender algo não se detém a uma única forma, até mesmo uma simples operação matemática pode ser resolvida de várias maneiras e conseguimos chegar ao mesmo resultado. Portanto, acreditar no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), como direito e como estratégia de trabalho, será o grande passo para darmos ao nosso aluno a melhor estratégia de ensino e a conquista de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Disponível em: Acesso em: 15 set. 2021.

FREITAS, Michelli. **Plano de Ensino Individualizado (PEI): Qual a importância?** Disponível: <https://blog.ieac.net.br/plano-de-ensino-individualizado-pei-qual-a-importancia/>. Acesso em: 15 set. 2021.

NUNES, Joseane Cristina da Silva: **A escola por dentro: os condicionantes internos da falta de planejamento como ponte para o fracasso escolar.**

Disponível:<https://www.webartigos.com/artigos/a-escola-por-dentro-os-condicionantes-internos-da-falta-de-planejamento-como-ponte-para-o-fracasso-escolar/20631>Acesso em: 19 out. 2021.

PATENTE, Ana Paula. **Guia definitivo para elaborar PDI.** 4° ed. Belo Horizonte/MG, 2020.

POKER, Rosimar Bortolini, et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.**

Disponível:[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ffc-](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ffc-unesp/20170831044958/pdf_267.pdf)

[unesp/20170831044958/pdf_267.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ffc-unesp/20170831044958/pdf_267.pdf)Acesso em: 27 set. 2021.

SISTO, Fermino Fernandes, et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** 11 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TENDÊNCIAS EM PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI).

SER TMS,2018. Disponível:<https://sertms.com/blog/as-tendencias-em-plano-de-desenvolvimento-individual-pdi/>. Acesso em: 15 set. 2021.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTO DE UM ESTUDANTE COM ESPECTRO AUTISTA

Lúcia Andrea Calvete de Oliveira¹
Carla Ferreira da Silva Machado²

Resumo: O presente artigo resulta de um trabalho de conclusão de curso da Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A estrutura escolhida é de um estudo de caso, que teve como objetivo promover a caracterização e a reflexão sobre o processo de inclusão de um estudante com espectro autista no contexto da pandemia, causada pela Covid-19, que culminou nas atividades no formato do ensino remoto, bem como descrever as estratégias para um atendimento que respeite suas especificidades. Há necessidade de um elo entre família, sala de aula regular e AEE, onde por meio de vivências, experiências, desafios e respeito a aprendizagem é construída.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Devido à pandemia causada pela Sars-Cov-2/Covid19, vivenciamos o isolamento social, onde o lar de inúmeras famílias passou a ser utilizado como espaço educacional em que educadores e famílias trabalhavam juntos com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes nesse processo. Tornou-se necessário repensar as práticas pedagógicas revendo as metodologias, bem como a realidade de cada família. Os estudantes vivenciaram a utilização de novas metodologias educacionais e para tanto o apoio da família é de suma importância.

Neste sentido, surge a inquietação de como ocorre o atendimento remoto de um estudante autista no contexto da Pandemia. Se tratando de um estudante com necessidades educacionais específicas é necessário além de pensar em novas estratégias de ensino buscar o atendimento de forma igualitária e possibilitar a inclusão.

¹ Autora. E-mail: Lucia_mana@yahoo.com.br

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: professoracarlamachado@gmail.com

METODOLOGIA

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.157), “Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas.” Assim, optou-se por coletar os dados pela realização de análise documental e entrevistas semiestruturadas, nas quais participaram dessa pesquisa a família do estudante (mãe, avó e estudante), psicopedagoga, professora da sala regular e professora do AEE.

Segundo Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além do pesquisador exercer presença consciente e atuante no processo de coleta de informações. Utilizou-se esta estratégia, pois há possibilidade de obter uma conversa informal e flexível, na qual o entrevistador tem a liberdade para elaborar novos questionamentos e conduzir a entrevista para melhor conhecer do assunto sem perder o foco.

O estudo ocorreu por meio de entrevista à avó desse estudante matriculado no 5º ano de uma escola pública do Município de Santana do Livramento/RS que vivencia a realidade do ensino remoto, de modo a compreender o processo referente aos estudos deste estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar início às discussões, é de suma importância compreender a definição de Espectro autista. Atualmente, de acordo com o último Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, associado a alguma condição médica, genética conhecida ou a fator ambiental. Caracteriza-se por alterações significativas na comunicação, interação social e no comportamento e podem ser percebidas antes dos três anos. Algumas pessoas com este transtorno podem ter autonomia e serem independentes, já outros podem precisar de tratamentos de saúde e cuidados constantes.

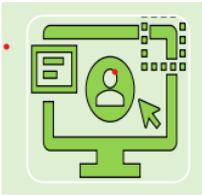
Portanto, um indivíduo pode possuir dificuldades na área da comunicação e

interação social, ao mesmo tempo que não estão presentes estereotípias motoras e o comportamento é mais adaptativo e flexível a mudanças. Já em outro com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, com uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém um comportamento rígido, não aceitando quaisquer mudanças no ambiente. (SCHMIDT, 2017). É de total importância para o desenvolvimento do estudante que o professor esteja preparado para trabalhar com essa diversidade.

Nesse sentido, estando em isolamento social ou não, é papel da escola realizar as adaptações necessárias e quanto aos estudantes especiais esta exerce ainda um papel importantíssimo, pois o educador por meio da sua prática pedagógica pode contribuir na investigação e estimulação, inclusive no nível de comunicação social, comportamentos restritos e repetitivos dos estudantes. Vale salientar que com respeito ao espectro autista cada pessoa pode apresentar características próprias, alguns sinais podem ser mais comuns com intensidade e gravidade diferentes em cada indivíduo. Logo, se torna fundamental o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, onde os profissionais envolvidos e a família irão pensar e planejar devido às especificidades do estudante.

Outro aspecto importante de nossa pesquisa está no fato de que, desde o começo do ano de 2020 com o início da Pandemia de Sars-Cov-2/Covid a educação brasileira passou por uma grande mudança em seu panorama. Em função disso, foi necessário o isolamento social, fato que causou grandes mudanças na rotina familiar, escolar e no trabalho dos membros de cada família. Frente a esta realidade teve início o Ensino Remoto por meio do parecer Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº:5/2020, instituído pelo Conselho Nacional de Educação, que vislumbra a educação remota. Entretanto, é preciso entender que não se trata de Educação à Distância, para melhor compreensão das diferenças veja o quadro a seguir:

Tabela 1 - com diferenças entre ensino presencial, educação à distância e educação remota.

|  |  |  |
|---|---|--|
| <p>EDUCAÇÃO PRESENCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas ministradas em espaço físico; - Presença de estudantes e professores; - Personalização das atividades e materiais de acordo o perfil dos estudantes; - Cronograma e calendário próprios; - Avaliações e testes personalizados; - Prioridade de uso dos recursos físicos; - Material dinâmico e personalizado. | <p>EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas gravadas previamente e disponibilizadas em ambiente virtual de aprendizagem; - Tutor disponível para tirar dúvidas; - Padronização das atividades, materiais e calendário; - Cronograma e calendário padrão e unificado; - Avaliações e testes padronizados; -Prioridade de uso dos recursos tecnológicos; - Materiais padronizados e produzidos em grande escala. | <p>EDUCAÇÃO REMOTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas ministradas em tempo real de forma interativa; - Comunicação em tempo real com o professor; - Personalização das atividades e materiais de acordo o perfil dos estudantes; - Cronograma e calendário próprios; - Avaliações e testes personalizados; - Prioridade de uso dos recursos tecnológicos; - Material dinâmico e personalizado. |

Fonte: Silva ET AL, 2020, p. 17.

Com base nos conceitos e no contexto supracitado deu-se início ao processo de coleta de dados com a família do estudante sujeito dessa pesquisa, por meio da entrevista com a avó, familiar que convive por mais tempo com o estudante. Nesta foram realizados alguns questionamentos, tais como: Qual proposta a escola realizou para o atendimento e auxílio ao estudante? O que você percebe sobre esses atendimentos? Adaptações estão sendo realizadas? Que oportunidades o estudante recebe? Está recebendo algum tipo de assistência (auxílio) para desenvolver suas tarefas?

Em resposta a estes questionamentos, de acordo com palavras da entrevistada: “foi criado um grupo de *Whatsapp* para que as famílias tivessem

contato “mais próximo” com a professora e também para serem postados os comunicados.” A escola utiliza a plataforma *Google Classroom*. A partir de agosto de 2021, o estudante passou a ter aula online com duração de quatro horas e uma vez na semana em turno inverso recebe atendimento do AEE.

A avó relata ser cansativa a rotina de trabalhos, reconhece que não possui conhecimento pedagógico para desenvolver as atividades propostas, mas se esforça muito, às vezes torna-se desgastante para ambos. Em consonância a estes aspectos Ataíde, Silva e Silva (2020, p.7) “Com relação aos sentimentos provocados na família devido a pandemia, estas relataram entre um nível alto a muito alto de estresse, ansiedade, cansaço, desgaste e solidão”. Após tal relato a professora do AEE pensou juntamente com a avó em uma rotina diferenciada, onde o estudante pudesse realizar suas tarefas de forma mais prazerosa e menos cansativa.

Outro aspecto relevante é o fato que a professora da sala regular relata que além do estudante necessitar de um tempo maior para realizar as atividades, este faz questão de realizar todas as tarefas desenvolvendo-as com capricho e atenção. Ou seja, de um lado temos as dificuldades da família e do outro temos a escola que busca proporcionar formas para o estudante continuar em seu processo de aprendizagem. Conforme diz Barros e Uhmman (2020, p. 9) “É preciso pensar como adaptar o ensino remoto a esses alunos [...]”. Coadunando com as autoras, a professora também relata que o estudante demonstra bastante ansiedade ao falhar, portanto esta reconhece a necessidade de rever o planejamento na busca de estratégias de contato visual e afeto, que estão limitados neste contexto pandêmico.

O atendimento AEE inicialmente ocorria apenas pelo aplicativo whatsapp de forma virtual, atualmente possui um grupo no *whatsapp* e também pela plataforma *Google classroom*, onde a educadora realiza encontros em grupo ou individual pelo aplicativo *Google Meet*. *Google classroom* não é uma ferramenta exclusiva ou substitutiva para o atendimento ao estudante e sim mais um espaço de atuação e interlocução. Para Silva et al (2020, p. 21) “Nesse cenário, as tecnologias têm sido ferramentas importantíssimas para que o trabalho docente possa ser desenvolvido de modo a atender a nova dinâmica do processo de ensino e

aprendizagem.”

Em um período de um ano e meio de Pandemia a avó relata que inicialmente o estudante se agitava, ficava nervoso e começavam as crises de ansiedade, choro e desânimo para concluir as tarefas. Machado (2019, p. 48) fala que o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE): “[...] necessita realizar um trabalho que envolve todas as instâncias da escola, estabelecer parcerias com a família, e principalmente com os discentes da sala regular e os atendidos na sala de recursos multifuncional.” Nesse período a avó foi orientada pela educadora como intervir nestes momentos e acalmar o estudante.

A citação supracitada reflete na fala da avó que reconheceu a importância de adaptar o contexto familiar para que se tornasse um ambiente de aprendizado, o que para ela foi desafiador. Tanto a escola quanto a família tinham a preocupação de que neste momento delicado ao que se refere ao Espectro Autista o estudante poderia regredir ou progredir. Nesse sentido acredito que a preocupação com o ensino remoto seja de várias famílias frente à realidade que vivemos. Logo, vários são os motivos para comemorar.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é dever do Estado e da Família. Logo, Santos (1999, p. 43) destaca sobre as relações entre família e escola o seguinte pensamento:

“[...] torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus estudantes [...].”

Desse modo, para o desenvolvimento do estudante é essencial que haja o compromisso real de todos os envolvidos nesse processo, cada qual com sua responsabilidade. Nessa perspectiva a família e escola mantém diálogo e no início da pandemia havia também o acompanhamento com a equipe multidisciplinar. Porém, com o avanço da pandemia, os atendimentos foram suspensos para cumprimento dos protocolos de saúde e segurança relacionados a Covid -19. Vale destacar que estes foram retomados em momento oportuno.

Em conformidade com o já exposto, a profissional do AEE também desenvolve um trabalho em conjunto, em todas as esferas escolares e com todos os envolvidos no atendimento ao estudante. Esta colaboração é fundamental para

que as atividades escolares sejam elaboradas de acordo com as necessidades de cada estudante e de acordo com as metas definidas no Plano de Desenvolvimento Individual - PDI. Logo, o AEE busca oportunizar o desenvolvimento das habilidades e competências do estudante. O Ministério da Educação destaca que “O AEE 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”. (BRASIL, 2008).

Com o início da Pandemia o AEE de acordo com as orientações do parecer do CNE deveria priorizar: a garantia da acessibilidade às atividades pedagógicas, a colaboração com professores regentes e especialistas e a orientação aos pais e/ou responsáveis no processo de mediação destas atividades. Conhecer o contexto familiar do estudante ajuda a adequar o que é possível propor e realizar neste momento, bem como possíveis intervenções.

Considerando a importância da rotina e do ambiente para promover condições de realização do processo de aprendizagem em casa, o professor do AEE juntamente com a família, definiram uma rotina e os horários das atividades, bem como a organização de um ambiente de estudos. Conforme orienta Silva *et al* (2020), as orientações para a organização do ambiente de estudo são muito valiosas. Neste caso, este ambiente precisa ter poucos ruídos, uma iluminação adequada, mesa, cadeira e pouca circulação de pessoas. É preciso definir uma rotina que envolva o momento de brincar, o das atividades, refeições, sono, inclusive de participação nas tarefas domésticas e atividades de vida diária.

Assim, com base nas orientações da docente do AEE, foi possível a avó desocupar um quarto da casa e montou uma sala de estudos juntamente com o estudante. Foi organizado um ambiente com quadro de avisos, lousa, materiais para artes, revistas e jogos. O lúdico foi muito utilizado, além de servir como um momento agradável e de interação entre a família, estimulou a criatividade e aprendizagem do estudante. Tanto em atividades da sala regular, como no AEE o estudante fez uso de material reciclado, manuseou jogos e também aplicativos educativos.

A Resolução Nº 04 de 2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em seu 13º artigo estabelece em seu inciso VI

o seguinte: “Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante.” Nesse sentido é fundamental neste período de pandemia este trabalho colaborativo, ocorreu por meio do aplicativo de *whatsapp*. Com esta forma de comunicação foi importante para que as atividades fossem pensadas de acordo com as especificidades do estudante em planejamento coletivo. E além das adaptações das atividades pedagógicas, o professor do AEE pode orientar os responsáveis pelo estudante sobre o processo de realização da atividade e como fazer a mediação neste processo.

Destarte, como resultado das práticas e vivências do processo de ensino e aprendizagem remoto do estudante sujeito da pesquisa, aqui expostas de forma sucinta, foi possível perceber que este passou a demonstrar interesse, participar das aulas de educação física com entusiasmo e apresentar prazer por atividades de artes. E ainda, que destaca-se na matemática, produção de trabalhos com materiais de sucata e apresentação de trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir um atendimento igualitário, é fundamental que as práticas pedagógicas tenham como eixo o paradigma da inclusão. A parceria entre o docente do AEE, família e equipe multidisciplinar é fundamental para progressos no desenvolvimento desse sujeito.

Destaca-se que as vivências importantes percebidas nesta pesquisa, foi que o estudante que permitiu-se viver novas possibilidades para aprender, a família vivenciar o estar presente, atuante e em busca do melhor para que frente a esta realidade pedagógica tão delicada e aos educadores perceber a relevância da constante busca novas metodologias para melhor realizarem seu trabalho.

A escola se fez presente como *lócus* de encontros virtuais potentes, marcantes, nos quais família e escola criaram um elo fortalecido na troca, nas vivências, no entendimento, no olhar e respeito. Vale citar que garantir o acesso às ferramentas pedagógicas foi necessário, bem como auxiliar a família em inúmeras situações, das mais complexas às mais simples. A relação família, sala de aula regular e AEE resultou no compartilhamento de vivências e experiências

de desafio e êxito, e respeito às frustrações e busca pelas superações.

Portanto, vale lembrar que o AEE não se faz sozinho. O apoio da família foi elementar no compartilhar das inquietações, demonstrando parceria e empatia na busca por avanços no processo de ensino e aprendizagem. E o trabalho colaborativo entre as docentes do AEE e ensino regular refletiram no desenvolvimento de habilidades e competências do estudante. Assim sendo, quer seja no formato remoto ou presencial, o ato de educar é feito em parcerias.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, C. A. SILVA, A. M. F. S. SILVA, M. R. S. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 6., 2020, Maceió. **Um Estudo Preliminar Sobre O Impacto Da Covid-19 Na Educação Básica: O Olhar Da Família Sobre Os Desafios do Ensino**

Remoto. Maceió: Conedu, 2020. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID4576_19102020084643.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2021.

BARROS, L. C.; UHMANN, S. As (im)possibilidades do ensino remoto para o aluno com transtorno do espectro autista. In: Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: Revista Eletrônica Educação Especial em Debate, 2020. v. 3, p. 1-13. Disponível em:

<<https://www.periodicos.ufes.br/snee/article/view/34352>>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 de nov. 2021.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução N. 4, De 2 De Outubro De 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista da Educação Especial*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos De Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, C. F. S. **Crenças e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado.** 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10163> Acesso em 30 de set de 2021

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SANTOS, M. P. dos. **A Inclusão E As Relações Entre A Família E A Escola.** Espaço – Informativo Técnico do INES, n. 11, p. 40-43, jun. 1999. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/288/295> Acesso em 05 de out. 2021

SCHMIDT, C. **Autismo, Educação E Transdisciplinaridade**. In:
SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas,
SP: Papyrus, 2013.

SILVA, A. S.; RABÊLO, A. C.; MACHADO, C. F. S. ALMEIDA, C. C. **Práticas
Pedagógicas Para Docentes E Discentes Durante E Pós - Pandemia**.
Instituto Federal Baiano - Campus Itaberaba, BA. 2020

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa
Qualitativa Em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

EFEITOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE IMPLEMENTADA PELA FAMÍLIA EM UMA CRIANÇA COM AUTISMO NA PANDEMIA

Maristela Daiana Cleveston Cigana¹
Michelle Gonçalves Gomes da Costa²
Juliana Corrêa Hertzberg³

RESUMO: Durante a pandemia da Covid-19, muitas famílias com crianças com autismo ficaram sem atendimento, intervenção e acompanhamento, em uma fase tão importante do desenvolvimento infantil: a primeira infância. A intervenção implementada pela família, neste período, mostrou-se promissora em virtude de a criança receber estímulos diários e intervenções com base científica aplicada pelos pais. O empoderamento familiar trouxe uma forma mais leve e segura da família acompanhar e lidar com os novos desafios do cenário instaurado de isolamento social. O presente artigo é um estudo de caso, envolvendo uma criança com Transtorno do Espectro Autista e sua família.

Palavras-chave: Autismo; Intervenção Precoce; Família; Pandemia de Covid-19; Isolamento Social.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, que segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, se caracteriza por uma tríade de sintomas: déficits comunicativos e sociais, comportamentos repetitivos e interesses restritos. É classificado em três grandes níveis de suporte: 1, exige apoio; 2, exige apoio substancial; 3, exige apoio muito substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Vale ressaltar que, o termo “espectro” traz o entendimento de que a manifestação de suas características varia em cada indivíduo (SCHMIDT, 2017).

A primeira infância, de zero aos seis anos de idade, é considerada um período importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades fundamentais dos indivíduos, destacadas como “bases” para estruturas mais complexas, devido à maior plasticidade neuronal e rápida maturação cerebral (BARBA; LOURENÇO;

¹ Autora. E-mail: maristelacigana@hotmail.com

² Autora. E-mail: michelleggc@gmail.com

³ Orientadora e coautora do artigo: E-mail:juhertzberg@hotmail.com

MARINI, 2017).

A Intervenção Precoce (IP), deve constar de grande parceria entre profissionais e família, de forma que essa protagonize o desenvolvimento da criança com autismo, em seu ambiente natural, sendo orientada por uma equipe multidisciplinar (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2017).

Muitos dos processos de IP foram totalmente bloqueados devido à chegada da pandemia de Covid-19, que segundo o Ministério da Saúde (2020) é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O isolamento social e a quarentena, no Brasil, foram regulamentados em 13 de março de 2020 e implementados por governadores e prefeitos cerca de uma semana depois (GRUPO ABRIL, 2020). As famílias de pessoas com TEA necessitaram se adequar à nova realidade, implementando intervenções cruciais ao desenvolvimento dos seus filhos.

O objetivo deste estudo de caso foi ressaltar a importância da família nos estímulos proporcionados durante a primeira infância, em situação de isolamento social causada por pandemia de Covid-19.

METODOLOGIA

Buscou-se, inicialmente, revisar bibliografias de evidências em artigos científicos, periódicos e livros, acerca do tema da pesquisa, para realizar estudo descritivo. Na organização do material percebeu-se certa escassez de títulos referentes ao tema do trabalho. Dessa forma, o presente artigo apresenta abordagem qualitativa, através de um estudo de caso único. Serão apresentados, nesta seção, os participantes da pesquisa, os instrumentos de avaliação, os procedimentos de avaliação e as intervenções realizadas.

PARTICIPANTES

O I.R.C é uma criança de 2 anos e 11 meses, não-verbal, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014). Nasceu prematuro com 36 semanas de vida gestacional e teve complicações durante a estada no hospital. Aos 10 meses, a família percebeu atrasos no

seu desenvolvimento e aos 12 meses de idade foi encaminhado à fonoterapia e a estimulação precoce. Com 14 meses de vida, iniciou crises convulsivas. O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014) foi realizado aos 19 meses de idade. Logo em seguida, as terapias foram intensificadas envolvendo os seguintes profissionais: terapeuta ocupacional, neuropsicopedagogo, psicoterapeuta, fonoaudiólogo, estimulação precoce, neuropediatra, pediatra, pneumopediatra (por apresentar pneumonias recorrentes e de repetição, desvendando-se a disfasia) e gastropediatra (por apresentar Alergia à Proteína do Leite de Vaca - APLV). Atualmente, usa medicação para controle de convulsão, do humor e de asma brônquica.

O núcleo familiar de I.R.C é composto pelo pai com 31 anos de idade e ensino superior completo; pela mãe com 34 anos de idade, com ensino superior completo e especializações completas em: Educação Especial, transtornos e deficiências; Neuropsicopedagogia; Intervenção Precoce no Modelo Denver e cursando Atendimento Educacional Especializado; e pela irmã, com 9 anos de idade, cursando o 4º ano do ensino fundamental.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Foram utilizados para a avaliação de I.R.C: Teste de Triagem de Desenvolvimento – DENVER II (FRANKENBURG ET AL, 1992), *Checklist* do Modelo Denver de Intervenção Precoce- ESDM (ROGERS; DAWSON, 2017), *Childhood Autism Rating Scale* – CARS (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988), Inventário Portage Operacionalizado – IPO (WILLIAMS; AIELLO, 2018).

O Teste de Triagem de Desenvolvimento - DENVER II é composto pelos itens: Pessoal- Social, de forma a observar a relação consigo e com os demais, troca de turnos, como também as Atividades de Vida Diária (AVD'S); Motor-adaptativo-fino, onde se observa a resolução de problemas, a manipulação de objetos pequenos e a coordenação de olho/mão; Motor-grosso, tudo o que corresponde à motricidade ampla (pular, sentar, chutar); Linguagem, que corresponde a comunicação, expressão, entendimento e compreensão (FRANKENBURG ET AL, 1992).

O *Checklist* do Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM) observa as habilidades organizadas para cada nível de desenvolvimento e as competências de comunicação receptiva,

comunicação expressiva, competências sociais, imitação, comportamentos de atenção compartilhada, cognição, jogos de representação, comportamentos sociais com adultos e pares, motricidade fina, motricidade grossa, comportamento, independência pessoal para vestir-se, alimentar-se e higienizar-se (ROGERS; DAWSON, 2017).

A escala *Childhood Autism Rating Scale* – CARS (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988), pode ser usado em crianças a partir de 36 meses e permite identificar comportamentos e características do autismo, bem como classificar em: desenvolvimento normal (15-29,5 pontos), autismo leve/moderado (30-36,5 pontos), autismo grave (acima de 37 pontos).

O Inventário Portage Operacionalizado – IPO é um instrumento de avaliação para qualquer criança na idade de 0 a 6 anos. Aborda a socialização, linguagem, cognição, autocuidado e o desenvolvimento motor, medindo em anos e meses, os marcos importantes do desenvolvimento infantil (WILLIAMS & AIELLO, 2018).

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A criança era acompanhada por uma equipe multidisciplinar desde um ano de idade. Porém, com o início do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, em março de 2020, houve afastamento dos atendimentos presenciais recebidos pela família. Desta forma, a fim de acompanhar o desenvolvimento de I.R.C, a equipe junto à família, decidiram pela realização dos seguintes testes: DENVER II, *Checklist* do ESDM, CARS e IPO, o que ocorreu quando a criança tinha 2 anos e 11 meses de idade.

Todas as testagens foram aplicadas na residência priorizando o ambiente natural do núcleo familiar. Assim como, os ambientes da residência foram organizados de acordo com as especificações dos profissionais em conjunto com as necessidades e preocupações da família. O período de avaliações foi de quatro semanas, a compreender a implementação e o acompanhamento da família, as avaliações, a análise dos dados coletados e a realização de pareceres. Essa etapa foi realizada no turno da tarde, com duração aproximada de uma à duas horas/dia.

O Teste DENVER II e o *Checklist* do ESDM ocorreram por meio de observação da criança nas atividades solicitadas. O CARS, por meio da observação do comportamento de

I.R.C. O IPO ocorreu através de solicitações de demandas.

INTERVENÇÃO PRECOCE IMPLEMENTADA PELA FAMÍLIA

Com o ambiente natural da criança, organizado e estruturado, as intervenções ocorreram de forma contínua e seguiram os objetivos elencados através das avaliações.

As intervenções eram realizadas pela mãe, de segunda a sexta-feira, com duração de 2 horas diárias, em que eram trabalhadas tanto as habilidades básicas (GOMES; SILVEIRA, 2016) quanto os objetivos não alcançados dos Níveis I e II, do modelo ESDM (ROGERS; DAWSON, 2017), respeitando os pré-requisitos de cada nível, totalizando 10 horas. Nas AVD'S eram dedicadas ao menos 2 horas diárias, com ajuda de todos os membros da família (pai, mãe e irmã), totalizando 14 horas. A escola encaminhava atividades semanais, nas quais eram dedicadas mais 4 horas, resultando em um total de 28 horas de intervenção precoce semanal.

As intervenções sempre ocorreram respeitando as singularidades de I.R.C, iniciando dentro de seu repertório de interesses e ampliando o mesmo para as demandas solicitadas dentro dos objetivos estipulados para cada momento. As demandas eram solicitadas a cada 30 segundos, de forma que I.R.C pudesse recebê-las sem se desregular.

Geralmente, a troca de objetivos ocorria em 12 semanas ou quando I.R.C conseguia realizar com autonomia e com outra pessoa (geralmente o pai), em outro ambiente da casa, a mesma tarefa, para se considerar a possibilidade de generalização.

A intervenção implementada pela família no período de isolamento social teve duração de 14 meses.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos dados coletados nas intervenções e com a reavaliação da criança, os resultados apontaram para um ganho de habilidades neste período de isolamento social com a intervenção implementada pela família.

O I.R.C no início da intervenção (35 meses de idade) não apresentava comunicação oral, sendo considerado não-verbal. Dessa forma, implementou-se a comunicação alternativa, o que melhorou, consideravelmente, o seu

comportamento ao ampliar os meios de comunicação. No *Checklist* do ESDM, I.R.C apresentava déficits na comunicação expressiva e na receptiva, assim como nas habilidades básicas atencionais de sentar/esperar, e principalmente, no olhar, na manutenção e compartilhamento do contato visual. Porém, ao final da intervenção (49 meses de idade), I.R.C sentava, aguardava a vez (por um tempo maior), olhava e mantinha o contato visual, principalmente, para solicitar algo o que realizava em conjunto à pronúncia aproximada das palavras. Ainda, quando solicitado, I.R.C. passou a repetir palavras.

O I.R.C, no início da IP não aceitava atividades que explorassem a motricidade fina. Com a estimulação, mostrou-se mais flexível aceitando auxílio, inclusive para a manipulação de pequenos objetos, na coordenação olho/mão, no uso da tesoura, pinça, lápis e outros equipamentos de motricidade mais refinada. Nos aspectos do seu desenvolvimento motor amplo, também demonstrou evolução. Aprendeu habilidades que ainda não havia construído, como chutar a bola, arremessar e explorar circuitos (no início com apoio total, mas ao final, bastava mostrar o modelo e dar o comando verbal para completar).

No que se refere às AVD's, pode-se afirmar que I.R.C necessitava de apoio total para a realização das AVD'S, como por exemplo, para despir-se, vestir-se e manusear os materiais de higiene, ao passo que após o período de intervenção, apresentou progressos significativos, em especial, no completo desfralde, de acordo com o teste de DENVER II.

No que se refere às funções executivas de respostas aos estímulos proporcionados, de acordo com o IPO, I.R.C, antes da IP, necessitava de ajuda para iniciar, permanecer e concluir a proposta, pois apresentava momentos de fuga e esquia das demandas. Os momentos em que permanecia mais concentrado eram os das atividades de seu repertório de interesses. Com a IP implementada pela família, de forma estruturada, o tempo aumentou de uma para duas horas, aproximadamente. A criança não suportava texturas frias e pegajosas. Com a IP, a sensibilidade diminuiu, suportando contatos através de tentativas discretas. O uso de movimentos repetitivos de autorregulação tornou-se menos frequente à medida que se sentiu mais seguro e parte do que estava sendo desenvolvido.

Na avaliação inicial do CARS, o resultado foi de 46 pontos mostrando Autismo Severo. Na reavaliação após 1 ano e 1 mês de intervenção implementada pela família, mostrou-se uma redução de 11 pontos na escala, totalizando 35 pontos -

Autismo Moderado.

Com o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, houve mudança repentina na rotina, causando crises que foram amenizadas pela intervenção implementada com o uso de pistas visuais, através da rotina flexível em que I.R.C compreendeu o que seria desenvolvido a cada momento do dia.

A literatura aponta que para a família, protagonizar o processo de IP empodera os pais, e isso se reflete diretamente no desenvolvimento pleno dos filhos, pois aumenta o vínculo afetivo gerando estratégias de entendimento e comunicação dentro do contexto de casa, onde é o espaço de maior permanência de I.R.C (CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUES, 2017).

CONCLUSÃO

Por fim, este estudo de caso único teve como objetivo descrever a importância da família na Intervenção Precoce, por meio do seu empoderamento em situação não planejada (isolamento social por pandemia de Covid-19), com duração de 14 meses.

Os ajustes a esse período, de forma a atender às necessidades de desenvolvimento da criança, estimularam estudos e aprofundamento no tema, possibilitando práticas familiares de IP embasadas na ciência, seguras e eficazes.

A escassez de pesquisas centradas e/ou implementadas pela família, no contexto natural da criança, com apoio e supervisão profissional, ainda se constitui em fator limitante ao amplo desenvolvimento da criança com TEA. Por isso, este estudo vem a contribuir para o enriquecimento das práticas de IP implementadas pela família e orientadas por uma equipe multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBA, Patrícia Carla de Souza Della; LOURENÇO, Mariane Cristina; MARINI, Bruna Pereira Rici. Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de Intervenção Precoce no Brasil. **Revista Paul Pediatría**. v. 35, n. 04, p. 456-

463, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2017;35;4;00015>.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rpp/a/sKJ6qgPTSdtHzGBDDT83NsN/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de set. 2021. 19:20.

CÓSSIO, Anelise do Pinho; PEREIRA, Ana Paula da Silva; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Cássio. Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

Revista Brasileira. Ed. Especial, Marília, v. 23, n. 4, p. 505-516, out./dez. 2017.

DOI: [https://doi.org/10.1590/S1413-](https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400003)

65382317000400003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/R35rZ3hfScgysfQrQckx6mC/?lang=pt>>. Acesso em: 19 de set. 2021, 16:41.

FRANKENBURG, William; DODDS, Josiah; ARCHER, Phillip; SHAPIRO, Howard; BRESNICK, Beverly. **DENVER II: training manual**. 2. ed. Denver, USA: Denver Developmental Materials, 1992.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de Habilidades Básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças de; SILVEIRA, Analice Dutra; OLIVEIRA, Ianaiara Marprates. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Rev. bras. educ. espec.** v.

23, n. 3, jul./set. 2017. DOI: [https://doi.org/10.1590/S1413-](https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300005)

65382317000300005 Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/VFw6H8smGqFMghsg8TRDKxK/?lang=pt>>.

Acesso em: 19 de set. 2021. 16:45.

GRUPO ABRIL. Coronavírus tinha se espalhado pelo Brasil antes das medidas de contenção.

Revista Veja saúde. Disponível em:

<<https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-tinha-se-espalhado-pelo-brasil-antes-das-medidas-de-contencao/>> Acesso em: 13 de out. 2021. 19:01.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é Covid-19**. Governo Federal. 2020. Disponível em:

<<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em:

05 de set. 2021. 15: 29.

ROGERS, Sally; DAWSON, Geraldine. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo**.

1. ed. Lisboa: Lidel, 2014.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i2.34651>. Disponível em:

<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651>>.

Acesso em 20 de set. 2021. 16:00.

SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert; RENNER, Bárbara Rothen. **The Childhood Autism Rating Scale – CARS**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito.

Manual do Inventário Portage Operacionalizado: Avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos. Curitiba: Juruá, 2018.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS: AS DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES ENQUANTO ESCOLA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IGREJINHA

Ana Laura Schenkel Machado¹
Marta Campelo Machado²

RESUMO: Atualmente, toda a comunidade escolar precisa se debruçar sobre a questão da inclusão em todas as etapas do ensino básico, conforme previsto na legislação. A etapa da Educação Infantil, por muitos anos, teve um caráter meramente assistencialista, sem considerar o desenvolvimento e estímulos infantis. Diante disso, este artigo se propõe a analisar a realidade da Educação Inclusiva nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Igrejinha. Para realizar este estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de forma a explorar o que a literatura traz sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Utilizou-se também da pesquisa de campo, sendo aplicado um questionário eletrônico com questões abertas e fechadas, direcionado a professores das diversas escolas de Educação Infantil de Igrejinha, buscando coletar informações da prática de inclusão nestas instituições de ensino. Foram abordadas questões referentes à infraestrutura, adaptação curricular e formação de professores com vistas à inclusão. Pode-se perceber que, apesar de algumas ações neste sentido estarem sendo colocadas em prática, ainda há um longo caminho a trilhar para que se possa afirmar que as escolas analisadas possuem uma postura realmente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os princípios e conceitos ligados à Educação Inclusiva assumiram proporções hegemônicas na educação. A inclusão é amparada pela legislação como direito da criança em toda a Educação Básica, etapa da qual a Educação Infantil é parte integrante. Neste sentido, o atendimento que engloba crianças nesta faixa etária que vai de zero a cinco anos (algumas podem atender crianças de até seis anos de idade), passa por um processo de mudanças no tangente a seus paradigmas, deixando de lado a atuação assistencialista (como sempre foi vista) e assumindo o papel do cuidar e educar. Desta forma, não podemos deixar de discutir a temática sobre inclusão na Educação Infantil, como não se pode deixar de implantar as adaptações necessárias para que o

¹ Autora. E-mail: schenkel.ana@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: mtcampelo@gmail.com

atendimento da criança com deficiência seja realmente inclusiva.

Devemos considerar o limite que há entre atender as necessidades da criança com deficiência e tratá-la como se não fosse capaz de se desenvolver, transformando-a em alguém extremamente dependente. Sabe-se que a Educação Infantil é uma etapa onde a ampliação da autonomia é um dos focos de trabalho, por este motivo, um dos objetivos do trabalho com crianças com deficiências, deve ser o desenvolvimento da sua autonomia, incentivando a realização de atividades e tarefas as quais ela possa realizar.

Desta forma, propomos com esta pesquisa, conhecer um pouco sobre a formação e conhecimentos dos professores que atuam nas escolas da rede de Educação Infantil do município de Igrejinha/RS, acerca da inclusão, assim como se adaptam neste processo inclusivo.

Nosso primeiro passo foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, visando embasar teoricamente todo o processo inclusivo, para posteriormente partirmos para a pesquisa de campo, esta última, tendo como objetivo, verificar como o processo de inclusão ocorre no cotidiano das escolas de Educação Infantil do município.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, muitos foram os tratamentos dados à Educação Especial, relacionados ao manejo, a visão da criança com deficiência, nomenclatura utilizada e a educação da mesma. Durante muito tempo a criança que apresentasse alguma deficiência era isolada, seu convívio se restringia ao seu grupo familiar (ainda hoje existem, ainda bem que são poucas, que continuam a pensar desta forma) e a interação social era nula. Na antiguidade algumas civilizações eliminavam as crianças com deficiência assim que nasciam, ou as abandonavam à sua própria sorte³, sendo este um comportamento considerado normal, pois elas eram consideradas castigos dos deuses.

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais

³ De acordo com Figueira (2008) alguns povos indígenas que habitaram o Brasil no século XIV, adotavam práticas e costumes de eliminação ou o infanticídio de crianças que nascessem com alguma deficiência ou daquelas que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. Outra forma muito utilizada pelas tribos indígenas era o abandono dos recém-nascidos nas matas, ou atirá-los das montanhas mais altas.

especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas. (ARANHA, 2005, p. 5).

Segundo KASSAR (2018), na Idade Moderna iniciaram-se os estudos sobre as necessidades especiais, o que não representou de imediato uma melhoria no olhar que se tinha sobre as deficiências, e nem se cogitava que as mesmas pudessem ser educadas. Elas acabavam sendo confinadas em asilos⁴, sem nenhuma assistência. Durante o século XX, houve um investimento na ampliação das escolas especiais, entendendo que esta seria a melhor forma de lidar com as crianças e evitar que ficassem isoladas.

Assim, a integração social e educacional surgiu da necessidade de inserção na sociedade e, por conseguinte, na escola, dos “indivíduos com deficiência”, sem que estes se modificassem. Na realidade, quem deveria estar preparada e capacitada para ser inserida no meio social era a “pessoa com deficiência”. Para isto, recorria-se a métodos clínicos, na tentativa de ensinar “esta pessoa” a socializar-se de maneira “normal”, como supostamente a “sociedade estava organizada”.

Apesar de um convívio mais próximo, a integração não permitia uma participação real, pois continuavam separados dos demais, em classes especiais, além disto, muito da prática integradora tem sua raiz na filantropia e no assistencialismo. Tudo isso acarretou no insucesso da integração, que apenas garantia a presença do aluno com necessidades especiais na escola, mas não proporcionava seu sucesso acadêmico nem o exercício da cidadania. Em busca da superação desses problemas, a partir de 1980 houve o fortalecimento do movimento pela inclusão. (KASSAR, 2018).

Com a evolução das pesquisas envolvendo as deficiências, aos poucos a legislação foi sendo atualizada e assim melhorias foram sendo implementadas. Pessoas com deficiência obtiveram seu reconhecimento como cidadãos e

⁴ Muitas vezes as crianças eram internadas em asilos, onde passavam toda a vida, sem contato social, medicadas de forma extrema, sem nenhum tipo de estímulo ou atividade. (KASSAR, 2018).

garantiram seu direito de frequentar a escola regular, em todos os níveis educacionais, o que inclui a Educação Infantil.

Assim sendo, com o avanço da legislação, a Educação Infantil começou a passar por um processo de transformação, começou a se desvincular do rótulo assistencialista, tornando-se ao longo do processo, um ambiente de possibilidades, desenvolvimento e aprendizagens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), define a Educação Infantil, como o período educacional que envolve crianças de zero a cinco anos, sendo a primeira etapa da Educação Básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art 29). Conforme o art. 30, “A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

No que diz respeito a Educação Inclusiva, a LDB traz no seu artigo 4, parágrafo III, a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;”. Assim, deixando claro que, a criança portadora de necessidades especiais, tem assegurada sua inclusão, também na Educação Infantil.

Quando nos referimos à inclusão escolar, precisamos ter em mente qual a implicação desta prática, pois garantir matrícula à criança com deficiência na escola, não efetiva o processo inclusivo. Assegurar a matrícula da criança na escola regular, não realizando na escola e sala de aula as adaptações necessárias, para que ela participe do processo de ensino-aprendizagem, nos remete muito mais a uma integração, onde o aluno está na sala, mas sem possibilidade de participação efetiva do processo inclusivo.

A inclusão de fato vai muito além. Conforme STRIEDER e ZIMMERMANN (2010, p.

146).

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa

comunidade humana.

Desta forma, a inclusão é um desafio em qualquer etapa de ensino, pois pressupõe uma mudança de postura e paradigmas por parte do docente, além de estabelecer estratégias de trabalho diferenciadas, que potencializem as habilidades de todos os alunos, ao mesmo tempo em que considerem as suas dificuldades e individualidades. Importante sempre destacar e reforçar que a inclusão, é um processo, onde é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar e, de forma especial, da equipe diretiva e pedagógica, que desempenham um papel fundamental na inclusão. Profissionais estes, responsáveis por organizar as adaptações estruturais na escola, além de dar suporte aos professores, nas questões pedagógicas. STRIEDER e ZIMMERMANN (2010, p. 149), corroboram neste sentido.

A inclusão escolar só será viável se o professor e toda a comunidade escolar mudarem seu jeito de lidar com a diferença, via aceitação de formas relacionais de afetividade, de escuta e de compreensão, suspendendo juízos de valores como penas, repulsa e descrença.

De acordo com CARNEIRO (2012), a escola deve ter um olhar atento para a diversidade, acolhendo a criança, respeitando e valorizando suas individualidades e, neste sentido, o professor precisa se sentir preparado para promover este acolhimento no cotidiano da sala de aula. Quando nos referimos a preparação do professor é fundamental que ele tenha apoio e orientação dentro da escola, mas também suporte da Secretaria Municipal de Educação, entidade mantenedora das Escolas Municipais de Educação Infantil, através de oportunidades de formação continuada, para que este professor, possa aperfeiçoar-se, utilizando-se destas aprendizagens como enriquecimento para sua prática, com isso, possibilitando adaptações em sua prática pedagógica de acordo com as necessidades do aluno, para que assim ele seja efetivamente incluído no aprendizado de acordo com suas necessidades e, ao grupo na sala de aula.

METODOLOGIA

Apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica, como forma de obtenção de informações sobre a temática ao qual nos propomos, baseando-nos nas

discussões realizadas por autores, tais como: M. S. F. Aranha, R. U. Carneiro; M. de C. M. Kassar; R. Strieder; R. L. G. Zimmerann, que tratam da inclusão de crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos na Educação Infantil, buscamos, através da pesquisa bibliográfica, um embasamento mais aprofundado, para que assim, nosso trabalho incorporasse uma base sólida, como por exemplo: livros, artigos, monografias e sites.

Utilizamos a modalidade de pesquisa de campo, que por definição busca observar, procurando acontecimentos de um grupo sobre um determinado tema, posteriormente, analisando os fenômenos apresentados na coleta de dados, realizada diretamente no local em que o problema acontece, aprofundando-se no tema através de ferramentas como questionários, entrevistas, depoimentos, dentre outros.

Segundo GONÇALVES (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Esta etapa da pesquisa é realizada através da aplicação de um instrumental de pesquisa contendo um questionário com questões abertas e fechadas, direcionado a professores da Educação Infantil, como forma de identificar o nível de apropriação e aplicação que os mesmos demonstram em relação à temática pesquisada. Para a realização dos questionários é utilizada a ferramenta conhecida como formulário⁵. Os professores recebem o link via internet, uma forma prática, onde se consegue atingir a todos que atuam nas escolas de Educação Infantil, da rede municipal de Igrejinha.

As questões propostas são de abordagem quantitativa e qualitativa, cujos resultados são analisados e expressos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizada a pesquisa bibliográfica e coleta de dados, feita através dos

⁵ O Formulário foi elaborado pela autora utilizando a ferramenta Google Forms, o link gerado e encaminhado de forma a contemplar professores de todas as Escolas Municipais de Educação Infantil de Igrejinha.

questionários, a etapa seguinte contemplou a análise dos dados, que seguem a seguir:

➤ Responderam à pesquisa 23 professores que atuam na Educação Infantil de Igrejinha, distribuídos em 12 Escolas Municipais de Educação Infantil do Município.

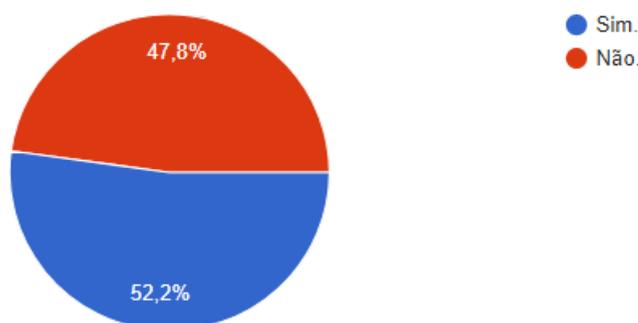
➤ Considerando o tempo de atuação, 11 entrevistados estão em atuação há menos de 10 anos e 12 entrevistados possuem um tempo de atuação maior do que 10 anos. O maior tempo foi apontado por duas professoras, que responderam que atuam no Magistério há 18 anos, e o menor tempo registrado foi de 8 meses.

A seguir, os professores foram questionados sobre a sua formação. Esta pergunta foi configurada para aceitar a marcação de mais de uma alternativa, não se limitando a uma resposta por entrevista, já que o mesmo professor pode ter formação em diversos níveis. Assim, se obteve as seguintes respostas:

➤ Dez (10) professores cursaram o normal em nível de Ensino Médio, 10 professores responderam que estão cursando a graduação, 02 com especialização incompleta e 04 apontaram que possuem especialização completa. Pelo perfil de formação dos entrevistados, pode-se perceber que, de 23 entrevistados, 10 cursaram o Normal no Ensino Médio e concluíram, ou estão, em processo de conclusão da graduação na área da educação, o que pressupõe uma caminhada mais extensa no Magistério.

➤ Os entrevistados também foram questionados sobre o fato da escola ter ou não alunos de inclusão. As respostas encontram-se registradas no gráfico abaixo:

Gráfico 01 - Sua escola possui alunos de inclusão?



Fonte: Acervo pessoal da autora, pesquisa realizada em outubro de 2021 com professores atuantes em escolas de Educação Infantil, da rede municipal de ensino da cidade de Igrejinha/RS.

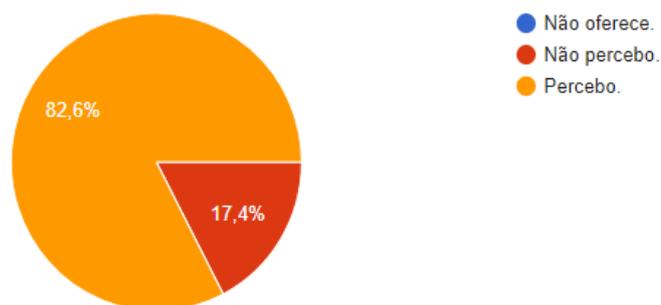
Percebe-se que mais da metade dos pesquisados possui vivências com a inclusão, seja de forma direta, em sua sala, como indiretamente, quando os alunos inclusos fazem parte de outra turma da escola. Resta-nos saber, se estes alunos estão em processo de inclusão, onde seu desenvolvimento é estimulado e, se recebem possibilidades de participação, ou, se estão no processo conhecido como integração, que, conforme KASSAR (2018) garante a matrícula e permanência do aluno na escola regular, mas não lhe assegura oportunidades de participação e conseqüentemente de desenvolvimento de suas potencialidades. Este questionamento é esclarecido na seqüência, onde o foco é o conhecimento e inclusão no cotidiano escolar.

➤ Dos 12 (doze) professores que responderam que na escola onde atuam, existem alunos em processo inclusivo, 5 (cinco) professores apontaram que não perceberam nenhuma adaptação, os demais citaram adaptações, tais como: disponibilidade de professor de apoio, adaptação curricular e infraestrutura, além de banheiro acessível.

➤ Questionados se já realizaram algum tipo de formação na área da educação inclusiva, recebemos como resposta: 11 (onze) professores responderam de forma negativa, os demais responderam que sim, citando formações com carga horária, que variam de 20 até 280 horas.

Considerando ações de inclusão executadas pela entidade mantenedora das Escolas de Educação Infantil, tivemos os resultados expressos no gráfico abaixo:

Gráfico 02 - Você percebe alguma ação da secretaria da educação ou da equipe diretiva/pedagógica da escola para auxiliar os professores que trabalham com inclusão?



Fonte: Acervo pessoal da autora, pesquisa realizada em outubro de 2021 com professores atuantes em escolas de Educação Infantil, da rede municipal de ensino da cidade de Igrejinha/RS.

Complementando a questão anterior, professores que assinalaram “Percebo” foi solicitado que assinalassem quais ações foram percebidas. Responderam que as lembranças mais significativas foram: materiais para leitura, auxílio no planejamento, seguido de palestras. Nesta questão também havia a possibilidade de escrita livre, através da opção “outros”, mas nenhum professor fez uso dela.

As ações assinaladas pelos professores tem importância, mas de certa forma, são consideradas básicas, pois não contemplam intervenções importantes e extremamente necessárias, como: flexibilização do currículo, adequação estrutural e, o Atendimento Educacional Especializado, entre outras tantas demandas necessárias, que poderiam ter sido citadas pelos professores no espaço de escrita livre que estava disponível, mas que ao que nos parece, não fazem parte das demandas mais urgentes, ou importantes para uma parte dos professores.

CONCLUSÃO

Ao analisar a trajetória histórica do processo de inclusão, percebe-se que ela passou por fases distintas, tais como: eliminação, segregação, integração e inclusão. Os comportamentos mais cruéis relacionados às pessoas com deficiência, eram tratados como normais pela sociedade onde ocorria, sob os mais diversos pretextos, desde proteger a criança com deficiência contra a crueldade do mundo, ou por ela ser considerada um castigo dos deuses.

O passar do tempo, o avanço da legislação, assim como os estudos no que tange a inclusão, aos poucos foram (e ainda estão) se modificando. O olhar sobre pessoa com deficiência, já é tratado com mais respeito em praticamente todos os espaços de convivência, incluindo a comunidade escolar.

Importante ressaltar, quando se trata do aluno incluso, a escola precisa se adaptar (o que muitas vezes não acontece) para receber este aluno, em sua estrutura física e pedagógica, ou seja, a adaptação precisa partir da escola e nunca do aluno, pois este deve ter suas necessidades especiais atendidas na totalidade, garantindo assim seu desenvolvimento.

A Educação Infantil, como etapa fundamental no desenvolvimento infantil precisa ter uma postura inclusiva, trabalhando com o aluno a potencialização de suas habilidades, autonomia e confiança.

Considerando os dados coletados através da pesquisa com professores atuantes nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Igrejinha/RS, percebemos que várias adaptações foram (ainda são) realizadas visando tornar a escola acessível, como a disponibilização de professor de apoio, adaptação curricular e de infraestrutura, entre outras realizações.

Ainda assim percebemos lacunas pedagógicas, pois praticamente metade dos professores não possuem formação (nenhum tipo) na área da Educação Inclusiva, e um único professor levantou a questão sobre a flexibilização do currículo, o que nos leva a crer, que os demais desconhecem esta importante ferramenta, que proporciona a realização de ajustes curriculares, de acordo com as necessidades, possibilidades e potencialidades dos alunos com necessidades especiais.

Neste sentido, há um longo caminho a ser percorrido, para que as escolas-alvo deste estudo possam ser consideradas inclusivas de fato. Inegavelmente, há diversas ações ocorrendo neste sentido, ainda de forma tímida, o que demanda um olhar mais atento sobre como estas escolas vem tratando a inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em 24 de set. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 de out. de 2021.
- CARNEIRO, R. U. **Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, [S. I.]**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 20 out. 2021.
- FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. 1.ed. São Paulo: Giz, 2008.
- GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI**. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.
- STRIEDER, R; ZIMMERMANN, R. L. G. **Inclusão escolar: um desafio da igualdade na convivência com os diferentes**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.14, n.33, p.127-140, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14845>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

RELATO DE CASO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Géssica Angeli Wasem¹
Taíse Gomes dos Santos Cá²

RESUMO: O artigo discorre sobre um aluno com Transtorno do Espectro Autista incluído numa turma de Pré-escolar II numa escola de ensino fundamental do Vale do Paranhana. O estudo baseia-se em dispositivos legais e outros documentos que tratam da inclusão de alunos com TEA em escolas regulares. O objetivo do artigo consiste em relatar o processo de inclusão de um aluno com TEA na educação infantil, descrevendo as adaptações metodológicas realizadas pelo professor, para que a inclusão acontecesse de fato. A organização metodológica é de natureza qualitativa, fundamentando-se através de um relato de caso. Salienta-se as dificuldades encontradas e as expectativas que se criaram através dessa intervenção. Através de diversas adaptações, pesquisas e conversas com profissionais, alcançou-se grandes avanços com o aluno em questão. Ao acompanhar o desenvolvimento do mesmo, seus gostos e particularidades, aprimoraram-se técnicas adaptadas para que progredisse quanto a suas limitações, facilitando assim o processo ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O autismo constitui-se como um tema amplamente discutido por diversos autores que trazem em suas pesquisas uma gama significativa de orientações e referências quanto à inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja na percepção de mudanças em práticas pedagógicas no contexto escolar, na relação entre escola x família, ou entre outros temas demonstrando a necessidade de um preparo significativo para incluir.

O professor neste contexto, deve ser aquele que necessita ter conhecimento sobre as características do aluno com TEA, pois este fará parte da realidade escolar e a ele é garantido o acesso à educação formal, assim como receber o apoio do atendimento educacional especializado (AEE), visando desenvolver suas potencialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 59, assegura que:

¹ Autora. E-mail gessica.wasem@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail taisesantos@unipampa.edu.br

Os sistemas de ensino deverão garantir aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para a inserção desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Ao trabalhar com um aluno com TEA, o professor necessita ter formação adequada para entender suas características e assim, elaborar um planejamento que leve em consideração suas dificuldades e potencialidades.

De acordo com Paula e Peixoto (2019), o professor necessita buscar conhecimento sobre a temática com vistas a conhecer as especificidades do TEA, procurando metodologias que possam contribuir na inclusão desse aluno. Ao compreender o autismo, o profissional amplia seu repertório de trabalho, repensa suas práticas e identifica os distintos tipos de realidade vivenciados em sala de aula.

O aluno com TEA apresenta comprometimentos na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento em sua interação social. Embora sejam as características básicas.

Dessa forma, os TEA abrangem, de forma única, condições que anteriormente eram distintas, como o autismo e a síndrome de Asperger. Sendo definidos por categorias descritivas e não etiológicas, são também compreendidos como transtornos mentais, relacionando-se com condições clínicas intrínsecas ao sujeito em sofrimento e associadas a algum prejuízo funcional. As características comuns dos TEA incluem um comprometimento global em várias áreas, em particular na interação social e na comunicação, com a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Tais déficits geralmente, são evidentes no terceiro ano de vida e mais comuns no gênero masculino (BRASIL, 2016, p. 5).

Sendo assim, torna-se importante destacar que o aluno com TEA apresenta características que necessitam ser identificadas precocemente para que o planejamento do professor possa ser eficiente nas demandas desse sujeito, em vista ao seu progresso cognitivo e social. Neste sentido, os professores da educação infantil são aqueles que precisam ter um olhar mais sensível, pois são muitas vezes os primeiros a identificar alguns sinais de alerta em relação a alunos que apresentam as características do TEA (VIEIRA, 2019).

Vitta, Vitta e Monteiro (2010) destacam que a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento de crianças do zero aos cinco anos de idade, em particular, para aquelas com algum tipo de deficiência, o que inclui o TEA.

Ficando evidente que a educação infantil é a base para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social de qualquer criança, pois é nos primeiros anos de vida que se observa maior desenvolvimento cerebral.

Neste contexto, esta pesquisa consiste em um relato de caso referente à inclusão de um aluno com TEA em uma turma de Pré-escolar II, numa escola municipal de ensino fundamental da região do Vale do Paranhana, localizada no Estado do Rio Grande do Sul.

O estudo tem por objetivo relatar o processo desse na educação infantil, versando sobre as adaptações necessárias realizadas pela docente para que a inclusão ocorresse de fato.

Ao realizar esta pesquisa, procurou-se utilizar a abordagem qualitativa de natureza descritiva. Sendo assim, por meio desta abordagem metodológica, buscou-se explicar sobre a primeira experiência de uma professora com aluno diagnosticado com TEA que aconteceu no ano letivo de dois mil e quinze quando sua prática com alunos com TEA ainda era restrita e limitada.

METODOLOGIA

O trabalho será descrito através do relato de caso, com uma abordagem metodológica qualitativa, por se tratar de uma narração de experiência de uma professora de educação infantil no ano letivo de dois mil e quinze com um aluno com diagnóstico de autismo na faixa etária de cinco a seis anos. Conforme Freitas e Jabbour (2011) o objetivo do estudo de caso é unir dados detalhados e organizados sobre um acontecimento. A abordagem qualitativa, se mostra importante como menciona Rhoden e Zancan (2020) que todo o tema pode ser visto como inédito, pois cada pesquisador aborda o assunto de maneira diferente, levando em conta um referencial ou com algo que ainda não foi abordado em outras pesquisas. Com isso, garante a riqueza de conteúdo.

Para a execução deste artigo, primeiramente fez-se uma entrevista com a família para entender um pouco do contexto familiar e como eles trabalhavam determinadas questões com o aluno.

Percebe-se a importância da família nesse processo de ensino aprendizagem, conforme menciona Cossio, Pereira e Rodriguez (2018) os professores precisam trabalhar em conjunto com as famílias, criando objetivos,

planos individualizados, assim como elaborar técnicas que apresentem as preocupações e preferências de cada família. Com isso, a família reconhece suas possibilidades e competências.

A conversa colaborativa com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornou-se significativa, visto que trouxe para o debate suas percepções e ansiedades sobre o aluno em questão, demonstrando-se receptiva a contribuir em seu processo de inclusão na sala de aula regular.

O profissional que atua na sala de AEE deve desenvolver trabalho no qual deverá abranger todas as instâncias da escola, desde a equipe diretiva e pedagógica aos professores da sala comum, como também deve imergir a família e principalmente os alunos da sala regular com os alunos atendidos na sala de AEE (SILVA, 2021, p. 12- 13).

As observações foram imprescindíveis para que fossem percebidos os gostos e preferências do aluno, para uma mediação significativa durante as propostas de atividades realizadas com a turma regular.

A mediação é um elo entre estímulo e resposta, ela é o processo de intervenção na relação estudante e conhecimento. A mediação é a consequência da observação e da interação, pois ela transforma a interação de ensinar em prática docente, e interação de aprender em aprendizagem, havendo uma relação dialética entre prática e teoria. Mediar significa provocar, trazer desafios e motivar o aluno, criando um vínculo entre aluno, professor e ambiente escolar. Na mediação, o docente utilizará o melhor desenvolvimento do aluno, percebendo as qualidades, dificuldades e desafios, ela também tem caráter avaliativo pois cada tarefa superada precisa de um novo desafio. Com isso, nota-se que a prática pedagógica do aluno autista vincula um movimento conjunto de observação, avaliação e mediação (CUNHA, 2020, p. 136-137).

Essas observações serviram de alicerce para o planejamento das atividades diárias, para que o aluno participasse das propostas, juntamente com os colegas, flexibilizando as atividades, para que a inclusão ocorresse de fato.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação do relato será descrita em primeira pessoa, pois conta a experiência da autora do artigo. De acordo com Josso (2007, p.18) as narrativas de si e das experiências vividas caracterizam-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento”.

Da mesma forma que para Dominicé (2010), o relato autobiográfico é um instrumento cuja utilização depende sempre do objetivo visado pela pesquisa, a descoberta de que a dimensão formadora dos relatos constitui-se numa das

condições para a qualidade da pesquisa.

O aluno em questão será chamado pelo nome fictício de Gabriel, aluno diagnosticado com CID 10 F 84.0, (Autista Infantil) aos quatro anos de idade.

Sendo assim, irei expor o caminho percorrido por Gabriel que iniciou no Pré-escolar II quando tinha cinco anos, numa escola municipal de Ensino Fundamental no Vale do Paranhana, no Rio Grande do Sul, no ano letivo de dois mil e quinze. No início daquele ano, a diretora e a coordenadora da escola chamaram-me para conversarmos sobre o ingresso desse aluno em minha turma.

Imediatamente me preocupei e pensei de que maneira iria trabalhar com ele, pois não tinha nenhuma experiência e tampouco conhecimento sobre esse assunto. Com isso, percebi a importância de uma qualificação docente para trabalhar com os alunos de inclusão. Damião et al. (2020) diz que a formação do professor vem ganhando espaço durante as discussões na área da educação, as qualificações docentes influenciam significativamente na prática pedagógica do professor.

Então senti a necessidade de pesquisar a respeito do Transtorno do Espectro Autista, para entender quais características o aluno possivelmente poderia apresentar, e de como lidar com as situações do dia a dia. Passei a ler vários livros, assistir a vídeos e relatos sobre a temática.

Inteirar-se do assunto foi necessário assim como ressalta Nonato et al. (2020) para que a prática pedagógica tenha sentido, necessita-se encontrar o ponto de partida e de chegada da aprendizagem dos alunos, objetivando o seu desenvolvimento. Para isso, o professor precisa estar em constante atualização.

Realizei a anamnese (uma entrevista sobre a vida do aluno) com a família, e tive uma conversa com a professora de AEE da escola. A monitora também foi fundamental para esses avanços tão significativos do Gabriel naquele ano. A importância dessa parceria se percebe no que diz Machado (2019) em que o professor da sala de aula e o responsável pelo AEE precisam coordenar e sistematizar o planejamento das propostas. O auxiliar também é fundamental para que o aluno consiga acompanhar o restante da turma. Para tanto, a pessoa com TEA tem por direito frequentar a escola regular de ensino, sendo garantido a ele um auxiliar em sala de aula, conforme previsto no art. 3, da lei n.º 12.764, em seu parágrafo único: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

O aluno Gabriel iniciou, após todos os demais colegas terem feito a devida adaptação, e isso foi um ponto positivo, pois a turma já estava adaptada e não precisaria me preocupar tanto com choros e anseios durante as aulas. Poderia focar mais na adaptação do Gabriel.

A monitora iniciou alguns dias antes dele, para conhecer a turma e entender como seria a organização no decorrer do ano. A rotina escolar mostra-se importante não apenas para o aluno com TEA, mas para todo o grupo. Conforme ressalta Machado (2019), a rotina é importantíssima e está presente na organização do cotidiano dos sujeitos e exercem grande influência positiva neste processo, pois está associada às diversas culturas.

A rotina era seguida com muita cautela, também deixava o Gabriel mais calmo e com isso o andamento das aulas fluía com mais naturalidade e participação de todos. Conforme os dias foram passando, Gabriel sabia o que vinha a seguir, sem que ele ficasse agitado ou desorganizado durante o período que ficava na escola. As conversas e o cartaz da rotina com gravuras eram utilizados a cada momento de troca de atividades (hora da rodinha, lanche, momento da higiene, hora do pátio) para que tudo ocorresse dentro de um padrão.

Neste sentido o professor necessita:

Estabelecer uma rotina e antecipação visual para que o aluno com TEA possa orientar-se e preparar-se para as atividades e eventos na escola, mostrar-lhe visualmente como se comportar por meio de regras da sala, fazer um planejamento pautado em atividades voltadas para as suas potencialidades e possibilidades cognitivas e sensoriais são atitudes muito úteis (MACHADO, 2019, p. 103).

Essa rotina foi significativa durante o primeiro mês, pois foram muitos os desafios a serem superados. Gabriel chegava bastante inquieto e não gostava de ficar em sala de aula, preferindo sair e assistir aos alunos maiores fazerem a aula de educação física no pátio da escola. Com o passar dos dias, a monitora foi convidando e conseguindo convencer o Gabriel a ir e permanecer por mais tempo em sala de aula.

Vimos que a maioria das professoras e das cuidadoras sofrem com a falta de concentração e comportamento dos alunos autistas, contudo isso é comum e característico da deficiência. Cabe ao professor e ao cuidador, profissional que está diretamente responsável pelo bem-estar do aluno na sala, buscar mecanismos para descobrir o que chama a atenção desse aluno o que provoca a sua curiosidade o seu interesse, para então poderem em conjunto desenvolver um método que favoreça o aprendizado desse sujeito (SANTOS, 2017, p. 38-39).

Com o passar do tempo, Gabriel foi demonstrando maior apego comigo e com a monitora, aceitando mais o que era solicitado e participava das atividades propostas no grande grupo. Assim como tinham as regras e combinações, também tínhamos os momentos de descontração e afetividade que o mesmo parecia gostar.

Como não pronunciava nenhuma palavra, cantava-se durante a rodinha para aprimorar sons, a fala do Gabriel e dos demais alunos. No início não demonstrava interesse em participar e interagir durante as músicas, depois de alguns meses, através de incentivos, começou a participar e sentar para escutar as músicas cantadas. O estímulo da monitora era de grande valia para que ele iniciasse esse processo de atenção no momento da rodinha. Ao ser chamado pelo nome, começou a direcionar o olhar para quem o chamasse, demonstrava interesse por livros, aprendendo a virar as páginas para olhar as gravuras.

Na pracinha, apenas sentava-se no balanço inclusivo, sem interagir com ninguém e nem em outros brinquedos. Após vários convites feitos pela monitora e por mim, finalmente aceitou sair do balanço e se aventurar a brincar nos demais brinquedos da pracinha. Ele observava os colegas subir na escada e descer no escorregador, e isso fez com que ele imitasse o que estava presenciando.

O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui (BRUNO, 2006, p. 28).

Grandes evoluções também aconteceram durante a realização dos jogos e atividades propostas. O tempo de interesse em permanecer na atividade aumentava a cada semana. Percebendo-se que ele demonstrava muito interesse por pintura com tinta, rasgadura, recorte e colagem. Para aprimorar o recorte, adaptei uma tesoura para ensiná-lo a manusear.

Figura 1: Tesoura adaptada



Fonte: da autora (2021).

No decorrer do ano, o Gabriel entendeu como fazer esse manuseio da tesoura e com isso, conseguia recortar sozinho, não necessitando mais da tesoura adaptada e nem do auxílio de um adulto.

Com todas essas evoluções que tive com o Gabriel, percebo que, ao final do ano, ele e a turma progrediram muito quanto à aquisição de novos conhecimentos. Percebeu-se que o Gabriel, com diagnóstico de TEA, é capaz de frequentar uma escola regular e acompanhar a turma conforme as adaptações necessárias para que a inclusão acontecesse.

Eu como professora, me deparei com uma alegria por ter alcançado tantos progressos positivos com o Gabriel, amadurecendo como profissional e me sentindo mais preparada para encarar os desafios diários que a profissão exige, pois durante esse ano que o mesmo estava incluído em minha sala de aula procurei aperfeiçoar-me realizando o curso de qualificação pela Universidade Federal de Santa Maria intitulado de Curso de Atendimento Educacional Especializado e com ele consegui perceber as possibilidades de se trabalhar em sala de aula com a inclusão e os progressos que são possíveis alcançar na perspectiva de TEA.

CONCLUSÃO

No decorrer do ano de dois mil e quinze, foi realizado esse trabalho intenso de adaptação e aprendizagem do aluno diagnosticado com TEA, sendo possível analisar um avanço expressivo no desenvolvimento desse aluno. Através de práticas pedagógicas personalizadas às possibilidades do aluno, acontecendo progressivamente uma adaptação da rotina da turma, interesse pelas atividades propostas.

Buscou-se atividades que fossem do interesse do aluno, tendo um olhar individualizado em relação a ele. Os estreitamentos dos laços afetivos auxiliaram nesse processo, aprimorando assim a autonomia, adaptação, participação e inclusão do aluno. A parceria colaborativa com colegas, profissionais da área e família também corroboraram na evolução dele.

Com isso, a necessidade de conhecer o aluno, seus gostos e desejos, respeitando-os, auxiliam no processo de inclusão, favorecendo o progresso desse aluno como ser humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. **A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn., 2014, v.16, n. 1, p. 1, 67 – 82, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> . Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Lei 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2021.

_____. Ministério da saúde. **Secretaria de atenção à saúde**. Portaria nº 324 de 31 de março de 2016. Secretário da saúde, M.S. Alberto Beltrame. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2016/comportamento-agressivo-no-transtorno-do-espectro-do-autismo-pcdt.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

_____. Lei no 12.764, 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília, 4 ed. MEC Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introdução.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

COSSIO, Anelise do Pinho; PEREIRA, Ana Paula Silva; RODRIGUEZ, Rita de Cassia. **Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/56065/1/Artigo%20REE%20Benefícios%20da%20intervenção%20precoce%20para%20a%20família%2018.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

CUNHA, Junior. **Oficinas pedagógicas para uma Educação Inclusiva**. 1 ed. E-book. Instituto Quero Saber. Toledo: Quero Saber, 2020. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedagógicas%20para%20uma%20Educação%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

DAMIÃO, Alisson Lima; NONATO, Osvaldo Campos dos Santos; COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Formação e Prática Docente: Possibilidades e limites da formação continuada no processo de inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular**. Série Educar – volume 46. Belo Horizonte: Poisson, 2020. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume46/. Acesso em: 15 out. 2021.

DOMINICÉ, Pierre. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos.** In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a Formação. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

FREITAS, Wesley Ricardo de Souza; JABBOUR, Charbel José Chiappetta. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa:** boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate* [online]. Lajeado, 18 (2), 07-22, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>. Acesso em: 11 out. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** *Revista Educação*, ano XXX, p. 413-438, 2007.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. **A importância da rotina para crianças autistas na educação básica.** Número 9. Volume 1-2019-2 ISBN: 2447-3545. 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/337/171>. Acesso em 11 out. 2021.

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil:** desafios e possibilidades. 2019. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>. Acesso em: 11 out. 2021.

RHODEN, Juliana Lima Moreira; ZANCAN Silvana. **A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural:** possibilidade metodológica na pesquisa em educação. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36867/html>. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTOS, Débora Wanderley Pereira dos. **A inclusão de crianças autistas na pré-escola de João Pessoa:** um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas. João Pessoa. 2017. Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. UFPB. Orientadora: Adelaide Alves Dias. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3463/1/DWPS06012018.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA, Lucele Alves da. **A importância de profissionais capacitados no AEE para estudantes surdos.** Orientadora: Profa. Esp. Jacqueline Veríssimo Ferreira da Silva. 2021. 21 f. Artigo do Curso de Especialização em Libras- para a obtenção do título de Especialista em Libras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da

Paraíba Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação Curso de Especialização em Libras – EaD. Patos, PB. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/1381/1/A%20IMPORTÂNCIA%20DE%20PROFISSIONAIS%20CAPACITADOS%20NO%20AEE%20PARA%20ESTUDANTE%20SURDOS-%20Lucele%20Alves%20da%20silva-.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

VIEIRA, Amanda de Castro. **Autismo**: as características e a importância do diagnóstico precoce. Orientadora: Gladma Rejane Ramos Araújo da Silveira. 2019. 17 f. TCC (Graduação) – Curso de Medicina, Centro Universitário UNIFACIG, Manhauçu, 2019. Disponível em: <https://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/repositoriottcc/article/view/1811/1425>. Acesso em: 19 set. 2021.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

A REALIDADE DO AEE NO MUNICÍPIO DE PELOTAS

Eliane Souza Rodrigues Soares¹

Marta Campelo Machado²

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fruto de uma história de lutas travadas por profissionais e pessoas ativistas ligadas ao tema. Na década de 90 o mundo passou a preocupar-se com o assunto, gerando mudanças em aspectos legais e conseqüentemente na prática. Neste processo, a prefeitura de Pelotas/RS firma o compromisso com a criação do Centro de Apoio Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA), contemplando as escolas municipais com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e profissionais especializados, ratificando, assim, o atendimento dos alunos com necessidades especiais. Esta pesquisa objetivou compreender o processo de ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas municipais de Pelotas; analisar as dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam em AEE na rede e apontar possíveis formas de contribuir, auxiliando na tentativa de minimizar tais dificuldades. Para tanto, foi elaborado um questionário on-line, respondido por seis profissionais que atuam nas SRM's enviado através do Google Formulários contendo dez questões. Os resultados apontam que os profissionais enxergam de forma positiva o crescimento e melhorias ao acesso às salas de recursos e os cursos de formação continuada, vislumbram a perspectiva de melhora no trabalho desenvolvido, pois sentem necessidade de aprimorar seus planejamentos e adaptações das atividades.

Palavras-chave: formação continuada, salas de recursos multifuncionais, profissionais especializados.

INTRODUÇÃO

Há muito se discute sobre educação especial e inclusiva e seus desafios no cotidiano das escolas brasileiras. É relevante salientar que o acesso à educação é um direito universal e constitucional, sendo necessário estar ao alcance de todos os brasileiros.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Art. 205 diz:

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.

¹ Autora. E-mail: elipelroquesr@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: mtcampelo@gmail.com.

Nessa mesma perspectiva, versa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
(BRASIL, 1990).

A pesquisa pretende, no primeiro momento, apresentar aspectos teóricos e legais acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sequência, tratará dados da entrevista realizada com profissionais atuantes de setores ligados diretamente ao atendimento especializado nas escolas pertencentes ao município de Pelotas.

Ademais, o Atendimento Especializado Educacional (AEE) desperta nesta pesquisadora grande interesse, principalmente em função do trabalho desenvolvido em escolas públicas, o qual propicia que diariamente seja notado, em sua prática, o quão importante é a educação chegue em cada aluno, independentemente de suas especificidades.

O presente trabalho busca compreender como se dá a realidade de quem trabalha com AEE e tem como objetivo primeiro, compreender o processo de ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas municipais.

Os objetivos secundários são, respectivamente:

- Analisar as dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam em salas de AEE no município de Pelotas.
- Apontar possíveis formas de contribuir, auxiliando na tentativa de minimizar tais dificuldades.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – ASPECTOS GERAIS

Para compreendermos a importância das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é relevante termos em vista, que salas adaptadas, são resultado de lutas históricas, travadas por profissionais que

consideravam importante garantir o acesso à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, transtornos ou altas habilidades.

Sabemos que as pessoas aprendem em ritmos e de formas diferentes, assim, uma escola possui múltiplos alunos, cada um com suas especificidades.

Neste sentido, SILVA nos diz que:

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças –diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

Na década de 90 a UNESCO, juntamente com movimentos sociais a favor das pessoas com deficiência (PCD), uniram-se em prol do tema, no ano de 1994, a Declaração de Salamanca³, tornou-se um marco legal no acesso à educação para PCD's. A partir de então, o Brasil passou a olhar com mais cuidado para o tema. Todavia, somente em 2015 que a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) foi incorporada à Constituição Federal.

Nessa perspectiva, Turchiello, Silva, Guareschi (2014) explicam que

Por muito tempo a Educação Especial organizou seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, atuou como um sistema paralelo de ensino. Assim, o lócus da escolarização de alunos considerados público alvo dessa modalidade de ensino situava-se, em grande parte, em espaços separados e considerados 'especializados', como classes, escolas e instituições especiais. Esses locais foram instituídos como os mais adequados ao ensino de sujeitos que supostamente não se beneficiariam do ensino comum destinado aos demais alunos (TURCHIELLO, SILVA, GUARESCHI, 2014, p.33).

Visto isso, passou a compreender que era preciso rever esse tipo de

³ A **Declaração de Salamanca** (Salamanca - 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembléia Geral, apresenta os *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da pendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva. Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca. Acesso em: 05/11/2021.

ensino, favorecendo a inclusão real de todos os alunos, pois é ilusório pensar que os educandos podem ser divididos em categorias exatas, todos possuem suas especificidades e o ensino deve ser para todos.

Sob essa ideia, é fundamental ter-se em mente que a garantia de ensino deve ser real.

De acordo com Mantoan (2001),

Quando um sistema de ensino regular não está em condições de atender as necessidades de todos os seus alunos, não pode propor, ingenuamente, a incluir os excluídos, pois estes são exatamente os alunos que ela não dá ou não deu conta de educar (MANTOAN, 2001, p. 134).

Essa afirmação vai ao encontro do fato de perceber-se que a mudança realizada no ensino deve ser profunda e funcional, que alcance realmente os objetivos e, embora saibamos que um assunto tão complexo sempre deixará espaço para mais e mais evoluções, garanta minimamente o acesso a todos.

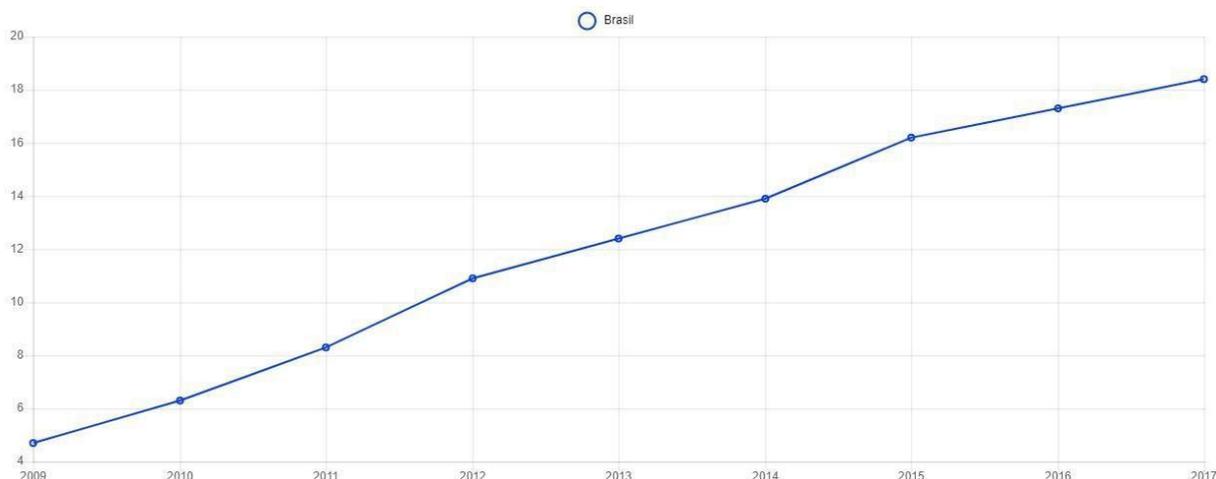
Assim, buscando garantir que todos tivessem acesso à educação, no ano de 2008 surgiu como política nacional o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, em consequência, surgem salas de atendimento especializado, que passam a ser implantadas nas escolas da rede pública.

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços pedagógicos, onde existem (ou deveriam existir) recursos variados, voltados ao atendimento das múltiplas especificidades das escolas públicas. Vale lembrar que as SRM não substituem o ensino formal, não são um reforço da escola tradicional, mas sim, apoio ao aluno que possui o direito legal de suas necessidades individuais.

Segundo dados apresentados pelo blog Diversa, onde são fornecidos dados relativos ao Censo Escolar, entre os anos de 2009 e 2017, mostra que houve um aumento considerável em relação ao número de escolas que oferecem as SRM. O Censo Escolar é a principal pesquisa com as estatísticas da educação básica, coordenada pelo Inep, realizada em regime de colaboração, entre as secretarias estaduais e municipais de Educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

O gráfico abaixo está presente no blog Diversa e foi elaborado com base nos dados fornecidos pelo Censo Escolar (2009-2017).

Figura 1 - Aumento da porcentagem de escolas da educação básica que oferecem AEE entre 2009 e 2017



Fonte: OPNE- Blog Diversa. Disponível em: <https://diversa.org.br/professores-ae-cultura-inclusiva-escolas/>. Acesso em: 10/10/2021.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS – ASPECTOS GERAIS

De acordo com BASTOS (2012).

O município de Pelotas assumiu o compromisso de implantar um sistema educacional inclusivo no ano de 2004, quando aderiu ao programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” promovido pelo MEC. Em 2007, ao surgir a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o município apoiou as diretrizes e os princípios educacionais inclusivos contidos nela, assumindo a responsabilidade de implantá-la em todas as escolas regulares municipais (BASTOS, 2012, p. 55).

A pesquisa explica que a prefeitura de Pelotas, em parceria com o MEC, oferece cursos de apoio aos profissionais da educação interessados sobre a temática e, ainda, criou o Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para Aprendizagem (CAPTA), vinculado à Secretaria de Educação e Desporto do município (SMED).

BASTOS (2012), ainda explica que:

O CAPTA tem como objetivo “garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola. Sua meta é efetivar uma política de educação inclusiva, fundamentada na idéia de sociedade que reconhece e valoriza a diversidade²⁸”. Assim, esse centro é responsável pela supervisão, organização dos projetos e dos cursos vinculados à política de educação especial na perspectiva da

educação inclusiva, acompanhando, subsidiando e orientando o processo de inclusão da rede municipal (BASTOS, 2012, p.56).

Desde o compromisso assumido pela Prefeitura Municipal de Pelotas, no ano de 2004, o município procura atender e melhorar as condições necessárias para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com isso tentando suprir as necessidades dos educandos. Neste sentido, os profissionais necessitam de qualificação específica na área, habilitando-os a desempenhar a função com qualidade.

A fim de compreender a atual realidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Pelotas, a pesquisadora entrevistou seis (06) profissionais atuantes em SEM's da rede municipal, que exercem funções específicas como professoras atuantes da sala de recursos, o que será devidamente descrito no espaço reservado à Metodologia.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE PELOTAS/RS – ASPECTOS ATUAIS

Desde o final do ano de 2019, o mundo passou a conviver e sofrer com a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, com isso a vida da população mundial sofreu uma reviravolta sem precedentes. Naquela época, ainda não sabíamos muito sobre a doença surgida na China, mas pouco tempo depois, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou se tratar de uma pandemia e assim, o mundo iniciou uma série de restrições na tentativa para conter o avanço do vírus SARS-COV-2.

Neste sentido, as escolas foram diretamente atingidas e, por conseguinte, os atendimentos especializados em sala de recursos, dentre os vários desafios que as redes de Educação enfrentaram (e ainda enfrentam) para manter os educandos próximos à escola e em algum contexto de aprendizagem, destaca-se a necessidade de também garantir a inclusão das crianças com deficiência em todo esse processo.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos, foi realizada uma pesquisa com profissionais atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, atuantes na prefeitura de

Pelotas/RS. Assim, o instrumento utilizado foi um questionário simples, elaborado no Google Formulários para que profissionais respondessem de forma a sentirem-se a vontade. A prática foi realizada durante o período de pandemia Covid-19, no qual o contato físico era limitado. Assim, para garantir o máximo de preservação na saúde, o questionário foi aplicado de maneira on-line, por esta razão, não foram entregues autorizações para que os profissionais assinassem. No entanto, todos receberam formulário on-line e, por também por isso, não são identificados nesta pesquisa.

O questionário continha um total de dez questões e os entrevistados recebiam um link que os encaminhava para uma página individual no Google Formulários. Após todos os responderem, ou seja, o total dos seis entrevistados, a pesquisadora tinha acesso a todas as respostas diretamente no drive de seu e-mail.

O quadro abaixo apresenta os questionamentos que constavam no formulário.

Quadro 1 - Questões direcionadas às professoras de SRM's, atuantes no município de Pelotas

| | |
|-------------|---|
| Pergunta 1 | Qual a sua formação? |
| Pergunta 2 | Possui habilitação específica para atuar em AEE? |
| Pergunta 3 | Há quanto tempo atua na rede municipal? |
| Pergunta 4 | Há quanto tempo atua no AEE (sala de recursos)? |
| Pergunta 5 | Qual a sua carga horária de trabalho? |
| Pergunta 6 | A sala de recursos em que atua fica em sua própria escola ou em uma escola polo? |
| Pergunta 7 | Em sua opinião, traçando um panorama desde o começo da sua atuação, o trabalho em sala de recursos vem evoluindo? Explique. |
| Pergunta 8 | Em sua opinião, a legislação atual tem evoluído, favorecendo o nível dos atendimentos? |
| Pergunta 9 | No cotidiano, o que mais dificulta o andamento do trabalho? |
| Pergunta 10 | Como tem sido trabalhar com AEE durante a pandemia? |

Fonte: Autora, 2021

A partir das observações acerca das respostas obtidas na pesquisa, foi feita análise a qual será apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passaremos, agora, a analisar e discutir os resultados obtidos, após análise dos dados referentes à entrevista. Esta análise se deu após a observação dos resultados, comparando as respostas.

Nas questões um (1) e dois (2), foi constatado que as professoras em sua totalidade possuem formação pedagógica e habilitação específica para atuar em AEE. Com relação ao questionamento número três (3), afirma-se que um total de duas professoras atuam há seis (6) anos no município, duas atuam há sete (7) anos, uma atua há nove (9) anos e outra atua há (dez) 10 anos. Destas, cinco (5) atuam em um regime de 40 horas semanais e uma (1) atua em regime de 20 horas. Respectivamente, cinco (5) profissionais atuam em SRMs localizadas em suas próprias escolas e uma (1) em escola polo.

Os questionamentos sobre a evolução dos trabalhos realizados no AEE, assunto abordado na questão de número sete (7), cinco (5) das professoras entrevistadas responderam que houve evolução ⁴no trabalho ao longo do tempo, uma (1) das professoras ainda contribuiu com a informação de que o número de alunos atendidos aumentou, assim como a oferta de cursos de aperfeiçoamento na área.

No questionamento número oito (8), que trata da evolução da legislação, um total de três (3) entrevistadas afirma que há evolução legal, o que corresponde a 50% das respostas, enquanto duas afirmam que tem se mantido estável, correspondendo a 33,4%, e uma pessoa afirma que não está evoluindo.

Com relação às dificuldades cotidianas no trabalho, foram obtidas diferentes respostas, tais como:

- i. Adaptação dos conteúdos com os professores dos anos finais;
- ii. A demora dos resultados dos encaminhamentos sugeridos tais como: avaliação psicológica e neurológica;
- iii. A resistência das pessoas, o envolvimento no trabalho

⁴ As profissionais explicaram que a evolução se deu por maior acesso de alunos, mais cursos formativos e maior esclarecimento em diversos setores sociais sobre a importância do trabalho em Atendimento Educacional Especializado.

colaborativo, falta de tempo (principalmente no presencial);

- iv. As parcerias com os demais profissionais;
- v. A falta de adaptação curricular, e o planejamento prévio por parte

dos professores;

- vi. A falta de parceria do professor da sala de aula regular.

Questionadas sobre o trabalho com o AEE durante a pandemia, todas afirmam categoricamente que foi **desafiador**, citando a dificuldade em manter o contato com os alunos, neste sentido, envolveu a falta de acesso dos alunos a internet, falta de equipamentos e, também em contar com o auxílio aos demais professores em manter as aulas adaptadas, aos alunos que têm esse direito.

Ao refletirmos sobre os desafios apontados, vimos que eles envolvem aspectos individuais de cada profissional, tais como os supracitados nos itens i, iii, iv e vi, que dizem respeito ao entendimento de cada professor do seu compromisso com os todos os alunos, inclusive os atendidos em AEE. Assim sendo, estes precisam realizar o planejamento e estarem dispostos a realizar um trabalho colaborativo com os demais profissionais envolvidos. Além disso, o município necessitaria firmar parcerias e garantir que os encaminhamentos sejam realizados de maneira mais eficiente, pois, muitas vezes, é preciso que toda uma equipe de profissionais avalie para dar condições ao neurologista de fazer o correto diagnóstico, o que é fundamental para direcionar as posturas que os professores precisam tomar para melhorar a aprendizagem dos alunos, tais como, adaptação, planejamento, acompanhamento, etc.

Logo, podemos perceber que são muitos os desafios que a Educação Especial ainda precisa enfrentar nas escolas municipais de Pelotas e que o Atendimento Educacional Especializado necessita evoluir. Somente com o esforço de cada profissional, juntamente com o esforço coletivo e dos órgãos competentes é que se continuará avançando.

CONCLUSÃO

O presente trabalho traçou um breve panorama histórico sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no município de Pelotas/RS, procurando apresentar um pouco sobre a evolução da educação especial no Brasil.

Compreender um pouco do trabalho desenvolvido nas SRM's municipais, foi possível através da aplicação do questionário, junto há seis (6) profissionais (no caso professoras em exercício), assim como os resultados descritos acima. Sendo assim, nos permitindo a chegar há algumas conclusões:

Os profissionais atuantes em AEE no município de Pelotas possuem formação pedagógica e específica para atuar com atendimento educacional especializado;

- a) Parte das professoras trabalha em um regime de 40 horas semanais;
- b) Em sua totalidade, as professoras atuam há mais de cinco (5) anos no município, portanto acompanham o processo evolutivo;
- c) Parte das professoras atuantes desempenham suas funções na própria escola e não em uma escola polo;
- d) Parte considerável das entrevistas concorda, sobre a evolução no trabalho em AEE na cidade de Pelotas/RS;
- e) Há consenso de 50% das entrevistas, sobre o aspecto da evolução legal;
- f) No aspecto sobre dificuldades encontradas na atuação em AEE no município de Pelotas, a pesquisa revelou como principais aspectos: dificuldades para desenvolver o trabalho com professores regulares, pois muitos destes, não estão abertos ou dispostos a colaborar com o trabalho especializado, outro aspecto é a demora nos atendimentos/ encaminhamentos realizados pelo profissional.
- g) As professoras entrevistadas atuam na rede e, definem o período de pandemia como um grande desafio para execução do trabalho.

Concluimos que o município de Pelotas/RS tem investido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma significativa, no entanto, ainda há necessidade de melhorias. Acreditamos que um maior investimento na formação dos professores regulares, para que atendam alunos especiais em sala de aula regular, seja de grande valia, assim o sistema educacional por inteiro, articularam a mesma linguagem, que é a inclusão.

Existe a necessidade de compreender, ter conhecimento sobre as deficiências. A cada passo, novas possibilidades de ensino-aprendizagem na busca de alternativas e práticas inovadoras, no intuito de mostrar que pode haver contato com o mundo social antes não existente. Focando sempre na

capacidade de viver de forma colaborativa, garantindo a valorização das diferenças, com ações afirmativas de acessibilidade, compondo um profundo processo de reflexão, sobre as funções que a escola deve desempenhar no momento atual. Uma melhor qualidade de vida, não só para alunos com deficiência, mas para a comunidade escolar como um todo. O convívio social, mesmo dentro de algumas limitações, faz com que toda sociedade repense (ou pelo menos deveria repensar) suas concepções ultrapassadas, para que se possa construir de fato o acesso à educação, como manifestam os documentos legais.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Flávia Ribeiro. **Política de Educação Inclusiva em Pelotas: Percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares municipais**. Pelotas, 2012. (Dissertação de Mestrado em Política Social – UCPel).
- BASTIÃO, Sandra Paula da Silva. **O projeto político-pedagógico e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva**. Blog DIVERSA, São Paulo, publicado em 14 agos. 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-ppp-e-o-ae-e-na-perspectiva-inclusiva/>. Acesso em: 10/10/2021.
- JONATHAN, Adrian. **O papel de professores de AEE na criação de uma cultura inclusiva nas escolas**. Blog DIVERSA, 06 agos. 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/professores-ae-e-cultura-inclusiva-escolas/>. Acesso em: 10/10/2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL, **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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CUNHA, C. B. L. da. **Atendimento Educacional Especializado: percepção do professor da sala de recursos multifuncionais de escolas públicas municipais de Salvador - BA**. Temas da Diversidade: Experiências e Práticas de Pesquisa. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210303999.pdf>. Acesso em: 02/10/2021.
- MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da Inclusão**. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.
- SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra; GUARESCHI, Taís. **Atendimento Educacional Especializado**. In: SILUK, Ana Paula Pavão. Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica (Org). Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–ce. Universidade Federal de Santa Maria: ufsm, 2014. p. 32-75. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?

Juliana Almeida Gonçalves Fraga¹

Andréia Texeira Leão²

RESUMO: Em todos os níveis de ensino, espera-se que determinados objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Dificuldades de aprendizagem podem estar associadas a diversos fatores, podendo ser de causa externa, e deficiência intelectual, de causa neurológica, hereditária ou genética. Ambos os casos podem precisar de atendimentos específicos. Enquanto que no Laboratório de Aprendizagem (LA) as propostas são direcionadas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos referente a determinado conteúdo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolve um trabalho voltado para o desenvolvimento das potencialidades de alunos com deficiência. O objetivo é entender as percepções dos profissionais de educação quanto a diferença entre deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, considerando que a demanda de encaminhamentos para o AEE é expressiva em uma escola pública municipal. A pesquisa é de cunho qualitativo e como metodologia para a coleta de dados foi utilizado um questionário via Google formulário enviado por e-mail para os 70 professores da escola. Foi obtido retorno de 12 profissionais. Como resultado, verificou-se que há equívocos na compreensão de alguns, o que pode estar exercendo influência na quantidade de encaminhamentos ao AEE. Conclui-se que reuniões bem como formação constante faz-se necessário para que se compreenda as necessidades e singularidade de cada sujeito.

Palavras-chave: deficiência intelectual; dificuldade de aprendizagem; Sala de integração e recursos/AEE; laboratório de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Todos os cidadãos têm direito ao acesso à educação a partir de diversos decretos, leis e movimentos internacionais e nacionais que foram realizados garantindo uma educação para todos: Declaração Universal dos direitos Humanos- 1948; Constituição federal – 1988; Declaração de Salamanca- 1994; Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) - 1996; Convenção de Guatemala- 1999; entre outros. As leis garantem o acesso à educação às diversas pessoas, independentemente de credo, cor ou gênero, e garantem atendimento especializado para alunos com deficiências, como citado na LDBEN (1996), que faz referência ao ensino educacional especializado para alunos com deficiência e

¹ Autora. E-mail: profejuzinha@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: andreiati.leao@hotmail.com

altas habilidades/Superdotação.

A função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) segundo o MEC (2009) é complementar e/ou suplementar a formação dos alunos. Eliminar as barreiras de aprendizagem e promover a autonomia dos mesmos. A função do AEE, portanto, não é reforçar o conteúdo da sala de aula, mas subsidiar práticas inclusivas proporcionando os intermédios necessários para o desenvolvimento do aluno bem como o seu acesso e permanência na escola.

Na rede municipal de Porto Alegre/RS, as escolas possuem uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é chamada Sala de Integração e Recursos (SIR). Esta sala fica na própria escola e oferece atendimento preferencialmente no turno inverso à aula regular, visando à inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar. Para trabalhar na SIR, exige-se graduação em Educação Especial ou especialização em inclusão e educação especial. A SMED quem faz a seleção dos professores, por meio de edital interno (para professores que já são da rede), ou análise de currículo, conforme entendimento da gestão que está no município.

Para ser atendido na SIR/AEE, não é requisito que o aluno tenha diagnóstico pois o atendimento é pedagógico e não clínico (NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC). Por isso, o professor da SIR/AEE deve realizar avaliação pedagógica e indicar ou não o atendimento no AEE. Esta avaliação, conforme as normas da SIR³ pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/2015),¹ acontece em no mínimo oito encontros, onde avalia-se raciocínio, comunicação, autonomia nos espaços escolar e atividades da vida diária para que se possa fazer as indicações necessárias.

Os encaminhamentos para o AEE/SIR são indicados pelos professores da sala de aula comum em conjunto com a equipe pedagógica da escola. É preenchida uma ficha referente a identificação do aluno (idade, ano/ciclo, nome dos responsáveis e telefones, data de ingresso na escola). Por escrito, se o aluno tem algum atendimento fora da escola, bem como aspectos cognitivos apresentados em sala de aula e as intervenções já realizadas e se frequentou o Laboratório de aprendizagem (LA). Se o aluno já frequentou o LA, o professor também faz uma descrição das dificuldades, como era a frequência e o tempo que permaneceu neste espaço e as implicações da família.

³ SIR. Sala de integração e recursos, 2015.

Preenchida a ficha, o caso é discutido entre SOP (serviço de orientação pedagógica) e SIR, buscando-se compreender as especificidades do aluno em questão e possíveis encaminhamentos à área da saúde, caso necessário, e combinações a respeito do trabalho avaliativo e parceria entre todos envolvidos no processo. Professora de SIR/AEE, também deve conversar com os professores do aluno e observá-lo nos diferentes espaços da escola. Após isto, faz-se a anamnese com a família. Nesta entrevista são feitas as combinações a respeito dos horários de avaliação e termo de compromisso e consentimento da família. Todos estes passos constam no manual da SIR (SMED, 2015).

O encaminhamento ao LA é feito através de uma lista pelos professores colocarem os alunos a serem encaminhados com ordem de prioridade. A prioridade quem define é o próprio professor de acordo com as dificuldades de cada aluno e o que ele considera ser mais urgente. Para trabalhar no LA da escola, não há requisito como formação específica. Os professores que tiverem interesse em atuar nesse espaço podem apresentar um projeto contendo qual interesse, objetivo e como pretende trabalhar e uma eleição é feita pelos professores da escola, concomitantemente à eleição de diretores a cada três anos. Ou seja, o professor que for escolhido pelo grupo, deverá permanecer no LA por pelo menos três anos, juntamente com a direção.

O objetivo do LA é apoiar a aprendizagem dos conteúdos escolar, investigar onde o aluno está em seu desenvolvimento e trabalhar a partir daí para que ele avance na compreensão dos conteúdos. Se por exemplo, um aluno é encaminhado ao LA porque ainda não sabe expressão numérica e a professora do LA avalia que o mesmo não sabe somar, nem subtrair, primeiramente vai trabalhar estes pré-requisitos, para depois as expressões numéricas. Prioriza-se também o trabalho com jogos e brincadeiras. Ou seja, o LA não é extensão da sala de aula, apesar de as famílias chamarem de “aula de reforço”, mas tem o objetivo de fazer as intermediações necessárias até que se alcance os objetivos trabalhados na sala de aula, um atendimento com metodologia diferenciada da sala de aula e um olhar mais individual ao aluno diante de suas dúvidas ou dificuldades em determinados conteúdos. (SMED, 2008; PPP, 2016).

Tanto o LA como a SIR/AEE, precisam refletir com a escola sobre o desenvolvimento do aluno para pensar nos atendimentos e condições

necessárias para promover o seu aprendizado. Considera-se oportuno pensar como é o aluno? Como ele se comporta? O que ele sabe? De que forma aprende?

Essas questões são pertinentes para entender a aprendizagem de todo estudante, inclusive pessoas com deficiência intelectual (DI). As pessoas com deficiência intelectual podem apresentar atrasos no desenvolvimento da linguagem, do aprendizado e das interações sociais, dificuldade em fazer abstrações, em resolver problemas e em concluir tarefas adequadas à sua idade. Além disso, podem ser dependentes, inclusive para as atividades de vida diária (RANGEL, 2021).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e desenvolvimento a deficiência intelectual vai para além das dificuldades escolares, pois as atividades práticas do dia a dia são prejudicadas, bem como as habilidades sociais. Esta deficiência aparece antes dos 18 anos de idade. (AAIDD, 2008). As funções cognitivas e sociais são prejudicadas, caracterizando-se por duas ou mais áreas comprometidas, normalmente a linguagem está prejudicada e a interpretação também. Percebe-se que a narrativa pode ser desconexa ou sem sentido lógico, entre outras questões.

No transtorno ou dificuldade de aprendizagem estas áreas são preservadas pois a dificuldade é no conteúdo de uma aprendizagem formal (NEVES, 2021). Diferentemente da D.I a criança com dificuldade ou transtorno de aprendizagem (Dislexia, disortografia, discalculia, TDHA, por exemplo), tem dificuldades no conteúdo pedagógico, mas não em outras áreas como cuidado pessoal e segurança por exemplo. As dificuldades podem ser transitórias, específicas, a deficiência, não. Acompanha o sujeito para a vida toda. (NEVES, 2021).

Segundo Sasaki (2003) vários termos já foram utilizados para referir-se a uma pessoa com DI como: deficiente mental, pessoas portadoras de deficiência, pessoas especiais. Isso pode ter colaborado para as confusões ainda existentes em relação a aprendizagem dos alunos e os encaminhamentos que se fazem para a SIR/AEE. Às vezes, o fato de um aluno não acompanhar o ritmo da turma, demonstrar agitação em sala de aula ou ainda não estar alfabetizado no terceiro ano do ensino fundamental, já se pensa numa possível DI e encaminhamento à educação especial.

Importante ressaltar que sendo DI ou não, todos são capazes de aprender e

o acompanhamento no trabalho pedagógico pode colaborar com suas potencialidades e promover os desafios para a construção do aprender. Quando se tenta compreender se a dificuldade do aluno é oriunda de causas externas ou orgânicas, não se tem a pretensão de dizer que um pode aprender mais que o outro. Ao tentar entender estas diferenças, não se pretende fazer distinções ou demarcar espaços entre os seres humanos, que atendemos na escola, mas proporcionar condições adequadas e coerentes às especificidades dos alunos e o foco que se tem em cada espaço.

Uma educação verdadeiramente inclusiva reconhece a diversidade do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem. Oferece respostas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam para o aluno condições de superar ou compensar as suas dificuldades de aprendizagem, independentemente das causas que provocaram tal problema em seu processo de escolarização. (POKER, 2007, p. 178.)

Levando em conta que nem toda dificuldade ou atraso de aprendizagem, pode ser considerada deficiência e que em uma escola da rede municipal é expressivo a quantidade de encaminhamentos para o AEE implicando em uma lista de espera, é que busca-se analisar as percepções dos profissionais quanto a dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. Se a SIR/AEE trabalha com alunos com deficiência, e os encaminhamentos são sugeridos quando a escola se depara com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, estaria a escola acreditando que dificuldade e deficiência possam ser sinônimos? “que o problema decorre de distúrbios do aluno. ” (POKER, 2007, p.171)? A intenção da proposta é de pensar que os alunos necessitam de atendimentos que ofereçam oportunidades de aprendizagem conforme suas necessidades.

METODOLOGIA

A escola tem 1300 alunos e 70 professores e atendo o ensino fundamental do primeiro ao nono ano. Funciona nos turnos da manhã, tarde e noite.

Como procedimento para a coleta de dados foi utilizado um questionário via Google formulário enviado por e-mail para os setenta professores da escola. As perguntas versaram sobre as diferenças entre L.A e SIR na escola, motivos dos encaminhamentos e o entendimento sobre DI. Foi obtido retorno de 12 profissionais da escola. Entre estes, quatro são professores de sala de aula, uma professora de

AEE quatro orientadores e três supervisores da escola municipal de Porto Alegre - RS. Todos são formados em licenciatura e especialização. Para cada um, foi atribuída uma letra para a identificação, de A a L. Todos responderam que já tiveram ou têm aluno com DI.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, cuja proposta é descrever ou entender um determinado grupo e local. “Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (GIL, 2009, p.3).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percepções dos professores da sala comum e do AEE

Os professores da sala comum que responderam o questionário demonstraram perceber a importância dos espaços referentes ao LA e AEE conforme explica o professor A, que trabalha com o ensino fundamental: *“Os dois espaços são fundamentais e deveriam ser ampliados. Quando o aluno vai ao LA e se percebe que o caso não é problema de processo de aprendizagem e sim outros fatores neurológicos e ou distúrbios sobre a SIR como último reduto para desenvolver proposta de inclusão deste aluno após avaliação mais profunda”*.

Para este professor, os espaços parecem estar delimitados, precisa-se de mais vagas em ambos espaços. Mas é oportuno pensar em primeiro lugar no desenvolvimento do aluno, independentemente do porquê das dificuldades. Entender os motivos das dificuldades, ajuda a entender as características da deficiência, mas não compreender o aluno tal como ele é.

O Projeto político pedagógico (PPP) da escola, pontua que no LA “através da observação e avaliação dos alunos, levantam-se hipóteses sobre estratégias que venham a colaborar na superação das dificuldades referentes a construção do conhecimento que possam interferir no processo, resgatando conceitos básicos e necessários às aquisições em sala de aula” (PPP, 2016, p. 28). Observar a singularidade do aluno e pensar estratégias para ele, perguntar-se como ele aprende, são fundamentais para qualquer sujeito, sendo ou não aluno de AEE ou LA.

Passar pelo LA antes da SIR/AEE não é obrigatório. A avaliação pedagógica

serve para compreender o aluno em seu raciocínio, comunicação e linguagem, bem como socialização e definir juntamente com o SOP se este aluno pode ser ou não público a ser apoiado pela SIR/AEE. Mas quando se encaminha primeiramente para a SIR/AEE, sugere-se que tal aluno possa ter uma deficiência, sem antes ter tentado um espaço pedagógico com metodologia diferenciada da sala de aula. Colabora com esta percepção, a professora F: *“Para o Laboratório de aprendizagem o aluno é encaminhado quando ao analisar que o aluno não atingiu os objetivos mesmo com intervenções dos professores. Para SIR os alunos que tem algum laudo ou após conversa e observação da equipe pedagógica.”* Compreender as causas da dificuldade pode ajudar o professor a entender a diferença entre deficiência e dificuldade e buscar apoio aos profissionais que atuam nas respectivas áreas.

Mas compreender quem é o seu aluno, as coisas de que ele gosta, do que ele não gosta, quais as suas habilidades e dificuldades e o estilo de aprendizagem dele, como ele aprende, é fundamental para um planejamento específico e significativo. Quando as aprendizagens são significativas, a memória é mais duradoura (RANGEL, 2021).

Alguns professores, como a participante I, afirma que acha *“ótimo”* ter os dois espaços e encaminha por: *“Dificuldades na aprendizagem”*, não diferenciando um espaço do outro. Também a professora H, afirma que *“Acredito que uma equipe maior sempre seja positivo”* e o motivo para o encaminhamento em ambos espaços são *“parceria”*. Porém, não se trata de *“uma equipe maior”*, mas a compreensão de atendimentos que possam atender as particularidades dos alunos.

A professora D, que trabalha no AEE, afirma que ter SIR e LA na escola é: *“Ótimo, porque a SIR atende alunos/as com Deficiência e no LA o atendimento deve ser para os/as que tem dificuldades de aprendizagem e algumas vezes, após a avaliação especializada na SIR, não se configurando público deste espaço poderá haver o encaminhamento ou retorno para o LA”*.

Percebe-se que dos quatro professores de sala de aula e a professora do AEE, a maioria entende a diferença entre o público que se atende na SIR e o público de LA, apontando as diferenças entre os espaços. Pensar o espaço de cada estudante é importante para buscar a parceria de profissionais da área, entretanto o mais importante é pensar no desenvolvimento do aluno para os

encaminhamentos. Por que se está encaminhando? Como é esse aluno? As intervenções realizadas em sala de aula atendem as suas necessidades?

Percepções da supervisão e orientação

Pode se perceber que alguns alunos são encaminhados por motivos que por si só não justificam a avaliação, o pensar em deficiência. Para a participante J, supervisora na escola, por exemplo, são encaminhados para a SIR/AEE os seguintes motivos: *“Muitos, mas basicamente a dificuldade de aprendizagem dificuldade de acompanhar o nível da turma. Se essa dificuldade se mostra extrema ou o aluno apresenta comportamentos diferenciados que interferem na aprendizagem pensamos em uma avaliação de profissionais com outro olhar”*. O foco aqui, parece ser o de “colocar o aluno no nível da turma”, sem considerar que cada indivíduo tem seu próprio desenvolvimento e é constituído de acordo com sua vivência cultural, social e religiosa (PARO, 2011). Um aluno não pode ser parâmetro para outro, vale ressaltar que na educação inclusiva, todos têm direito ao mesmo currículo e ao mesmo conjunto de saberes (CÓSSIO, 2020), entretanto, é necessário identificar as barreiras de aprendizagem destes estudantes e apontar estratégias de mesma oportunidade para toda a turma.

Também entende que a SIR/AEE é para “dar conta dos conteúdos de sala”, a orientadora, participante E: *“Quando o aluno não consegue acompanhar as aulas ou tem necessidades que o professor não consegue suprir na sala de aula. ”*. Preocupar-se com a aprendizagem dos conteúdos dos alunos e buscar os meios para que todos aprendam é responsável por parte dos profissionais da escola. Contudo, ao se encaminhar para a SIR/AEE alunos por motivos de “dificuldades” ou porque “não conseguem acompanhar as aulas”, comete-se um equívoco, pois o atendimento educacional especializado não tem o objetivo de trabalhar reforço ou conteúdo escolar. (JACKS, 2021). O PPP da escola cita que a SIR favorece as interações no espaço escolar e a escola respeita o tempo de aprendizagens de cada aluno. (PPP, 2016, p.22).

A supervisora, participante e diz: *“Acredito que estar nos diferentes ambientes da escola ajuda o aluno a desenvolver melhor suas habilidades. Ele precisa do convívio da sala de aula e de atendimento especializado, e quanto mais dos dois, melhor. Acredito que ambos os atendimentos são necessários. ”* Corrobora-se com

a ideia, quanto a importância dos dois espaços da escola, entretanto é oportuno pensar quanto ao tipo de atendimentos que podem atender as particularidades de cada aluno.

Quanto aos motivos que levam à escolha de cada espaço, o orientador, participante C, demonstra compreender para onde encaminhar os alunos: *“Acredito que a SIR possa ser o espaço para aquele aluno laudado e que já chegou com a investigação de professores e LA. O L.A é o espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem e que esses com a ajuda e dedicação do professor do LA pode ajudar o aluno a superar essas defasagens.* Assim como a orientadora, participante B, mostra ter definido quem é encaminhado para quem: *“Acho superimportante, pois são espaços destinados a grupos diferentes de alunos. A SIR atende aos alunos com deficiências e o laboratório para os alunos com dificuldade de aprendizagem, que uma vez vencidas a criança **não precisa mais frequentar**”* (grifo meu). Ela parece compreender que as dificuldades são pontuais. E o trabalho do LA: *“Dificuldades de aprendizagem, necessidade de um atendimento especializado e em grupos menores, para trabalhar as habilidades necessárias para que consigam ter um bom desempenho na sala de aula”*. O documento orientador da SMED, cita que a proposta do LA deve ser metodologicamente distinta da sala de aula, mas não desvinculada do planejamento coletivo com professores (SMED, 2015, p.25).

As respostas dos professores e equipe pedagógica são semelhantes em algumas questões. Os que compreendem que SIR/AEE e LA atendem público diferentes da escola, ressaltam a causa das dificuldades, para encaminhar os alunos, apesar de não mencionarem a importância de observar o aluno em si e entender como ele aprende para um planejamento que corrobore com o desenvolvimento de suas potencialidades.

CONCLUSÃO

No que se refere aos espaços da escola, dos quatro professores que participaram do estudo, três percebem as diferenças entre dos espaços físicos do LA e SIR/AEE. Destes, dois professores ainda destacaram que ambos espaços são importantes e/ou uma equipe maior é positiva.

Quanto aos sete aos profissionais (orientadores e supervisores) que

participaram do estudo, dois profissionais demonstram entender os espaços. Os outros cinco parecem enxergar ambos espaços para sanar as dificuldades da sala de aula, suprir os conteúdos não alcançados e ter mais parceria.

Quanto aos motivos de encaminhamentos, a maioria dos professores pontuam que o LA é para *dificuldades escolares* e a SIR/AEE, para alunos *com laudo*, ou quando se faz a avaliação pedagógica e se compreende que tal aluno é público da educação especial. Na equipe pedagógica, dois dos profissionais ressaltam que a SIR/AEE é para “*síndromes e deficiências*” e cinco dizem que é para quando o aluno “*não consegue acompanhar as aulas ou tem necessidades que o professor não consegue suprir na sala de aula*” e respostas semelhantes. A equipe pedagógica, parece ter uma percepção mais abrangente dos espaços.

Por isto é necessário um trabalho e reuniões constantes com toda a equipe de professores e pedagógica, a fim de que se compreenda as necessidades e singularidade de cada sujeito, bem como romper com a busca por uma categorização de deficiência dos alunos quando estes não acompanham a turma como espera-se.

Através do diálogo e formação, pode-se pensar os aspectos que poderiam contribuir para a aprendizagem de tais alunos, sem pensar primeiramente em uma deficiência.

Dificuldade em acompanhar os objetivos de um ano/ciclo podem ser características de um aluno DI, mas também por motivos emocionais, metodologia inadequada para aquele aluno em específico ou outros que não de origem neurológicas. Para isto serve a avaliação, porém, na própria avaliação, não raramente, este aluno apresenta grandes avanços evidenciando de que a “dificuldade” de um conteúdo é pontual, e que poderia ser mediada pelo profissional do LA, implicando em menos tempo de espera para avaliação na SIR/AEE.

REFERÊNCIAS

AAIDD- Associação americana de deficiência intelectual e desenvolvimento. [s/d]. Disponível em: < <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition> > Acesso em 13 de out. de 2021.

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em 05 de out de 2021.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 22 de set. de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Lei nº 4024 de, 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.0241961?OpenDocument> Acesso em 05 de out. de 2021.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Mec, 2009.
Disponível em: <em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 03 de nov.2021.

CÓSSIO, Anelise do Pinho. **Disciplina desenho universal da aprendizagem**. Curso de especialização em serviço de AEE. Material eletrônico especialização em AEE/UFPEL, 2020.

EMEF (a fim de manter o anonimato da escola, o nome foi suprimido). **Projeto político pedagógico**. 2016. 3ªed. Porto Alegre-RS.

GIL Robledo Lima. [2009]. **Pesquisa quantitativa e qualitativa**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Pesquisa-Quantitativa-e-Qualitativa.pdf>Acesso em 22 de set de 2021.

JACKS, Débora. **Disciplina deficiência intelectual**. Curso de especialização em serviço de AEE. Material eletrônico especialização em AEE/UFPEL, 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. [1994].

NEVES, Mª da Graça G. Cunha. **Dificuldades, problemas, distúrbios e**

transtornos de aprendizagem. Material eletrônico especialização em AEE, UFPEL, 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo, ed Cortez, 2011. POKER, Rosimar Bortolini. **Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva.**

APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano V n. 9 p. 169180, 2007.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação:** proposta políticopedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Roch.

. **Manual sala de integração e recursos** [2015].

Políticas pedagógicas. Documento orientador para o ensino fundamental. 2015/2016.

RANGEL, Gilsonira de Alcino. **Possibilidades de trabalho no AEE com alunos com Deficiência Intelectual.** Material eletrônico AVA especialização em AEE, UFPEL, 2021.

RESOLUÇÃO CME/PoA nº 013/2013 - **Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino na perspectiva da educação inclusiva.** Disponível em:
<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/013.2013.pdf>
Acesso em: 05 de nov.de 2021.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** Material eletrônico AVA curso AEE, UFPEL, 2020.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESENVOLVIDO DURANTE O PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO

Auriane Erthal¹
Nelma Rosa Pedroso²
Aline Souza da Luz³

RESUMO: No ano 2020, ocorreu uma Pandemia mundial do novo coronavírus (Sars-Cov-2) chamado de COVID-19. O processo de escolarização necessitou passar por adaptações na forma de organização e de realização das práticas pedagógicas. O presente artigo objetiva analisar de que forma se deu o atendimento educacional especializado, realizado pelas professoras nas escolas regulares de um município do Vale do Rio Pardo, durante o período de isolamento social e ensino remoto, em decorrência da pandemia do COVID-19. O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi o questionário online e as respostas foram analisadas à luz do referencial bibliográfico. Ao analisarmos o planejamento e as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, constatamos que foi necessária uma adequação na maneira de planejar. Os atendimentos foram realizados através do uso das tecnologias e também através das atividades impressas entregadas às famílias. Ficou visível que mesmo frente às dificuldades encontradas as participantes desenvolveram estratégias frente aos problemas encontrados e tentaram da melhor maneira desenvolver seu trabalho.

Palavras-chave: Educação Especial; Pandemia; Ensino Remoto; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um ano atípico em meio à uma Pandemia mundial do novo coronavírus (Sars-Cov-2) chamado de Covid-19. Foi necessário manter o distanciamento social e devido a isso as atividades presenciais foram suspensas.

Nesse contexto, com as atividades escolares presenciais suspensas, instituiu-se o que se chamou de ensino remoto. Nunes e Dutra (p.10, 2020) afirmam que o ensino remoto não se configura como modalidade, e foi uma alternativa temporária e emergencial para o momento de pandemia que estamos vivendo.

Para continuar o processo de escolarização, em meio a essa pandemia, foram

¹ Autora. E-mail: auriane-erthal@uergs.edu.br.

² Autora. E-mail: nelma.pedroso@gmail.com

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: alineluz@unipampa.edu.br

necessárias adaptações na forma de organização e de realização das práticas pedagógicas dos professores para que pudessem atender os alunos. Iniciou-se o ensino remoto e com ele uma das maiores adaptações: a necessidade de migrar para os recursos digitais. Já os alunos, começaram a realizar suas atividades de forma remota, ou seja, sem a presença física de um professor.

Valente et. al. (2020) afirmam que o ensino remoto emergencial ganhou protagonismo em um momento de crise, colocando os docentes frente aos desafios de construir novas formas de ensinar-aprender, ressignificando suas práticas pedagógicas. Essa nova realidade não foi diferente para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que também migraram para o ensino remoto.

Diante desse novo contexto, propomos neste artigo analisar como foi desenvolvido o atendimento educacional especializado, realizado pelas professoras de AEE nas escolas regulares de um município do Vale do Rio Pardo, durante o período de isolamento social e ensino remoto, investigando quais foram as mudanças mais significativas nas práticas pedagógicas.

O artigo propõe-se a fazer uma reflexão analítica desse contexto, justificando a relevância desse estudo pela atualidade do tema em questão.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de campo⁴, buscando evidências de como foi desenvolvido o atendimento educacional especializado durante o período de isolamento social e ensino remoto.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi o questionário online, construído no aplicativo Google Forms. Este instrumento foi escolhido devido às vantagens que trouxe às pesquisadoras, tais como: a otimização do tempo para o retorno das respostas, a facilidade para o envio dos questionários, a facilidade para a tabulação dos dados e o custo reduzido, não

⁴ Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 189) “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade. Já para Prestes (2002, p. 26) “A pesquisa de campo é aquela em que o pesquisador através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc., coleta seus dados, investigando os pesquisados em seu meio.”

sendo necessário deslocamentos ou gastos com impressão dos mesmos. Vasconcellos e Guedes (2017) destacam que este tipo de questionário apresenta vantagens tanto para o pesquisador quanto para o respondente. Dentre as vantagens destacadas pelos autores, apontam à rapidez do preenchimento pelos respondentes e a possibilidade de controle sobre as respostas pelo pesquisador.

O questionário foi organizado com questões abertas e de múltipla escolha. Este instrumento foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa através de um link via aplicativo de mensagens instantâneas - WhatsApp, juntamente com a carta de apresentação das pesquisadoras e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram enviados no dia 07 de outubro, destes, todos retornaram respondidos.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras de AEE de um município do Vale do Rio Pardo. As professoras selecionadas para a pesquisa, são professoras de Sala de Recurso, que fazem parte do quadro efetivo de funcionários da rede municipal de ensino, e atendem alunos da educação infantil até as séries finais do ensino fundamental.

A abordagem dos dados teve base qualitativa ⁵(LUDKE E ANDRÉ, 1986). Assim, os dados coletados foram interpretados e analisados mediante a interlocução com a literatura da área e estão apresentados na forma de texto. Os sujeitos participantes da pesquisa foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O atendimento educacional especializado no ensino remoto

O Decreto nº 55.118 foi o primeiro decreto estadual que dispôs sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19, estabelecendo a suspensão das aulas presenciais (artigo 5º).

Nesse contexto, iniciou-se o ensino remoto que é mediado pelo uso de tecnologias que podem ser digitais ou não. Sobre o ensino remoto, assim explicam

⁵ Conforme Lüdke e André (1986, p. 11-13, grifos nossos) assinalam dentre as características de uma pesquisa qualitativa "(...) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

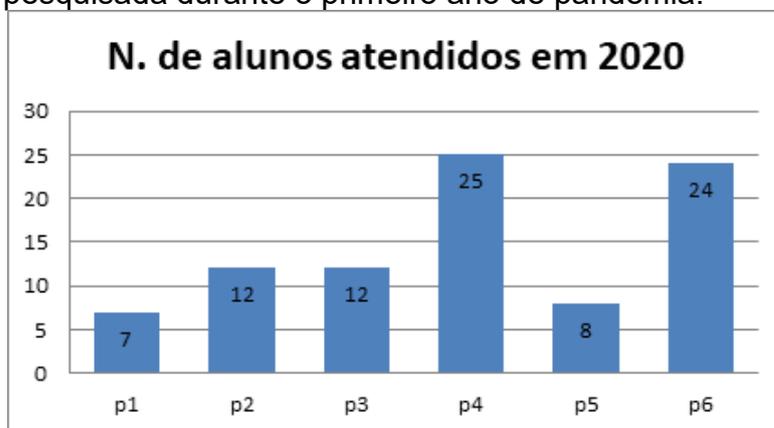
Nunes e Dutra:

O ensino remoto caracteriza-se por acontecer afastado geograficamente devido ao distanciamento social, desta forma os professores buscam utilizar recursos tecnológicos como forma de diminuir distâncias, porém nem todas as realidades sociais das comunidades escolares públicas da rede municipal, dispõem destes recursos. Assim o ensino remoto acontece da mesma maneira com aulas impressas e sem o uso obrigatório da tecnologia digital a todo momento. (NUNES E DUTRA p.12, 2020)

Nessa nova realidade educacional, durante o período do ensino remoto, o Serviço de AEE, não parou. Tal afirmação pode ser confirmada pelas professoras participantes da pesquisa, das quais, cinco atuam em duas ou mais escolas e apenas uma atua em apenas uma escola.

Abaixo, segue o número de alunos atendidos pelas respondentes, no ano de 2020, primeiro ano da pandemia.

Gráfico 1 – Número de alunos atendidos por cada professora pesquisada durante o primeiro ano de pandemia.



Fonte: As autoras

A oferta do AEE durante o ensino remoto está garantida no Parecer CNE/CP N° 5/2020

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. (p. 15)

Quando perguntamos aos participantes se teriam conhecimento sobre decretos que pudessem direcionar o trabalho do AEE durante o período remoto, todas as respondentes informaram terem desconhecimento de tais orientações legais. Com isso é possível perceber que as professoras pesquisadas desconheciam o Parecer CNE/CP N°5/2020.

Ainda questionadas sobre possíveis orientações que tenham sido recebidas

pelas participantes sobre o atendimento durante o ensino remoto, das seis respondentes, somente duas afirmaram que receberam orientações quanto a entrega de materiais físicos, realização de chamadas e gravações de vídeos e também orientações para seguir os protocolos de prevenção ao COVID-19.

Buscando verificar como foi desenvolvido o atendimento educacional especializado, realizado pelas professoras de AEE nas escolas regulares de um município do Vale do Rio Pardo, durante o período de ensino remoto, nenhuma das respondentes informou que fez a construção do plano individualizado - PDI para seus alunos. Tal dificuldade foi percebida pelas professoras, pois a construção do PDI requer a elaboração do estudo de caso anteriormente, o que também foi prejudicado durante o ensino remoto. Os excertos abaixo ilustram essas observações:

P2 – “Não foram realizados estudos de casos nesse período, pois, ingressei nessas escolas no início do mês de março de 2020.”

P5 – “Não fizemos, fomos orientadas para realizar esse estudo no retorno.”

P1 – “Ficou altamente prejudicado pela falta de orientação pedagógica, restando- nos os encontros do PAEE do ano anterior.”

Sabemos que o plano individualizado é o que norteia o trabalho desenvolvido no AEE. Segundo a legislação, a elaboração e aplicação do PDI é de competência do professor de AEE. Este deve acontecer em articulação com a família e também com o professor da sala comum e, quando necessário, com apoio dos serviços setoriais de saúde e assistência social (BRASIL, 2009a). Contudo, é necessário lembrar que durante o período do ensino remoto, as atividades presenciais estavam suspensas, o que prejudicou a observação e interação presencial com o aluno, momentos esses extremamente importantes para a construção desses documentos.

Assim, questionadas sobre a forma como elaboraram o planejamento e quais critérios foram utilizados para o desenvolvimento do mesmo durante o ensino remoto, a maioria das participantes afirmam ter levando em consideração as aprendizagens já adquiridas do ano anterior a pandemia, assim como as potencialidades e dificuldades que cada aluno apresentou durante os atendimentos. Cabe ressaltar também que duas das entrevistadas relatam ter pensado no grau de dificuldade das atividades, a fim de que a família pudesse auxiliar o aluno na resolução das mesmas. Uma das participantes cita que levou em consideração o

momento pandêmico que todos vivenciamos.

A totalidade dos participantes afirmam que houve articulações com os professores da sala comum e esse contato se deu principalmente através do whatsapp e ligações telefônicas. É de extrema importância que essas trocas ocorram pois, o trabalho do AEE não pode ocorrer de forma isolada precisa dessas parcerias e trocas. Bezerra *et. all.* (2020) afirmam que a responsabilidade de construir estratégias de ação é compartilhada por todos os docentes, o que contribui para a efetivação de um trabalho com os sujeitos com deficiência “mais eficiente e satisfatório”.

O ensino remoto foi instaurado para tentar minimizar os efeitos do isolamento social no que se refere ao ano letivo. Dessa forma, ele tem suas limitações e em nenhuma situação pode vir a ser substitutivo ao ensino presencial (Nascimento, Sousa e Versolato, 2020). Diante desse cenário de ensino remoto, pedimos às professoras do AEE, que nos assinalassem quais as diferenças entre o atendimento educacional especializado antes e durante a pandemia. Uma das principais diferenças observadas durante o período de ensino remoto foi a falta do contato com o aluno público do AEE. A P3 afirma que “No atendimento presencial é possível conhecer de forma mais precisa onde o aluno apresenta dificuldade, já no atendimento remoto é necessário contar com as devolutivas da família para saber qual a melhor forma de auxiliar”. A P5 relata que a diferença é muito grande “com pouca interação do aluno e dispersão com muita facilidade o que leva a não conseguirmos fazer aquela troca palpável. Os jogos também são completamente diferentes e há dificuldade (pelos alunos) de manusear as atividades”.

Quando questionadas sobre as dificuldades encontradas no atendimento durante o ensino remoto, as professoras participantes da pesquisa repetiram o aspecto destacado na questão que tratava das diferenças entre o atendimento educacional especializado antes e durante a pandemia, ou seja, a maior dificuldade foi a falta do contato com os alunos e colegas. Os excertos abaixo ilustram esses apontamentos:

P1 - “A falta do contato olho no olho, reforço positivo estanque pelo distanciamento, horário destinado ao atendimento prejudicado pela falta de disponibilidade dos pais para o acompanhamento do AEE remoto”.

P5 – “dificuldade de estabelecer trocas, conversa fica superficial e sem laço, não conseguimos manter um diálogo”.

P6 – “Falta de interação com professores. (...). Falta de reuniões com

colegas.”

Corroborando com os excertos Nunes e Dutra (2020) ressaltam que:

Podemos afirmar o quanto o ensino remoto para os alunos AEE, requer reflexão, construção de instrumentos pedagógicos individuais e contato diário com as famílias, para garantir que mesmo durante a pandemia, todos sejam atendidos em suas especificidades com qualidade. Entretanto, a educação inclusiva fica muito prejudicada quando esses alunos não conseguem manter o convívio num ambiente escolar interagindo com os colegas. (NUNES E DUTRA, p. 15, 2020)

Outras dificuldades que também foram assinaladas pelas professoras foram: a falta de acompanhamento da família durante o atendimento remoto, de modo a auxiliar o educando e a falta de acesso dos alunos aos meios digitais para possibilitar que os atendimentos ocorressem de forma satisfatória. A falta de material também foi citada, mas com menos expressividade dentre as respondentes.

Sobre as atividades que as professoras realizaram durante a pandemia, podemos citar que a totalidade das participantes construiu algum recurso para encaminhar para os alunos e também auxiliou nas adaptações das atividades da sala de aula regular. Todas as participantes destacam que realizaram atendimentos online com os colegas professores de cada aluno atendido. Assim podemos concordar com o que afirmam Glat e Blanco (2007) o atendimento educacional especializado deve dar suporte aos professores do ensino regular, pois estes necessitam de um especialista para auxiliar no seu trabalho.

A avaliação neste contexto de ensino remoto se deu através do retorno das atividades que haviam sido enviadas, bem como também foram avaliados, áudios, vídeos e fotos. Foram expressas através de um parecer descritivo. Relevante comentar que nessas devolutivas muitas vezes não era possível ter certeza de quem realmente realizou as atividades. Uma respondente comentou que não fez nenhuma avaliação durante o período de ensino remoto e que somente agora no retorno presencial está fazendo uma avaliação diagnóstica. Conforme Menezes (2021) um dos aspectos que devem ser levados em consideração no ato avaliativo são os avanços individuais na realização das atividades assim como na utilização das ferramentas digitais, o autor ainda afirma que a prática docente deve estar permeada pela reflexão sobre a avaliação, assim, o professor pode identificar possíveis falhas na metodologia utilizada e apontar sua prática para diferentes caminhos.

APRENDIZAGENS PARA ALÉM DO ENSINO REMOTO

Conforme as professoras entrevistadas, o destaque para as aprendizagens que ficaram deste período de ensino remoto foi o uso das tecnologias para aprendizagem e a evidência da importância do trabalho presencial, visto que, nem todos os alunos possuem o acesso a internet.

O mundo precisou se adequar, as relações foram modificadas, foram desenvolvidas novas tecnologias e artefatos. Como diz Nonato e Sales (2019 p.151), quando traz que

O advento das tecnologias digitais significou o ponto de partida de um complexo processo de reorganização das relações sociais a partir das premissas de uma lógica de interação não mais prioritariamente presencial, garantida pela proximidade física dos integrantes, mas viabilizadas por formas de telepresencialidade que, a partir de ferramentas digitais, operam essas novas formas de operar sobre o mundo.

Os autores nos mostram exatamente o que precisou acontecer, as relações passaram a se pautar em meios alternativos digitais para substituir o contato físico. Souza (2020) afirma que a utilização das TICs no período da pandemia encontrou várias dificuldades para substituir os encontros presenciais, como por exemplo, a falta de formação para os professores, acesso às tecnologias tanto por parte dos professores quanto dos alunos e a dificuldade de acesso para ambos.

Considerando-se todos esses fatores que desafiaram professores e estudantes podemos destacar que a aprendizagem foi uma via de mão dupla, visto que muitos professores precisaram aprender a utilizar as ferramentas para então poder planejar e aplicar atividades diversas com os seus alunos. Assim, conforme salienta a mesma autora, a escola é convocada a se reinventar buscando outras possibilidades para a utilização das TICs também no período pós pandêmico.

CONCLUSÃO

A partir dos dados coletados foi possível perceber que muitos foram os desafios que precisaram ser superados durante o período de ensino remoto: a dificuldade de contato e disponibilidade das famílias; a diferença social que impede que todos tenham acesso aos meios de comunicação, tão necessários durante esse período, a falta de orientação com embasamento legal, quanto a maneira que o trabalho dessas professoras deveria ser desenvolvido já que era uma situação

nunca acontecida antes.

Apesar desse contexto, as professoras fizeram seu trabalho com muito empenho, considerando as limitações de cada aluno, tentando motivá-los a superá-las. Assim como, o trabalho em conjunto com os demais profissionais das escolas onde atuam, desde os colegas professores, até a equipe diretiva e pedagógica. Esses fatores evidenciam que o trabalho foi desafiador, mas que com as medidas tomadas pelas professoras entrevistadas possibilitam um atendimento adequado aos estudantes. Ficou bastante evidente que a falta do contato e a construção do vínculo com esses alunos prejudicaram não só a aprendizagem, mas também, a preparação das aulas destinadas a eles, pois através das devolutivas, como citam algumas das respondentes, não era possível saber quem realmente estava realizando a atividade nem o tipo de suporte que estava recebendo.

Enfim, apesar das dificuldades citadas pelas participantes, pode-se perceber que muitas aprendizagens foram construídas, que ampliam as possibilidades da utilização dos recursos e das tecnologias para além do período de pandemia, visto que os professores começaram a utilizar recursos antes desconhecidos ou pouco utilizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n ° 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. **Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto**. Revista IMPA, Fortaleza, v.2, n. 1, e 021004, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e021004>
<https://revistas.uece.br/index.php/impa> ISSN:2675- 7427

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; SOUSA Debóra de Lourdes da Silva; VERSOLATO, Marina Savordelli. **O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André-SP** | colaboração de texto Disponível em: <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco> Acesso em: 14/11/2021.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. **Educação e os caminhos da escrita na cultura digital**. In: FERRAZ, Obdália (org). Educação, (multi)letramentos e Anais do Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias – 2021 156 ISSN 2674-7227 tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/AEE%202/Downloads/12631-Texto%20do%20artigo-35967-1-10-20210830.pdf> Acesso em: 18/11/2021

NUNES, Rose Cristina Alvez; DUTRA, Carlos Maximiliano. **Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado**. Research, Society and Development, v. 9, n. 11, e64291110060, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10060>

PRESTES, Maria Luci de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Respel, 2002.

SOUZA Elmara Pereira de. **Educação em tempos de pandemia: desafios e**

possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas ano XVII vol. 17 n° 30 págs. 110-118 jul./dez. 2020 UESB Vitória da Conquista/BA pág.111. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 15/11/2021.

VALENTE, Geisla Soraia Cavalcanti, et. al. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente.** Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e843998153, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153> Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luis. E-Surveys: **Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica.** Plataforma Researchgate.net. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319774242_E-Surveys_Vantagens_e_Limitacoes_dos_Questionarios_Eletronicos_via_Internet_no_Contexto_da_Pesquisa_Cientifica Acesso em: 04 de out. 2021

SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REMOTO

Gisele Ramos Lima¹
Thaiany D'Ávila Rosa²

Resumo: O presente artigo é o trabalho final do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializados da Universidade Federal de Pelotas. Refere-se a análise de minha prática pedagógica como professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, trabalhando no ensino remoto nos atendimentos síncronos e assíncronos de um aluno com 11 anos de idade, tem deficiência intelectual, está no 5º ano do Ensino Fundamental e não está alfabetizado. O objetivo do trabalho é responder, a partir da análise dos meus registros no Diário de Classe e das videoaulas, as seguintes questões: *Quais as barreiras encontradas neste modelo de ensino com este aluno?*; *Qual o meu maior desafio em relação a este caso?*; e *Qual o envolvimento desta família neste modelo de ensino?*. Para isto, vou me valer da metodologia qualitativa de pesquisa, dos pressupostos do estudo de caso e do Paradigma Indiciário Ginzburg (2011).

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Deficiência Intelectual; Especializado; AEE na pandemia.

INTRODUÇÃO

O estudo que deu origem a este artigo, apresentado como trabalho para nota parcial da conclusão do Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas, refere-se a análise da minha prática pedagógica como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando em Sala de Recursos Multifuncional em uma escola da rede pública estadual no Estado do Rio Grande do Sul, no município de Pelotas. As análises e reflexões referem-se ao trabalho realizado de forma remota com um aluno no período da Pandemia da COVID 19, durante o ano de 2021.

O aluno em questão é um menino de 11 anos de idade, que apresenta deficiência intelectual, está no 5º ano do Ensino Fundamental e não está alfabetizado. No final do ano de 2018 assumi a sala de recursos da referida escola e durante 2019 trabalhei com a aluno citado. Em 2020 sai da escola, fui trabalhar na 5ª Coordenadora de Educação no setor da Educação Especial e em 2021

¹ Autora. E-mail: giseleramoslima@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: thaianyrosa@hotmail.com

retornei para a mesma escola e retomei o atendimento deste aluno, bem como com outros alunos atendido pelo AEE, porém de forma remota, conforme a organização da escola. É válido mencionar que no ano de 2020 a escola não teve professora de AEE.

Me vi diante de uma proposta totalmente nova, precisei rever minha prática, ler relatos de professoras que já estavam realizando este trabalho desde o início da pandemia e começar um trabalho de busca de caminhos inclusivos que trouxessem resultado positivos em meio a tantas incertezas. Digo caminhos inclusivos, pois era urgente que o trabalho do AEE oportunizasse, a este aluno em especial, uma participação nas atividades propostas nas aulas regulares e a retomada do seu crescimento cognitivo porque ele estava excluído deste processo.

Trabalhar na organização de aulas de AEE remotas foi e está sendo um desafio cotidiano, pois requer uma ruptura nas práticas pedagógicas e nos recursos comumente utilizados no trabalho presencial na Sala de Recursos. Podemos compreender o conceito de aula remota a partir do que nos diz Moreira e Schlemmer (2020)

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...] Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de web conferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente. (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p. 8-9)

Considerando o que dizem os autores, não é possível simplesmente queremos transpor os encontros presenciais para o modelo síncrono ou assíncrono sem pensar como isto modifica o processo de aprendizagem dos nossos alunos, na forma como eles recebem e processam o que estamos tentando ensinar ou desenvolver, principalmente quando falamos de alunos que apresentam deficiência

e necessitam de uma intervenção qualificada para construir conhecimentos, para desenvolverem as áreas defasadas que fazem que suas aprendizagens ocorram de forma mais lenta ou por canais sensoriais diversos.

Além das questões pedagógicas, quando falamos de aulas remotas, precisamos pensar na disponibilidade de recursos tecnológicos tanto do professor como do aluno, pois aula remota pressupõe internet e equipamento para acessá-la; sendo necessário também que o aluno consiga lidar com o equipamento ou tenha alguém para auxiliá-lo em casa. Desta forma, muitas são as novas variáveis que influenciam no desenvolvimento deste aluno no modelo de ensino remoto.

METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado foi realizado na perspectiva da professor-pesquisador, aquele que analisa e reflete sobre a sua prática, sobre o cotidiano da escola e da sua sala de aula, ou seja, como define Carvalho (2012)

Não estou me referindo a prática de pesquisa exigida na Academia como conclusão do curso de Mestrado e Doutorado. Refiro-me ao educador que registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatos que interferem, facilitando ou dificultando o processo. Ainda não temos, infelizmente, na nossa cultura, a valorização do professor-pesquisador que busca trabalhar em equipe trocando saberes e experiências. (CARVALHO, p. 69; 2012)

A escolha do sujeito de pesquisa foi realizada considerando que no decorrer do curso desenvolvemos atividades alinhando teoria e prática, tais como a elaboração de material adaptado, construção do Estudo de Caso e planos de AEE remoto e presencial; e este aluno foi o objeto do meu estudo ao longo da Especialização. Então, para concluir o curso, decidi dar continuidade ao trabalho com ele, retomando e analisando minhas anotações no Diário de Classe e videoaulas a fim de responder as questões aqui apresentadas.

A metodologia utilizada para retomar e analisar minha prática pedagógica a partir das anotações em meu Diário de Classe e videoaulas síncronas no período pandêmico foi de cunho qualitativo, intencionando ter tempo para refletir sobre as ações e processos de ensino e aprendizagem do aluno envolvido, além da identificação das barreiras encontradas na proposta educacional das aulas remotas.

A escolha por tal metodologia justifica-se, pois

A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir eventos estudados,

nem prega referencial estatístico na análise de dados, os interesses vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve [...]Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será *o mundo da experiência vivida* (grifo meu), pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se. (CHUEKE e LIMA,2012, p. 65)

Os Diários de Classe, são cadernos em que nós professoras registramos nosso planejamento, observações sobre as aulas, sobre os alunos, registramos reuniões pedagógicas, ou seja, boa parte da nossa vida profissional. No decorrer do Mestrado estudei Diários de Classe ³de outras professoras, agora, recorro ao meu Diário para uma análise das anotações neste período de pandemia, mais precisamente do início do ano letivo de 2021 até o presente momento de escrita deste artigo.

Além da análise das minhas escritas, também recorri a análise das videoaulas síncronas com o aluno, fazendo anotações sobre seu comportamento, respostas as atividades propostas e tentei encontrar indícios (Ginzburg, 2011) de como a família vinha fazendo o acompanhamento das tarefas escolares em casa. Mapeei estes indícios a partir das falas do aluno nos nossos encontros e dos retornos que ele dava das atividades desenvolvidas nos momentos assíncronos.

Quando se trabalha com os indícios, a partir do Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (2011) abre-se um campo de possibilidade de análise, exigindo do pesquisador um interesse mais minucioso, não linear e desvinculado das regras formalmente existentes. Nesse sentido, Ginzburg (2011) afirma:

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento, entram em jogo (diz normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de visão e intuição (GINZBURG, 2011, p. 179).

Frente às escolhas metodológicas, passei a ler as anotações do Diário de Classe e as que fiz baseadas nos vídeos a fim de responder com maior precisão as questões que vinha me fazendo, são elas:

- Quais as barreiras encontradas neste modelo de ensino com este aluno?
- Qual o meu maior desafio em relação a este caso?
- Qual o envolvimento desta família neste modelo de ensino?

³ LIMA, Gisele Ramos - Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Retomando as anotações no Diário de Classe percebi que as primeiras informações que tive do aluno foram de que ele não participava das atividades, que retirava o material impresso na escola, mas não dava retorno. Olhando o material que a escola entregava e sabendo que o aluno não estava alfabetizado, percebi que ele não recebia nenhuma atividade adaptada e que isto poderia ser umas das razões para a não devolução, pois o menino não tinha conhecimento suficiente para realizar a atividade. Além de não fazer as atividades impressas, a escola informou que ele não participava de nenhuma aula síncrona da sua turma.

Considerando que o aluno está no 5º ano e não está alfabetizado foi preciso perceber suas potencialidades e dificuldades, e propor a elaboração de um currículo adaptado adequado as finalidades desta proposta que segundo Carvalho (2012) são:

- Conseguir a maior participação possível dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula.
- Levar tais alunos a atingir os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de um currículo adequado a suas necessidades.
- Evitar a elaboração de currículos específicos para alunos em situação de deficiência ou para outros que, no processo de aprendizagem, apresentem características significativamente diferenciadas das de seus pares, no que se refere a aprendizagem e à participação. (CARVALHO, p.113, 2012).

Frente a esta constatação, iniciei uma conversa com a coordenadora da escola e a professora titular do aluno propondo um trabalho colaborativo na construção do currículo adaptado. Esta é uma ação que está caminhando a passos lentos, pois eu e a coordenadora encontramos muita resistência por parte da professora, mas também compreendemos que a efetivação deste currículo na prática só ocorrerá a partir da participação e do comprometimento dela na elaboração de tal currículo.

O segundo passo foi contatar a família para compreender melhor a situação do menino e pensar no plano de intervenção do AEE que possibilitasse a participação do aluno nas atividades escolares. Lembrando que todo o trabalho desenvolvido na sala de recursos precisa reverberar na sala de aula regular, pois um dos objetivos do trabalho realizado pela professora de AEE é focado na aprendizagem do aluno em relação ao que é ensinado na sala de aula regular.

Na conversa com a mãe verifiquei que o aluno não conseguia acessar a plataforma das aulas síncronas, pois usavam os dados móveis, logo ficavam sem internet e sem condições financeiras de repor. Este é um problema enfrentado por muitos alunos das escolas públicas, e que não podemos desprezar. A solução inicial encontrada foi fazer os atendimentos com o menino através de chamadas de vídeo pelo WhatsApp, que não consome dados móveis.

No primeiro encontro com o aluno conversamos sobre vários assuntos e eu realizei algumas brincadeiras orais com rima e aliteração de palavras onde verifiquei que ele realmente ainda não estava alfabetizado, pois não conhecia todas as letras do alfabeto e não relacionava grafemas e fonemas. Buscando anotações dos atendimentos de 2019, constatei que ele não apresentava evolução nesta área de conhecimento. Minha primeira ação foi encaminhar para ele alguns jogos de alfabetização que jogaríamos nos encontros síncronos, e que ele poderia jogar com a família também. Esta estratégia não funcionou como esperado, já que eu não conseguia fazer as intervenções necessárias, pois o WhatsApp não oferece ferramentas para mediação qualificada do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, baseada na fala do menino em nossas conversas, apesar da mãe, algumas vezes, dizer que jogavam com ele, havia indícios de que isto não ocorria, portanto, não oportunizando a ele momentos lúdicos para pensar sobre a leitura e a escrita.

Em relação a família, especialmente no contexto do ensino remoto, sua participação e parceria com a professora tem papel fundamental na evolução do processo de aprendizagem dos alunos, pois ela assume o papel de quem fará as intervenções presenciais, além disso, a família organiza o espaço onde ocorrerão as aulas síncronas, ou onde a criança vai desenvolver as atividades impressas propostas pela professora. Nas conversas com a mãe, percebo a preocupação dela com o filho, ela buscou resolver o problema da internet e garantir que o menino participasse dos encontros síncronos e diz que ele tem acompanhamento nas tarefas assíncronas. De fato, ele sempre comparece aos encontros síncronos, mas é possível perceber indícios de que não há uma organização prévia do material e do espaço, já que muitas vezes o menino acordava na hora que eu enviava o link da aula. Nas tarefas assíncronas ou impressas, os indícios indicam que o menino não é acompanhado na realização das mesmas. Sei que a família não é responsável pelo ensino dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas neste

momento atípico, precisamos desta parceria para um melhor resultado. No caso deste menino, ao entrar na casa deles, via tela do celular, percebi que a responsável por ele é sua irmã mais velha, uma adolescente. A mãe trabalha todo dia, o que reforça o indício das razões pelas quais certas solicitações não são atendidas. Neste período de pandemia da COVID-19, nem sempre tudo ocorre como combinamos com a família.

Passado um tempo, a família conseguiu ter acesso a internet, o que permitiu ao menino assistir as aulas pelo *Google Meet*⁴. A partir daí nossas interações ganharam mais qualidade e eu me desafiei a aprender a usar ferramentas que possibilitavam uma intervenção melhor.

Fazendo uso do compartilhamento de tela com o aluno, da construção de jogos interativos em plataformas como o *Wordwall* e *Boom Cards*⁵, bem como de slides e de editores de texto foi possível desenvolver habilidades necessárias para a construção da leitura e da escrita de forma mais qualificada. Com o compartilhamento de tela além das atividades do AEE eu passei a trabalhar algumas atividades propostas pela professora da sala regular, atividades estas que passaram a ser adaptadas pela professora. Hoje, o trabalho com o aluno foca na compreensão do que a professora está propondo na atividade adaptada, e só assim ele iniciou a sua aproximação com as atividades escolares impressas propostas pela titular da turma.

A maior preocupação com o aluno em questão é desenvolver as habilidades necessárias para construção da leitura e da escrita, assim como o desenvolvimento do seu processo de alfabetização. Percebo que o aluno tem potencial, o que falta são práticas pedagógicas adequadas que podem ser planejadas, considerando os conceitos apresentados no Desenho Universal da Aprendizagem que conforme Malheiro (2021) é conceituado como

Trata-se de um processo de organização metodológica que utiliza soluções educacionais diversificadas empregadas com a finalidade de estimular um aprendizado e acessibilidade de conhecimento a todos, sendo assim, essa concepção parte do princípio de que todas as pessoas são diferentes e possuem formas variadas de aprender. Portanto, a sua orientação concentra-se na eliminação das barreiras curriculares ao

⁴ Google Meet: é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, e disponibilizado para todos que tenham contas no Gmail.

⁵ Boom Cards e Wordwall: Plataformas usadas para criar jogos interativos. Os jogos interativos são reproduzidos em qualquer dispositivo habilitado para web, como um computador, tablet, telefone ou quadro interativo.

mesmo tempo, em que se preocupa com as experiências educacionais de todos os alunos, entre esses, os que tradicionalmente estiveram à margem dos processos educativos (BRACKEN; NOVAK, 2019), como, por exemplo os estudantes com deficiência. Entendendo que quando é proposto o desenvolvimento e implementação de ações inclusivas em processos educacionais, é preciso considerar os estudantes com e sem deficiência. Isso porque entende-se a inclusão dentro de um conceito mais amplo, que engloba o atendimento de toda variação da diversidade humana. (MALHEIRO, 2021; online)

É possível dizer que no decorrer do ano de 2020, quando iniciou a pandemia e as escolas adotaram o ensino remoto, este menino ficou fora do processo de ensino escolar. Penso que ele ficou invisível aos olhos da escola e apenas em 2021, com a retomada das atividades na Sala de Recursos da escola é que passamos a pensar em como oportunizar estratégias de ensino a fim de garantir seu processo de aprendizagem escolar.

CONCLUSÃO

Apesar de já atuar em Sala de Recursos a mais de 20 anos e ter especializações que me habilitam para este trabalho, a realização desta Especialização em AEE, especialmente em tempos de pandemia, oportunizam retomar conceitos, assimilar novos conceitos e qualificar minhas reflexões quanto a minha prática como professora de AEE. Esta ação de reflexão relacionando teoria e prática, como nos ensina Freire (1997), permitem que eu pense em cada um dos meus alunos e na melhor forma de intervenção para garantir seu crescimento integral.

Neste trabalho, devido ao curto tempo, tomei somente um aluno como sujeito a fim de responder as três questões apresentadas anteriormente, mas creio que foi uma experiência reflexiva bastante válida.

Em relação à questão: “quais as barreiras encontradas neste modelo de ensino com este aluno?” foi possível perceber pelas minhas anotações e pelos indícios deixados nas videochamadas que a família tinha problemas de infraestrutura relacionados ao acesso à internet e equipamento. Em relação a internet eles conseguiram resolver, mas em relação ao equipamento, havia somente um celular compartilhado entre os irmãos, que não é o melhor equipamento para se ter aulas síncronas interativas, principalmente se tratando de aluno com deficiência intelectual. Tais barreiras vêm sendo enfrentadas por muitas famílias da escola pública neste período de pandemia da COVID-19. Entretanto, é

cruel saber que em alguns casos elas foram usadas como justificativa para deixar alunos a margem do processo escolar. O que me consola e traz alguma esperança é saber que muitas escolas e professores, individualmente, enfrentaram o problema e criaram estratégias para incluir a todos no processo de ensino.

Quanto a questão relacionada à participação da família: “qual o envolvimento desta família neste modelo de ensino?” é notável sua grande importância, mesmo não tendo sido tão efetiva quanto o desejado. Pude perceber a preocupação dos pais com a aprendizagem do menino, porém, são pessoas que trabalham todo dia e fizeram o que podiam. Quem ficou responsável pela organização e acesso às aulas foi a irmã mais velha dele. Sendo ela uma adolescente, percebi pouco comprometimento com o processo, o que prejudicou em alguns aspectos as propostas que fiz, mas nada que eu não conseguisse rever e encontrar soluções.

Em relação à última pergunta: “qual o meu maior desafio em relação a este caso?” inicialmente, eu achava que o meu maior desafio seria ter a participação do aluno nas atividades propostas, considerando o parecer da escola, porém foi uma questão tranquila de resolver. No entanto, meu grande desafio foi com a minha formação, pois precisei aprender a usar ferramentas de interação para as aulas síncronas, além de buscar ferramentas que oportunizassem a reflexão na construção do conhecimento pelo meu aluno.

Portanto, foi necessário apostar em minha formação em serviço, a fim de garantir em tempos de pandemia, a inclusão e as aprendizagens deste e dos outros alunos. Formação realizada também a distância e muito mais solitária que antes, pois foi através de *lives*, leituras, e busca de acessórias para o uso das tecnologias. O curso, para o qual submeto este artigo, também fez parte deste tempo de formação para outras práticas, a prática do ensino remoto, do ensino *online*, das aulas síncronas, etc. Assim sendo, aproveito o fecho deste artigo, para agradecer a todos que compartilharam e compartilham esta caminhada comigo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Ed. Moderna, 2012

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. Revista Espaço Acadêmico nº 128, Janeiro de 2012.
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974/8511>
Acessado em 24 de out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática**. Ed. Paz e Terra, 1997.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, **Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, p. 143-179, 2011.

MALHEIRO, Cícera A. Lima. **Design Universal para a Aprendizagem**. Portal de Acessibilidade UNIFESP: julho de 2021.
<https://acessibilidade.unifesp.br/recursos/dua-udl>. Acessado em 1 nov.2021

MOREIRA, José António; Schlemmer, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma em educação digital onlif**. Revista UFG, 2020, V.20, 63438.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG_Onlife.pdf.
Acessado em 24 de out. 2121.

O AEE E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DE ESTUDO DE CASO DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Jordania Da Silva Del Sacramento¹

Cristiana de Barcellos Passinato²

RESUMO: Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Pelotas com o objetivo de investigar e identificar o perfil, a formação, a experiência e o planejamento escolar das três professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o estudante com Deficiência Intelectual (DI). A pesquisa realizada neste trabalho foi de abordagem qualitativa, partindo da realização de um questionário semiestruturado com as professoras em questão, da seleção de um estudo de caso de um aluno com DI do Ensino Fundamental (EF) e de sugestões de adaptações de um plano de aula de ciências. Para explicar os resultados obtidos, utilizamos a análise descritiva dos dados e os conceitos de Vigotski. O estudo demonstrou que as professoras têm diferentes perfis, formação e experiências, mas que todas procuram articular-se com as professoras regentes e que para o planejamento escolar utilizam de estratégias instrucionais e metodológicas coerentes com a realidade vivida pelo aluno.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Atendimento Educacional Especializado. Formação docente. Experiências. Planejamento escolar.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada é fruto de um estudo de caso sobre o AEE de um estudante com DI matriculado na educação básica de uma escola municipal da cidade de Pelotas, RS, realizado durante o Curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas.

Segundo Sasaki (2005) no princípio para referir-se as pessoas com DI utilizava-se os termos: oligofrênica, cretina, tonta, imbecil, idiota, débil, mongolóide, excepcional, criança anormal, subnormal, deficiente mental, atrasada, retardada mental, eterna, com déficit intelectual, com necessidades especiais e especial.

Segundo Nascimento e Szmanski (2013), em 1992, a Associação Americana de Retardo Mental (AARM) designou a medida de QI (Quoeficiente de Inteligência) como critério quantitativo da Deficiência Mental (DM), com valor de QI 70-75, podendo ser retardo mental: leve, moderado, severo ou profundo.

¹ Autora. E-mail: jordaniacefet@yahoo.com.br

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: crispassinato@iq.ufrj.br

Para a AARM a DM é uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL, 2006, p.20).

Conforme Sasaki (2005) a denominação DI passou a ser utilizada oficialmente em 1995, em decorrência do Simpósio caracterizado como: Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o futuro realizado pela Organização das Nações Unidas em Nova York. Como pode-se perceber as leis, decretos, declarações e políticas públicas tem papel fundamental no avanço da inclusão.

Para Sasaki (2005) o termo deficiência intelectual é o mais indicado porque refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao da mente como um todo. De acordo com Nascimento e Szmanski (2013), a DI pode ter várias causas: fatores genéticos, ambientais, dificuldades no parto, prematuridade, meningite e traumas cranianos. Então, estas especificidades devem ser pensadas durante o planejamento e o atendimento especializado. Nesta perspectiva adotamos como problema de pesquisa: Será que as professoras de Sala de Recursos (SRs) multifuncionais procuram articulações com as professoras regentes com relação ao planejamento para seus alunos com DI?

Para o planejamento e atendimento especializado poderá ser frutífero a utilização dos estudos de Vigotski ao apropriar-se da compensação como uma alternativa para a superação da limitação do intelecto, pois “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (VIGOTSKI, 1997, p.14).

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).

Tendo esta designação do AEE, com o estudo de caso do aluno com DI em mãos e juntamente com as professoras regentes, as professoras das SRs podem pensar nas melhores estratégias que possam ajudar no desenvolvimento e aprendizagem do escolar em questão.

METODOLOGIA

Optou-se por realizar esta pesquisa com professoras do AEE que possuem alunos com DI pelo fato desta deficiência ser a de maior representatividade no ensino médio, na cidade de Pelotas, em 2015 (DIAS; SALLER; RODRIGUEZ, 2015).

Tal estudo foi dividido em três momentos: no primeiro descreveu-se o perfil e a formação das professoras de SRs, no segundo a experiência profissional e no terceiro o planejamento escolar. E utilizou-se a técnica qualitativa de análise em razão das características apresentadas.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p.133).

A análise adotada foi do tipo descritiva e exploratória por meio do estudo do caso que se realizou em uma das escolas municipais e públicas de Pelotas/RS.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

O estudo de caso conforme Gil (2002, p. 54): “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Segundo Stake (1995, *apud* ANDRÉ, 2005) existem três tipos de estudo de caso: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo. O estudo de caso coletivo compreende o estudo de vários casos com finalidade intrínseca ou instrumental. Para esta pesquisa foi selecionado este último porque os objetivos são de questionar as professoras em estudo.

Diante desta escolha, em agosto de 2021 procurou-se pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas para a autorização da pesquisa. Com esta autorização e o termo de consentimento livre e esclarecido procurou-se pela direção

do colégio em questão e na sequência pela coordenadora pedagógica que, após autorizar esta pesquisa passou os contatos das professoras das SRs.

A escola em questão possui três professoras do AEE e o critério adotado para estas poderem participar da pesquisa foi a disponibilidade para compartilhar seus saberes e experiências.

Gil (2002, p. 137) define algumas etapas nos estudos de casos que devem ser seguidas como: “formulação do problema; definição da unidade-caso; determinação do número de casos; elaboração do protocolo; coleta de dados; avaliação e análise dos dados; e preparação do relatório”.

Os instrumentos de coleta de dados adotados foram: questionário semiestruturado formatado em *Google Forms*, solicitação de documento: “estudo de caso de um aluno com DI nas séries finais do EF” e adaptação de um plano de aula de ciências que foi construído para uma turma das séries finais do EF. A coleta de dados poderia ser via *whatsapp* ou *e-mail*.

No 1º momento, em setembro de 2021, estas professoras responderam a um questionário com 20 perguntas com perfis qualitativo e quantitativo, com questões abertas e fechadas, nas quais tratava-se sobre: a formação inicial, a experiência e o planejamento. Este foi enviado por *e-mail* por *link*.

No 2º momento, em outubro de 2021, foi solicitado a elas a produção de um estudo de caso de um de seus alunos com DI que está nas séries finais do EF. O material poderia ser enviado da mesma forma. O principal objetivo do estudo de caso deste aluno foi identificar as suas dificuldades e potencialidades.

No 3º, e último, momento, em novembro de 2021, depois de realizar a análise dos 3 estudos de casos recebidos, selecionou-se o estudo de caso da professora que demonstrou com mais clareza as dificuldades e potencialidades do escolar com deficiência intelectual do ensino fundamental, ou seja, a professora A sobre o aluno N com DI do 7º ano.

Na sequência, elaborou-se um plano de aula de ciências para a turma do 7º ano e solicitou-se às professoras para adaptarem-no para o aluno N estudado. Este material podia ser enviado da mesma forma dos anteriores. O objetivo desta adaptação era observar se considerariam as dificuldades e potencialidades do aluno com DI e quais os recursos e as estratégias adotadas.

Partindo deste contexto, utilizou-se os estudos de Lev Vigotski para embasar os resultados obtidos. De acordo com Luria et al. (1988), Vigotski estudava as

formas humanas de atividades psicológicas e as denominava de psicologia cultural, histórica ou instrumental. Sendo que a “instrumental se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas.” (VIGOTSKII; LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 26). Estes modos de estudos a se observar surgem durante o planejamento escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados do questionário, do estudo de caso e das sugestões de adaptação do plano de aula foi do tipo descritiva. As 3 professoras de AEE da escola em estudo aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário inicial sobre formação, experiência e planejamento escolar, na sequência enviaram um estudo de caso de um de seus alunos com DI da série final do EF e por fim enviaram sugestões de adaptação do plano de aula de ciências. A seguir os resultados e as reflexões em torno destes dados.

Perfil e formação das professoras do Atendimento Educacional Especializado

Para se analisar o perfil e formação das professoras utilizou-se apenas as respostas do questionário.

Sobre a formação inicial e continuada a professora A possui licenciatura em pedagogia, especialização em orientação educacional e psicopedagogia clínica e institucional e mestrado em ciências e tecnologia da educação. Cursos de curta duração em: Libras, AEE, Tecnologia Assistiva, Deficiência Visual (DV), educação inclusiva, formação avançada em terapia comportamental no autismo, alfabetização de crianças com autismo, dentre outros.

A professora B possui licenciatura em educação artística e especialização em educação inclusiva e AEE. Cursos de curta duração em: DV e DI.

E a professora C possui licenciatura em pedagogia e especialização em psicopedagogia e deficiência cognitiva. Cursos de curta duração em: déficit cognitivo, DV, transtornos de aprendizagem, ensino remoto em tempo de pandemia e ensino público.

Todas possuem uma formação específica e de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que

diz: “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.17).

Experiência profissional

Para analisar as experiências das professoras abordadas, utilizou-se apenas as respostas do questionário. Partiu-se do tempo de docência na educação comum e especializada e depois do tempo de atuação com o AEE (tabela 1).

Tabela 1 - Tempo de atuação na educação comum e especial

| | Professora A | Professora B | Professora C |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| Tempo total de magistério | 23 anos | 26 anos | 21 anos |
| Tempo total como professora de AEE | 11 anos | 5 anos | 14 anos |
| Tempo de atuação como professora de AEE no atual colégio | 9 anos | 5 anos | 15 anos |

Fonte: Autoria própria

De acordo com os dados coletados, percebeu-se: com relação ao tempo total de magistério, a professora B possui maior tempo; já com respeito à atuação no AEE, a professora C.

Também foi perguntado às professoras se possuíam algum parente com deficiência e, se sim, qual seria o grau de parentesco. Com isto, apenas a professora B disse possuir familiaridade ao responder que possui duas filhas surdas.

Tabela 2 - Prática docente especializada

| | Professora A | Professora B | Professora C |
|--|--|---------------------------------|---|
| Quantos alunos você atende na atual SR multifuncional? | 53 | 45 | 19 |
| Quantos destes com DI? | 15 | 14 | 14 |
| Você se sente sobrecarregada? | “Sim, me sinto sobrecarregada em virtude do tamanho da escola, do número de alunos e da pouca carga horária para atender todas as demandas, especialmente com o ensino híbrido.” | “Me sinto muito sobrecarregada” | “Me sinto sobrecarregada principalmente pq o ensino remoto exige muito do professor.” |

Fonte: Autoria própria

Com base nos dados, a professora A é a que mais possui alunos com deficiência e com DI. Todas destacam a sobrecarga de trabalho. E com relação a este trabalho a professora A realça o tamanho da escola, o número de alunos e o pouco tempo para atender as demandas, principalmente com o ensino híbrido. E a professora C denota que o ensino remoto requer muito do educador.

Além disso, outro fator importante seria a quantidade de alunos com DI em relação às outras deficiências, percebeu-se 117 alunos com deficiência atendidos por elas, sendo 43 com DI, representando 36,75 % do total.

Com relação à DI com associações, as professoras A e C responderam que não tiveram alunos com esta especificidade, já a professora B disse que sim e complementa: “*Sim, associadas a deficiência visual e física.*” E destas associações destaca a que teve maior dificuldade: “*Tive mais dificuldade com deficiência visual*” (PROFESSORA B).

Sobre a prática com o aluno com DI em outra instituição de ensino regular ou particular que não o colégio onde atuam apenas a professora B não atua fora. A professora A denota: *“Sim, já atuei. Encontrei algumas dificuldades ao longo do percurso, mas a principal delas foi de ajustar o currículo de forma a contemplar as necessidades desse público e conscientizar alguns os professores da importância disso”* (sic) (PROFESSORA A) e a professora C: *“Sim atuei pública. Depende do grau de desenvolvimento do aluno. Quanto mais severo, maior a dificuldade.”* (sic) (PROFESSORA C).

A professora A destaca a dificuldade com a demanda de adaptação e a importância de conscientizar os professores sobre esta adaptação, já a professora C relatou a sua dificuldade as especificidades do aluno que está relacionado ao grau de desenvolvimento dele, indicando que quanto maior este grau, maior a dificuldade em lidar. As dificuldades apresentadas são do tipo atitudinais.

Planejamento escolar

Para analisar o planejamento escolar das professoras utilizou-se além das respostas do questionário aplicado, também os estudos de casos de cada uma do aluno com DI e as sugestões de adaptações do plano de aula.

No questionário analisou-se: recursos, barreiras, estratégias, trabalho colaborativo, dificuldades dos alunos com DI sob a ótica da professora, preparo para a Educação Especial (EE) diante da pandemia, recursos na pandemia e relações profissionais no ensino remoto.

Com relação aos recursos que utilizam na SR, foi perguntado se utilizam: recursos didáticos, de acessibilidade, de tecnologia de informação e comunicação, de tecnologia assistiva, nenhum, todos ou outro e as 3 professoras responderam que utilizam de todos os recursos.

Sobre as barreiras enfrentadas no ensino pelos educandos com DI, a professora A disse que as barreiras seriam mais pedagógicas, sendo que as professora B e C disseram que atitudinais.

Com respeito às estratégias educacionais foram perguntadas: “O que você entende por estratégias educacionais? Quais são utilizadas e quais mais adequadas para a educação de alunos com DI?” A professora A respondeu:

Entendo como o planejamento e seleção de métodos que sejam adequados a determinado público e/ou situação e que possam favorecer o aprendizado pleno. Passei a utilizar com bastante frequência os jogos virtuais, *Google Meet, Whatsapp, email, youtube* etc. Penso que todos esses recursos são importantes e ótimos aliados para trabalhar com pessoas com DI [Deficiência Intelectual]. (PROFESSORA A, **acréscimos nosso**) (sic).

A professora B respondeu: *“São estratégias de adaptação curricular. Eu utilizo mais jogos no computador”* (sic). E a professora C respondeu:

Diversos procedimentos usados pelos educadores para o aluno acessar o conhecimento. Jogos pedagógicos, TIC [Tecnologia de Informação e Comunicação], o uso do computador, aulas práticas. Lúdicas..., atividades adaptadas, os jogos funcionam muito bem para alunos com DI [Deficiência Intelectual] (PROFESSORA C, **acréscimos nosso**) (sic).

Percebeu-se que todas ressaltaram o uso de jogos com os alunos com DI, além de outras estratégias também importantes.

Para tentar identificar se utilizam o trabalho colaborativo perguntou-se às professoras: “Alguma adaptação de material é realizada em aula em conjunto com a professora de classe? Com qual frequência?”

A professora A respondeu: *“Sim, em alguns casos, geralmente com frequência quinzenal”* (sic).

A professora B respondeu: *“Sim. Semanalmente”* (sic).

E a professora C respondeu: *“Sim, sempre que há necessidade de adaptar algum conteúdo. Semanalmente”* (sic).

Compreendeu-se que as três professoras utilizam o trabalho colaborativo porque costumam procurar articular com frequência com a professora regente.

Para saber das dificuldades dos alunos com DI sob a ótica da professora perguntou-se: “Quais dos conteúdos que você percebe que seus alunos com DI possuem mais facilidades/dificuldades no processo de aprendizagem? E com quais você tem dificuldades com eles e por quê?”

A professora A respondeu: *“Conteúdos relacionados às exatas”* (sic).

A professora B respondeu: *“Matemática, porque é mais abstrato. E tenho dificuldade em alfabetização, porque nem todos os alunos conseguem compreender o processo de leitura e escrita”* (sic).

E a professora C respondeu: *“Dificuldades nas habilidades de leitura, escrita, interpretação, memória, concentração, raciocínio lógico e matemático. No geral são essas as habilidades que eles têm maior dificuldades”* (sic).

Observou-se nas respostas das professoras que em português (alfabetização, leitura, escrita, interpretação) e matemática (memória, concentração, raciocínio lógico e matemático) os alunos com DI podem apresentar maiores dificuldades e, também as professoras para ensinar tais conteúdos.

Sobre o preparo para as práticas de EE diante da pandemia perguntou-se: “Como te sentes para a EE em tempos de pandemia”?

A professora A respondeu: *“Me sinto angustiada e muitas vezes frustrada, mas feliz pelos avanços que fomos alcançando ao longo do tempo”* (sic).

A professora B respondeu: *“Me sinto sobrecarregada e cansada, porque é muito difícil interagir com os alunos a distância”* (sic).

E a professora C respondeu: *“A demanda de trabalho é enorme, as dificuldades tb, me sinto cansada às vezes desestimulada”* (sic).

Nota-se que as professoras entrevistadas não se sentiram, apesar de suas experiências e currículos excelentes, específicos e dentro da área, amparadas para atender à demanda imensa apresentada abruptamente na pandemia no sistema remoto.

Por fim, sobre os recursos na pandemia e as relações profissionais no ensino remoto questionou-se: “Como foi sua relação com a professora de classe durante o ensino remoto? Quais recursos utilizaste”?

Com relação a estes recursos, apenas duas professoras responderam: *“(…) usamos vídeos, HQs [História em Quadrinhos], músicas e imagens”* (sic) (PROFESSORA B, **acréscimos nossos**) e *“(…) Adaptação das atividades, jogos foram confeccionados, mídias digitais foram utilizadas”* (PROFESSORA C).

E sobre a relação com a professora regente no ensino remoto, a professora A respondeu: *“Muito boa! Os professores mostraram-se muito abertos e dispostos a trocar informações e a planejar de forma conjunta pensando no desenvolvimento dos alunos”* (sic).

A professora B respondeu: *“Foi muito bom”* (sic).

E a professora C respondeu: *“Com a professora do currículo é mais fácil o vínculo, foi complicado um pouco mais com os professores da área, mas a maioria tenho um bom entrosamento e trocamos muitas experiências e conhecimento”* (sic).

De modo geral, as professoras de AEE de SRs entrevistadas apresentam boas relações com as professoras regentes.

Nos estudos de casos dos 3 alunos com DI das séries finais do EF, foi analisado se as informações descritas pelas professoras A, B e C foram suficientes, principalmente se descrevem as dificuldades e potencialidades destes alunos, nas quais são fundamentais para a construção de planos de aula. Com isto, selecionou-se o estudo de caso da professora A que atende o aluno N, de 14 anos, que está no 7º ano do EF.

O aluno em questão mostra-se tranquilo, às vezes apático, pouco assíduo à entrega das atividades, muito tímido, retraído e inseguro.

Com relação à família, seus pais são separados e ele mora com a mãe e o padrasto. Não é informado se a família auxilia nas atividades escolares ou se estimula sua autonomia, informação muito válida para o corpo docente que atua com este educando.

Sobre as dificuldades de aprendizagem deste aluno, percebeu-se que: apresenta dificuldades com as atividades remotas, na linguagem expressiva, na organização do pensamento, que ainda não desenvolveu a noção de orientação temporal e está na fase alfabética, apresenta algumas trocas e omissões de letras, a sua leitura ainda é lenta e silábica e sem entonação e pontuação, tem pouca criatividade para a produção de frases e textos, precisa seguidamente de estímulos para começar as atividades de escrever e tem dificuldades na interpretação de desafios e de problemas de matemática.

Por outro lado, apresenta potencialidades: bom desenvolvimento motor (fino e amplo), boa capacidade compreensiva porque assimila e capta informações oportunas, não precisa de apoios visuais, nem de exemplos, realiza com poucos erros operações de adição com transporte e subtração com reserva, operações de multiplicação com um algarismo no multiplicador, está aprendendo o processo de divisão com material concreto, reconhece e nomeia numerais até 500 e realiza a demonstração do corpo humano com todas suas partes por meio de palito.

Elaborou-se um plano de aula de ciências para uma turma de 7º ano do EF com procedimento de um experimento de vulcão, uma lista de exercícios sobre fenômenos naturais e sugestões de filmes sobre a temática.

Solicitou-se às professoras de AEE uma adaptação deste plano, mas em razão da sobrecarga relatada e de não poderem adaptá-lo, propôs-se o envio apenas de sugestões para que se pudesse analisar se consideravam as

dificuldades e potencialidades do aluno estudado quanto aos recursos e estratégias.

N não apresenta grandes dificuldades na compreensão, o que favorece a assimilação do conteúdo através de pequenos textos. Como apoio, pode-se utilizar o vídeo no *youtube*: <https://youtu.be/vK4-rcoaFnA>. Como forma de averiguar o entendimento do aluno acerca da temática, pode-se solicitar que o mesmo represente sua compreensão através de uma colagem e/ou desenho, ou até mesmo em formato de podcast (através de trabalho em grupo), para que assim outros colegas possam estimulá-lo na expressão oral, já que essa é uma das áreas em que apresenta defasagem. Também pode-se aproveitar o fato do aluno estar em nível alfabético de escrita e solicitar que produza um texto a partir do que compreendeu do conteúdo (sic) (PROFESSORA A).

A professora A considerou as dificuldades e potencialidades do aluno na sugestão de adaptação do plano de aula de ciências e como recursos refere-se: ao *youtube*, colagem e/ou desenho, trabalho em grupo, *podcast* e produção de texto. Já a outra sugestão é:

Eu estava aqui procurando materiais. Encontrei um livro infantil chamado o espirito do vulcão. Tem um vídeo também. E um vídeo com a turma da Mônica chamado Turma da Mônica - Cuidado com o meio ambiente. Dá pra usar esses materiais para pedir para o aluno dizer o que entendeu e/ ou fazer um desenho sobre o vídeo. No teu plano tem um exercício. Em vez de pedir que o aluno escreva, podes colocar o nome dos fenômenos naturais e pedir para que ele relacione o nome ao desenho. Ou ligar. Eu também sugiro um caça palavras com esses nomes. E cruzadinha. Eu não consegui baixar o livro em PDF, mas dá pra ler no vídeo. Sugiro que tu faças questões simples e trabalhe com imagens (sic) (PROFESSORA B).

A professora B considerou o estudo de caso do aluno N, mas não fez referência às suas dificuldades e potencialidades. Sobre os recursos mencionou: livro infantil, vídeo, desenho sobre o vídeo, caça-palavras, cruzadinha, imagens, usar questões simples e mudar a forma de abordar os fenômenos naturais. E por fim temos:

Sugestões de adaptação para o plano de ciências: Texto reduzido ou um Mapa Mental, grifar as palavras centrais no em negrito, usar a letra bastão. Vídeo para ajudar no entendimento do assunto. Atividades de múltipla escolha, incluir imagens diversas, atividade de caça-palavras. Poderá usar uma charge sobre o assunto abordado e realizar uma pergunta dissertativa. Considerando o estudo de caso, faria esse tipo de adaptação com o tema proposto (sic) (PROFESSORA C).

A professora C considerou o estudo de caso do aluno N, mas não fez referência às suas dificuldades e potencialidades. Sobre os recursos mencionou:

texto reduzido, mapa mental, grifar as palavras centrais, utilizar letra bastão, vídeo, questões de múltipla escolha, diferentes imagens, caça-palavras e charge.

As professoras indicaram que no caso do aluno N, pode-se utilizar estratégias instrucionais (pedagógicas e tecnológicas) e metodológicas (adaptação curricular) para adaptar o plano de aula de ciências. Com base em Del Sacramento (2021), identificou-se as estratégias sugeridas por estas professoras para a produção do plano de aula de ciências que atenda ao aluno N com DI.

Neste caso, temos como estratégias instrucionais pedagógicas: colagem e/ou desenho, trabalho em grupo, produção de texto (PROFESSORA A); livro infantil, desenho sobre o vídeo, caça-palavras, cruzadinha, imagens, questões simples, mudar a forma de abordar os fenômenos naturais (PROFESSORA B) e texto reduzido, mapa mental, grifar palavras centrais, utilizar letra bastão, questões de múltipla escolha, diferentes imagens, caça-palavras e charge (PROFESSORA C). E como instrucionais tecnológicas: *youtube* e *podcast* (PROFESSORA A) e vídeo (PROFESSORA B; PROFESSORA C). Estas formas instrumentais podem-se associar ao método de Vigotski que descreve:

O adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26).

Imagina-se que as cruzadinhas e caça-palavras possam servir para a fixação de palavras, termos, temas, pois Luria et al. (1988) indica que Vigotski faz referência a estes por meio de signos, significados, simbologia, nos quais são significantes para a compreensão dos conteúdos escolares. Tais formas, acredita-se que possam promover estímulos ao estudante, o que pode vir a contribuir sensivelmente para o seu desenvolvimento.

E como estratégias metodológicas, a adaptação curricular que, no caso do aluno N, refere-se ao currículo individual, ou seja, ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e isso tem a ver com a forma de desenvolver os conteúdos escolares, a avaliação, os planos de trabalho, a organização didática, dentre outros. Com isto, as professoras sugerem mudanças na ordem de apresentação dos conteúdos, diferentes formas de abordagens e além das formas e recursos descritos complementam com outras sugestões. Por exemplo: *“Em vez de pedir que*

o aluno escreva, podes colocar o nome dos fenômenos naturais e pedir para que ele relacione o nome ao desenho. Ou ligar” (sic)(PROFESSORA B).

A estas formas metodológicas podem-se associar os aspectos culturais e históricos de Vigotski. Segundo Luria et al. (1988), a linguagem é um instrumento que assume um papel notório na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. Neste tocante, pode-se refletir a importância da linguagem que as professoras de AEE utilizam com seus alunos com DI, pois “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26). A escrita também é um instrumento cultural fundamental para se observar. Acredita-se que ela possa estar cheia de sentidos e emoções. Como pode-se destacar:

Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 27).

Luria et al. (1988) demonstra por meio de Vigotski a importância da mediação para o desenvolvimento e crescimento psicológico da criança e os recursos instrumentais citados pelas professoras podem ser utilizados por elas no processo de mediação do conhecimento com o escolar com DI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o observado na pesquisa perante o referencial teórico vigotskiano utilizado no recorte dado ao trabalho de pesquisa em questão, alcançaram-se os objetivos vislumbrados através dos resultados obtidos e discutidos neste capítulo, onde foi constatado que os diferentes perfis, formações e experiências profissionais das professoras de AEE contribuem para sua atividade em SRs. E que as mesmas profissionais do AEE citadas demonstram cuidados e dedicação com a educação de alunos com deficiência nos seus planejamentos, embora os relatos de dificuldade por serem tarefas árduas e de grande sobrecarga.

A sobrecarga mencionada pelas professoras respondentes a esta pesquisa demonstra a carência e a necessidade de mais profissionais de AEE na instituição de ensino público no município de Pelotas/RS.

Detectou-se também que tais professoras do AEE utilizam de estratégias instrucionais (pedagógicas e tecnológicas) e metodológicas (adaptação curricular) que podem por meio destas provocar estímulos que, para Vigotski, são muito significantes para a compreensão dos conteúdos de aula.

Como já destacado, no decorrer do texto, os estudos de Vigotski auxiliam na melhor compreensão de como se deve realizar a construção de materiais adaptados. Tais tipos de conteúdo devem carregar consigo signos e sentidos para sua clareza e objetividade. Fato muito importante para a aprendizagem do aluno com DI, que depende muito da forma como é feita a mediação pelo educador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

DEL SACRAMENTO, Jordania Da Silva. **Educação em Ciências e deficiência visual: estratégias de um ensino inclusivo para a superação de barreiras em sala de aula**. 2021. 173f. Dissertação (Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgecm/> Acesso em: 29 de nov. 2021.

DIAS, Ane Maciel; SALLER, Aline Gonzalez; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cossio. ALUNOS COM NEE INCLUÍDOS: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PELOTAS. In: **Encontro de Pós Graduação**: Universidade Federal de Pelotas, 2015. Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2015/CH_01135.pdf Acesso em: 19 de nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º. Ed. São Paulo: ATLAS, 2002.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do; SZMANSKI, Maria Lidia Sica. Deficiência Mental ou Intelectual? Implicações no uso das nomenclaturas. **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 15673-15690, de 23 a 26 de set. de 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr, 2005. Disponível em: https://acessibilidadecultural.files.wordpress.com/2011/09/atualizac3a7c3b5es-semc3a2nticas-na-inclusc3a3o-de-pessoas_-deficic3aancia-mental-ou-intelectual_-doenc3a7a-ou-transtorno-mental_.pdf Acesso em: 18 de mar. 2022.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5º. Ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ENSINO DE SURDOS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA BILÍNGUE

Adriana Carvalho Figueiredo¹
Patrícia Stangherlini da Cunha²
Andréa Duarte de Oliveira³

RESUMO: A pesquisa aqui apresentada emergiu da importância do debate sobre o direito à matrícula e ensino em escolas bilíngues para estudantes surdos, bem como estudantes com deficiências múltiplas. Assim sendo, nosso objetivo foi identificar práticas latentes de ensino em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes com deficiências múltiplas matriculados em escolas bilíngues. Para tal, optamos pela coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com o corpo docente de uma escola bilíngue, na qual encontram-se matriculados estudantes com deficiências múltiplas. Como meta, buscou-se conhecer a formação profissional no contexto de ensino e cultura surda, processos de atuação profissional e perspectivas de ensino desses estudantes. Para contextualização do tema, a escolha teórica foi direcionada a autores que defendem o ensino de estudantes surdos conduzido por pares linguísticos, contemplando a cultura, a identidade e a proposta de uma pedagogia surda compartilhada entre profissionais da educação proficientes em Libras. Posterior ao processo de entrevistas, nos deparamos com profissionais que emergem nessa perspectiva de ensino sem as devidas bases propostas nos documentos educacionais corroborando com os entraves apresentados por pesquisadores da área da surdez. O que nos procede uma realidade não tão distinta da escolarização de estudantes surdos em nível nacional.

Palavras-chave: Libras; escola bilíngue; inclusão; surdez; deficiências múltiplas.

INTRODUÇÃO

A educação é fundamental em diversos aspectos, não somente na transmissão de conhecimentos, mas também na formação do cidadão como um ser consciente dos seus direitos e deveres proporcionando assim uma sociedade mais igualitária. O que não é diferente no ensino de surdos, porém se faz necessário ampliar os horizontes e o conhecimento de mundo dos referidos estudantes, visto

¹ Autora. E-mail: adriana.figueiredo@canoasedu.rs.gov.br

² Autora: E-mail: patricia.dacunha@canoasedu.rs.gov.br

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: andrea.oliveira@ifms.edu.br

que a maior parte das informações adquiridas pelos alunos ouvintes em casa, os surdos não as possuem por falta de comunicação em língua de sinais.

Desta forma, essa pesquisa apresenta-se num cenário de pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas. Abordando o tema ensino de surdos com outras deficiências associadas, nosso objetivo foi identificar práticas latentes de ensino em Libras para estudantes com deficiências múltiplas no contexto bilíngue.

A base teórica do artigo se dará através da apresentação de autores que defendem o ensino bilíngue e a inclusão dentro das escolas bilíngues, lembrando que na escola bilíngue para surdos considera-se aluno de inclusão aquele que apresenta uma ou mais deficiências além da surdez.

Para subsidiar a discussão sobre direito à educação, recorreremos a tratados legislativos que orientam e estruturam o processo de ensino à comunidade surda e a disseminação da Libras em território nacional.

ENSINO BILÍNGUE

A língua brasileira de sinais, Libras, é uma língua visual-espacial que possui estrutura própria e gramática completa em todos os níveis: sintático, fonológico, semântico e pragmático. É uma forma de comunicação natural de um determinado grupo, e segundo a Lei 10.436 de 2002 é “Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”(BRASIL, 2002,s/p).

Cabe ressaltar que grande parte dos surdos do Brasil, que são usuários da língua de sinais, nascem em famílias de predominância ouvinte, ou seja, famílias não sinalizantes como Mainieri (2011, p.80) nos diz “[...] Em média, 95% dos surdos nascem em famílias ouvintes.

Experiências têm mostrado que a maioria dos pais ouvintes têm dificuldade em adquirir e comunicar-se com seus filhos surdos através da Língua Brasileira de Sinais (Libras) [...]”. Esse fato implica seriamente na comunicação e expressão das crianças surdas, pois as mesmas chegam na idade escolar sem possuir uma forma clara e coesa de comunicação capaz de suprir o mínimo para os primeiros contatos na escola. Algumas trazem uma linguagem caseira, semelhante a mímica ou gestos

isolados sem contextualização alguma.

Crianças ouvintes começam a adquirir a língua desde seu nascimento quando estão em contato com sua família, e é algo que acontece naturalmente. No caso de crianças surdas o processo é diferente. Quando nascem surdas e as famílias recebem o diagnóstico correto, raríssimas são as vezes em que os pais buscam aprender a língua de sinais, e quando fazem cursos não passam do básico. Tudo isso implica na falta de comunicação e de estímulos às crianças surdas, e quando ingressam na escola, seja normal ou bilíngue, não possuem comunicação, língua, ou conhecimento de mundo.

Lacerda e Lodi (2009) ressaltam que a criança ouvinte interage com a língua utilizada por familiares. A comunicação acontece naturalmente, oportunizando desenvolvimento e apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. Crianças surdas “na maioria das vezes” não têm acesso à língua familiar ouvinte; apreendem informações de maneira fragmentada, dada a impossibilidade de aprender a língua utilizada majoritariamente.

Sabemos que o Decreto 5626/05 garante no Artigo 22 que “I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p.05), porém ao ingressar na escola normal, o professor regente normalmente não domina a língua de sinais, e na maioria das vezes não conhece as especificidades do educando surdo. Quando tem o apoio de um intérprete de Libras em sala de aula, este passa a ser o responsável pela comunicação total do aluno. Muitas vezes esse vai ser o primeiro contato da criança com a língua, e o intérprete assume a responsabilidade de ensiná-lo. Quando não há esse apoio em sala de aula, o educando surdo fica à deriva e dependente de algum profissional que, comprometido com seu aprendizado, busque recursos para auxiliá-lo nesse processo.

Segundo Padilha (2009) Surdos precisam vivenciar um processo pedagógico diferenciado pelas suas características culturais e sociais específicas. Porém, o que se apresenta no processo educacional nada altera ou pouco contribui para a inserção cultural e social desses estudantes.

Já na escola bilíngue a língua de sinais é a primeira língua (língua de

instrução) e o português, na forma escrita, a segunda. Como consta no Artigo 60 da Lei 9394/96 “Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos [...]” (BRASIL, 1996, p.25). Os alunos, em sua maioria, chegam com uma comunicação precária, quase inexistente. Muitas vezes oriundos da escola normal, onde segundo relatos das famílias, eram frequentes as queixas de comportamentos agressivos tanto no espaço escolar quanto no ambiente familiar.

No ambiente bilíngue não há a presença do profissional intérprete, os professores são fluentes na Libras e ministram suas aulas direto na língua de instrução e o restante dos funcionários da escola são sinalizantes. É neste espaço, a partir de metodologias diferenciadas, que acontecem experimentações e vivências, que favorecem a socialização e a troca com os pares. E assim a criança passa a adquirir sua língua, começando a compreender, se expressar e ser compreendida. Como diz Silva (2010) a criança é capaz de aprender língua de sinais inserida na comunidade surda devido, entre outros aspectos, aos processos de interações entre seus pares.

Quando a criança aprende uma língua que contempla seu modo de reconhecer o mundo, a Libras que é uma língua visual/espacial, seu comportamento muda consideravelmente, não sendo necessário o uso de gritos ou agressões para ser “ouvida” e “vista”. A partir deste momento a criança passa a interagir e entender o mundo a sua volta como um indivíduo de direitos e deveres que é. Desta forma percebe-se a importância da escola bilíngue na vida dessa criança, para a formação desse indivíduo e integração do mesmo na sociedade. Como destacam Santos e Gurgel (2009, p.53), “A língua de sinais é fundamental para os processos de desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da criança surda pois é por meio desta que ela vai ter acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo.”

Cabe à escola bilíngue pensar no aluno surdo, e sua ação e as práticas pedagógicas devem ser elaboradas para este sujeito considerando suas especificidades, onde sua língua é aceita, valorizada e respeitada. Conforme

Quadros (1997, p.27), “estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.”

Neste sentido, a escola passa a ir além de ser um espaço de socialização e de transmissão de conteúdos, é um local onde os indivíduos começam a se reconhecer e sentirem-se pertencentes aquele lugar. Para Lopes (2012), a proposta bilíngue prima por um espaço de convivência entre surdos, construindo uma personalidade surda, cultura visual, valorizando a língua de sinais como primeira língua.

O profissional deve ter consciência de sua responsabilidade no que tange a língua materna de seu educando. Precisa haver uma interação entre os dois para que o processo de aprendizagem tenha êxito e significado, tornando-a satisfatória e prazerosa. Ferreira e Zampieri (2009, p. 109) falam que “[...] a linguagem também é condição para os processos pedagógicos que são eminentemente dialógicos, portanto compartilhar a língua e ter condições de comunicação é essencial aos processos de ensino e aprendizagem.”

O docente deve arquitetar as estratégias para dar significado às informações que chegam a este aluno, em consonância com sua realidade para que de fato surta efeito em seu desenvolvimento. Como ressalta Santos (2010) é através do compromisso escolar que podemos debater a estrutura de uma “escola para todos” comprometida com a formação de cidadãos autônomos.

METODOLOGIA

A pesquisa se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores da escola em sua totalidade, já que todos atendem aos alunos de inclusão. A coleta aconteceu entre os meses de setembro e outubro do ano de 2021, já no retorno das aulas em modalidade híbrida, considerando o tempo remoto devido a pandemia de Covid-19.

A escolha pela metodologia quali-quantitativa se deve a proposta de produzirmos dados através das falas dos professores atuantes no ensino bilíngue que atendem estudantes com deficiências para além da surdez. Com foco nos professores, não houve a preocupação de caracterizar quais deficiências eram atendidas em sala de aula, mas sim a perspectiva de atuação docente dos

profissionais.

Buscando os trabalhos de Sampieri, Collado e Lucio (2013) e Severino (2013) entendemos a importância de buscarmos as informações necessárias à pesquisa nas palavras dos docentes que foram os sujeitos da pesquisa, portanto escolhemos como instrumento o processo de entrevista semiestruturada com professores.

Na entrevista, ao mesmo tempo que criamos um vínculo de confiança entre os participantes, permitimos a esses a expressão de suas experiências sem influência direta do pesquisador (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). E através da análise de conteúdo, percebemos e qualificamos as linguagens, a expressão verbal e não verbal; compreendendo a prática humana e seus componentes psicossociais (SEVERINO, 2013). De tal modo, partimos para a demonstração das informações coletadas.

A pesquisa foi realizada numa escola bilíngue (Libras-Português), de período integral, pública, situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Atualmente possui 37 estudantes matriculados, sendo 15 de inclusão (surdos com uma ou mais deficiências associadas). A escola conta com a equipe diretiva composta pela diretora, supervisora e orientadora, além de uma secretária escolar e uma técnica de educação básica. As salas de aulas são temáticas, assim quem troca de sala são os alunos e não os professores, o que oportuniza espaços de aprendizagem visuais e adequados aos alunos. As entrevistas aconteceram entre os meses de setembro de outubro do ano de 2021.

Para as entrevistas foram elencados os seguintes tópicos para desenvolvimento de diálogos: formação profissional inicial e continuada na perspectiva inclusiva, assim como para educação de surdos; contexto histórico da atuação profissional e concepções sobre o binômio ensino/aprendizagem. Foram convidados oito professores – proficientes em Libras – e todos aceitaram participar da pesquisa.

RESULTADOS

A partir da análise das entrevistas destacamos que: com relação ao nível de formação profissional, todos são graduados; seis possuem pós-graduação, desses temos um em nível de mestrado e dois em nível de doutorado. Apenas três afirmaram ter acesso a conteúdos sobre educação especial/inclusiva e/ou Libras no período de graduação. Nenhum professor frequentava, no momento das entrevistas, cursos ou grupos de estudos subsidiados pelo poder público.

O histórico de atuação profissional é variado, apenas um professor iniciou sua carreira na educação de surdos. As experiências estão em média entre cinco e vinte anos na educação de surdos entre trabalho voluntário, sala de recursos, interpretação de Libras/Português e classes bilíngues. Com relação a carga horária semanal seis professores possuem a carga horária de quarenta horas, um professor possui cinquenta horas semanais e um professor possui a carga horária de vinte horas semanais. Três professores trabalham em mais de um local, sendo que dois desses trabalham em mais de um município.

Dos entrevistados, sete professores realizam a avaliação do ensino através de instrumentos pontuais e isolados como provas e trabalhos individuais e em português escrito. Para além das notas atribuídas a esses instrumentos os procedimentos são diversos: troca de metodologia ou de atividades; ênfase no processo de repetição das atividades; continuidade dos conteúdos, independentemente dos resultados e tentativas (não especificadas) de recuperação da aprendizagem dos estudantes.

CONCLUSÃO

Para a finalização deste texto, entendemos ser importante a colocação de algumas percepções dos resultados obtidos nas entrevistas.

De acordo com o discurso da maioria dos professores, a necessidade de busca por formações continuadas é constante. Entretanto, os mesmos se demonstram descontentes por não aprenderem práticas padronizadas para o exercício da docência com os estudantes aos quais atendem. Não acreditamos que tal fórmula exista. O aluno é quem subsidia a prática diária, e esse é o sentido de

buscarmos a troca de experiências com nossos pares a fim de ofertar aprendizagens significativas e assertivas para esses estudantes.

Os participantes foram unânimes em afirmar que a inclusão é um direito de todos, e que se utilizam de metodologias diferenciadas como facilitadoras dos processos de aprendizagem dos alunos. Mas ainda assim, mais da metade dos entrevistados se valem de ferramentas tradicionais de avaliação como provas e trabalhos individuais em língua portuguesa. Isso conflita com os dados da pesquisa, onde 100% dos entrevistados afirmam que o ponto positivo da escola bilíngue é a língua de sinais. O que nos leva a acreditar que há uma desvalorização da língua materna, principalmente nos processos de avaliação da aprendizagem.

Merece destaque o discurso da escolha do professor em avançar o conteúdo mesmo sabendo que estudantes não se apropriaram de conhecimentos devidos e a expectativa relacionada à incapacidade cognitiva dos estudantes. Mesmo afirmando que o trabalho “leva tempo” e é necessário buscar estratégias para atingir alguns estudantes, a escolha de avançar no conteúdo, sem aferição da aprendizagem, demonstra desrespeito às particularidades dos estudantes e a postura inflexível de não individualizar o atendimento a esses estudantes quando necessário.

Finalmente, consideramos destacar que, se a legislação designa o compromisso de ensino e disseminação de Libras, deve-se propagar cursos acessíveis aos profissionais da área, tanto quanto garantir subsídios para uma prática inclusiva para docentes, independente da área de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries do ensino fundamental In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012. LOPES, Maura Corcini. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

MAINIERI, Cláudia Mara Padilha. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?** In: LODI, Ana Claudia Balieiro;

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Katia Regina. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SANTOS, Lara, Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola bilíngue. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez editora, 2013.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS TIC's NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO PERÍODO DA PANDEMIA

Simone Weber Cardoso Schneider¹
Robledo Lima Gil²

RESUMO: Nossa sociedade está permeada por tecnologias, especialmente as digitais, que acabam fazendo parte do nosso cotidiano, mudando nossa forma de se relacionar, trabalhar, comunicar e estudar. As TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação), também chegaram nos espaços escolares e podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem se forem utilizadas de forma adequada. Especialmente para os alunos com necessidades educacionais especiais, as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e agregar no processo de ensino e aprendizagem. No momento atual da pandemia, onde as aulas ocorreram de forma remota, as tecnologias se tornam ferramentas de grande importância para que o aluno mantenha o vínculo com a escola e que prossiga com sua aprendizagem. Nesse sentido, percebemos o quanto se torna importante a formação dos professores, equipar as escolas com essas tecnologias e políticas públicas de acesso a essas tecnologias para aqueles que ainda não as possuem. Percebemos que os alunos que participaram das aulas remotas, conseguiram manter seu vínculo com a escola, bem como desenvolver habilidades e aprender, através de um trabalho colaborativo entre professores da sala comum, professores da Sala de Recursos e a família.

Palavras-chave: acessibilidade; inclusão; educação especial; pandemia; tecnologias.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que está em constante mudança. As tecnologias digitais chegaram para ficar e com elas surgiram mudanças em nossa rotina, nossa forma de trabalhar, estudar e se comunicar com outras pessoas. Assim, também nos espaços escolares, essas tecnologias vão sendo incorporadas à prática pedagógica, tendo em vista que nossas crianças nascem e crescem cercados de tais tecnologias. As crianças e adolescentes que crescem já envoltos pela tecnologia digital, são chamados por Prenski (2001) de “nativos digitais”, enquanto

¹ Autora. E-mail: simonewcs@gmail.com

² Orientador e coautor. E-mail: robledgil@gmail.com

os professores são os “imigrantes digitais” que ainda buscam a aprendizagem em relação às tecnologias digitais e qual melhor forma de utilizá-las. Para Sibília (2012, p. 2) “a escola se tornou “incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças”” ou seja, na visão da autora a escola não está em sintonia com a sociedade atual, as tecnologias fazem parte da vida das nossas crianças, adolescentes e jovens e muitas vezes a escola nega sua utilização.

Sendo assim, é necessário repensar a escola e a prática pedagógica de modo que as tecnologias possam ser incorporadas, promovendo o interesse e a aprendizagem dos estudantes, para que eles vejam sentido no espaço escolar e possam ser responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes a escola se torna um espaço desinteressante para essa nova geração digital e de acordo com Moran (2009), a escola que desejamos e a que temos ainda são muito distantes, tendo em vista a velocidade com a qual a sociedade muda, enquanto a escola permanece enrijecida e não se adapta a tais mudanças. Nesse contexto, a escola é desafiada a mudanças, onde se desenvolva uma prática pedagógica que motive os estudantes, que devem se perceber como sujeitos históricos e responsáveis por sua aprendizagem.

A internet tem revolucionado a forma como as pessoas se relacionam e acessam a informação e de acordo com Levy (2010), as funções cognitivas podem sofrer influências já que as tecnologias podem afetar a cognição, a percepção, a memória e o raciocínio, por exemplo, e que é tarefa do professor ser o intermediário do processo de aprendizagem e de pensamento no uso dessas tecnologias.

A escola deve ser uma instituição em constante transformação, envolvendo os estudantes e mantendo seu interesse no aprendizado e para isso a utilização das TIC's podem ser um ótimo caminho. Contudo cabe lembrar que apenas a utilização das tecnologias não significa uma prática inovadora e que trará melhoria no aprendizado dos estudantes. Para isso acontecer, as TIC's devem ser utilizadas de modo a promover a aprendizagem e a busca pelo conhecimento, caso contrário elas estarão apenas substituindo as tecnologias mais antigas como o livro didático e a lousa, por exemplo. Os estudantes devem ser ativos no seu processo de ensino e aprendizagem e o professor deve mediar esse processo, instigando os estudantes na busca pelo conhecimento de forma dinâmica e colaborativa.

Ainda assim, devemos levar em conta que para que o professor faça uso adequado dos recursos tecnológicos é necessária formação. Em pesquisa

realizada por Schneider em 2019 em relação à utilização das tecnologias pelos professores de História da rede municipal de Pelotas foi constatado que um dos maiores problemas de se incorporar as tecnologias é a falta de formação, pois apesar de fazerem uso das mais diversas tecnologias no seu dia-a-dia, não sabem como utilizá-las no espaço escolar. Além da formação dos professores as escolas são carentes de recursos tecnológicos, sendo necessárias políticas públicas para equipar as escolas e investir na formação dos professores.

CONTEXTO DA PESQUISA

Estamos vivendo um período de pandemia, onde o mundo foi acometido pelo vírus Sars-Covid-19 que matou milhares de pessoas e alterou a rotina de todos. Para prevenção e tentativa de barrar a propagação do vírus, a partir de março de 2020 as escolas da rede municipal de Pelotas paralisaram suas atividades. Desde então, as aulas têm ocorrido de forma remota para muitos alunos. Nesse contexto, a proposta dessa pesquisa é analisar a importância das TIC's para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista o afastamento do espaço escolar e o quão importante é a manutenção do contato desses alunos com a escola para seu aprendizado e para que sigam desenvolvendo suas habilidades. Para essa pesquisa foi utilizada uma escola da rede municipal de Pelotas como referência, por ser uma escola inclusiva, que atualmente conta com 43 alunos com necessidades especiais atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Temos como objetivo geral: identificar a importância das TIC's nas aulas remotas para os alunos com necessidades especiais. Além disso, nossos objetivos específicos são: observar se as TIC's colaboraram para o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, compreender se foi possível manter a integração dos alunos com a escola, analisar como se deu a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades escolares no período da pandemia nas atividades remotas, verificar quais os recursos tecnológicos mais utilizados pelos alunos e analisar quais recursos foram mais importantes para a manutenção do vínculo escolar desses alunos e para sua aprendizagem.

METODOLOGIA E O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo tendo em vista que buscamos

interpretar uma realidade que não pode ser quantificada, onde o investigador é o principal instrumento da pesquisa já que é ele quem realiza a interpretação dos dados coletados durante o percurso investigativo. “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Levando-se em conta minhas vivências e experiências, concordo com os autores quando dizem que “os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos do seu conhecimento e da sua experiência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.84). Também de acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa busca interpretar as relações humanas

[...] análise qualitativa não é mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 2009, p.27)

Nesse sentido, buscamos compreender a importância do uso das TIC's para a inclusão dos alunos com necessidades especiais durante o período da pandemia, tendo como instrumento de pesquisa uma entrevista realizada com uma professora da Sala de Recursos de uma escola da rede municipal de Pelotas, que é referência na cidade, pois trata-se de uma escola voltada para a inclusão e que conta atualmente com 43 alunos atendidos pelo AEE. A escolha, deve-se ao fato também, de a pesquisadora ser docente nessa mesma escola e ter oportunidade de estar em contato com a professora da Sala de Recursos que sempre se mostrou disposta a colaborar com a referida pesquisa.

De acordo com Lakatos e Marconi (2008, p.278) entrevista é “uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é o entrevistador e a outra o entrevistado[...]. Todas elas têm um objetivo, ou seja, a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”. Ainda segundo os autores, o pesquisador deve informar ao entrevistado os objetivos da pesquisa, sua utilidade, a garantia do anonimato, além de mostrar-se motivado e com credibilidade. Sendo assim, a entrevistada da pesquisa será aqui chamada por Professora. A entrevista foi realizada no dia 19 de outubro de 2021 e após realizada a transcrição da mesma partiu-se para análise

dos dados, buscando-se compreender as perspectivas e as experiências da pessoa entrevistada em relação ao tema de pesquisa.

A entrevista realizada foi semi-estruturada, onde foi seguido um roteiro de perguntas, mas que podiam ser flexibilizadas de acordo com o andamento da entrevista, podendo explorar mais as questões de acordo com a necessidade. De acordo com Lakatos e Marconi (2008), as entrevistas têm a vantagem de poderem ser utilizadas com todos os segmentos da população e permitir a oportunidade de analisar comportamentos, através da observação da pessoa entrevistada, apesar de que muitas vezes pode ocorrer limitações, no caso de o entrevistado ter dificuldades de expressão ou de comunicação o que pode levar a uma interpretação equivocada por parte do entrevistador. No nosso caso a entrevista ocorreu de forma espontânea, onde a entrevistada conseguiu expor suas experiências e observações em relação ao tema de pesquisa aqui apresentado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A utilização das TIC's no processo de ensino e aprendizagem tem sido bastante discutido e fonte de pesquisa, especialmente na área da educação. Como dito anteriormente, as tecnologias fazem parte da nossa sociedade e as utilizamos para os mais diversos fins, mas sua utilização dentro dos espaços escolares ainda torna-se pauta de discussões, principalmente entre crianças, adolescentes e jovens que veem-se envolvidos as tecnologias, especialmente o uso do celular e que muitas vezes não podem fazer utilização dessa ferramenta dentro dos espaços escolares. Contudo, é preciso perceber que essas ferramentas tecnológicas podem vir a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem se utilizadas de forma adequada e voltadas para a educação.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada, apesar de ter como instrumento o caso de uma escola da rede municipal de Pelotas, sob o olhar de uma professora e de sabermos que muitas escolas e muitos alunos ainda não tem acesso às tecnologias, creio que a referida pesquisa possa contribuir para (re)pensarmos na utilização das TIC's e sua importância no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A entrevistada mostrou-se disposta a colaborar com a pesquisa e entusiasmada com o tema abordado. Quando perguntada se ela acredita que as

TIC's tenham sido importantes para a inclusão dos alunos com necessidades especiais durante a pandemia ela exclama que sim! Mas salienta que não somente no período da pandemia, mas que as tecnologias são sempre muito importantes, pois elas dão suporte para trabalhar com esses alunos, além de despertarem o interesse por parte dos alunos, salientando que há bastante tecnologias adaptadas como mouse, teclados que facilitam no processo de ensino e aprendizagem e que essas tecnologias são muito importantes para os alunos com necessidades especiais.

A entrevistada salientou a motivação e o interesse por parte dos alunos nas aulas quando as TIC's são utilizadas, especialmente a utilização de jogos e atividades lúdicas. A entrevistada ressalta: "Então assim... a gente procura utilizar os jogos, utilizar toda a ludicidade com as tecnologias pra facilitar pra eles, e o entendimento, pra eles se sentirem motivados... então assim... as tecnologias hoje são tudo. Não só em casa mas na escola também" (Professora).

Quando questionada a respeito da aprendizagem, se a professora percebeu aprendizagem por parte dos alunos que tiveram aulas remotas ela diz que, com certeza, percebeu muita aprendizagem e exemplifica que alunos se alfabetizaram, outros aprenderam a realizar cálculos matemáticos com reserva por exemplo, mas diz que a participação da família foi muito importante para esse processo. Em relação a participação da família, a Professora reforça que, principalmente para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são a maioria dos alunos com necessidades especiais atendidos na escola (15 alunos), que tem um vínculo muito forte com a família, especialmente à mãe, que esse auxílio foi fundamental para que ocorresse a aprendizagem. Em uma pesquisa realizada por Santos (2021), tendo como base uma escola da rede municipal da cidade de Juazeiro-BA, a pesquisadora também constatou que dentro das expectativas dos professores e das famílias, os alunos com TEA tiveram um ganho na aprendizagem com o ensino remoto. Nesse sentido, torna-se importante o incentivo para que a família possa contribuir para as mudanças que promovam o progresso na escola, tendo em vista que a família deve ser também responsável pela educação das crianças e pelo seu acompanhamento (BRASIL, 2020, p.62)

Sabemos que nem todos têm acesso às tecnologias e que nem todos os alunos são auxiliados por seus familiares, mas na escola pesquisada, a Professora diz que a maioria dos alunos (cerca de 90%) participaram das aulas remotas e que

os mesmos tiveram um ganho considerável nesse período. Nesse período da pandemia, o AEE seguiu mantendo seus atendimentos uma vez por semana, sendo que para alguns alunos, que exigiam atividades com maiores adaptações e a intervenção dos professores especializados, esse contato e as atividades individuais se mantiveram e, com outros alunos, o AEE auxiliou os professores titulares nas adaptações das atividades, bem como buscou auxiliar a família na realização das atividades com as crianças.

Quando perguntada sobre de que forma o AEE conseguiu colaborar com as aulas remotas, a Professora diz que “a cereja do bolo” foi auxiliar na adaptação. Explica que o auxílio dado aos professores nas adaptações das aulas e das atividades para esses alunos foi importante, que fluiu bem e que muitos professores conseguiram enxergar seus alunos pois muitos ainda não percebiam esses alunos nas aulas presenciais e que nas aulas remotas tiveram que preparar aulas e atividades diferenciadas para esses alunos, levando-se em conta as necessidades de cada um. Sendo assim, o trabalho em conjunto dos professores da sala comum com os professores da Sala de Recursos foi fundamental para que os alunos com necessidades especiais fossem incluídos e que as aulas remotas pudessem fazer diferença no seu processo de aprendizagem.

Sabemos que muitos professores não tem, ou tem pouca formação para trabalhar com as tecnologias. Nesse período de pandemia, os professores tiveram que se reinventar e aprender a melhor forma de chegar em seus alunos. No caso da escola pesquisada, a Professora diz que a maioria dos professores conseguiu adaptar suas atividades e chegar nesses alunos, especialmente com o auxílio do AEE, com sugestões e no auxílio das adaptações necessárias.

E a gente foi se adaptando, foi mudando e acho que a grande maioria dos professores conseguiu chegar no aluno, conseguiu com que o aluno aprendesse, conseguiu com que o aluno participasse. Então isso ai foi muito bom, muito positivo durante a pandemia. Porque a gente conseguiu né coisa que no presencial muitas vezes não se conseguia e agora na pandemia com as mídias, com a tecnologia se conseguiu, foi muito positivo. (PROFESSORA)

Dentre os recursos mais utilizados pelos alunos estão o computador e o celular com acesso à internet. Esses recursos se tornaram fundamentais e importantes para a inclusão desses alunos no período das aulas remotas. A professora ressalta que, para esses alunos, buscou-se a elaboração de aulas com

bastante imagens, poucos textos e vídeos explicativos dos assuntos de aula e atividades com jogos, cruzadinhas e outras atividades lúdicas que pudessem motivar e facilitar a aprendizagem dos mesmos. Ressalta a importância da utilização dos vídeos, pois os familiares também assistem ao vídeo para poder auxiliar as crianças e assim aprendem juntos. De acordo com Moran (2000) “aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia de uma pessoa. O jogo, um ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem” (MORAN, 2000, p.24).

Em relação a utilização de vídeos, entendo que se trata de um recurso bastante importante e que na sala de aula presencial nem sempre se tem acesso a tal recurso e que se torna importante as escolas investirem nessas tecnologias pois elas facilitam o processo de ensino e aprendizagem além de motivar os discentes.

Finalizando a entrevista com a Professora, ela ressalta que as TIC's foram importantes não apenas para a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais mas também na manutenção do vínculo entre esses alunos e a escola. Além disso, diz que as tecnologias estão chegando nas escolas e que as mesmas devem se adaptar a sua utilização, especialmente no momento atual, onde depois desse momento de pandemia, onde aos poucos os alunos estão voltando presencialmente para as escolas, e já se acostumaram a, por exemplo, acessar um link e ter acesso a vídeos ou a ele próprio pesquisar sobre determinado tema, que essa adaptação ao uso das TIC's nas escolas se torna relevante. A professora termina a entrevista dizendo: “eles não querem mais copiar do quadro, eles não querem mais né. Eles querem uma aula mais dinâmica. Então eu acho que isso assim ó, talvez seja o *boom* da educação”. (PROFESSORA). A última fala da professora corrobora com Moran (2009) quando diz que “ A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas” (MORAN, 2009, p. 167).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as TIC's fazem parte do nosso cotidiano e que se torna fundamental sua utilização nos espaços escolares a fim de atrair, motivar e colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Todos podem ser beneficiados pelo uso das TIC's se os professores receberem formação adequada

para sua utilização e se políticas públicas forem implementadas para equipar as escolas com tais tecnologias. Percebemos a importância das TIC's nas aulas remotas no período da pandemia para os alunos com necessidades especiais, que, além de colaborar na aprendizagem desses alunos, fez com que os mesmos mantivessem o vínculo com a escola e seus professores. Nesse sentido, há de se levar em conta que muitos ainda não tem acesso às TIC's, pois a desigualdade social em nosso país é bastante evidente, tornando-se necessária políticas públicas que invistam para que o acesso a tais tecnologias cheguem a todos. A educação inclusiva é uma necessidade social e deve ter um olhar diferenciado para esse grupo que é excluído da sociedade

Verificamos o quanto as TIC's foram importantes para os alunos com necessidades educacionais especiais durante a pandemia, para que dessem continuidade a sua aprendizagem e que mantivessem o vínculo com a escola e com os professores, sendo fundamental a participação e o incentivo da família para esse fim. Mais do que estar inserindo a sociedade no mundo tecnológico, é preciso entender que, as tecnologias podem sim contribuir para o processo educativo, desde que, além do acesso às mesmas, haja formação dos professores a fim de capacitá-los para aplicar sua utilização na sua prática pedagógica de modo significativo e que a sociedade como um todo perceba a potencialidade dessas tecnologias na inserção e na inclusão de todos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC. SEMESP, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 270 p. (Coleção trans) ISBN 9788573261264

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**.

28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**.

Campinas, SP: Papyrus, 4° edição , 2009.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel, MASSETO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol.9 Nº. 5, October (2001a). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Native%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 01 nov 2021.

SANTOS, Luzinete Helena dos. **O processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo através do ensino remoto**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial. Escola Superior João de Deus, Lisboa, 2021.

SCHNEIDER, Simone Weber Cardoso. **O Ensino de História e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal SulRiograndense, Pelotas, 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escolas em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

SABERES DOCENTES E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PELOTAS

Tatiana Afonso da Costa¹
Maria Janine Dalpiaz Reschke²

RESUMO: O presente estudo buscou compreender a percepção de docentes de duas escolas do município de Pelotas sobre a satisfação com seus saberes acerca dos Fundamentos da Educação Especial; através de metodologia quantitativa e utilizando para a coleta de dados a escala de Likert, na qual os docentes classificavam seus saberes entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Como resultados, percebemos que os docentes – de modo geral – não se sentem satisfeitos com seus saberes sobre esses temas, mesmo sendo conceitos e fundamentos usuais e recorrentes na prática dos professores. Nesse sentido apontamos como estratégias de ação necessárias para um trabalho docente fundamentado, a articulação entre professores e o professor da sala de recursos, como também formação continuada sobre esses temas que são base para o trabalho com pessoas com deficiência.

Palavras-chave: saberes docentes, percepção de professores e fundamentos da educação especial.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professores de duas escolas do município de Pelotas/RS que objetivava “Identificar como os professores de anos iniciais e/ou anos finais da educação básica de duas escolas municipais de Pelotas percebem seus saberes no que se refere aos Fundamentos da Educação Especial (Aprendizagem, DUA, Flexibilização Curricular, Adaptação Curricular, Tecnologias Assistivas e etc)”. A pesquisa se torna relevante, quando entendemos que os saberes dos professores são diversos e que são a base da mediação docente, principalmente se considerarmos o trabalho com pessoas com deficiência.

Nesse sentido, entender como os professores constroem seus saberes e como se sentem em relação a eles é essencial para refletir sobre os processos de trabalho realizados até o momento, mas também para que estratégias de ação e

¹ Autora. E-mail: taticostaeducacaofisica@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: mjanine@terra.com.br

intervenção para com esses profissionais sejam planejadas e realizadas.

OS SABERES DOCENTES E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os saberes docentes são plurais e formados a partir de diferentes perspectivas e são construídos ao longo da vida e da trajetória de vida e profissional. Para Tardif (2012), esses saberes se organizam como Saberes da Formação Profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores), Saberes Disciplinares (definidos como aqueles que integram a prática docente nas disciplinas oferecidas pela universidade), os saberes experienciais, desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão, ou seja, são saberes “específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio e, os Saberes Curriculares que se caracterizam como

discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (TARDIF, 2012, p. 39)

Nesse contexto, a prática docente depende da interação desses saberes, mobilizados para uma aplicação com foco na estimulação dos sujeitos para um desenvolvimento integral e articulado das habilidades cognitivas, emocionais, sociais, motoras e de linguagem, de modo que esse professor utilizará seus saberes como mediador; facilitando, promovendo e potencializando a interface entre quem aprende e o que se aprende. Assim, o trabalho docente busca transformar a matéria que ensina em algo compreensível, adaptando e transformando o que se ensina de acordo com as exigências da situação.

Por fim e, considerando os diferentes contextos, realidades e sujeitos que constituem o público assistido pelo professor, pode-se dizer que o trabalho docente é complexo, pois a “presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de ação, os quais obrigam os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos que não são necessariamente coerentes e homogêneos” (TARDIF, 2012, p. 176), caracterizando o saber-ensinar como uma ação que depende de uma pluralidade de saberes. Dentre essa pluralidade, compõem esse conjunto de saberes, os saberes referentes ao trabalho para com as Pessoas com Deficiência e os conhecimentos técnicos e fundamentos

que constituem esse grupo de saberes.

A Educação Especial e seus Fundamentos

A garantia de uma escolarização universal, gratuita e obrigatória como ampliação da concepção de justiça social, vem sendo uma luta desde a década de 80, sendo formalizada na Constituição Federal de 1988 e complementada por leis e decretos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e como a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (LBI) em 2015. Contudo, essa realidade não se modifica apenas com a aprovação do documento, sendo necessário que o Brasil assuma o dever de garantir o acesso a educação para todas as pessoas, sem exceção, transformando a educação brasileira em um sistema inclusivo e que considere as diferentes características e necessidades dos alunos. Para isso, a estrutura pedagógica da escola precisa ser capaz de identificar e desenvolver ações que considerem a individualidade dos alunos e promovam/estimulem as aprendizagens.

Essas características e o formato de organizar as intervenções na educação são reforçados com a aprovação de diferentes decretos, portarias, diretrizes e políticas que deixam evidente que todas as pessoas precisam ser assistidas, garantindo suas particularidades sem que haja diferença de direitos, sendo as particularidades atendidas pelo corpo docente, junto com a família e mediado pelo docente do AEE. Essa articulação entre todos que assistem as pessoas com deficiência é indispensável, como também, faz-se necessário que o docente conheça e compreenda os fundamentos da educação especial.

Os fundamentos são a base de conhecimento necessária para a compreensão de determinados temas, no caso da educação especial, esses fundamentos se direcionam para a compreensão dos aspectos que são necessários para o trabalho com esse público, tais como: aprendizagem, inclusão, deficiências e transtornos de aprendizagem, Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), Intervenção Precoce, Estimulação Precoce, Flexibilidade Curricular, Adaptação Curricular, Terminalidade Específica, Recurso Adaptado, Tecnologia Assistiva e Plano Educacional Individualizado (PEI).

METODOLOGIA

O processo metodológico para o cumprimento desta pesquisa se deu a partir

de um estudo quantitativo na busca de abranger um número maior de respondentes e foi aplicado em formato online – através do Google Formulários, respeitando as orientações e protocolos de cuidado e prevenção referentes ao período de pandemia de COVID-19.

O questionário foi construído com quatro seções com questões fechadas. Na Seção 1 foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que – ao concordar – dava seguimento no preenchimento das seções seguintes. Na segunda seção foram solicitadas informações pessoais e funcionais como sexo, idade, tempo de atuação docente, nível de atuação, componente curricular e tipo de escola. Na terceira seção o foco do questionário era a formação inicial e continuada e a última seção era composta pelas doze questões fechadas que buscavam responder o objetivo deste trabalho.

As questões foram elaboradas a partir de uma escala tipo Likert de cinco pontos, que tem variabilidade entre “Discordo Totalmente” e “Concordo Totalmente”, de modo que na escala são apresentadas afirmações e o respondente marca o nível de concordância da afirmação apresentada a partir da percepção dos sujeitos respondentes sobre como se sentem em relação ao seu conhecimento sobre os Fundamentos do Atendimento Especializado e sobre as Deficiências.

Para a aplicação dos questionários foram elencadas duas escolas de ensino fundamental do município de Pelotas que concordaram em participar da pesquisa, uma da área urbana do município e uma da área rural. As escolas foram escolhidas, uma vez que havia contato da pesquisadora com a gestão das mesmas, de modo que houve a disponibilidade de realizar o levantamento dos dados que foram analisados de forma descritiva, com o objetivo de mostrar o valor bruto de cada item respondido. Apolinário (2006, p. 146) entende que a Estatística Descritiva

Representa o conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e representar graficamente dados de pesquisa. Nesse sentido, toda pesquisa de caráter preponderantemente quantitativo (seja descritiva ou experimental, com quaisquer delineamentos) fará uso dessa modalidade da estatística.

Por fim, os dados respondidos nos questionários foram tabulados gerando totais que possibilitaram a leitura e apresentação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo foi realizado com professores de duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas, sendo uma da área urbana e uma da área rural, contudo tivemos participação apenas dos professores da escola da área urbana. Como resultados, a pesquisa contabilizou 19 respondentes com o seguinte perfil: 17 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, sendo a maioria dos professores (um total de 12) com idades entre 30 e 50 anos e 10 respondentes atuam como docentes entre 6 e 16 anos, tendo apenas 2 professores com atuação também em escola estadual. Quanto aos adiantamentos, o maior número de respondentes atua apenas nos anos finais. A estrutura da escola conta com sala de recursos e todos os professores que participaram da pesquisa sabem dessa informação, mas 3 respondentes informaram não ter contato com o(a) professor(a) de AEE da escola.

Quanto à formação inicial desses professores, sete têm formação inicial em magistério e/ou pedagogia, quatro da matemática, três da arte/dança/teatro/música, dois da educação física, dois do Português e dois da Geografia. Contudo, um(a) professor(a) graduado em magistério e/ou pedagogia atua no componente curricular de Ensino Religioso e um(a) professor(a) graduado em Português atua como Professora de AEE na escola pesquisada. Quanto a formação complementar, a maioria dos professores (um total de 10) tem especialização, sendo importante destacar que perguntas sobre formações específicas com foco em atenção a Pessoas com Deficiência também foram realizadas, com vistas a compreender as respostas apresentadas no que tange aos conhecimentos dos professores sobre o tema. Assim, em relação à formação complementar com foco em Atendimento ou atenção a Pessoas com Deficiência, 6 professores afirmaram ter formação na área e 13 não tem formação na área, já em relação a formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) 12 professores afirmaram não ter formação na área e 7 afirmaram ter.

No que tange ao foco principal dessa pesquisa – o saber docente – os professores responderam questões sobre diferentes temas relacionados aos fundamentos do Atendimento Educacional Especializado, categorizando o nível de satisfação com relação a esses temas. Para organizar os dados, vamos somar os totais dos itens Discordo Totalmente com Discordo Parcialmente, como também, Concordo Parcialmente com Concordo Totalmente para analisar as próximas questões.

Em relação ao conhecimento sobre aprendizagem, 13 professores informaram estar satisfeitos com seus saberes sobre o tema e 6 se apresentaram insatisfeitos. De modo que vale ressaltar que a aprendizagem pode ser definida como armazenamento, processamento e elaboração das informações adquiridas a partir da percepção (interpretação dos dados) realizada pelo sujeito dos dados recebidos pelas diferentes entradas sensoriais (visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa), ou seja, “[...] capacidade de associar informações sensoriais à memória e à cognição de modo a formar conceitos sobre o mundo, sobre nós mesmos e orientar comportamento” (LENT, 2001 *apud* CARVALHO, 2011, p. 539).

Esse conhecimento é essencial para os professores, bem como a compreensão do que é Inclusão, visto que – de acordo com o Artigo 1 da Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, a inclusão é toda a ação que busca “promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. No artigo 2 da mesma Lei,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Sobre esse tema, 12 professores se sentem satisfeitos com seus conhecimentos sobre o tema e 7 estão insatisfeitos. Já em relação ao conhecimento sobre as diferentes deficiências e transtornos de aprendizagem, 11 se sentem satisfeitos com seus conhecimentos e insatisfeitos. Contudo, quando os dados trazem temas mais específicos sobre os fundamentos do AEE, a insatisfação dos professores com relação ao tema se mostra mais evidente, pois para que a educação seja universal e equânime, é essencial que os docentes conheçam, também, os fundamentos que servem de base para o trabalho com alunos com deficiência e a importância de uma mediação qualificada com o uso de ferramentas que potencializem a ação docente.

Nesse contexto o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma ferramenta importante para os docentes, já que são metodologias e/ou recursos que possibilitam que todos os alunos – tendo ou não alguma deficiência -

alcancem os objetivos propostos, já que objetiva promover a inclusão, o ensino e a aprendizagem dos alunos. Sobre esse tema, 10 professores insatisfeitos com seus conhecimentos. Mesmo acontece quando os temas são Intervenção Precoce (10 professores insatisfeitos), Estimulação Precoce (11 professores), Terminalidade Específica (13 professores), Tecnologia Assistiva (11 professores) e Plano Educacional Individualizado - PEI (13 professores). Os dados apenas se invertem – no que se refere ao nível de satisfação – quando os temas são mais usuais à prática docente, demonstrado quando analisamos a percepção dos professores quanto aos fundamentos de Flexibilidade Curricular – apenas 8 professores não se sentem satisfeitos com seus conhecimentos; Adaptação Curricular – 6 professores se mostram insatisfeitos e Recursos Adaptados – 9 professores demonstram insatisfação com seus saberes.

Esses temas fazem parte do cotidiano docente, embora alguns deles não sejam recorrentes e usuais, o que pode justificar a percepção dos professores em relação a sua insatisfação. Deste modo, é necessário conceituá-los. A Intervenção Precoce é

o conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, incluindo qualquer ação realizada quando a criança necessita de apoio para: assegurar e incrementar seu desenvolvimento pessoal, fortalecer as autocompetências da família e promover a sua inclusão social. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005 *apud* ROZEK, 2020, p. 3)

Já a estimulação precoce é a ação de promover habilidades do indivíduo nos primeiros anos de vida.

Para uma ação docente qualificada, o docente também necessita qualificar conhecimentos sobre fundamentos que aparecem como satisfatórios, mas que podem ser desenvolvidos com maior aprofundamento. A adaptação curricular individual (ACI), que constitui uma proposta que visa atender demandas específicas, é centrada no sujeito e em suas necessidades e tem como foco suprir os objetivos elencados como prioritários pelos profissionais do AEE que realizam o Plano Educacional Individualizado (PEI), mas só deve acontecer quando todas as outras estratégias já foram realizadas, mas não foram suficientes para o desenvolvimento do aluno. Já a flexibilização curricular está centrada no sujeito e em suas potencialidades; sujeito esse inserido em um contexto social e cultural, mas também agente de seus processos de aprendizagem. A flexibilização curricular

se caracteriza como ações realizadas no contexto de sala de aula e articuladas ao DUA, ou seja, ações que buscam transformar e facilitar as práticas de aprendizagem, superando obstáculos e dificuldades e apresentando benefícios para todos os alunos.

O fundamento Terminalidade Específica foi o que se apresentou como o tema com maior insatisfação dos docentes frente aos seus saberes, o que demonstra a necessidade de conceituar o mesmo a partir – principalmente – da legislação que o garante como um direito. No capítulo V, Inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) esse fundamento é apresentado como um recurso significativo de flexibilização curricular para registrar a trajetória do aluno. Precisa ser implementado a partir de critérios bem estabelecidos e só deve ser considerada quando o nível exigido para a conclusão da educação básica ou nível superior não for possível de ser atingido pelo aluno. Esses aspectos precisam ser considerados com vistas a não gerar exclusão do aluno em seu percurso educacional, mas também para gerar certificado de conclusão para o aluno, possibilitando que o mesmo exerça atividade remunerada e seja inserido no mercado de trabalho; contudo cabe a família a decisão por aceitar ou não a terminalidade específica.

A Tecnologia Assistiva se caracteriza como um conjunto de recursos e serviços que facilitam e ampliam o escopo de habilidades de pessoas com deficiência, ou seja, são produtos, equipamentos, estratégias, práticas e materiais que visam superar as dificuldades dos indivíduos com deficiência (COOK; POLGAR, 2008, p.5).

Assim, os Recursos Adaptados são equipamentos, produtos, materiais produzidos ou customizados para qualificar, facilitar ou manter as habilidades e/ou capacidades das pessoas com deficiência, classificados de acordo com a facilidade de elaboração ou aquisição, o nível de tecnologia envolvido e o grau de assistência fornecido.

Por fim, todos esses fundamentos servem como base para implementar o Plano Educacional Individualizado (PEI) do aluno, que será aplicado durante o ano letivo e revisado sempre que necessário. Nesse documento, é estruturado e organizado o trabalho que será desenvolvido com o aluno com deficiência., ou seja, o PEI é

um plano elaborado conjuntamente entre professores e pais, em que são avaliadas as potencialidades e necessidades dos estudantes e são organizadas metas anuais de aprendizagem. Esse plano deve ser

monitorado e reavaliado periodicamente, pela equipe, realizando as adequações necessárias em estratégias e prazos para o alcance dos objetivos de desenvolvimento do aluno (COSTA; SCHMIDT, 2019, p. 103).

CONCLUSÃO

Os saberes docentes são plurais e constituídos ao longo de sua trajetória profissional e não somente em sua formação profissional. Assim, mesmo que muitos professores não tenham tido formação específica na área de atenção e atendimento a pessoas com deficiência, esses temas são parte da prática docente e podem ser saberes construídos e adquiridos na trajetória enquanto professores. Desta forma, a pesquisa possibilitou compreender que a maior parte dos professores participantes da pesquisa tem algum conhecimento sobre a temática do trabalho com pessoas com deficiência, mas não tem satisfação com os conhecimentos que tem, principalmente quando esses temas são menos usuais, como a Terminalidade Específica, as Tecnologias Assistivas e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Embora sejam fundamentos necessários para o trabalho docente, são saberes ainda insuficientes, a partir da percepção desses professores.

Esses resultados demonstram a necessidade de uma articulação constante entre docentes da escola e o docente da sala de recursos, uma vez que – sendo temas recorrentes na rotina escolar – mostram-se insuficientes na percepção dos professores. Além disso, e não menos necessário, é essencial que haja formações continuadas sobre o tema para os professores, pois os dados demonstram uma maior insatisfação dos professores quanto aos seus saberes.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: filosofia e prática**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2006.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____, **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, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

CARVALHO, F. A. H. Neurociência e Educação: uma articulação necessária à formação docente. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: v.8, n3, p. 537-550, nov. 2010/fev. 2011

COOK, Albert M.; POLGAR, Jan Miller. **Cook & Hussey's Assistive Technologies: principles and practices**. 3. ed. St. Louis: Mosby Elsevier, 2008

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**. n. 61, jan-jun. 2019.

ROZEK, M. Bebês com deficiência no Brasil: um olhar a partir dos programas governamentais e das pesquisas nacionais. **Educação**. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-14, jan.-abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Caroline Mayara Grings¹

Verônica Porto Gayer²

Anelise do Pinho Cóssio³

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de discutir sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças incluídas no ensino infantil, bem como compreender a avaliação, o planejamento e a intervenção do AEE dos alunos da escola analisada. O trabalho fundamenta-se em uma pesquisa predominantemente qualitativa, o procedimento metodológico utilizado foi o Estudo de Caso, sendo utilizado como instrumento de pesquisa um questionário semi-estruturado, tendo como objetivo: I) identificar como são realizados e organizados os atendimentos no AEE; II) a estrutura de avaliação; III) a relação com a sala comum e as demais dependências da escola; e por fim, IV) a disponibilidade de recursos didáticos e registros desses atendimentos. Para a avaliação dos dados, foi realizada a Análise Descritiva. A partir dos dados coletados, foi possível verificar que mesmo sendo de extrema importância o AEE desde a Educação Infantil existem inúmeras dificuldades e entraves, apontando carências no processo de avaliação, planejamento e intervenção.

Palavras-chave: Ensino infantil; Atendimento Educacional Especializado; Avaliação; Planejamento; Intervenção.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade discutir sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes desde a Educação Infantil. Tem como objeto de estudo uma escola de Educação Infantil que possui uma pré-escola para crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos. A inquietação em relação à proposta de pesquisa se conectou com a prática do curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas, o qual teve a construção de um estudo de caso. Foi remetido, neste estudo, as informações sobre a escola de Educação Infantil, localizada no Sul do Rio Grande do Sul; o profissional da Sala Multifuncional de Recursos, as suas intervenções diagnósticas; bem como as informações sobre

¹ Autora. E-mail: carolinemgrings@gmail.com.

² Autora. E-mail: vezukaporto@gmail.com.

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: ane_psico@hotmail.com.br

o corpo docente e os familiares.

Este estudo teve como objetivo perceber a realidade da escola em relação às suas práticas de AEE com crianças com deficiência, incluídas no pré-escolar, bem como a relação do profissional que atua na sala de recursos junto das orientações municipais, de acordo com a necessidade de cada criança.

A instituição possui 250 crianças; 16 professores titulares, a equipe diretiva composta pelo Diretor e a Coordenadora Pedagógica; e 12 funcionários, nomeadamente, merendeiras, serviços gerais, professores de apoio e estagiárias do CIEE.

A escola possui oito alunos com deficiência que possuem diagnóstico, assim como as crianças que não possuem laudo, mas que apresentam características e ações distintas dos demais. Dentre estes oito alunos, os laudos e diagnósticos são caracterizados como: Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de Deficiência Auditiva, Macrocefalia, Paralisia Cerebral e Síndrome de Down.

O artigo está organizado em 4 seções, sendo o primeiro a introdução; segundo o contexto de inclusão da escola analisada; a terceira a abordagem metodológica; e quarta e última resultados e conclusões.

CONTEXTO DE INCLUSÃO

Ao pensar o contexto de inclusão escolar é imprescindível verificar as orientações contidas no Projeto Pedagógico (PP) da escola. Logo, no PP da escola em questão, destaca-se em seu texto as temáticas de inclusão, diversidade e equidade, as quais são referenciadas por diversos autores e evidenciadas na prática pedagógica de cada Docente da instituição, em razão das crianças serem acompanhadas por um professor de “apoio” e o professor titular de turma, propiciando o amparo necessário para a realização das propostas pedagógicas.

O PP da EMEI visa o alcance da autonomia e da identidade da criança e a sua aquisição de competências nos aspectos: motor, perceptivo, linguístico e intelectual. Além de

possibilitar a organização de metodologias e estratégias que permitam a individualização dos percursos educativos para cada criança. A instituição de ensino vem realizando um trabalho efetivo em acolher as crianças com deficiência(s), bem como as suas respectivas famílias que contam com o apoio da equipe de profissionais da escola, além da assessoria da SMED.

A EMEI não possui uma SRM direcionada para as crianças de inclusão, quando possuem laudo contam com a presença de um professor da SRM de uma EMEF para auxiliar no processo de desenvolvimento da criança. Dentre a acessibilidade pedagógica, cabe ressaltar que na Educação Infantil não é realizada nenhuma flexibilização curricular, o aluno se mantém com as propostas ofertadas pela professora titular de turma, recebendo algumas sugestões de como realizar as propostas, a fim de facilitar a compreensão da criança. O atendimento do AEE é realizado na sala de aula, pois no Município, as crianças da Educação Infantil não possuem direito de ir à SRM, localizadas nas escolas de ensino fundamental. Além do professor titular de turma e do professor da SRM, as crianças que possuem laudo têm direito - por Lei - de receber um apoiador na sala de aula, para que este consiga dar o suporte necessário para esta criança.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este trabalho é uma pesquisa, predominantemente, qualitativa. Segundo Lüdtke e André (1986), faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação de objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação pesquisada, e então situe sua interpretação dos fenômenos estudados. Para tanto, optou-se pelo enfoque qualitativo especialmente pela possibilidade de aproximação com a realidade, por meio dos relatos de experiência para um maior entendimento de como ocorre o AEE no Ensino Infantil.

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa foi o Estudo de Caso, pelo fato do seu olhar se voltar para a prática pedagógica inclusiva no interior da

Rede Pública Municipal de uma escola localizada no Sul do Rio Grande do Sul. Buscou compreender a avaliação, o planejamento e a intervenção do AEE nos alunos desta escola. O Estudo de Caso é caracterizado por permitir o delineamento da pesquisa, sem deixar de observar a sua relevância, contextualização, profundidade de estudo, flexibilidade, preservação unitária do fenômeno e a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados (GIL, 2009; MARTINS, 2008).

Quanto ao instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário semi-estruturado, desenvolvido pelos pesquisadores deste estudo. Teve como objetivos: I) identificar como são realizados e organizados os atendimentos no AEE; II) a estrutura de avaliação; III) a relação com a sala comum e as demais dependências da escola; e IV) a disponibilidade de recursos didáticos e registros desses atendimentos.

Para a avaliação dos dados foi realizada a Análise Descritiva. A Análise Descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa são fruto das respostas do questionário semi-estruturado no qual obteve-se informações pertinentes em relação à atuação docente em relação às orientações vigentes pelo Município, além das Leis Federais que compactuam com a necessidade de cada criança. Para tanto o questionário foi dividido em três categorias:

A estrutura e o funcionamento do SAAE

Referente a esta primeira categoria, a entrevistada apontou que a organização da sala é realizada de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Porém, enfatiza que cada professor possui as pastas dos respectivos atendimentos que necessita agendar, organizar e realizar. Em sua fala, salientou que apenas as crianças que possuem laudo possuem acesso à SRM, ou então, os alunos nos quais este laudo é construído junto da

Secretaria Municipal de Educação. Além das orientações fornecidas pela SMED, a equipe diretiva da escola também auxilia e intervém junto da SRM.

Em sua estrutura a sala possui ar-condicionado, computador - o qual não funciona-, jogos de acessibilidade, brinquedos não estruturados, jogos de tabuleiro, materiais para crianças com deficiência visual, livros, escorregador, entre outros. A professora salientou que o Município possui a SRM nos dias atuais por conta da Legislação, pois a rede Municipal nunca apresentou pressa em ceder um espaço para estes atendimentos, antes da Legislação vigente.

As avaliações realizadas nos atendimentos, de acordo com a entrevistada, são contínuas, todo e qualquer atendimento possui uma avaliação. Dentro de cada proposta realizada com o aluno se avalia: se ele conseguiu alcançar o objetivo e o que poderia ser proposto no próximo atendimento para alcançá-lo, sendo, assim, possível estimular a construção da aprendizagem. Os instrumentos utilizados, por sua vez, ficam a critério de cada professor.

O planejamento das propostas é realizado na hora atividade de cada professor, sendo este planejamento flexível. A professora salienta que gosta de trabalhar por meio da observação. Segundo ela, assim, consegue ter uma ideia do que eles gostam, explicando que ao ver eles brincarem consegue ter uma base de qual fase esta criança se encontra. Nessa direção Ropoli et al. (2010), diz que:

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhes a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (ROPOLI et al., 2010, p. 23).

O plano sempre é elaborado no início do ano e tem duração até o mês de dezembro. Neste momento se pensa na criança nos seus aspectos emocionais e cognitivos, para que seja possível construir, aprimorar e ampliar as suas capacidades e potencialidades. Piaget (1998)

afirma que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa. Tendo como premissa evitar pensar no que a criança não consegue fazer, mas sim, pensar em sua potencialidade. Dentre o planejamento diário a professora sempre faz três propostas, sendo estas: uma proposta inicial, uma atividade mais dirigida e uma atividade de fechamento. Dependendo da criança ainda existe a possibilidade de realizar mais uma proposta.

Quanto à avaliação e planejamento das intervenções no AEE, foi possível perceber que em nenhum momento a professora menciona quais instrumentos são utilizados para tal, sendo realizados estes procedimentos de forma intuitiva. No entanto, é de suma importância a construção colaborativa do Plano de Educacional Individualizado (PEI) na busca de redimensionar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas do alunado do AEE. Glat e colaboradores (2012, p. 84) conceituam esta estratégia como um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e a longo prazo.

Retrata ainda, que muitas famílias acreditam que alguns aprenderão a ler a escrever, e outras simplesmente não conseguirão. No entanto, estas crianças com maior dificuldade de aprendizagem poderão aprender outras habilidades e competências, tais como: autonomia para fazer comida, enviar uma mensagem pelo celular, higiene pessoal, dentre outras tarefas do cotidiano que também devem ser valorizadas. É importante ressaltar também, que mesmo aquele aluno que possui grande dificuldade em ser alfabetizado, muitas vezes precisa de auxílio para executar tarefas simples do cotidiano, o que a entrevistada julga ser um trabalho de extrema valia em se tratando de alunos que não possuem total autonomia, logo, propostas funcionais, que tendem a ir além da alfabetização também são trabalho da escola.

O maior desafio para o professor da SRM de acordo com a entrevistada é conseguir acessar a escola, ser aceito pelos professores, ter suas ideias

consideradas nos planejamentos e nas atividades pensadas para as crianças de inclusão. Salienta que a articulação com a sala de aula comum torna-se fundamental, visto que no momento que os professores percebem que o trabalho do AEE nada mais é do que uma forma de auxílio, o trabalho evolui tanto na SRM como na sala de aula comum. Para Mendes (2006), o ensino colaborativo pode ser definido como um modelo de prestação de serviços de Educação Especial, no qual um Educador comum e um Educador Especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.

É perceptível que há pessoas que não gostam de trabalhar com crianças de inclusão, tornando-se um desafio ainda maior para que o professor da sala de aula comum consiga ver que as pequenas aprendizagens também devem ser consideradas. Segundo Friend e Cook (1990), algumas condições são imprescindíveis para que haja um trabalho de colaboração: os professores devem ter um objetivo em comum, ambos devem ter espaço e autonomia equivalentes quanto ao ensino e a colaboração envolve a participação de todos (professores, pais, equipe diretiva e demais funcionários), compartilhamento de responsabilidades e recursos e participação voluntária.

A entrevistada relatou ainda que, o maior desafio consiste em auxiliar as famílias a lidar com as frustrações na busca de um neurotípico, comparações com irmãos, primos e outras crianças da mesma idade. Essa dificuldade das famílias é corroborada com a ideia de Perez (2021), quando relata a necessidade da busca em estabelecer vínculos com a família no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos

[...] adquirir meios de estabelecer comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando, de forma coletiva, encontrar estratégias adequadas para enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas em uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição (PEREZ, 2012, p.16).

Capellini e Rodrigues (2009) reforçam ainda que o descompromisso das famílias dificulta a inclusão escolar. Além disso, ressaltam que “o trabalho da escola com a família é importante para desenvolver nos pais crenças positivas com relação à criança” (CAPELLINI E RODRIGUES, 2009, p. 362)

O regimento Municipal em seu documento orientador entregue para todos os educadores e disponível no *site* da Prefeitura entende que a escola torna-se um espaço onde cada criança é protagonista de sua própria história, construindo seus saberes de acordo com suas possibilidades e suas potencialidades. Ainda neste documento salientam que a educação inclusiva tem como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças, requerendo das escolas ambientes que tenham condições de garantir o acesso, permanência, participação, interação, autonomia e principalmente aprendizagem para todos, desde a educação infantil até à educação de jovens e adultos.

Visando a valorização das diferenças, tendo semelhanças para com o documento orientador do Município, considerando na própria Base a diversidade cultural e as desigualdades vivenciadas pelas famílias em nosso país,

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2017, p.15)

Nóvoa (2002) defende o pensar na criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, um ambiente de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica, um ambiente de participação. Segundo a “Lei Brasileira de Inclusão” - LBI (BRASIL, 2015), que institui e garante a educação como direito da pessoa com deficiência, o sistema educacional assegura, em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, o desenvolvimento dos talentos e das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos estudantes, respeitando as características, interesses e suas necessidades de aprendizagens. Quanto ao tópico: “Adaptação e Flexibilização Curricular”, o regulamento Municipal assinala que o acolhimento, o diagnóstico personalizado das aprendizagens e a adaptação curricular para o desenvolvimento cognitivo, se fazem necessários para o avanço desses alunos.

Em nosso levantamento, a responsável pelos atendimentos na SRM da escola em questão descreveu que para a educação infantil não é feito uma

adaptação, apenas uma flexibilização. Já para o Ensino Fundamental é feita uma adaptação curricular, construída pela professora titular da turma com o auxílio da coordenação pedagógica e profissional da SRM.

A aplicação destas adaptações acontece diariamente, a entrevistada salientou que os professores titulares de turma possuem uma grande preocupação em incluir as crianças com deficiência em todas as propostas, tendo um olhar bem inclusivo. A esse respeito Mantoan (2003, p. 15) afirma que

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais. Os alunos com deficiência, constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (MANTOAN, 2003, p.15).

No último tópico das avaliações realizadas, a entrevistada relata que a criança é avaliada como um todo, não separa apenas uma área, mas sim se ela brinca, se consegue se comunicar, se tem questão corporal desenvolvida. Sendo este processo realizado na Educação Infantil dentro da sala de aula comum de forma conjunta com a professora de turma e no ensino fundamental na SRM. Ambas avaliações são realizadas após os atendimentos.

CONCLUSÕES

O SAEE consiste em um apoio que possibilita o melhor desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades e superdotação, além de proporcionar uma melhora no contexto escolar, social e familiar que estes alunos estão inseridos.

Para tanto, todo o processo exposto neste estudo de caso é de suma importância para conhecer as habilidades e fragilidades em que podem ser trabalhadas e desenvolvidas no Ensino Infantil, sendo as etapas de avaliação, planejamento e intervenção fundamentais para o êxito no SAEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução CNE/CEB n.4/2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 - Brasília: MEC, Ministério da Educação e do Desporto, 2015.

FRIEND, M.; Cook, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, New York, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1996.

GLAT, Rosana; VIANNA, Marcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GIL, A C. **Estudos de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Thereza Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, 2006 a. p. 29-41.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009

PEREZ, M.C.A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Dossiê temático infância e escolarização. Práxis educacional**. Vitória da conquista, v.8, n. 12, p. 11-25. jan./jun.2012.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

ROPOLI, E. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a**

escola comum inclusiva.Brasília:MEC/SEESP/UFC,2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADOS POR PROFESSORAS DE ALUNOS DO PÚBLICO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE A PANDEMIA

Suelen Borges Loth Correa¹
Carla Ferreira da Silva Machado²

RESUMO: O presente artigo é um trabalho realizado para o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Pelotas - RS. O objetivo da pesquisa foi identificar e compreender os desafios e as estratégias que professoras de uma escola municipal de Pelotas encontraram para desenvolver suas práticas pedagógicas no período pandêmico, ocasionado pela Covid-19, no período de 2020 até meados de 2021. O ensaio parte de informações obtidas por meio de instrumento de pesquisa no formato digital, devido aos protocolos de segurança que tornaram os encontros presenciais inviáveis no momento. O texto discorre sobre os desafios que as professoras encontraram, quais estratégias utilizam para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado de modo remoto, bem como os êxitos e aprendizagens relacionados a este contexto.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Práticas Pedagógicas; Desafios; Estratégias.

INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo partiu de inquietações que surgiram diante dos desafios enfrentados no período pandêmico, estando relacionado com o atendimento educacional especializado em uma escola municipal da cidade de Pelotas- RS, na qual uma das autoras atua no Ensino Fundamental I. Tem-se por objetivo expor desafios e estratégias pedagógicas que as professoras desta escola encontraram durante a pandemia do coronavírus no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, para que os alunos do AEE fossem atendidos de maneira que os desafios e dificuldades encontrados não afetassem o rendimento destes.

Dessa perspectiva, buscou-se investigar junto às professoras, quais os desafios e quais métodos elas encontraram para adequar seu trabalho durante a pandemia, uma vez que era possível perceber as preocupações e angústias das

¹ Autora. E-mail: suelenbloth@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: professoracarlamachado@gmail.com

professoras durante as reuniões virtuais semanais. Partindo desses questionamentos, as professoras foram entrevistadas e através de suas respostas foi possível encontrar aspectos relevantes para que se adaptasse um melhor atendimento nesse momento em que a pandemia do coronavírus ainda permanece ativa, impossibilitando os alunos de voltarem ao atendimento educacional especializado presencial.

METODOLOGIA

O caminho percorrido para a construção dessa pesquisa foi numa perspectiva qualitativa, no qual observou-se um espaço específico, com atores sociais determinados e em situações diversificadas e contínuas, assim optou-se por utilizar o estudo de caso. Esta escolha de metodologia tem por base o que afirma Trivinos:

Na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações [...] Estudos de Casos observacionais[...]. Esta é uma categoria típica, poderíamos dizer, de pesquisa qualitativa. A técnica de coleta de informações mais importante dela é a observação participante, que, lembramos, às vezes, aparece como sinônima de enfoque qualitativo. (TRIVINOS, p. 130, 1987)

Como nos mostra o autor citado, o estudo de caso envolve a observação participante, e esta esteve presente no contexto da pesquisa, pois o trabalho foi elaborado a partir de dúvidas das professoras da escola, externadas durante as reuniões virtuais, onde era possível conversar e expor alguns dos empecilhos encontrados por professoras do AEE, professoras titulares e professoras de área. Nesse sentido, é válido esclarecer que fizeram parte desta pesquisa um total de dez professoras, dessas duas atuantes da sala de AEE, três de disciplinas especializadas como Artes, Educação Física e Espanhol, e cinco professoras da sala comum.

Em continuidade com a metodologia foi feita a coleta de dados por meio da aplicação de formulários no formato digital, com questões que envolveram o contexto imposto pela pandemia causada pela Covid-19, os desafios enfrentados em prol da educação em uma perspectiva inclusiva, bem como as estratégias utilizadas para a superação dos desafios de

forma a compreender o êxito e as dificuldades na efetivação destas. Em conjunto com a coleta e análise dos dados ocorreu o diálogo com a legislação vigente e com os autores estudados no decorrer do curso ao qual este se relaciona, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como forma de entender o contexto anterior ao da pesquisa questionou-se sobre as preocupações das professoras no período anterior as atividades remotas. Com base nas respostas percebe-se que as inquietações estavam relacionadas com: as aprendizagens dos alunos, a participação da família, os atendimentos individuais e a socialização destes, como se dava o trabalho com o aluno do AEE e a turma.

Porém, não há pontuações sobre um plano de trabalho colaborativo entre as professoras de AEE e as demais professoras. Nesse sentido, é de suma relevância compreender o papel do AEE. Para a partir deste, relacionar os dados que serão analisados é de suma relevância esclarecer que de acordo a legislação vigente o AEE

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. As atividades desenvolvidas no AEE não são substitutivas à escolarização e diferenciam-se das realizadas na classe comum. Esse atendimento visa a formação dos estudantes para o máximo de autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008 p.01).

Para dar continuidade à discussão a partir dos dados coletados e reforçar o papel da educação, especialmente o papel da educação inclusiva, pode-se citar Mantoan (2003) para esclarecer o que é necessário que a escola e comunidade façam em unidade independente de contexto pandêmico. A autora diz o seguinte:

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. (MANTOAN, 2003, p.7)

A autora supracitada menciona o ressignificar da escola, de pais e comunidades com ações que envolvem solidariedade e pluralidade. Aspectos estes que foram observados nas observações realizadas nas reuniões e

pontuações feitas pelas professoras e o instrumento de pesquisa aplicado por meio do *Google forms*, e tendo como filtro o AEE e suas ações. Nesse sentido, o eixo norteador deste trabalho é trazer a percepção de Mantoan ao afirmar que

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somaram as nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes. (MANTOAN, p.8, 2003)

Essa fala da autora citada foi como uma bússola a orientar os trabalhos desenvolvidos pela equipe de professoras, mesmo que inúmeras tentativas não tenham tido êxito, a construção, a aplicação e o resultado das atividades serviram como um laboratório de experiência e também como um elo entre as professoras e a comunidade. Assim sendo com intuito demonstrar aqui os desafios e as estratégias na perspectivas dos atores dessa pesquisa, segue na tabela a seguir o compilamento das respostas aos questionamentos realizados.

Tabela 1 - Desafios e estratégias indicados pelos sujeitos da pesquisa:

| Perguntas | Respostas |
|---|--|
| 1. Quais desafios foram encontrados para a efetivação do trabalho remoto com o aluno com NEE? | <ul style="list-style-type: none"> ● Organizar a rotina e excesso de demandas do trabalho. ● Dificuldades no processo de sensibilização e conscientização da família. ● Contemplar as especificidades de cada estudante. ● Participação efetiva dos familiares e alunos nas propostas pedagógicas. ● Realizar as adaptações nas atividades. ● Acesso dos recursos digitais |
| 2. Quais estratégias foram utilizadas para a efetivação do trabalho? | <ul style="list-style-type: none"> ● Atividades impressas para estudantes sem acesso às tecnologias. ● Uso de diferentes recursos digitais para aulas e encontros virtuais; ● Aulas planejadas com orientação e parceria do professor do AEE; ● Adaptações das atividades de acordo com as Necessidades Educacionais Específicas e com utilização de recursos visuais e tecnológicos; ● Planejamento de atividades envolvendo os interesses dos alunos. ● Diálogo, conscientização e sensibilização das famílias com relação à participação dos estudantes nas atividades; ● Uso estratégias e recursos pedagógicos lúdicos, dinâmicos; |
| 3. Quais estratégias vocês consideram que foram exitosas? | <ul style="list-style-type: none"> ● Adaptação de materiais; ● Diálogo com os familiares com o uso de recursos digitais; ● Uso de recursos tecnológicos. ● Planejamento a partir de temáticas de interesse dos estudantes; ● Atividades envolvendo o uso de áudio e vídeo. ● O interesse e a participação ativas os responsáveis pelos estudantes; |

| | |
|---|--|
| <p>4. Que fatores você considera ter contribuído nas estratégias que foram exitosas?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● O contato direto com a professora de AEE e o vínculo com as famílias dos alunos. ● A maior facilidade em realizar as atividades com o auxílio dos recursos tecnológicos; ● O uso da tecnologia; ● Comunicação entre a família e a professora do AEE; ● Responsáveis presentes na vida escolar dos educandos. |
| <p>5. Quais estratégias você considera que não foram exitosas?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Apesar da adaptação e planejamento de atividades diferenciadas, alguns estudantes não realizaram as atividades. ● Falta de recursos tecnológicos para alguns estudantes. ● A quantidade de atividades. ● As estratégias e atividades que necessitasse de auxílio do responsável. |
| <p>6. Que fatores você considera ter influenciado para que algumas estratégias não fossem exitosas?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Necessidade de disponibilização de recursos tecnológicos para os estudantes ● Falta de participação da família. ● Dificuldades das famílias em conciliar as atividades cotidianas e o apoio aos estudos dos filhos. ● Falta de estímulos aos estudantes com necessidades educacionais específicas. |

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com dados coletados na pesquisa.

Ao serem questionadas acerca dos desafios encontrados para a efetivação do trabalho, a preocupação maior era em relação ao apoio familiar aos alunos, as adaptações nas atividades de modo a atender as necessidades de cada estudante e o acesso aos recursos digitais. Sobre a postura da maioria dos profissionais da educação diante dos desafios impostos à nossa prática pedagógica, Ziesmann e Thomas (2020, p. 102) afirmam que “Cabe ao professor intermediar e potencializar as situações de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando a todos os sujeitos situações de aprendizagem significativas com práticas pedagógicas eficientes”

E assim foi feito, procurou-se meios de adaptação para as atividades. Pois em resposta ao questionamento sobre as estratégias que foram utilizadas para a efetivação do trabalho, as professoras afirmaram que trabalharam de forma colaborativa as professoras do AEE e as professoras da sala comum no planejamento e realização de ações que promovessem o contato com as famílias por meio de reuniões no formato digital, a realização de aulas remotas com uso de plataformas digitais, disponibilização de vídeos e áudios, oferecimento de material impresso para quem não possuía recursos digitais, análise do perfil dos alunos para adaptação das atividades e dos materiais quando necessário, dentre outras.

Essas ações têm respaldo na Lei Brasileira de Inclusão-LBI, que cita a igualdade de oportunidades, ao afirmar que toda criança é capaz de aprender e depende da metodologia aplicada. E para tanto esta lei prevê em seu Art. 28 parágrafo III que:

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, 2015)

Sobre quais estratégias as professoras consideraram exitosas no trabalho remoto, o que mais se achou de positivo foram os encontros virtuais, as atividades em casa com materiais que os alunos já possuíam, o envolvimento das famílias e poder usar tecnologias que muitos alunos gostam. Alves (2006, p.13) citado por Machado (2019, p.79) diz que é importante a busca por “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos. ” Outro fator que contribuiu para o êxito das estratégias, de acordo os dados coletados, trata-se do trabalho em parceria com a professora do AEE que, conforme as diretrizes operacionais para o AEE, em seu artigo 13, indicam uma das funções do professor do AEE é

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Em consonância com a literatura estudada e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), as professoras responderam que o principal fator que gerou contribuições para o êxito das estratégias foi a parceria com a professora do AEE e o vínculo com as famílias; seguido do uso de tecnologias. Entretanto, em relação às estratégias consideradas não exitosas em relação ao ensino remoto, foi respondido que a falta de acesso aos recursos digitais para todos, as adaptações de materiais e falta do apoio da família para orientação na realização das atividades, foram significativos. Esses pontos podem ser revertidos em um único aspecto como fator dificultador do êxito das estratégias, ou seja, a necessidade de promover ações que convertam no acesso do estudante ao processo de ensino-aprendizagem quer seja presencial ou remoto, como coadunam Schinato e Strieder(2020, p.32) ao dizer que, para desenvolver a “educação na perspectiva inclusiva e oferecer meios para que todos os alunos tenham acesso a um ensino

e educação de qualidade, é fundamental a promoção e a valorização da diversidade”.

Dentre os fatores considerados para que as estratégias fossem exitosas ou não, a presença da família foi considerada ponto crucial para desenvolvimento das aprendizagens.

Com respeito a esta pontuação, Santos (1999, p.5) apud Machado (2019, p.81) diz

[...] De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades.

O acesso aos recursos digitais também foram apontados como aspecto complicador para o sucesso das estratégias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão de que é de suma importância a universalização do acesso às tecnologias, pois estas se configuram como fatores contribuintes no processo de ensino e aprendizagem. Em vista disto Moran (1997, p.6) aponta diversas contribuições destas

Na Internet, também desenvolvemos formas novas de comunicação, principalmente escrita. Escrevemos de forma mais aberta, hipertextual, conectada, multilinguística, aproximando texto e imagem. Agora começamos a incorporar sons e imagens em movimento. A possibilidade de divulgar páginas grupais na Internet gera uma grande motivação, sensibilidade e responsabilidade para professores e alunos.

Porém, também foi mencionado o despreparo de muitos para lidar com o uso da tecnologia e situações adversas ficaram evidentes com relação a dificuldade para o êxito de algumas estratégias. Essa situação nos remete à necessidade constante de busca por uma formação que promova o desenvolvimento de habilidades e competências que podem emergir ao longo de nossas vidas. Por conseguinte, Delors afirma que

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Pode-se concluir, a partir dos dados coletados, que os desafios e as estratégias pedagógicas com alunos público do AEE, nos remetem ao ensino colaborativo entre os docentes do AEE e da sala comum de forma a desenvolver ações que fortaleçam a parceria família-escola, de forma a ressaltar a importância da família.

Destarte, também evidenciou-se a necessidade constante de busca por novos saberes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e o uso das tecnologias, bem como a universalização dos recursos digitais com foco na inclusão dos estudantes. E assim desenvolver uma prática pedagógica como citado na Base Nacional Comum Curricular que diz que o processo de ensino e aprendizagem deve ser planejado “contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, presente no campo de experiência: o eu, o outro e o nós” (BNCC, 2017, p. 36- 37), aspectos estes contemplados nos momentos em que as professoras juntamente com as famílias tiveram que reinventar as formas de aprender.

CONCLUSÃO

Após a leitura e análise detalhada dos dados coletados, pode-se perceber o quanto foi desafiador trabalhar com a educação especial de modo remoto, e mais esse desafio permanece, pois, os desafios destacados na pesquisa fazem parte do contexto escolar, quer seja presencial ou remoto. É notória a importância da presença familiar na vida escolar, afinal esta proporciona uma diferença significativa e positiva para a trajetória do aluno, com ou sem necessidades educacionais específicas.

A perspectiva do trabalho colaborativo evidenciou que os professores trabalhando em conjunto com foco em transformar o momento de adversidade em possibilidade de aprendizado e crescimento mútuo, são figuras essenciais no desenvolvimento de ações que culminam em resultados exitosos das atividades, com o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Entretanto, é necessário evidenciar que também é essencial que se estabeleçam políticas públicas de acesso às tecnologias, papel este que muitos governantes não exerceram na condução da situação pandêmica, de forma a amenizar o contexto excludente de pessoas expostas de forma financeira e social,

uma vez que no respectivo material de pesquisa é perceptível que alguns alunos não possuíam condições materiais de participar das aulas de modo online, o que ocasionou um prejuízo no desenvolvimento, e também não tinha atendimento presencial, acabando por permanecer em casa e tendo que adaptar-se a uma nova realidade excludente.

Salienta-se que o ano ainda está em curso e a realidade da escola configura-se para o ensino híbrido, com turma reduzida e intercalando grupos de estudantes, atendimento na sala de AEE com tempo reduzido e com rodízio de alunos. De forma que estes fatores demonstram que as professoras e as famílias continuarão adaptando-se à nova realidade e em busca de superar quaisquer obstáculos que possam surgir a partir dessa nova organização do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência**. MEC; SEEP; 2015.

. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília. MEC, 2017.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

MACHADO, C. F. S. **Crenças e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10163>
Acesso em 30 de set de 2021

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

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/700>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SCHINATO, C. L.; STRIEDER, D. M. Ensino De Ciências Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: A Importância Dos Recursos Didáticos Adaptados Na Prática Pedagógica. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 2, 27 maios 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43584>
Acesso em: 14 de out. 202

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

ZIESMANN, C. I.; THOMAS, I. F. Processos formativos dos professores inclusivos: práticas pedagógicas dos docentes na educação básica. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 97–110, 2020. DOI: 10.18554/rt.v13i3.5032. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5032>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM FENÔMENO A SER DESMITIFICADO

Vanderléia Raddatz Schultz¹
Tatiane Negrini²

RESUMO: O presente artigo traz como questão norteadora a ausência de alunos com AH/SD matriculados na rede pública municipal de Pinheiro Machado/RS; discussões sobre as concepções que se tem sobre esses alunos, a necessidade de aperfeiçoamento e formação continuada dos educadores, assim como o envolvimento da equipe gestora, para tornar visíveis, aqueles que estão invisíveis ao olhar do sistema educacional. Tem por objetivo analisar as percepções de educadores, gestores e profissional do AEE a respeito do fenômeno das AH/SD, além de discutir dados do Censo escolar e documentos norteadores da Educação Especial do referido município. Foi realizada análise documental e entrevista. Conclui-se que, para pôr em prática as políticas públicas e atender as necessidades deste alunado é essencial uma correta identificação e registro desses estudantes nos censos escolares, investimentos na formação inicial e continuada de professores, profissionais e gestores, assim como a maximização do conhecimento sobre o fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Desmitificação; Professores;

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), apesar de terem sido criadas a muito tempo, no Brasil ainda são pouco disseminadas e conhecidas. Porém, elas existem e podem contribuir significativamente para desmitificar o pensamento equivocado que se tem sobre esse fenômeno. É a partir do conhecimento, que novas ações podem ser pensadas, contribuindo na identificação e inclusão de educandos com AH/SD que muitas vezes se tornam invisíveis ao olhar do sistema educacional.

Esse panorama aparece nos dados estatísticos do Censo Escolar (INEP, 2020). De acordo com o resultado, existem 24.424 educandos com perfil de AH/SD matriculados na educação especial, porém o número real pode ser ainda maior. Um percentual muito baixo se comparado com as projeções da Organização Mundial de Saúde (OMS) para essa população. A

¹ Autora. E-mail:vanderleiaraddatzschultz@gmail.com.

² Orientadora e coautora. E-mail:tatinegrini@yahoo.com.br.

Organização Mundial de Saúde (OMS) estima um percentual de 5% de indivíduos com AH/SD na população. Segundo o Ministério da Educação (MEC), se forem considerados os mais de 47,3 milhões de estudantes da educação básica (Censo Escolar, INEP, 2020) cerca de 2,3 milhões de alunos compõem esse grupo.

Partindo dessa prerrogativa, considerou-se relevante investigar sobre a ausência de alunos com AH/SD matriculados no município de Pinheiro Machado, tendo como justificativa a existência de políticas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2001, BRASIL, 2011), que amparam esse público; dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), do Censo Escolar (INEP, 2020) que comprovam a existência desse alunado e de autores renomados (REZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2016), que trazem uma definição desse público e de suas necessidades no âmbito escolar.

Minha inquietação para pesquisar sobre a temática originou-se de reflexões pessoais e profissionais a partir da constatação de que no município onde resido e atuo como educadora, não há nenhum aluno identificados com AH/SD.

Esta pesquisa teve como objetivo buscar respostas que materializem, o porquê, de não haver alunos superdotados matriculados no município, além de analisar as percepções de educadores, gestores e profissional do AEE a respeito do fenômeno das AH/SD, e discutir dados do Censo escolar e documentos norteadores da Educação Especial.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativa, tendo por base uma análise documental e uma entrevista semiestruturada. Para interpretar os dados foi realizada uma Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2007) a Análise Textual Discursiva tem como objetivo, “reconstruir conhecimentos existentes sobre o tema investigado” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11).

Como instrumento de coleta de dados, primeiramente, foi realizada uma visita à Secretaria de Educação do Município, no intuito de obter informações quanto a matrícula de alunos com AH/SD; número de professores de Educação Especial atuantes e documentos norteadores da Educação Especial.

Realizou-se uma análise documental, partindo da Proposta Política

Pedagógica da Educação Especial, criada em abril de 2021, que norteia todas as escolas públicas do município, assim como um levantamento dos dados do Censo Escolar dos últimos 5 anos.

Num segundo momento, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a única profissional do AEE do município (1), com a Secretária de Educação (2), e com a Vice-diretora e professora dos anos iniciais de uma escola pública (3). As participantes serão identificadas na pesquisa como sujeito 1, 2 e 3, mantendo a ordem em que foram citadas. Essas falas foram gravadas, em um gravador de voz de um telefone celular, e depois transcritas. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento para participação no estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desconhecimento sobre o fenômeno das AH/SD, muitas vezes, pode provocar percepções equivocadas e diagnósticos errôneos, principalmente no contexto escolar, o que prejudica a identificação e atendimento educacional, destes alunos.

Renzulli (2014) define AH/SD por meio da teoria dos Três Anéis, destacando os três traços principais: criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média. Essas características precisam estar presentes em uma intersecção (RENZULLI; REIS, 1997). Apresentar apenas um ou dois desses comportamentos não é decisivo para o diagnóstico de AH/SD, pois segundo o autor, os três aspectos devem ser identificados em algum momento, mas não, necessariamente, de maneira concomitante.

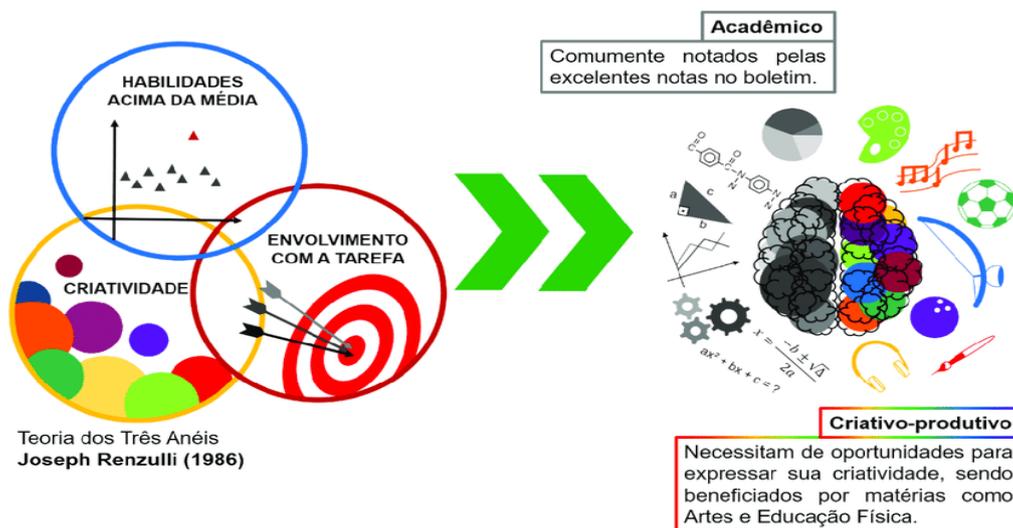
Para facilitar a compreensão, Renzulli (2014) define a habilidade acima da média de duas formas: em habilidades gerais e específicas. A habilidade geral consiste na “capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato” (RENZULLI, 2014, p. 236). Em relação às habilidades específicas, podem ser conceituadas como a “capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito”. (RENZULLI, 2014, p. 236).

Quanto ao comprometimento com a tarefa, se caracteriza por “um segundo grupo de traços constantemente encontrados em pessoas criativoprodutivas é

uma forma refinada e concentrada de motivação” (RENZULLI, 2014, p. 241). A criatividade refere-se à capacidade de apresentar ideias originais e de criar produtos novos. Assim, discentes criativos gostam de ser desafiados. No entanto, esses “comportamentos de superdotação podem se manifestar mesmo quando os três conjuntos de traços não estão presentes ao mesmo tempo”, conforme Virgolim (2014, p. 585).

Renzulli (2014) traz dois tipos de superdotação, sendo a produtivo-criativa e a escolar ou acadêmica. Sobre a segunda, é preciso dizer que “é o tipo mais facilmente medido por testes de QI ou outros testes de habilidades cognitivas” (RENZULLI, 2014, p. 228). Nas AH/SD produtiva-criativa, “a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais” (RENZULLI, 2014, p. 231).

Figura 01: Representação da Teoria dos Três Anéis e dos dois tipos de superdotação. (RENZULLI, 2014)



Fonte: <https://www.researchgate.net/profile/Ademir-Junior/publication/338383969/figure/fig1/AS:843448995307521@1578105319769/Figura-1-Representacao-da-Teoria-dos-Tres-Aneis-RENZULLI-1986-e-dos-dois-tipos-de.png>

Existe uma concepção de senso comum, que para ter AH/SD o sujeito precisa ser bom em tudo. Cianca (2012) constatou em sua pesquisa, alguns mitos como o de que os alunos com AH/SD se destacam em todas as áreas do conhecimento, tem capacidade superior apenas os que possuem QI excepcional, são alunos diferentes ou podem apresentar dificuldades de relacionamento. Outro mito ainda presente na atualidade, em relação a esse público é que aprendem

sozinhos, e, portanto, não necessitam de Atendimento Educacional Especializado (MARQUES, 2010). Esses mitos e conseqüentemente a falta de conhecimento sobre a temática, prejudicam a identificação dos alunos com AH/SD.

Segundo entrevista realizada com educadoras atuantes no município, constatou-se a falta de conhecimento sobre a temática. Elas se sentem despreparadas para trabalhar com esses alunos, pois não tem formação específica e mencionam que para trabalhar com esses alunos é preciso ser um educador superdotado, outro mito que precisa ser desmitificado.

“[...] acredito que eu tenha que estar muito bem preparada para poder atender uma criança superdotada, tenho que ser super também” (sujeito 1).

“[...] não me sinto qualificada para trabalhar com esse público, creio que para corresponder as necessidades deles, precisa ser um professor superdotado” (sujeito 2).

Quando questionadas sobre a definição de AH/SD, concordam que seria aquele aluno que se destaca mais que os outros em relação a aprendizagem, aquele aluno que tem idade cronológica, mas que possui um conhecimento além do que está prescrito para aquela idade.

“[...] aquela criança que se destaque mais que os outros em relação a aprendizagem, que tudo que tu vai fazer, ela sabe ou te dá ideia de que ela entende do assunto (sujeito 1).

“[...] aquela criança com um potencial enorme, bem além da idade, da série que ela está, conhecimentos bem elevados” (sujeito 3)

“[...] uma criança que estaria ingressando no 1º, 2º ano e já estaria totalmente a nível de 4º ano” (sujeito 2).

Percebe-se que muitas ideias são adequadas em relação aos alunos com AH/SD, mas que também algumas são equivocadas, o que pode causar dificuldades em relação ao atendimento educacional do aluno.

Não conhecem nenhum aluno com esse perfil, mas acreditam que seja um aluno superinteligente, com potencial enorme, bem além da idade e série que se encontra. É importante frisar, que o aluno com AH/SD, não se sobressai em tudo que faz. Segundo Pérez (2012) este mito privilegia o desempenho acadêmico, exclusivamente esquecendo outras áreas de desempenho que a escola não contempla e que podem ser as áreas de destaque do aluno com AH, “[...] como não se imagina que um aluno com AHs possa ter baixo rendimento ou dificuldades de aprendizagem, muitas vezes sua condição é colocada em dúvida” (PÉREZ,

2012, p. 6).

Conforme relato da professora:

“[...] um aluno que se sobressaísse em todos os sentidos a nível de conhecimento, uma criança normal que se relacionasse bem com os outros, porém na parte cognitiva tivesse um destaque muito grande em relação aos demais da faixa etária (sujeito 2).

Quanto a identificação, acreditam que conseguiriam identificar esse aluno, pois ele se destacaria muito bem, pois apresenta apenas potencialidades, se sobressaindo sobre os demais. Consideram que esse público não necessita de atendimento educacional especializado, pela sua condição de superdotado, o que também é tido como um mito.

“[...] eu acho que não, se ele é superdotado, não sei, não entendo, pode até apresentar alguma coisa, alguma dificuldade pode ter, mas só por ser superdotado acho que tudo que tu der para ele, ele vai resolver, numa boa” (sujeito 1).

Percebem que a formação da maioria dos professores é deficitária e sem preparação para lidar com esse público. Salientam que o maior obstáculo para identificação desses indivíduos, é a falta de conhecimento e preparo do educador sobre a temática; o qual justificam a ausência de alunos com perfil de AH/SD no município.

“[...] teriam que ser muito bem preparados, e nós, acho que não temos nenhum preparado para trabalhar com aluno superdotado” (sujeito 1).

Concordam que para mudar esse cenário é preciso maior comprometimento da gestão; oferecendo condições e suporte para preparação, qualificação e investimentos nesta área; fazendo com que as políticas públicas, sejam de fato postas em prática.

Em relação a documentação sobre Educação Especial, não havia no município, um documento que orientasse as escolas, sendo que apenas em abril de 2021, criou-se o Projeto Político Pedagógica da Educação Especial que traz como público alvo os alunos com AH/SD, descritos assim:

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.47 apud PINHEIRO MACHADO, 2021, p.4).

A escola pelo papel que exerce, deveria ser um espaço privilegiado para observação e reconhecimento de alunos com AH/SD, mas isso infelizmente não tem acontecido, entendendo-se que possa ser devido à falta de conhecimento dos educadores e equipe diretiva.

Alunos com AH/SD apresentam um ritmo de aprendizagem diferenciado em relação a seus pares (NEGRINI; FREITAS, 2008). No entanto, conforme Pérez (2008), a realidade escolar aponta que há resistência dos docentes em lidar com a diversidade, pois não reconhecem o potencial de seus alunos. Esses alunos, em alguns casos, são considerados como aqueles que atrapalham o desenvolvimento da aula, às vezes, rotulados como alunos-problemas. Ou, ainda, serem confundidos com alunos que apresentam hiperatividade, déficit de atenção, transtornos e autismo. (PISKE, 2013).

Martins (2006, p.14) aponta que outra dificuldade para a identificação decorre de “não haver uma linha divisória nítida entre o superdotado e o não superdotado”. Em sua maioria os docentes não percebem a necessidade dos alunos e quando a identificam, não sabem como lidar com essa situação; desestimulando os estudantes e às vezes, até excluindo-os do processo educativo (PISKE, 2013).

Segundo Virgolim, a priori, não é “identificar e separar o grupo de superdotados daqueles que não o são, mas sim prover cada aluno, com as oportunidades, recursos e encorajamento necessários para atingir seu potencial máximo, de forma inclusiva” (VIRGOLIM, 2007, p. 17 - 18). O olhar da escola para os estudantes com AH/SD, deve ser semelhante ao olhar para os demais alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, respeitando suas especificidades, e oportunizando condições para maximizarem suas potencialidades.

Quando se tem dados do censo que não evoluem à altura da necessidade, obviamente as políticas públicas não vão acontecer. Por que ter políticas públicas e ações, se não há um número significativo de sujeitos? A tabela demonstra que o número de alunos incluídos nos últimos anos aumentou, porém, nenhum aluno com AH/SD, foi diagnosticado.

Tabela 1: Matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial na rede municipal de educação do Município de Pinheiro Machado.

| | Alunos matriculados | Alunos incluídos | Def. Intelectual | Múltiplas Defic. | TEA | Baixa Visão | Def. Física | DI + TEA | Def. Auditiva | AH/SD |
|------|---------------------|------------------|------------------|------------------|-----|-------------|-------------|----------|---------------|-------|
| 2017 | 1372 | 23 | 9 | 2 | 6 | | 2 | 0 | 1 | 0 |
| 2018 | 1392 | 27 | 13 | 2 | 7 | | 2 | 0 | 1 | 0 |
| 2019 | 1345 | 25 | 11 | 2 | 8 | | 1 | 0 | 2 | 0 |
| 2020 | 1370 | 28 | 12 | 2 | 11 | | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 2021 | 1295 | 32 | 11 | 3 | 13 | | 1 | 1 | 1 | 0 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Pinheiro Machado/RS, 2021.

Esses sujeitos não só precisam educacionalmente receber respostas para suas necessidades, mas também um bem-estar emocional, para que consigam conviver bem com suas características diferenciadas. Esse reconhecimento seria de uma importância humana, além do aspecto educacional, pois essas pessoas precisam ser felizes com sua diferença.

Como se amplia o reconhecimento e identificação desses educandos? Sem demanda não existem políticas públicas. Acredito que seja pelo empenho e produção de conhecimento, e principalmente, que equipes escolares e gestores, se envolvam em projetos que beneficiam essa população.

Está comprovado pela (OMS) que mais de 5% da população tem AH/SD. Algumas vezes pode ser mais cômodo, os dirigentes alegarem que não há alunos nestas condições, do que realizar um trabalho efetivo de identificação; de ações dos gestores que realmente envolvam a temática, pois os professores precisam de apoio, sozinhos será mais difícil obter êxito, pois precisam de apoio administrativo e de gestão.

A gestão das instituições precisa se envolver, as secretarias não podem ver o público da Educação Especial apenas voltado para a deficiência e transtornos, que obviamente, necessitam muito de atenção. Mas também precisam desmitificar o fato de que aluno com AH/SD não tem necessidades educacionais especiais, que essa população caminha por si só, que ela não necessita de nenhum apoio, isso precisa ser derrubado. É preciso construir novos conhecimentos e romper

estas barreiras, para reconhecer estes sujeitos com AH/SD.

CONCLUSÕES

Para reverter essa triste realidade constatada no município pesquisado, em relação aos dados das AH/SD, é preciso ampliar o rol de conhecimentos de toda equipe educacional, em especial, os gestores precisam estar envolvidos, assim como pessoas capacitadas que coordenem as ações na secretaria e que compreendam que o reconhecimento e o apoio educacional são direitos desses sujeitos.

A lei é violada em muitos casos, e às vezes a escola não tem suporte da gestão ou de todo o sistema, o descaso com esses sujeitos é visível. Sem o reconhecimento deste público, não há políticas públicas, mas como reverter esse cenário? Creio que a identificação seja a primeira etapa a ser realizada para que os alunos com AH/SD possam sair da invisibilidade e receber o atendimento em suas necessidades; alicerçado no conhecimento, na formação contínua dos educadores e comprometimento da equipe gestora com esse público.

A falta de conhecimento dos profissionais implica diretamente no processo de identificação, principalmente daqueles que fazem parte da área do fazer docente, pois a escola ainda valoriza aqueles que se destacam na área acadêmica. Isso faz com que muitos que se sobressaem em outras áreas permaneçam na invisibilidade.

Desmitificar a concepção que se tem desse público, investir em formação e conhecimento sobre o assunto das AH/SD são fatores fundamentais para que esses sujeitos possam ser reconhecidos e ter seus direitos garantidos, e acima de tudo, possam conviver com suas características da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Anísio Teixeira** (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

CIANCA, F. S. C. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação**. Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180291> . > Acesso em: 26 de nov. 2021.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3068?show=full>.> Acesso 25 de nov. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007. NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. **A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes**. Rev. Educ. Espec. Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>.> Acesso em: 27 de nov. 2021.

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, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em:<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>.>. Acesso em: 27 de nov. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PINHEIRO MACHADO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógica da Educação Especial**. 2021.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em:<<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30123/R%20-%20D%20-%20FERNANDA%20HELLEN%20RIBEIRO%20PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .>. Acesso em: 28 de nov. 2021.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence** (2nded.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, Joseph. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis**: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (org.). **Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014. Cap. 9. p. 219–264.

VIRGOLIM, A. M. R. **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

VIRGOLIM, A. M. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**. 27. 2014. 10.5902/1984686X14281. Disponível em: < Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>>. Acesso em: 28 de nov. 2021.

REFLEXÕES SOBRE A FALTA DE PLANEJAMENTO ACESSÍVEL PARA ALUNOS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO

Tatiane Dahmer¹
Taíse Gomes dos Santos Cá²

RESUMO: Este estudo objetivou relatar o processo de inclusão de um aluno com TEA e propôs-se a descrever como a falta de planejamento acessível pode ser um entrave para o progresso escolar de alunos com TEA. Diante de tal propósito, elencou-se a seguinte problemática: Como a falta de planejamento acessível pode ser um entrave para o progresso escolar de alunos com TEA? Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, com foco no Estudo de Caso de um aluno com TEA incluído no ensino fundamental. Dessa forma, com base no estudo realizado, constatou-se que o planejamento acessível constitui-se em possibilidades educacionais de atuação frente às dificuldades de aprendizagem do aluno em questão. Sendo assim, o planejamento acessível contribui para o processo de ensino- aprendizagem e é crucial para atender às demandas dos estudantes com TEA. Infere-se, portanto, que o presente artigo possa contribuir no debate da indispensabilidade de um planejamento acessível na inclusão do autista nas instituições de ensino, pois, apesar do estudo evidenciar que há entraves na realização de tais adaptações, pode-se afirmar que são de grande importância para o processo inclusivo desses alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo; Planejamento acessível; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é denominado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013) como um transtorno do neurodesenvolvimento. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, psiquiatra Suíço que buscava em seus estudos descrever características da esquizofrenia. No entanto, a denominação do autismo toma uma proporção maior em 1943, por meio do psiquiatra Leo Kanner, que em suas primeiras pesquisas já abordava características do autismo de forma relevante (CUNHA, 2015).

De acordo com Schmidt (2013), o TEA é caracterizado como um distúrbio

¹ Autora. E-mail: tatidahmer@gmail.com

² Orientadora e coautora. E-mail: taisesantos@unipampa.edu.br

do desenvolvimento neurológico que está presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sócio comunicativa e comportamental. Conforme Camargo e Bosa (2009, p. 65), “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

Tendo a compreensão sobre o TEA, precisa-se ter conhecimento sobre as legislações que permitem que esses sujeitos sejam incluídos na sociedade. Certamente, não existem fórmulas para a inclusão de pessoas no âmbito profissional, escolar e familiar, mas é de suma importância aceitar suas diferenças.

Os critérios diagnósticos do TEA são baseados na chamada Tríade de Wing (Wing e Gould, 1979) e estão relacionados ao prejuízo na interação social recíproca, em alterações na comunicação verbal e não-verbal e nos padrões estereotipados repetitivos restritos de comportamento. Portanto, o aluno com TEA apresenta características distintas que podem comprometer desde as suas relações com outras pessoas até a sua linguagem, necessitando, assim, de apoio no seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com TEA, conforme garantido na Constituição Federal (1988), onde o Art. 205 versa sobre a educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Essas prerrogativas também são previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades.

O aluno com o TEA é capaz de aprender e esta deve ser a premissa dos professores na busca por um planejamento acessível que os dê condições para desenvolver-se. A aprendizagem é característica do ser humano. E o ensino e a aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do

conhecimento “É uma construção dialógica e não interpretativa, expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também a pessoa com TEA” (CUNHA, 2016, p. 15).

Neste sentido, a escola deve estar preparada para organizar um planejamento que respeite as características do aluno com TEA, criando condições para que a sua aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. Sendo assim, a flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de competências estabelecidas para a educação do aluno com TEA.

Essa revolução estrutural só acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. De acordo com Valle e Maia (2010), as adequações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas sim de estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecermos a realidade do processo de inclusão de um aluno com TEA com enfoque na necessidade de um planejamento acessível. Com o objetivo de relatar o processo de inclusão de um aluno com TEA, o presente trabalho propôs-se a descrever como a falta de planejamento acessível pode ser um entrave para o progresso escolar de alunos com TEA.

Conseqüentemente, foi realizado um Estudo de Caso, a fim de conhecer a realidade do aluno no que tange ao seu desenvolvimento escolar e o quanto a falta deste planejamento acessível pode ser prejudicial para sua aprendizagem. Espera-se com a pesquisa evidenciar alguns questionamentos presentes na escola diante da prática inclusiva, da compreensão de aspectos inerentes à pessoa com TEA que possam ser reconhecidos e efetivados no âmbito educacional e como a falta de planejamento acessível pode ser um agravante para o seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Este estudo descreveu a realidade da inclusão de um aluno com TEA matriculado numa turma de terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Regular, possibilitando reflexões acerca de seu processo de inclusão. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Realizou-se então um Estudo de Caso para relatar e analisar a situação do aluno

M. matriculado na Rede Pública Estadual de Ensino da cidade de Candiota - RS.

O método possibilitou interpretar a realidade voltando-se para a compreensão dos significados atribuídos ao sujeito no contexto social e educacional da qual exigiu a observação direta das ações dos atores e interação no ambiente (YIN, 2010). Os dados referentes ao processo de inclusão de M. foram coletados ao longo do ano letivo através de entrevistas com profissionais envolvidos de forma indireta ou direta na escolarização de M., levantamento e análise de documentos correspondentes à trajetória do aluno na escola e também na análise da legislação e autores que fundamentam teorias sobre o TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O aluno M. é um menino com TEA que ingressou na escola pela primeira vez aos quatro anos de idade. Na época, frequentou o Pré I e no ano seguinte o Pré II por um período de dois anos. No ano seguinte, foi matriculado em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental no Ensino Regular.

Segundo o laudo médico, a criança apresenta Transtorno do Espectro Autista, diagnosticado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (F84.0). As dificuldades são percebidas no padrão restrito e repetitivo no comportamento, interesse nas atividades padronizadas e estereotípias.

Durante esta pesquisa, o aluno M. frequentava uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental no turno da tarde sem o acompanhamento de uma monitora. A Instituição Estadual não disponibiliza monitoria, mesmo que no parágrafo único do art. 3.º da Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana) conste que “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.”

Embora o inciso IV do art. 2º da Lei, que tratava da diretriz da educação, tenha sido vetado, o dispositivo do acompanhante especializado permaneceu e pode ser aplicado.

Foi encaminhado para o AEE na própria escola. Também recebeu a indicação da continuidade de atendimento multidisciplinar (psicológico e psicopedagógico); porém, M. não realizou devido à pandemia.

Não apresenta problemas na fala. Em relação ao comportamento de M., observa-se instabilidade: momentos mais ativos em que participava e interagia com facilidade e outros em que ele ficava retraído e sem trocar informações com os colegas da turma. As dificuldades e barreiras verificadas não dizem respeito apenas ao fato de M. ter TEA.

Durante o primeiro trimestre, o aluno teve pouca participação nas atividades online. Após o retorno do ensino presencial, M. tornou-se mais assíduo, tanto porque o ensino tornou-se obrigatório, como também se tornou mais significativo, o que facilitou a sua aprendizagem e autonomia. Com relação à questão familiar de M., a família é participativa na escola e mantém atendimentos na rede privada, o qual foi relatado que, devido à pandemia, foram suspensos.

Durante as observações deste estudo, a professora do AEE verificou que as dificuldades do aluno estavam na falta de um planejamento acessível a ele. Então a mesma elaborou um Plano de Atendimento Educacional Especializado em conjunto com a professora da sala regular para atender às necessidades educacionais do aluno M., respeitando suas limitações e potencializando as suas capacidades para possibilitar aprendizagens significativas no ambiente escolar.

Para as dificuldades identificadas, estabeleceram-se objetivos e estratégias para amenizá-las como sugestão, pois percebeu-se que não havia planejamento adequado para o aluno. As metas foram programadas, de acordo com os déficits ou habilidades de M., com ênfase em sua aprendizagem, focando na área da matemática, pois o aluno apresenta dificuldades na questão das quatro operações.

No Plano de Atendimento Educacional Especializado constavam as atividades, a seleção de materiais e equipamentos e os tipos de parcerias necessárias para o desenvolvimento de M. estabelecidas para um período anual, a oferta do AEE no contra turno, durante uma hora, duas vezes por semana. A Professora responsável pelo AEE indicou em formação continuada sobre serviços e recursos que deveriam ser oferecidos ao aluno e aos professores titulares do mesmo.

A inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança com deficiência não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido “Uma criança com atraso no desenvolvimento, quando incluída em um ambiente escolar, tem inúmeras razões para sentir-se provocada a desenvolver habilidades que não desenvolveria em um ambiente segregado” (MEC, 2007, p. 17-18).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o foco não é a deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada indivíduo. Portanto, a acessibilidade dos materiais pedagógicos, arquitetônicos e nas comunicações, bem como o investimento na formação docente, criam condições que assegurem a participação de todos (MEC, 2008).

A Professora de M. relatou que não realizava um planejamento acessível para o mesmo e que só mesmo com a intervenção da educadora especial passou a pensar a respeito; entretanto, a falta de planejamento acessível pode ser um entrave para o progresso escolar de alunos com TEA.

Estes alunos são amparados pela Lei nº 12.764/12 criada em dezembro de 2012 instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O autista necessita de um tratamento diferenciado para que possua uma vida digna e igualitária com os demais; direitos que qualquer indivíduo possui.

À medida que compreendemos as questões do universo de uma criança com TEA, percebemos o quanto devemos preparar-nos para ajudá-las a atingir seus potenciais. Para isso, algumas modificações no currículo devem ser realizadas, como também adaptações em áreas específicas que as crianças

apresentem maior dificuldade. Isto é bastante desafiador, principalmente para os professores que não possuem experiência com alunos autistas.

Com o objetivo de orientar os profissionais da educação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e publicou, em 1998, o volume *Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais*. Nos estudos de Capellini (2018), as adaptações curriculares, também conhecidas como um planejamento acessível, podem ser compreendidas também como adequações, pois o conceito de ambas estabelece mudanças fundamentais no currículo, isto é, “[...] a ênfase está na adequação de recursos, nas estratégias ou nas metodologias” (CAPELLINI, 2018, p. 21), visando garantir aos alunos com necessidades especiais o seu acesso.

Segundo Capellini (2018), com o termo flexibilização, considera-se a ideia de um currículo dinâmico, que se constrói através das experiências, possibilitando, de acordo com as dificuldades e possibilidades de cada um, a construção do conhecimento. De acordo com Fonseca (2011), quando ajustamos o currículo, estamos oportunizando flexibilizações e adequações conforme a necessidade de cada aluno, proporcionando práticas educativas e ações pedagógicas que atendam às particularidades dos indivíduos, tendo em vista garantir a sua aprendizagem.

Nesse contexto, um dos grandes desafios enfrentados pelos estudantes TEA, no processo de inclusão, está vinculado às dificuldades com relação ao acesso ao currículo. Embora a escola deva garantir o direito à educação inclusiva. Com o aluno M., por exemplo foram observadas atividades sobre a tabuada. O aluno teve as mesmas atividades dos demais. A professora poderia ter trabalhado com material concreto para a aquisição das operações concretas entre outras atividades que não foram pensadas só para o aluno com TEA, mas para toda a turma, pois, quando fazemos num planejamento acessível, este reflete-se em pontos positivos para toda a turma.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa, é possível reconhecer a importância e a responsabilidade da escola em incluir pessoas com deficiência. Apesar das dificuldades e desafios, constata-se a possibilidade de sucesso com o planejamento de atividades pedagógicas adequadas aos alunos autistas, além da responsabilidade dos profissionais em assegurar a igualdade de oportunidades com os demais. Portanto, percebe-se que os alunos com TEA podem melhorar sua aprendizagem por meio da utilização de materiais diversos.

Nessa perspectiva, os professores, como parte do sistema inclusivo, devem realizar os ajustes necessários durante sua prática pedagógica para responder às demandas, não apenas dos alunos com autismo, mas, também, dos demais que necessitem de adaptações no contexto escolar.

Dada a relevância do assunto, faz-se necessária a realização de novas pesquisas e discussões acerca do tema em questão. Entende-se, portanto, que o presente artigo possa contribuir no debate da indispensabilidade de um planejamento acessível na inclusão de alunos com TEA, pois, apesar do estudo evidenciar que é um desafio aos profissionais de educação realizarem tais adaptações, estas precisam ser premissas para a inclusão de tais sujeitos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. Artmed, ABP: Associação Brasileira de Psiquiatria. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEESP, 1998a.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 03 dez. 2014.

BRASIL. **Lei Federal** nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

CAMARGO, S.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FONSECA, Kátia Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu.

Mundo singular: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Trad. Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, UM DESAFIO POSSÍVEL?

Marcia Helena de Oliveira¹
Thaís Cristine Nunes Lopes²
Leiliane Pereira Frazão³

RESUMO: Sabe-se que, atualmente, na maioria das escolas, a adaptação curricular para estudantes com deficiência, mesmo sendo um direito, representa um grande desafio para os professores, os quais precisam romper com paradigmas e metodologias ultrapassadas de forma a efetivar essa prática. O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise da percepção dos professores de uma escola pública municipal com relação ao tema, mostrando as possibilidades da adaptação curricular na prática, partindo do olhar de quem as faz diariamente. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado, e os achados da pesquisa elencados com referencial teórico pertinente ao assunto abordado. Como resultado da investigação, percebeu-se que a formação inicial referente à adaptação curricular ainda é precária, visto que é na prática que os professores vão internalizando conceitos e aprofundando seu saber de forma a garantir o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência, sendo que, para isso, o conhecimento de cada sujeito, suas necessidades e potencialidades torna-se essencial, bem como a parceria entre professores da sala de aula comum com os professores da Sala de Recursos, a qual é de fundamental importância no processo de construção de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Adaptação Curricular; Professores; Estudantes com Deficiência; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Fazendo um resgate histórico sobre a legislação vigente no Brasil, quando se trata da Educação Especial, pode-se perceber que já em 1988 a Constituição Federal em seu art. 205 definia a educação como um direito de todos. A Declaração de Salamanca (1994) e a LDB- 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazem a questão da Educação Especial e da inclusão, bem como a Resolução CNE/CEB nº2/2001 institui as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Outro marco importante a ser destacado é em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e 2009 com a Resolução MEC/CNE/CEB nº4 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.

¹ Autora. E-mail: marciaheo40@gmail.com

² Autora. E-mail: tcristine1317@gmail.com

³ Orientadora e coautora. E-mail: leiliane.frazao@ifma.edu.br

Mais atual, a Lei Brasileira de Inclusão vem assegurar os direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, trazendo no “Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p.3). Sendo assim, as pessoas com deficiência têm seus direitos garantidos por lei, o que é fundamental no processo de inclusão.

Partindo da premissa de que a Educação é um direito de todos, é necessário buscar estratégias de forma a atender às especificidades de cada estudante, pois, como a Lei Brasileira de Inclusão garante:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.8).

Considerando cada sujeito como único, trazendo consigo suas vivências e conhecimentos que vêm adquiridos de forma informal no ambiente em que está inserido seja familiar ou comunitário, tendo em vista suas características, possibilidades e necessidades, as adaptações curriculares são estratégias que visam possibilitar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, tendo em vista que cada um possa aprender de formas diferentes.

Dessa forma, a partir da observação de que a adaptação curricular é um desafio na maioria das escolas por inúmeras questões e, mesmo sabendo que esse é um direito garantido por lei ao estudante com deficiência, chegou-se ao problema da pesquisa: “A adaptação curricular para estudantes com deficiência é um desafio possível?”.

Assim sendo, enquanto a legislação vigente vem trazendo a concepção de uma escola inclusiva e a garantia do direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência, almeja-se com este trabalho problematizar a adaptação curricular, a qual se julga essencial nesse processo. Elenca-se como objetivo fazer uma análise das percepções dos professores de uma escola pública municipal localizada em Portão no Rio Grande do Sul com relação à adaptação curricular, identificando as dificuldades e as possibilidades, quais ações estão sendo realizadas de forma positiva e nas quais é necessário intervir, buscando melhorias e qualificações a fim de tornar possível o acesso ao currículo e aos direitos de aprendizagem dos

estudantes com deficiência, sendo que é preciso ressaltar a importância do processo de escuta dos professores, pois são estes que atuam de forma a efetivar as práticas garantidas por lei.

METODOLOGIA

O artigo tem por base a pesquisa mista, ou seja, quanti/qualitativa, de caráter empírico e não experimental, a partir da coleta de dados realizada através de um questionário estruturado, enviado pelo *google forms*, proposto a professores de uma escola pública municipal de Portão, com questões relacionadas à adaptação curricular. Com relação ao método da pesquisa, entende-se que:

A pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa ou métodos mistos, como denominam Creswell e Clark (2007), apresentam uma tipologia voltada para as ciências sociais. Objetivando sistematizar a utilização da pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa, os autores definem quatro desenhos metodológicos da abordagem mista: triangulação que busca comparar e contrastar dados estatísticos com dados qualitativos obtidos simultaneamente; embutido, no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos) ou vice-versa, ambos também obtidos simultaneamente; explanatório, no qual dados qualitativos são utilizados para explicar resultados quantitativos ou vice-versa; e exploratório, cujos os resultados qualitativos contribuem para o desenvolvimento do subsequente método quantitativo (KERBAUY; SOUZA, 2017, p. 38).

O questionário foi respondido por 21 professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, contando com questões objetivas e subjetivas, de forma a definir o público que estava sendo investigado, a etapa em que atuavam, quanto tempo na educação e se em suas aulas tinham estudantes com deficiência. Em seguida, com perguntas relacionadas ao tema de estudo, como o conhecimento da Sala de Recursos da sua escola e a interação com os professores que nela atuam, a necessidade de adaptação curricular dos seus estudantes, as estratégias e dificuldades encontradas, bem como o primeiro contato com o termo “adaptação curricular” e se teve formação sobre a mesma na graduação, finalizando com o questionamento sobre sua formação com relação à educação inclusiva.

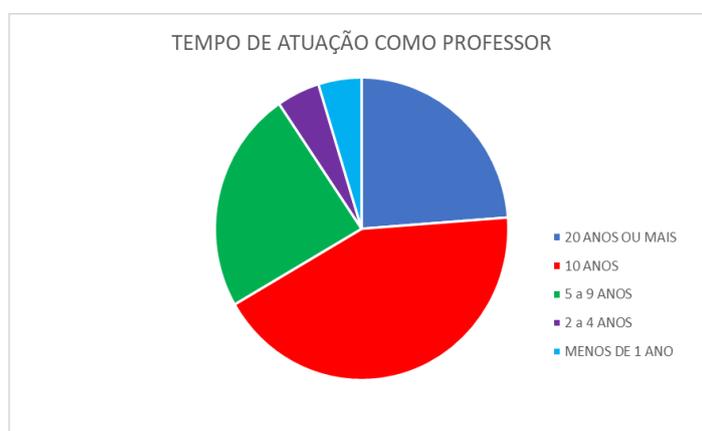
As questões respondidas foram problematizadas, trazidas em forma de gráficos para uma visualização mais geral e também, a partir da análise de algumas respostas dos sujeitos da pesquisa, relacionadas com referencial teórico pertinente ao tema central do artigo que é a adaptação curricular. É importante salientar que foram selecionadas apenas algumas respostas, as quais estão destacadas em

itálico, identificando os professores por letras (Prof. A, B, C, D, E).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar a reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa é necessário definir quem são os sujeitos entrevistados. Como especificado anteriormente, constituem-se por professores de uma escola pública municipal localizada em Portão no Rio Grande do Sul, sendo 57,1% professores dos anos finais e 42,9% dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O gráfico a seguir delinea o tempo de atuação como professores, sendo que 5 atuam há 20 anos ou mais, 9 atuam há 10 anos ou mais, 5 atuam há 5 anos ou mais, 1 atua há 2 anos ou mais e 1 atua há menos de 1 ano. Todos relataram ter algum estudante com deficiência em suas aulas.

Figura 1: Gráfico do tempo de atuação como professor



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Com a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão, observa-se cada vez mais o aumento de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras, o que é um fator positivo, pois não muito longe essas crianças e adolescentes ficavam “escondidas” em casa, privadas de conviver com seus pares e de uma educação de qualidade, sendo estigmatizadas.

Estar incluído na escola vai além de ocupar apenas um espaço na sala de aula. É necessário que a escola perceba as potencialidades deste estudante, face à necessidade que permeia o meio educacional de aprimoramento e busca, realizando o planejamento pedagógico específico, que promova a aprendizagem de forma significativa, levando em consideração suas possíveis dificuldades.

Ao pensar em um currículo igual para todos, esquece-se das diferenças presentes em cada aluno, os conhecimentos já adquiridos, os diferentes ritmos de aprendizagem e suas possíveis dificuldades. É importante

pensar que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos” (BRASIL, 1998, p.31). Desse modo, é presumível assumir que o discurso curricular igualitário deixa de contemplar as efetivas necessidades de alunos com necessidades especiais, os quais, cada vez mais, têm chegado ao universo escolar (GIMENEZ, ZANATO, 2017, p 298).

É preciso, então, definir práticas para que a aprendizagem desses estudantes realmente aconteça. Como citado anteriormente, todos são capazes de aprender. Porém, é necessário analisar muitos aspectos, compreendendo o sujeito a partir da abordagem biopsicossocial, suas possibilidades, necessidades, potencialidades, a forma como aprende, para que assim seja definida a maneira de realizar o trabalho em sala de aula.

Segundo Morin (2003 apud FERREIRA; PIRES, 2018, p.153), “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social.” Dessa forma, é importante considerar que “os alunos não aprendem todos do mesmo modo, não se expressam da mesma forma e não estão motivados para a aprendizagem da mesma maneira” (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013, p.121). Sendo assim, percebe-se a importância da avaliação diagnóstica do estudante para poder elaborar o planejamento, tendo em vista o que precisa ser desenvolvido para alcançar os objetivos e a adaptação curricular está entre uma das possibilidades.

Um dado importante na pesquisa foi a constatação que 100% dos entrevistados responderam que realizam a adaptação curricular. Destes, 71% fazem uma análise prévia do estudante para delimitar as necessidades e formular as estratégias que melhor darão suporte ao mesmo, buscando auxílio com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário. Os outros 29% preferem trabalhar colaborativamente com o professor do AEE desde o início; porém, todos compreendem a importância da adaptação para o desenvolvimento do estudante, como podemos perceber a partir de algumas respostas:

Prof. A- “Procuro junto às professoras do AEE quais adaptações são mais pertinentes a determinado aluno. Tanto na teoria quanto na prática.”;
Prof. B- “Faço pesquisas, estudo o caso e faço as adaptações necessárias...”;
Prof. C- “Quando o aluno tem Adaptação Curricular, realizo as adaptações das atividades conforme as suas necessidades para trabalhar as habilidades.”

Analisando as falas acima é possível observar que:

A partir de propostas curriculares que levem em consideração as características e peculiaridades dos alunos, é possível fazer adaptações que atendam às necessidades educativas e favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares. (GIMENEZ, ZANATO, 2017, p 293).

Cabe salientar que muitos professores buscam informações e auxílio junto aos profissionais do AEE, nas escolas onde há Sala de Recursos Multifuncionais, e, desta forma, conseguem articular ações e estratégias que viabilizem a adaptação curricular, quer seja ela de grande porte, onde haverá alterações dos elementos curriculares de forma significativa segundo a necessidade do estudante, quer seja de pequeno porte em que o professor faz pequenos ajustes de forma que estejam adequados às necessidades educacionais dele.

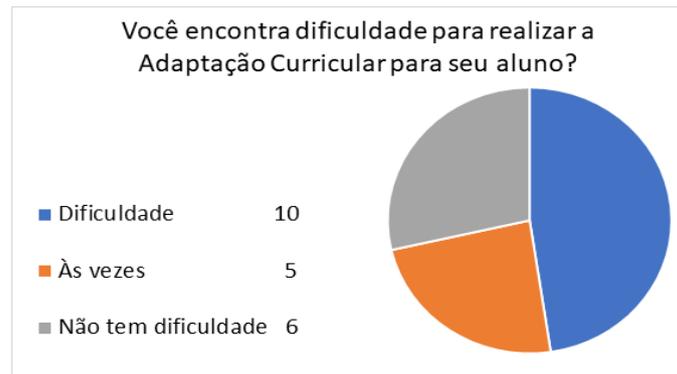
Das adaptações citadas na pesquisa aparece o uso de jogos, recursos diferenciados, criação de material concreto, atividades lúdicas e de fácil entendimento, explicações mais individualizadas, ou seja, adaptações de pequeno porte. Outra questão importante que foi trazida é o trabalho a partir do que está sendo desenvolvido na turma, como relata um dos professores:

Prof. D- “Realizo as adaptações sempre de acordo com o que a turma está trabalhando. Muitas vezes é preciso somente flexibilizar. Em outros momentos é necessário adaptar bastante e utilizar recursos diferentes para motivar o aluno [...]”.

Rodriguez (2021), traz a reflexão de que “A adaptação curricular é centrada no sujeito; já a flexibilização curricular é centrada no sujeito e no contexto, na sala de aula e no DUA”. É necessário o olhar atento do professor para analisar o que precisa ser adaptado ou não de forma a facilitar a participação do estudante em aula.

Nota-se a partir do próximo gráfico que, ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas para realizar as adaptações curriculares, há bastante divergência entre as respostas.

Figura 2: Gráfico sobre as dificuldades encontradas para realizar as adaptações curriculares



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Percebe-se que a maioria ainda encontra dificuldades, dentre as quais aparece a realidade atual de Pandemia do Covid 19, onde muitos estudantes ainda permanecem em ensino remoto e a falta de contato e conhecimento dos professores com relação a eles torna a realização das adaptações necessárias mais difíceis. Também surgiram questões referentes à dúvida com relação ao grau de dificuldade no planejamento de atividades.

Destaca-se que é necessária a compreensão e diferenciação entre a adaptação curricular que acontece quando o currículo precisa ser modificado para atender às necessidades do sujeito e a flexibilização curricular que procura atender de forma conjunta no desenvolvimento das atividades da turma. Em qualquer das duas situações, uma possibilidade é utilizar-se do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que vem facilitar a eliminação de barreiras para a aprendizagem e o acesso ao conhecimento para todos os estudantes, mostrando-se como "...uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas aquelas com deficiência" (BOOK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p.144).

É pertinente observar na pesquisa realizada que 42,9% dos entrevistados não tiveram contato com o termo "adaptação curricular" na graduação, o que leva a perceber como ainda é falha a formação quanto à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e dos direitos dos estudantes com deficiência, sabendo que a adaptação curricular já vem prevista na Resolução CNE/CEB nº2 de 2001, em seu artigo 8º, inciso III, trazendo que é dever da escola Regular prever e

prover:

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p.3).

Não obstante, em várias das respostas à pergunta referente a como foi o primeiro contato com a adaptação curricular, apareceram palavras e expressões como: “*complexas*”, “*apavorantes*”, “*bicho de sete cabeças*”, “*desafiador*”, “*um aprendizado constante para o professor*”, “*aprendi no susto*”, “*confuso*”. Essas falas suscitam a reflexão de que é necessário aprofundar os debates nos cursos do Ensino Superior.

É necessário desmistificar a dificuldade em fazer a adaptação curricular, tornando um processo natural. Em contrapartida, também se obteve respostas nas quais o primeiro contato foi tranquilo, embora um desafio e uma construção, sendo que a parceria com o professor do AEE foi fundamental nesse processo. Pode-se analisar essas percepções a partir das seguintes afirmações:

Prof. A- “Foi complexo a princípio entender como na prática funciona. Pois, a princípio entendi que era reduzir conteúdo apenas. Mas na escola X isso é trabalhado mais intenso. E aos poucos entendi que adaptar não era reduzir, e sim adaptar a necessidade do aluno.”;

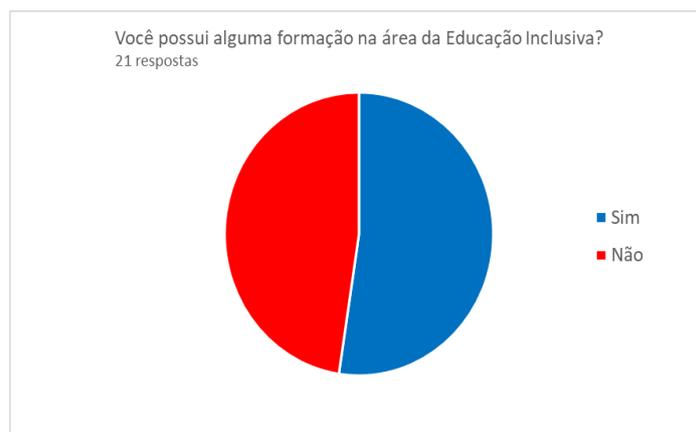
Prof. D- “Apavorante. Tudo o que é novo nos desafia. Nenhum aluno é igual, então a adaptação curricular também precisa ser pensada e elaborada com muito cuidado.”

Prof. E- “Tranquila, porque recebi o apoio que precisava das professoras especializadas.”

Observa-se que “os professores não se sentem preparados para lidar com a grande incerteza típica dos contextos de inclusão” (GIMENEZ, ZANATO, 2017, p 299). A parceria do professor do AEE com o professor da sala de aula na elaboração da adaptação curricular é fundamental na construção de uma escola inclusiva, pois cabe ao primeiro articular em todos os espaços os meios possíveis para que o estudante possa desenvolver-se de forma plena.

Destaca-se ainda que mais da metade dos professores entrevistados sentiram a necessidade de buscar uma formação na área inclusiva para que, desta forma, pudessem estar atendendo às necessidades de seus estudantes, como podemos ver no gráfico abaixo:

Figura 3: Gráfico sobre formação na área da educação inclusiva



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

A inclusão deve ser pensada e planejada por todos. Desta forma, entende-se a importância de que toda a escola compreenda que é preciso pensar juntos em processos colaborativos e organizar as ações necessárias em cada ambiente da escola tornando-o saudável e acolhedor. “O atendimento e a atuação do profissional do AEE não são clínicos ou reabilitadores, mas sim pedagógicos, num entendimento biopsicossocial da deficiência e sistêmico dos processos a serem desenvolvidos” (RODRIGUEZ, 2021). Pode-se observar que o trabalho colaborativo se torna uma ferramenta propícia, pois permite que os profissionais realizem trocas de experiência, elaborem estratégias que facilitem a aprendizagem, auxiliando-se mutuamente visando alcançar o objetivo de desenvolver o estudante.

CONCLUSÃO

A partir da análise das respostas obtidas na pesquisa e do estudo realizado, percebeu-se que a adaptação curricular é realmente um desafio, pois, para que a mesma seja garantida com base em uma escola inclusiva, é de fundamental importância que o professor conheça seus estudantes, compreendendo sua história e respeitando as características que os tornam únicos. É preciso que se desacomode e busque alternativas para a aprendizagem de todos, sendo comum as dificuldades surgirem, na medida em que os estudantes vão mudando e novas estratégias precisam ser pensadas a todo momento de modo a atender às especificidades de cada um.

Pode-se observar que na escola em que foi realizada a pesquisa apareceram muitos desafios quando se falou em adaptação curricular, principalmente com relação à formação inicial dos professores, que muitas vezes é tratada de forma superficial, ou nem mesmo falado sobre esta, concluindo-se que é na prática que os professores vão internalizando conceitos e aprofundando seu saber de forma a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A presente pesquisa torna-se fundamental para que se reflita sobre o assunto, ampliando os debates nos cursos de Graduação com relação às questões referentes à garantia da educação inclusiva, uma delas a que se trata neste artigo “adaptação curricular”, como uma possibilidade real, pois, como se observou, os estudantes com deficiência estão na escola e precisam que lhes seja garantida uma educação de qualidade.

Destaca-se também que o desafio citado inicialmente é possível, o que se observa a partir das respostas dos sujeitos investigados, onde a parceria com o professor do AEE e a realização de um trabalho colaborativo foi fator primordial no processo de Inclusão. Ressalta-se que a construção do conhecimento sobre adaptação curricular dá-se a partir da interação entre os profissionais, onde se apoiam, possibilitando um trabalho de qualidade, favorecendo a aprendizagem. Dessa forma, além do trabalho com o estudante com deficiência no atendimento na Sala de Recursos, vê-se que o profissional do AEE se faz extremamente importante na articulação de ações que garantam uma escola inclusiva, sendo este ao mesmo tempo um elo e um suporte para o trabalho de todos.

Face o exposto até o momento, o presente trabalho torna possível por mapear e dar subsídios para nortear ações na busca de uma educação inclusiva de qualidade, onde a adaptação curricular seja um direito garantido aos estudantes com deficiência, trazendo não só as dificuldades, mas as possibilidades e mostrando que práticas exitosas são encontradas e possam servir de exemplo para o desenvolvimento de outras ações semelhantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. **Universal Design for Learning (UDL):** contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, vol.5 (4), dezembro de 2013 p.121 a 145.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoce.pdf>, Acesso em 21/09/2021.
- BRASIL. **Constituição(1988).Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988.4 ed. São Paulo: Saraiva,1990.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.Brasília, DF, 1994.
- BRASIL, **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-actualizada-pl.pdf>, Acesso em 24/09/2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 02/09/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação, Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF: Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, Jan.-Mar. 2018 p.143-160.
- GIMENEZ, Roberto; ZANATO, Caroline Borges. Educação Inclusiva: Um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação** - Universidade Cidade de São Paulo, v10, n.2, p. 289-303, jul/dez,2017.
- KERBAUY, Maria Teresa Miceli; SOUZA, Kellcia Rezebde. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, nº1, p. 21-44, jan./abr.

2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: 22/10/2021.

PIRES, H. S. R; FERREIRA, B. I. A. S. Neurociências e Compreensão Leitora: Emoção, Atenção, Memória e Funções Executivas. **Revista FSA**, Teresina, v. 15, n.4, art 8, p.151-168, jul./ago.2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Flexibilização Curricular, Adaptações Curriculares, PEI, Terminalidade Específica, Avanço Série\Ano\Conteúdos**. RODRIGUEZ Rita de Cássia M. Cássio. 2021. Slides. Disponível em: https://ava.ufpel.edu.br/pre/pluginfile.php/384068/mod_resource/content/1/Aula%20S%C3%ADncrona%201.pdf. Acesso em 26/03/2021

A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE PELOTAS

Tracy Kemine Koschier Suchard¹
Aline Souza da Luz²

RESUMO: O presente artigo é elaborado no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas e tem como objetivo analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da Educação Infantil que possuem sala de Atendimento Educacional Especializado da cidade de Pelotas, buscando investigar se os documentos apresentam indicativos do Atendimento Educacional Especializado prestado às crianças. A pesquisa, de abordagem qualitativa, configurou-se por meio de uma análise documental, tendo os Projetos Políticos Pedagógicos como fonte de pesquisa. As teorias que auxiliaram nas reflexões efetuadas com base nos dados encontrados são pautadas em autores como Veiga (1998;2013) e Drago (2010). Utilizo também uma das principais políticas públicas sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, qual seja a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. A partir desse embasamento teórico, foi possível identificar que nenhum Projeto Político Pedagógico analisado apresenta indicativos do Atendimento Educacional Especializado prestado às crianças e, por consequência disso, também não aponta o número de alunos atendidos, nem a formação do profissional que atua na sala de AEE, nem a perspectiva de trabalho utilizada.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Projeto Político Pedagógico; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é elaborado no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas. Utiliza-se para tanto os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da Educação Infantil da cidade de Pelotas. O nível de ensino investigado justifica-se, pois considera-se que na Educação Infantil, primeira etapa de escolarização, os professores são capazes de identificar as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças desde a mais tenra idade, constituindo-se um espaço-tempo “[...] onde as crianças passam grande parte do seu tempo de aprendizagem” (SERRANO, 2012, p.12), tornando-se, desta forma,

¹ Autora. E-mail: tracysuchard@gmail.com

² Orientadora e coautora. E-mail: alineluz@unipampa.edu.br

uma etapa fundamental para o diagnóstico precoce das crianças.

Além disso, a educação infantil é importante na vida das crianças, pois “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, de acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o artigo 29º da LDB/96.

Já a investigação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas deve-se ao fato de este ser o documento fundamental para orientar a prática pedagógica que ocorre em todos os âmbitos escolares (VEIGA, 2013). Além disso, o Decreto nº 7.611, de 2011, prevê em seu artigo 2º e inciso II que:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público- alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, s/p).

Nessa perspectiva, ao considerar que o Projeto Político Pedagógico é um produto específico que reflete a realidade e as intencionalidades da escola (VEIGA 1998;2013), o objetivo desta pesquisa é analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da Educação Infantil que possuem sala de Atendimento Educacional Especializado da cidade de Pelotas, buscando investigar se os documentos apresentam indicativos do Atendimento Educacional Especializado prestado às crianças.

Os autores que auxiliaram a caracterizar e estruturar a investigação como pesquisa qualitativa e documental foram Minayo (1994) e Cellard (2008). As teorias que auxiliaram nas reflexões efetuadas com base nos dados encontrados são pautadas em autores como Ilma Passos Veiga (1998;2013), uma das autoras referência em pesquisa sobre Projeto Político Pedagógico. Além dela, Rogério Drago (2010), um dos autores referência em pesquisa nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil e ensino fundamental.

Utilizo também a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na educação básica, sendo esta considerada uma das principais políticas públicas sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, configurou-se por meio da análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Segundo Minayo (1994), a abordagem qualitativa envolve a “compreensão da realidade humana vivida socialmente” (p.23) e trabalha “com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e das instituições como resultado da ação humana objetivada” (MINAYO, 1994, p.24). Este método possibilita extrair os dados dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e efetuar o cruzamento com as teorias fundamentadas e com as políticas públicas sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Cellard (2008), “a história social, ampliou consideravelmente a noção de documento” (CELLARD, 2008, p. 296). Desta forma, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da educação infantil da cidade de Pelotas servirão de fonte documental para esta pesquisa, pois eles são considerados “documentos públicos” (CELLARD, 2008, p.297).

Para a coleta dos documentos, buscou-se primeiramente realizar o contato por email com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) em busca da relação das escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Pelotas que possuem sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o quantitativo de alunos atendidos em cada escola. O email enviado continha a carta de apresentação da pesquisa e o termo de autorização institucional para a realização da pesquisa.

Os dados disponibilizados pela SMED demonstraram que, das 31 Escolas Municipais da Educação Infantil da cidade de Pelotas, apenas quatro possuem sala de AEE. O levantamento das escolas e da quantidade de alunos atendidos podem ser melhor visualizados no quadro 01 a seguir.

Quadro 01 - Levantamento das escolas com sala de AEE e seus respectivos alunos atendidos.

| Identificação das escolas que possuem AEE | Quantitativo de alunos atendidos na sala de AEE |
|---|---|
| E.M.E.I. Ivanir Dias | 03 |
| E.M.E.I. Bernardo De Souza | 34 |
| E.M.E.I. Monteiro Lobato | 03 |
| E.M.E.I. Jacema Prestes | 07 |

Fonte: Dados disponibilizados pela SMED em Setembro de 2021.

Os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto consideraram como quantitativo de alunos apenas os alunos das referidas escolas. Contudo, é necessário destacar que essas escolas municipais de educação infantil que possuem a sala de AEE atendem alunos de outras escolas que não possuem esse atendimento, dos quais não foram considerados no quadro 01 acima.

Posterior a isso, realizou-se o contato com cada uma das quatro EMEIS em busca de seus PPP's. O contato deu-se por telefone, por whatsapp e por email. E após algumas conversas com a gestão de cada uma das escolas, foi enviado um email com a carta de apresentação e o termo de autorização institucional para a realização e disponibilização dos dados do PPP das escolas para esta pesquisa.

Das quatro instituições, apenas duas assinaram o termo de anuência e disponibilizaram o documento. Das outras duas instituições, uma delas alegou que o Projeto Político Pedagógico estava desatualizado e que, portanto, não poderia colaborar com esta investigação; e a outra alegou que necessitava que o termo de autorização institucional para a realização da pesquisa fosse enviado para a SMED, e somente após ser conferido e assinado pela instituição mantenedora, o PPP da escola poderia ser disponibilizado pela escola para colaborar com as investigações.

Desta forma, realizou-se novamente o contato com a SMED solicitando especificamente a autorização da pesquisa na referida escola, mas o documento ficou aguardando autorização e não recebemos resposta. Sendo assim, a pesquisa conta com a utilização de dois Projetos Políticos Pedagógicos a serem analisados.

A análise dos PPP's das escolas seguiu uma estrutura de organização que

se deu pela leitura integral dos documentos em busca de indícios sobre o atendimento educacional especializado prestado às crianças das respectivas escolas. As observações foram feitas no caderno de registros para que posteriormente se possa efetuar o cruzamento de dados junto às teorias e políticas públicas estudadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises dos Projetos Políticos pedagógicos das Escolas Municipais da Educação Infantil da cidade de Pelotas revelaram que em nenhum dos PPP's consta a sala de Atendimento Educacional Especializado na descrição da infraestrutura e ambientes da escola. E, por consequência disso, eles também não apresentam o tipo de atendimento oferecido às crianças que são atendidas nestas salas.

O PPP da escola 1 foi atualizado em 2009. E após a leitura integral do documento, constatou-se que, além de não constar a sala de AEE nem o tipo de atendimento prestado às crianças, não há no documento nenhum indicativo de que a escola atende crianças com necessidades educacionais especiais, pois não as menciona nem na proposta pedagógica, nem nos processos avaliativos.

Já o PPP da escola 2, considerada pela SMED como referência em Atendimento Educacional Especializado da cidade de Pelotas devido à quantidade de alunos atendidos, foi atualizado em 2021, e ainda assim, após a leitura integral do documento, constatou-se que nele também não consta a sala de AEE nem o tipo de atendimento prestado às crianças. Também não há no documento nenhum indicativo de que a escola atende a crianças com necessidades educacionais especiais.

Após estas constatações sobre os PPP's das escolas 1 e 2, optei por realizar uma busca por palavras-chave no documento, desta vez em busca de qualquer indicativo que sinalizasse para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. As palavras utilizadas foram: inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva e atendimento educacional especializado.

A busca por estas palavras no PPP da escola 1 localizou um resultado para a palavra “escola inclusiva” no objetivo geral da escola, que aponta que ela

pretende:

Cuidar e educar possibilitando o desenvolvimento da autonomia, entendendo a criança como ser humano integral, interagindo intensamente com o seu meio, permitindo e proporcionando o constante desenvolvimento em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social do sujeito, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político o religioso sendo assim uma Escola inclusiva (PELOTAS, 2009, p.4).

Já no PPP da escola 2 a busca localizou um resultado para a palavra “inclusão” no objetivo geral da escola, que sinaliza que ela pretende:

Cuidar e educar as crianças com qualidade, levando em consideração os direitos que lhe são inerentes de acordo com a legislação vigente: desenvolvendo o processo de formação de hábitos e atitudes dentro de um ambiente agradável e equilibrado, despertando o gosto pela ordem, limpeza, higiene pessoal e respeito para com os colegas, professores e funcionários, oportunizando a participação, a expressão e o comprometimento de todos e com a inclusão (PELOTAS, 2021, p.16).

Pode-se observar que os excertos dos PPP's das escolas 1 e 2 sinalizam para o respeito às diferenças e promoção da igualdade; para a participação, a expressão e o comprometimento de todos com a inclusão. Todavia, não há nos documentos nenhuma perspectiva de educação inclusiva a ser seguida.

De modo geral, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas 1 e 2 descrevem as escolas como instituições inclusivas, pois consideram a criança como um ser humano integral e global, e também pelo fato de promoverem o respeito às diferenças como aponta o PPP da escola 1 quando diz que a escola é “comprometida não apenas com a parte didático-pedagógica, mas também com o aluno em sua perspectiva global, buscando uma sociedade marcada pelo respeito, lealdade e ética [...] (PELOTAS, 2009, p.4).

O PPP da escola 2 transmite uma visão parecida quando afirma que dois dos valores da escola são amor e respeito ao outro e a si mesmo e o respeito às diferenças. E que um dos princípios educativos propostos pela escola é o “respeito à dignidade e aos direitos, considerados nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas” (PELOTAS, 2021, p.4).

Essa perspectiva de inclusão descrita nos PPP's das escolas de certa forma corrobora com a premissa da educação como um “direito de todos” prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998). Entretanto, como afirma Drago

(2010):

O Projeto Político Pedagógico da escola, diante da proposta de uma educação para todos e que se propõe a incluir pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação[...] não pode visar somente uma reorganização formal, ou mesmo se embasar em concepções de homem, mundo e sociedade[...] mas deve imprimir uma qualidade, uma nova visão a todo o contexto vivido (DRAGO, 2010, p.136).

Por isso entendo que não basta dizer que a escola tem uma perspectiva inclusiva porque se baseia em valores plurais e sem preconceitos que indicam uma 'educação para todos', pois, ainda que se considere que estes princípios contemplam de forma subjetiva e abrangente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é necessário que no PPP isso esteja definido.

Para que se possa compreender que uma escola propõe-se a incluir pessoas com deficiência e que possui uma estrutura organizacional para isso, é preciso que esteja especificado no PPP, por exemplo: na proposta curricular da escola, nos objetivos, no tipo de atendimento prestado na sala de AEE, na formação do profissional que atua nesta sala, na formação dos demais professores que atendem estas crianças, na descrição da estrutura física que os prédios possuem, nas propostas de formação continuada de professores e nas parcerias da escola com outros órgãos ou instituições, entre outros aspectos. Assim orienta a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que referenda em seu Artigo 10º que:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia- intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p.2).

Sendo assim, é preciso que o Atendimento Educacional Especializado esteja documentado no PPP das escolas de forma intencional, pois assim, além de explicitar a estrutura de organização e atendimento da escola, pode-se compreender a perspectiva de trabalho em que ela se baseia, e também a realidade atual da instituição, dos profissionais que nela trabalham e dos alunos que ela atende, pois, segundo Veiga (2013):

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico, que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode por ela ser influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 2013, s/p).

Portanto, o Projeto Político Pedagógico não deve ser um documento engavetado e esquecido, mas sim utilizado como base norteadora do trabalho pedagógico concreto que deve ocorrer na escola de forma colaborativa entre o professor da sala de aula regular, o professor da sala de AEE, os demais profissionais que atendem a criança, a família e a gestão escolar.

Conforme Veiga (1998, p.1), o Projeto Político Pedagógico “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Então ele também pode ser elaborado a partir das práticas pedagógicas que ocorrem na escola. É um documento que deve estar em constante reavaliação para que esteja coerente com o trabalho pedagógico concreto realizado na escola.

Isso também está previsto em Veiga (1998), quando ela afirma que:

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade[...] (VEIGA, 1998 , p. 2)

Posto isso, parte-se do pressuposto de que um Projeto Político Pedagógico alicerçado às teorias e as políticas públicas para educação inclusiva, quando em constante avaliação pela comunidade escolar, evidencia as perspectivas de educação inclusiva em que a escola baseia-se, e também facilita na elaboração de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas não somente na sala de AEE, mas também na sala de aula regular, como uma extensão do trabalho

especializado, visando a plena eliminação de barreiras na aprendizagem de crianças com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, bem como auxilia na participação destes sujeitos na sociedade.

CONCLUSÕES

Após estas considerações, concluo que, dos dois Projetos Políticos Pedagógicos analisados das Escolas Municipais da Educação Infantil da cidade de Pelotas, nenhum apresenta indicativos do Atendimento Educacional Especializado prestado às crianças e, por consequência disso, também não aponta o número de alunos atendidos, nem a formação do profissional que atua na sala de AEE. Não se sabe o porquê desta ausência de indícios sobre o AEE nos PPP's; contudo, compreende-se que as escolas, além dos imprevistos diários encontrados nas suas rotinas, também buscam vencer tantas outras demandas sociais, econômicas, políticas e também pedagógicas.

Ressalto que não cabe aqui uma crítica às Escolas Municipais da Educação Infantil da cidade de Pelotas, mas sim uma reflexão por meio da análise dos dados encontrados em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Sendo assim, reflito que encarar a atualização do PPP's como algo necessário para organizar e estruturar o trabalho oferecido nas EMEIS é também uma tarefa a ser vencida por estas instituições, pois considera-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento que corrobora com as ações que permeiam a institucionalização da educação inclusiva, bem como do atendimento educacional especializado prestado nas escolas.

Conclui-se que o Projeto Político Pedagógico da escola deve manter-se coerente com realidade da escola, deixando explícito seu público-alvo e suas perspectivas de ensino para que a escola ponha em prática essas ações teóricas documentadas ou, como é o caso das EMEIS da cidade de Pelotas, documentar as práticas pedagógicas já realizadas. Mas, para isso, é necessário que o Projeto Político Pedagógico não seja esquecido e engavetado, pois ele precisa ser constantemente objeto de reflexão de toda a comunidade escolar para que assim possam cada vez mais, através de um processo participativo, construir e regulamentar a estrutura organizacional da escola para que contemple de fato a

educação inclusiva a ser documentada e concretizada não somente na sala de AEE, mas sim em todos os ambientes da escola.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB** 9.394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL, 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, DF, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DRAGO, Rogério. Projeto político pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível. IN: **Cadernos de Pesquisa em Educação - UFES**. Vitória. v 16, n. 31. p. 126-145, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4399/3441> . Acessado em: 04/11/2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acessado em: 04/11/2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político- pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 10 ed. Papirus, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Escola/eneADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1> . Acessado em: 04/11/2021.

SERRANO, ANA. Deixa-me Fazer e eu Aprendo: A Aprendizagem da Criança mediada pelos Pais / Prestadores de Cuidados em Contextos Naturais. IN: **Revista Diversidades. N.º**

35 - Promessa de um Futuro. Págs. 10-12. Disponível em:

https://www.madeira.gov.pt//Portals/15/documentos/1_DRE/PaginaPrincipal/Publicacoes/Pub

[licacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_PromessaDeUmFuturo_35.pdf](https://www.madeira.gov.pt//Portals/15/documentos/1_DRE/PaginaPrincipal/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_PromessaDeUmFuturo_35.pdf).

Acessado em: 04/11/201.

PELOTAS. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Bernardo de Souza, 2021.

PELOTAS. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Ivanir Dias, 2009.

A PERCEPÇÃO DO ALUNO AUTISTA E DA SUA FAMÍLIA QUANTO A INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO

Priscila da Silva Rubira¹

Thaiany D'Avila Rosa²

RESUMO: A pandemia por COVID-19 mudou o ensino e a vida de toda a comunidade escolar pois foi substituído o ensino presencial onde há a interação, por atividades remotas, muitas vezes em uma tela de computador e atividades a distância, devido às determinações necessárias de distanciamento social, para conter a propagação do vírus. Este estudo tem como objetivo relatar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com autismo e de sua família no contexto das aulas remotas, busca-se saber quais foram os impactos positivos e negativos para o aluno objeto deste estudo durante a pandemia. Participam desta pesquisa um estudante de 14 anos que cursa o oitavo ano do ensino fundamental, seus familiares (mãe e pai) e 2 profissionais que acompanham esse estudante antes e durante a pandemia. Como metodologia, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido e anotações sobre o cotidiano do estudante. Como referencial teórico, utilizou-se a bibliografia do autor Vygotsky (1999) e Rogers (2015).

Palavras-chave: autismo; família; pandemia; ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio neurológico caracterizado pelo déficit nas áreas da comunicação, interação e na socialização, atingindo assim, a aprendizagem e adaptação social da pessoa e pode se manifestar desde a infância demonstrando por vezes três graus, sendo eles leves, moderados ou severos. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Dessa forma, mencionamos que, a cada pessoa com autismo há um déficit e um grau, entendendo que cada uma possui sua peculiaridade e singularidade, sendo um espectro diferente.

O autismo contém peculiaridades individuais, neste sentido Braga (2018) salienta que o TEA se configura como uma condição biológica que afeta de forma significativa a função cerebral do indivíduo, em regiões específicas, que justificam as alterações que pode-se encontrar na linguagem ou motricidade pertencentes a

¹ Autora. E-mail: priscila.rubira11@gmail.com

² Orientadora e coautora. E-mail: thaianyrosa@hotmail.com

essas áreas cerebrais.

Conforme a APA (2014, pp. 31-32), o TEA se caracteriza por

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

No mês de março de 2020 foi declarado pela Organização mundial de saúde que estávamos enfrentando uma pandemia conhecida como Covid-19, causada pelo novo Corona vírus, por este motivo houve a necessidade de serem tomadas certas medidas para conter a contaminação da população dentre estas medidas o isolamento social, onde as escolas tiveram que adotar o ensino remoto emergencial.

Em um primeiro momento a solução encontrada pela escola do estudante, pesquisado, foi ministrar as aulas pela plataforma Google sala de aula e vídeo aulas pelo *Google Meet*, mas devido ao aumento dos casos de Corona vírus e altos números de óbitos, houve a necessidade de continuar o ensino emergencial remoto. A partir deste momento a família do estudante pesquisado ficou responsável pelo papel de “mediar” a aprendizagem à distância, executando assim conforme Vygotsky (1998) o vínculo no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares de seus filhos, para este processo eles também necessitaram de uma rede de apoio para auxiliá-los esta rede de apoio contava já com os profissionais que atendiam o estudante antes da pandemia.

Analisando o caso do estudante objeto deste estudo, este trabalho tem como objetivo apresentar quais foram os impactos positivos e negativos enfrentados pelo aluno com transtorno do espectro autista e sua família durante o ensino remoto e qual a visão dos profissionais quanto ao seu desenvolvimento nos aspectos sociais e cognitivos visto que devemos considerar o momento de distanciamento e isolamento social, recomendado pela OMS como medida protetiva em tempos pandêmicos devido ao COVID-19.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo optou-se pela abordagem qualitativa de natureza exploratória pelo fato de poder propiciar uma maior familiaridade e conhecimento do problema. Em relação aos procedimentos, a pesquisa foi delineada como estudo de caso. Segundo GIL (1999) este tipo de pesquisa consiste em uma investigação mais aprofundada para obtenção de conhecimento de um ou poucos objetos de estudo. Segundo DENCKER (2000) o objeto de estudo pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, um conjunto de organizações ou, até mesmo, uma situação.

Este estudo tem como objetivo analisar quais foram os impactos positivos e negativos encontrados pelo estudante, seus familiares e profissionais de apoio durante o ensino remoto. O presente trabalho também visa perceber de que forma a família do estudante se organizou para que o mesmo mantivesse o atendimento escolar e não encontrasse tantos prejuízos cognitivos e sociais durante o ensino remoto.

Participam deste estudo exploratório como fonte de informação, o estudante objeto do estudo, o mesmo tem 14 anos e cursa o oitavo ano do ensino fundamental em uma escola particular do município de Porto Alegre; seus familiares (mãe e pai), e dois profissionais de apoio docente contratados pela família do estudante sendo um professor de matemática e uma profissional que auxilia o estudante em sua rotina diária

Para a coleta dos dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido e anotações sobre o cotidiano do estudante. Para recolher as informações e analisar os dados encontrados, utilizou-se as seguintes fases de estudo:

1. Observação de duas aulas remotas;
2. Realização de entrevista com o aluno, seus familiares e equipe de apoio contendo cinco questões abertas para a família e 4 questões para os profissionais de apoio. As entrevistas foram enviadas para o e-mail dos participantes, já a entrevista com o estudante foi elaborada com quatro questões objetivas com duas alternativas e duas questões abertas e foi feita presencialmente;

3. Transcrição da entrevista realizada com o estudante, a família e profissionais de apoio;
4. Análise das entrevistas realizadas e comparação de dados do estudante antes da pandemia e atualmente.

Como aporte teórico utilizou-se as obras: Autismo Compreender e agir em família (Rogers, 2015), A formação social da mente (Vygotsky, 1998) além dos artigos relacionados ao tema encontrados na Base de dados do Google acadêmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Autismo

De acordo com RIESGO (2016), os transtornos do espectro autista (TEA) são um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento que têm em comum uma díade bem definida de sintomas caracterizada por déficits na interação social, comunicação e um repertório restrito de interesse.

Estes sintomas acabam segundo American psychiatric association (2013) dificultando a organização de pensamentos, sentimentos, emoções, com reflexos no comportamento em diferentes situações da vida diária causando assim alguns prejuízos nas interações sociais e na comunicação.

O autismo pode se manifestar de diferentes maneiras em cada indivíduo por este motivo encontrou-se a necessidade de ser inserido o termo espectro pela variedade de sintomas que podem se manifestar. Segundo as diretrizes do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria), os critérios para o diagnóstico clínico do TEA foram divididos em dois grandes grupos:

1. Déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos;
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O autismo pode manifestar-se em níveis de gravidade distintos Albuquerque apud Braga (2021) relata que os níveis de gravidade sintomática relacionados à comunicação social e a comportamentos restritos e repetitivos são três:

- Nível 1: é grau leve. Exige apoio. Podem ter dificuldades para se comunicar, porém, isso não limita as interações sociais;
- Nível 2: é grau moderado. Exige apoio substancial. Prejuízos sociais aparentes,

mesmo na presença de apoio;

- Nível 3: é grau severo. Exige apoio muito substancial. Prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais iniciadas por outras pessoas.

Após o diagnóstico de autismo o indivíduo necessitará de auxílio de diferentes profissionais, adaptações escolares e na sua rotina diária pois pessoas com TEA podem encontrar dificuldades de manter a interação social, seletividade alimentar, estereotipia, inflexibilidade comportamental, apego rígido a rotina, interesses fixos e altamente restritos em diferente intensidade e foco e alterações nas percepções sensoriais (visuais, auditivas, táteis, olfativas cinestésicas e vestibulares, segundo o site Informa SUS (2021):

Pessoas com TEA podem apresentar déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, o que inclui dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos, compartilhar brincadeiras imaginativas, fazer amigos e interesse por pares. Isto pode estar relacionado a capacidade prejudicada de selecionar estímulos relevantes para compreensão do todo (*online*).

ENSINO REMOTO, FAMÍLIA E APOIO.

Devido às restrições impostas de distanciamento para evitar o contágio pelo coronavírus as escolas tiveram que adotar o sistema de ensino remoto que consiste em aulas a distância emergenciais, isto ocorreu em março de 2020 levando muitas famílias a procurar auxílio de outros profissionais para as atividades remotas de seus filhos sejam eles típicos ou atípicos, pois as demandas escolares aumentaram e o período deste ensino emergencial se estendeu até outubro de 2020 mas as famílias podiam optar em continuar no ensino remoto.

O ensino remoto se diferencia da educação a distância, Albuquerque *apud* Arruda (2021) cita em seu artigo esta modalidade tem caráter emergencial e propõe uso de tecnologias em seus atendimentos, o ensino remoto é temporário e consiste em uma troca de ambiente da sala de aula para a residência do aluno, o estudante seguirá o mesmo cronograma e horários das aulas e o professor cumprirá seu planejamento anual.

Neste período de pandemia as escolas visando manter o vínculo dos alunos buscou em ferramentas digitais como *Google Meet*, *Google Classroom* e *Whatsapp* entre outros recursos para as aulas remotas. O ensino remoto para

alunos com deficiência foi um grande desafio e principalmente para alunos com transtorno do espectro autismo pois os alunos necessitam de momentos lúdicos, interação e estimulação pois conforme Vygotsky (1994), é preciso buscar estratégias que despertem o deleite da criança pela atividade que está sendo proposta.

A família foi a principal mediadora das atividades remotas, pois eles foram os responsáveis por fazer as intervenções diretas de aprendizagem, Rogers (2015) cita que as crianças cujos pais utilizam estratégias de intervenção em casa tendem a reter as competências aprendidas. Quando os pais utilizam estratégias de intervenção em casa, isto reforça a aprendizagem das crianças em outros programas de intervenção, de modo a que consigam recordar-se das competências que aprenderam e usá-las em diferentes situações.

Muitas vezes as famílias de pessoas com Transtorno do espectro autismo necessitam de apoio externo tanto para as questões escolares quanto para a rotina e demandas diárias, para intervenções diretas, estes são chamados de equipe multidisciplinar que pode ser composta por médicos especialistas, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, educadores físicos, psicólogos, fonoaudiólogo e outros profissionais de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino remoto para L.O.

L.O.³. tem 14 anos e é estudante de 8º ano do ensino fundamental em uma escola particular do município de Porto Alegre, é filho único reside com seus pais e mora perto da casa de sua avó materna que auxilia na sua rotina diária, os pais relatam que ele é muito alegre, comunicativo e carinhoso, repete comportamentos que o deixam confortável mas é flexível quanto à mudança de rotina. Sua memória é excelente e seu grande desafio é conseguir se comunicar.

Durante o ensino remoto a família relata que a escola conseguiu se estruturar para o ensino remoto como um todo, no caso do estudante objeto deste estudo de caso foi necessária ajuda externa em virtude do apoio pedagógico não ser viável dada a situação de isolamento imposta pela pandemia. O estudante

³ L.O. Nome dado ao aluno estudante objeto deste estudo de caso, foi usado neste trabalho as siglas do seu nome.

objeto deste estudo teve acompanhamento em tempo integral durante às aulas remotas da sua família e aulas de reforço.

Com a nova rotina imposta pela pandemia a família e a escola necessitaram desenvolver novas estratégias para o ensino e foi através das aulas transmitidas ao vivo via plataforma Google, o L.O. participava junto com sua turma, das atividades pedagógicas, além disto realizava os trabalhos e provas solicitados sendo bastante assíduo e ativo em todas as ocasiões. Sempre respondeu às solicitações dos professores mantendo a câmera ligada e se propondo a expor suas produções. Em algumas disciplinas foram criadas salas virtuais adaptadas para postagem de trabalhos e a tarefas.

Tive a oportunidade de acompanhá-lo em duas aulas remotas e o mesmo se mostrou muito participativo, sempre expõe suas atividades e responde às solicitações dos professores, realiza todas as tarefas solicitadas e entrega todas dentro do prazo estabelecido, por vezes algumas atividades necessitaram de adaptação.

O estudante relata que em algumas aulas se sentia incomodado com o barulho e quando a internet não estava funcionando, o mesmo expôs também que não achou as atividades enviadas pelos professores difíceis e que conseguiu concluir todas dentro do prazo.

Devido à incerteza quanto ao retorno das aulas presenciais, a família relata que o mesmo estava bastante ansioso. Quando ficou claro que durante o ano não haveria a possibilidade de retomada de aulas presenciais ele ficou mais tranquilo e se adaptou rapidamente à nova rotina.

L.O. relata que durante a pandemia aprendeu muitas coisas novas como usar o aplicativo Wordwall de jogos pedagógicos online e o Google sala de aula, o Whatsapp para se comunicar com amigos, colegas e professores, utilizar a impressora, enviar e salvar arquivos.

O Ensino Remoto Para A Família

Mesmo com todas as mudanças impostas pela pandemia a família relata que o estudante com o apoio da família e da equipe de aulas de reforço teve êxito nas aulas e atendimentos, aprendeu muitas coisas novas principalmente voltadas a tecnologias como uso de plataformas educacionais, envio de e-mails, impressão de documentos, gravar vídeos, pesquisas online e uso do Word para edição de

trabalhos. Na entrevista a família relata que não houve a necessidade de mudanças de medicamentos ou dosagens durante a pandemia.

O ensino remoto para a equipe de apoio

O estudante antes do ensino remoto já tinha atendimentos com dois profissionais de apoio que o acompanhavam em seus estudos em casa, esta equipe é composta por um professor de matemática e uma profissional que o auxilia nas rotinas diárias.

Devido a pandemia o estudante não participou de suas aulas de hidroginástica e natação e passou a fazer outros exercícios como andar de bicicleta na praça próximo a sua casa e fazer caminhadas com o professor de aulas de reforço de matemática, este momento era importante para ele segundo a família o auxiliava nos momentos que não havia a necessidade de fazer atividades escolares.

Cada profissional nesta etapa de análise do estudo será exposto por sua função nos atendimentos sem a necessidade de expor seus nomes, para todos eles foram feitas cinco perguntas sobre os seus atendimentos antes e durante a pandemia.

L.O. tem o auxílio durante três vezes na semana de uma profissional de apoio contratada pela sua família, ela o auxilia nas atividades da rotina diária, ela faz parte da vida do nosso estudo de caso desde muito pequeno então ela o conhece bem, a mesma relata que ele é um adolescente de 13 anos, que tem suas atividades bem regradas, seus horários sempre pontuais não se engana e não esquece dos períodos e datas dos conteúdos, mantém contato com colegas, terapeutas, e horários de lazer, natação.um pré-adolescente em transição, que tem alguns “tocs” e “gatilhos” ,nos quais tomava os cuidados para não ativá-los.

Durante a pandemia L.O. demonstrou mudanças para o lado positivo, diminuiu bastante os gatilhos, há mais tolerância com mudanças e em relação a alimentação ficou um pouco mais seletivo, ficou menos irritado com algumas situações, a mesma o acompanhou em algumas aulas on-line durante 3 vezes na semana, nestes momentos ela pode perceber que em alguns momentos das aulas o barulho, a oscilação da Internet, a demora para ter as suas solicitações atendidas pelos professores o deixava agitado.

O segundo profissional responsável por atender o estudante alvo deste estudo de caso já atende o mesmo há 5 anos e relata que não observou nenhuma mudança no comportamento do aluno devido a pandemia ou a utilização de telas e que não houve a necessidade de adaptar as atividades que foram enviadas pelos professores.

CONCLUSÃO

Diante do cenário encontrado durante o ano de 2020 para muitas famílias, sendo de crianças com TEA ou não, o ensino remoto se mostrou uma barreira na interação de todos e colocou sim algumas dificuldades de aprendizagens que se tem a necessidade de intervenção direta.

No caso do estudante e da família alvo deste estudo de caso podemos perceber que todos se organizaram da melhor maneira para que o estudante não sentisse os impactos do distanciamento social e da mudança de rotina imposta pela pandemia.

A escola foi essencial e conforme relato da família deu muito suporte para o estudante durante este período e o mesmo se sentiu acolhido por todos nas aulas online e a visão que os professores tinham sobre ele na elaboração das atividades remotas.

Os profissionais juntamente com a família elaboraram estratégias para auxiliá-lo e para que o mesmo mantivesse o vínculo com a escola e com seus amigos, este vínculo se manteve através de aplicativos de mensagens e vídeo chamadas.

L.O. encontrou nas dificuldades impostas pela pandemia meios de aprendizagem, pois o mesmo relatou ter aprendido muitas coisas novas que envolvem a tecnologia que futuramente será muito importante para ele.

Desta maneira conclui-se que durante a pandemia para este estudo de caso o ensino remoto não causou impactos negativos no estudante e que o mesmo teve algumas aprendizagens significativas quanto ao uso de tecnologias e que não teve dificuldades para fazer as atividades remotas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5/tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento**, et al; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5.ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed.

BRAGA, W. C. (2018). **Autismo Azul e de todas as cores- Guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas.

DENCKER, Ada de Freitas M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**.4.ed.São Paulo: Futura, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LORENZ, Vera Regina. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que precisamos aprender?**. Informa SUS,2021. Disponível em <<https://informasus.ufscar.br/transtorno-do-espectro-autista-tea-o-que-precisamos-aprender/>> Acesso em 10/10/2021

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNO 5 DSM-5 / [American Psychiatnc Association, tradução .Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – . e .Porto Alegre: Artmed, 2014. xliv, 948p. <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostic-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>, acesso em 10/10/2021

RIESGO. Rudimar dos Santos. ROTTA.Newra Tellechea. OHLWEILER. Lygia. Organizadores. **Transtornos da aprendizagem : abordagem neurobiológica e multidisciplinar** – 2. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2016. Xvi, 496 il. Color. ; 25cm

ROGERS, Sally j. **Autismo compreender e agir em família**. 1. Ed. Lisboa:Lídel 2015

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. 6.ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALUNA COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL “VIOLENTADA” EM SEUS DIREITOS PELOS ABUSOS DA NEGLIGÊNCIA: ESTUDO DE CASO

Alessandra Moura de Oliveira e Silva¹
Fábio Batalha Monteiro de Barros²

RESUMO: Nos últimos anos a Deficiência Intelectual (DI) tem sido muito estudada. O processo de inclusão significa desafio, uma vez que o professor, a comunidade escolar em geral estava acostumada com o modo tradicional de ensino. O breve histórico sobre a DI parte do século XVIII ao século XX, com avanços até chegar na Lei 13.146/2015 que trata da inclusão da pessoa com deficiência. Este trabalho teve como busca, através de um estudo de caso, a realidade dentro e fora de uma escola pública, no Município de Bagé/RS, de alunos com possível Deficiência Intelectual (DI), atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora existam alunos com deficiência intelectual com laudo, no processo de atendimento, este trabalho tratou-se de um caso específico, de uma aluna ainda sem laudo que informe sobre sua suposta deficiência intelectual, grau leve. O objetivo principal é englobar o conjunto de elementos que “violentam” seus direitos devidos aos abusos da negligência, concomitantemente prejudicando o atendimento adequado às necessidades dessa aluna.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Leis Brasileiras; QI; DI leve; AEE.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Deficiência Intelectual tem sido muito estudada, um artigo publicado em meados de 2012 pesquisou a incidência de publicação sobre o tema entre os anos de 2000 a 2012, onde foram encontrados 64 artigos publicados somente pela base de dados da biblioteca eletrônica SciELO que tratava diretamente sobre o tema. (Milian et al. 2013). As pesquisas, normalmente, apontam para as dificuldades de autonomia enfrentadas por essa população, além dos preconceitos e falta de perspectivas colocando o processo de inclusão como desafio, uma vez que o professor, a comunidade escolar em geral estava acostumada com o modo tradicional de ensino. Deste modo, estes modelos pedagógicos enriquecem a necessidade de adaptação frente a esta realidade, das nuances trazidas pelas diferenças, voltada

¹ Autora. E-mail: alemoliveira@hotmail.com.

² Orientador e coautor. E-mail: fabiobmb@gmail.com.

para a singularidade do aluno com deficiência intelectual. Este trabalho tem como busca, através de um estudo de caso, a realidade dentro e fora de uma escola pública, no Município de Bagé/RS, de alunos com possível Deficiência Intelectual (DI), atendidos pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado), embora existam alunos com deficiência intelectual com laudo, no processo de atendimento, este trabalho tratará de um caso específico, de uma aluna ainda sem o laudo que afirme a sua suposta deficiência intelectual. O objetivo principal é englobar o conjunto de elementos que “violentam” seus direitos devidos aos abusos da negligência, concomitantemente prejudicando o atendimento adequado às necessidades dessa aluna.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – BREVE HISTÓRICO

De acordo com a professora Rangel (2021) a deficiência intelectual até o século XVIII era confundida com Doença Mental, era tratada exclusivamente pela medicina, por meio institucional, ou seja, essas pessoas eram segregadas e postas em locais distantes, com a alegação de um tratamento diferenciado, de treinamentos, uma vez que não se acreditava no poder de aprendizado dessas pessoas.

Bezerra & Martins (2010) colocam que entre o século XIX e meados do século XX, as crianças com deficiências eram caracterizadas como anormais, retardadas, imbecis, idiotas ou ainda como débeis. Antes se usavam termos de acordo com o momento histórico, muitas vezes pejorativos e sugestivos de exclusão em todos os setores da vida dessas pessoas.

No Brasil surgem, na primeira metade do século XX, as primeiras instituições especializadas em atendimento aos deficientes intelectuais, destacando-se o Instituto Pastolozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (Bezerra & Martins, 2010). Essas instituições ainda existem e foram adaptando seus atendimentos. Atualmente o que se relaciona às características da pessoa com deficiência intelectual é regulamentada por documentos e associações internacionais tais como o DSM – IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais) e a AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental), estes que em junho de 2006 votaram pela mudança de nome de Deficiência Mental para Associação de Desabilidades Intelectuais e do Desenvolvimento, seguindo a tendência da Organização Mundial de Saúde, que substituiu o termo “Retardo Mental”, por

desabilidade intelectual, que no Brasil corresponde à Deficiência Intelectual (DI). (MOREIRA, 2011).

OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As pessoas com deficiência, de modo geral, foram ganhando espaço na sociedade ao longo do tempo, notadas quanto às suas especificidades e capacidades, com isso Souza (2017, p.12) destaca algumas Leis e medidas brasileiras que asseguram os direitos das pessoas com deficiência e que fortalecem o processo de inclusão, dentre elas podemos destacar: Lei 8112 /90, artigo 5; Lei 9394/ 96, artigo 58; Decreto 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89; Lei 10098/00; Lei 10845/04. A Lei mais atual em vigor é a de número 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e será tomada como base de consultas para o estudo de caso deste trabalho.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Deslandes (2002, p. 21-22):

(...) este tipo de pesquisa responde a questões particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, 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.

Para coleta de dados foi realizada análise de documentos e entrevista. Os documentos analisados fazem parte do arquivo interno da escola, especialmente dos alunos em atendimento pelo AEE, armazenados em pastas individuais para controle destes atendimentos. A escolha da análise documental deu-se pela riqueza de detalhes quanto ao atendimento da aluna, confirmando a ideia de Ludke e André (1986) sobre os documentos constituírem um excelente recurso de onde podem ser coletadas evidências que justifiquem afirmações e declarações do pesquisador.

A entrevista informal com a professora do AEE se deu pela necessidade de coletar dados a partir do atendimento da aluna na sala de recursos.

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos. Considera-se a entrevista como uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. A entrevista informal é a menos estruturada possível e distingue da conversação porque tem por objetivo a coleta de dados. BATISTA, et al (2017, p. 3 e p. 17).

Os encontros para a entrevista aconteceram duas vezes com a professora do AEE, na sala de recursos, além de conversas pelo aplicativo eletrônico Whatsapp. Através dos encontros foi possível o acesso às atas de atendimento da aluna, personagem deste estudo.

O QUE É A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS CARACTERÍSTICAS QUE A ACOMPANHA?

De acordo com Pereira (2014) a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a Deficiência Intelectual (DI), antigamente denominada retardo mental, como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas, de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Ela é caracterizada, essencialmente, por alterações, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência das funções cognitivas, da linguagem, das habilidades motoras e capacidade social. O registro na Classificação Internacional de Doenças é CID – 10. Pode acontecer acompanhada por outros transtornos mentais ou anomalias físicas, ou mesmo ocorrer isoladamente.

De acordo com Koneski (2021) a maior parte da população tem inteligência normal e dentro de uma média, e mesmo nesta faixa normal existem pessoas mais ou menos inteligentes, contudo pessoas com DI podem estar entre os quatro graus de comprometimento definidos pelo OMS, obtido por resultados de testes de quociente de inteligência (QI) e na capacidade funcional da pessoa. Os graus são classificados em: retardo mental leve (QI entre 50-69); retardo mental moderado (QI entre 35-49); retardo mental grave (QI entre 20-40) e em retardo mental profundo (QI abaixo de 20). Moreira (2011) coloca que, segundo a descrição do DSM-IV (2002), a característica essencial do retardo intelectual é apresentar um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações anteriores aos 18 anos de idade e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidados pessoais, atividades acadêmicas,

saúde, lazer e trabalho. Koneski (2021), em seu artigo também sugere a deficiência dessas habilidades adaptativas nos seguintes termos: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/ interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, segurança e saúde.

Pereira (2014) apresenta as causas da DI como múltiplas e altamente heterogêneas, podendo ser genéticas ou não genéticas, sendo que, em geral, boa parte dos pacientes que procuram ajuda médica não conseguem um diagnóstico, especialmente quando o atraso é leve e não há outros sinais associados. As autoras Moreira (2011), Pereira (2014) e o autor Koneski (2021), também mencionam em seus respectivos trabalhos as causas da DI relacionadas à genética e não genética. Ambos os autores também referem-se às características de cada grau de DI. Ambos os trabalhos também se referem às características de cada grau de DI. As deficiências intelectuais encontradas na literatura são: Síndrome de Down; Síndrome do X-Frágil; Síndrome de Prader Willi; Síndrome de Angelman; Síndrome de Williams; erros inatos de metabolismo (fenilcetonúria, hipotireoidismo congênito, entre outros).

No estudo de caso apresentado neste trabalho terá como ênfase o grau de DI leve, uma vez que, a aluna, personagem principal deste trabalho, tem esse nível documentado, analisado na sala de recursos e na identificação pela professora responsável pelo AEE, não possui diagnóstico concluído, mas no aguardo da conclusão. Os autores supracitados, de modo geral, consideram que a DI leve pode demorar ou mesmo não ser diagnosticada, já que suas condições podem passar despercebidas, por não apresentar causas significativas aparentemente. Como colocado por Pereira (2017) que pessoas podem não ter dificuldades graves de aprendizagem, sendo propensas a trabalhar e adquirir boa autonomia pessoal e independência social. Koneski (2021) considera que quanto mais leve for o grau de comprometimento intelectual, menor a possibilidade de encontrarmos uma causa.

O ESTUDO DE CASO

O estudo se deu numa escola pública municipal de Bagé, Rio Grande do Sul, que atende por volta de 193 alunos, entre os turnos da manhã e da tarde. São atendidos na sala de recursos, acompanhados por uma professora pedagoga e especialista em atendimento especial, vinte e um alunos no total, destes, três possuem laudo clínico: um com TEA, um com TEA com traços de esquizofrenia e

outro com Síndrome de Down; três com DI, ainda sem laudo clínico; dois com suspeitas de TEA; um com grande defasagem, em avaliação; doze em avaliação. O Projeto Político Pedagógico da escola possui uma proposta inclusiva prezam pelo direito às oportunidades de educação, buscando o exercício à adversidade. O atendimento é realizado preferencialmente no turno inverso ao da sala regular. É um serviço que identifica, elabora, organiza e dá acessibilidade para que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando as suas necessidades educativas especiais. O AEE complementa e suplementa áreas do conhecimento, constituindo uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino, com a finalidade de dar acesso ao conhecimento. O público alvo são educandos com deficiência intelectual, física, sensorial (visual, com surdez parcial ou total), bem como educandos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A avaliação é realizada mediante observações diárias, plano de AEE, registros dessas observações e pareceres de acordo com o currículo escolar. É feita uma avaliação nas escolas, relatórios e montada uma pasta (“um prontuário”), em seguida e com o consentimento dos familiares encaminha – se o pedido de atendimento às instituições com atendimento especializado, como o CAPS, que atende crianças e adolescentes, o Caminho da Luz e a APAE, mesmo com o pedido de apoio desses órgãos, e com o encaminhamento, não se tem uma continuidade no atendimento, geralmente pela demanda de crianças encaminhadas e pela falta constante de profissionais, como: psicólogos, fisioterapeutas, neuropediatras, dentre outros. O apoio a estes alunos fica a cargo, na maioria das vezes, para a própria escola e o recurso mais efetivo é a do AEE. Não há psicólogo, nutricionista, fisioterapeuta, intérprete de libras, braille, na escola, no entanto, a secretaria de educação disponibiliza cuidadores para acompanhar estes alunos que já possuem laudo. Do total de 21 alunos, 12 estão em avaliação, porém numa demora devido, possivelmente aos seguintes percalços como: falta de profissional para avaliá-los, não existe uma equipe multidisciplinar que atenda essa demanda, outra questão a ser devidamente posta é o acompanhamento, o entendimento, dos cuidadores desses alunos, pois a maioria dos familiares não consegue acompanhá-los, supostamente por falta de condições financeiras, tempo, interesse, sendo este de modo descontínuo, ou seja, em algum momento até vão em busca dos profissionais públicos, designados pelo AEE, mas devido às dificuldades no atendimento, nos deslocamentos e falta de profissionais, acabam desistindo, ficando o aluno a cargo

da escola, que apesar de todos os esforços dos professores, AEE e equipe diretiva, não conseguem avançar com eles, prova destes despropósitos está afirmado nos alunos do nono ano, que mesmo na escola desde a pré-escola, ainda estão em avaliação, ou seja, logo seguirão para o ensino médio com as dificuldades não resolvidas, por todos os motivos supracitados.

À aluna, personagem deste estudo, será dado o nome fictício de Rosa, a fim de proteger sua identidade. Ela, então, com 13 anos de idade, no ano de 2021, cursando o sexto ano do ensino fundamental, residente no mesmo bairro da escola, filha de pais separados, mora com a mãe, padrasto e três irmãos, por ser a filha mais velha é responsável pelos cuidados com os irmãos mais novos, uma vez que seus responsáveis trabalham todo o dia. Durante a pandemia, entre os anos de 2020 a 2021 participava das aulas remotas e seguiu nos atendimentos do AEE, mesmo com dias e horários reduzidos.

Estuda na escola desde a pré-escola e de acordo com a análise documental iniciou acompanhamento na sala de recursos desde 2016, ou seja, no segundo ano, dos anos iniciais, de acordo com o descrito em ata e no parecer descritivo já se indicava um possível déficit intelectual, por apresentar oscilações de conhecimento, esquecendo o que havia aprendido, gerava desta forma, frustrações cada vez que cometia erros ou por não conseguir realizar atividades planejadas de acordo como o seu nível de conhecimento. Ainda com as dificuldades de aprendizado durante o ano letivo de 2016, a aluna avançou automaticamente para a turma do terceiro ano, alcançando somente uma parte dos objetivos propostos. A sugestão era de que deveria continuar nos atendimentos do AEE no ano de 2017 e ser encaminhada, o quanto antes, para os acompanhamentos necessários, inclusive o clínico. O registro de encaminhamento ao CAPS (Centro de Atendimento Psicológico) infanto-juvenil data de fevereiro de 2020, solicitado, pela professora do AEE e assinado pela equipe diretiva da escola, que pede a avaliação neurológica, psicopedagógica e psiquiátrica, com as seguintes argumentações: “a aluna Rosa, está silábica alfabética quanto ao nível da psicogênese da escrita, escreve palavras simples sem ajuda e complexas com mediação, reconhece numerais até, aproximadamente 200, conta oralmente até 97, realiza cálculos de adição e subtração com unidades através da mediação e intervenção da professora. Observa-se que aluna apresenta dificuldades na memória e raciocínio lógico, além de não conservar informações. As habilidades de esquema corporal, organização espaço-temporal, discriminação visual e auditiva estão em

construção com grande defasagem. Seu conhecimento de mundo e seu vocabulário, embora bem trabalhados, se apresenta bastante limitado, dificuldade em conceituar o que foi proposto”.

Em entrevista informal com a professora do AEE, nos dois encontros a respeito da situação de atendimento da aluna Rosa, a professora foi categórica em afirmar que, além das dificuldades em agendar atendimentos no CAPS, da falta de profissionais para os atendimentos, quando surgia vaga para agendamento, geralmente a família não podia acompanhar Rosa no atendimento. Poucas vezes conseguiu fazer-se presente, dificultando a continuidade no processo de um diagnóstico para as devidas intervenções, deste modo, a responsabilidade de atendimento recai exclusivamente para o atendimento na sala de recursos, e a professora do AEE, em conjunto com os professores da sala de aula, seguem os planejamentos conforme as necessidades da aluna, voltadas para uma possível Deficiência Intelectual (DI) leve, de modo a amenizar as consequências da falta de acompanhamento necessário para suas potencialidades e singularidades.

O professor do AEE fornece o suporte necessário ao professor da sala regular para a adaptação curricular, que de modo geral procura seguir os planejamentos necessários para cumpri-la, no entanto, as barreiras para a contemplação do currículo, na prática, se dão na falta de compromisso, tempo, disponibilidades, dificuldades diversas apresentadas pelos familiares. A contribuição dos registros do professor regular é fundamental para o processo de adaptação e avaliação do desenvolvimento da aluna. Neste caso tem-se também a análise e parecer do profissional de educação física e a professora de artes, para ajudar na composição do planejamento pedagógico para a aluna. O professor regular também realiza os registros que costumam ser diariamente, como portfólio, ou seja, qualquer alteração no desenvolvimento do aluno em sala de aula é importante para ser registrado, sejam eles “negativos” ou “positivos”.

DISCUSSÃO

Conforme a Lei de número 13146/15, no seu artigo 15 toda pessoa com deficiência tem o direito a avaliação multidisciplinar das suas necessidades, habilidades e potencialidades. No decorrer do estudo notou-se a falta de cumprimento da referida Lei, mesmo porque a aluna Rosa, com treze anos de idade, no sexto ano

do ensino fundamental, é atendida na sala de recursos da escola desde o segundo ano dos anos iniciais, em todo este período, ainda com solicitação de atendimentos especializados, até a conclusão deste trabalho, ela não possuía um diagnóstico clínico, evidentemente devido à falta de profissionais para os respectivos atendimentos e à aparente negligência para com os encaminhamentos escolares, tanto dos familiares como do poder público. Outro fato a ser posto é o nível da DI da aluna que tem em seu prontuário como deficiência intelectual leve, o que contraria os registros nas atas dos seus atendimentos, quanto das suas dificuldades de aprendizado claramente notáveis registrados no ano de 2016 ao ano de 2020, agravados, principalmente, na retenção das informações. O neuropediatra Koneski (2021) coloca a importância de se confirmar o diagnóstico da DI pela avaliação clínica e concomitantemente por testes de inteligência padronizados e individualizados. É possível afirmar que a falta do diagnóstico clínico correto e necessário a respeito da DI de Rosa atrapalha o trabalho específico dos professores que a acompanham na escola.

CONCLUSÃO

Conclui-se por este trabalho que muito se tem publicado a respeito da deficiência intelectual (DI), de modo que esforços para um atendimento minimamente adequado aos alunos já com suspeitas dessa deficiência, mas sem laudo clínico, parte quase que exclusivamente dos profissionais da escola. É na sala de recursos que o aluno negligenciado nos seus atendimentos clínicos, encontra apoio para sanar suas dificuldades no aprendizado escolar. Na realidade de Rosa, nota-se o descumprimento da legislação quanto ao apoio necessário, multiprofissional para atender estes alunos nas suas especificidades, na observância de suas qualidades e potencialidades que poderiam ser explorados, baseando-se por um diagnóstico preciso, correto. Nota-se, também, a negligência familiar, por não se fazer presente nos atendimentos extraescolares.

Com base neste estudo, novas pesquisas podem ser realizadas a fim de buscar a realidade de outros estudantes atendidos pelo AEE, das consequências na vida desses alunos ocasionadas pelas dificuldades, ligadas a todo tipo de negligência. No caso de Rosa, que é “violentada” pelas negligências, o tempo vai conduzindo-a para uma história de vida sem perspectivas, da negação dos seus direitos, do não

reconhecimento das suas potencialidades. As limitações deste estudo de caso deram-se, além da falta do laudo clínico da aluna, pela discrepância entre o tipo de deficiência intelectual documentada (DI leve) e o tipo de deficiência intelectual (características de DI moderada) apresentadas nos mesmos documentos, sendo a atendimento escolar à aluna voltada para a Deficiência Intelectual leve, desde os materiais adaptados pelos professores ao atendimento na sala de recursos, neste sentido, o cerne deste trabalho não se coloca no tipo de deficiência apresentado pela aluna, mas na negligência quanto aos seus direitos de atendimento.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980-7031.

BEZERRA, M. F; MARTINS, P.C.R. **A concepção de deficiência intelectual ao longo da história**. Interfaces da Educação. Parnaíba, v. 1, n. 3, p. 73-84. Piauí, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KONESKI, Júlio. **Como a deficiência intelectual se manifesta, classificação e causas**. Disponível em: <https://www.neurologica.com.br/blog/como-deficiencia-intelectual-se-manifesta-classificacao-e-causas/> - Acesso em: 30/08/2021.
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. – (Série legislação ; n. 200). Versão PDF. Modo de acesso: <http://www.camara.leg.br/editora>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MILIAN, et al. **Deficiência Intelectual: doze anos de publicação na base SciELO**. Artigo de revisão. Ano 2013 - Volume 30 - Edição 91.

MOREIRA, LMA. **Deficiência Intelectual: conceitos e causas**. In: *Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual* [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 35-41. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PEREIRA, Rodrigo Rocanto. **O Papel da Variação do Número de Cópias Genômicas no Fenótipo Clínico de Deficiência Intelectual em uma Coorte Retrospectiva da Pública de Saúde do Estado de Goiás**. 2014. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Biologia – Doutorado em Biologia. Universidade Federal de Goiás, março, 2014, 118p.

RANGEL, Gilzenira de Alcino .A deficiência na história. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fFvnxxwVolg>>. Acesso em: 02/11/2021.

SOUZA, Patrícia Ferreira. **Deficiência Intelectual**. 2017. Pós Graduação Lato Sensu. Curso de Educação Especial e Inclusiva, Universidade Candido Mendes/ AVM, Rio de Janeiro, fevereiro de 2017. 115p.

BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AEE E OS DESAFIOS FRENTE AO ENSINO REMOTO

Lidiele Roque Bueno¹
Gilsenira de Alcino Rangel²

RESUMO: Durante o isolamento social enfrentado por toda a sociedade devido à pandemia de COVID-19 iniciando em 2020, inúmeros setores foram afetados, inclusive a educação. Neste cenário de incertezas, os professores precisaram reinventar-se, adaptando-se ao ensino remoto. Considerando que a educação infantil, as interações e brincadeiras são meios de proporcionar os estímulos necessários para o desenvolvimento integral da criança, este estudo teve por objetivo descrever como se deram as interações de um bebê com SD frente ao ensino remoto. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa e o método utilizado foi o estudo de caso. Participaram do estudo uma criança com SD; a genitora; a professora regente de classe; a professora do AEE e a equipe diretiva. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil de uma cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada online e conversas informais através do WhatsApp com os colaboradores; fotografias e filmagens. A partir deste estudo, foi possível aproximar-se das experiências vivenciadas pela criança com deficiência intelectual, sua família e a escola. Ficou evidente a importância das interações proporcionadas na Educação Infantil e o quanto elas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Ensino-aprendizagem. Pandemia. Ensino Emergencial.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD) ocorre devido a uma alteração genética marcada pela existência de um cromossomo a mais em todos os corpos celulares do organismo, em decorrência de desordens e erros que aconteceram durante a divisão cromossômicas do 21 em uma das células dos progenitores (MARINHO, 2018). Conforme apontamentos de Ribeiro (2021), a SD é muito comum, sendo considerada uma das principais causas de deficiência intelectual na sociedade. De acordo com a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (2019), que agrega entre outras o Conselho Nacional da Saúde (CNS) do Ministério da

¹Autora. E-mail: lidielebueno89@gmail.com.

²Orientadora e coautora. E-mail: gilsenirangel@gmail.com.

Saúde, estima-se que no Brasil, a cada 700 nascimentos ocorre 1 caso de trissomia 21, o que totaliza em torno de 270 mil pessoas com SD.

As principais características clínicas da SD são perceptíveis logo após o nascimento do bebê. Segundo Souza *et al.* (2012), geralmente a criança apresenta hipotonia global muscular, atrasos motores finos e grossos, frouxidão dos ligamentos e articulações, déficits cognitivos e de linguagem e algumas disfunções neurológicas. Fenotípicamente, apresentam ainda língua protusa, pés e mãos com tamanhos reduzidos e com abdução da quinta falange (SOUZA *et al.*, 2012). Nesse sentido, a criança com SD pode apresentar atrasos em seu desenvolvimento, afetando capacidades como linguagem, autonomia, motricidade e integração social e se manifestam em maior ou menor grau em cada criança (MELO, 2019). No entanto, é importante destacar que ela tem possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias, bem como, atuar em diferentes áreas profissionais.

Diante das características da deficiência intelectual da criança com SD apresentadas, destacamos a importância da Educação Infantil para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o artigo 29 da LDB (9.394/96) aponta que esta etapa tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em diferentes aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Da mesma maneira, destacamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é ofertado neste nível de ensino, estando a frente um profissional habilitado e tem por objetivo ampliar o conhecimento da criança com deficiência intelectual. Ele não procura solucionar os obstáculos da deficiência e centra-se na missão de proporcionar meios através do qual a criança possa acessar o conhecimento particular e pessoal (JÚNIOR *et al.*, 2018).

Considerando o cenário atual, o mundo vive uma pandemia de Sars-Covid-CoV2 desde o final de 2019, neste contexto, o Brasil também sofre inúmeras consequências em diferentes áreas da sociedade. A educação foi igualmente impactada, fazendo com que os profissionais da área se adaptassem ao ensino remoto, afetando a Educação Infantil no que tange às interações afetivas entre os professores e as crianças, assim como, os processos de ensino-aprendizagens envolvidos. Considerando os objetivos da Educação Infantil e do AEE frente aos desafios enfrentados durante a pandemia de Sars-CoV2, este artigo tem por objetivo descrever como se deram as interações do bebê com SD frente ao ensino remoto.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, por se mostrar mais adequada para o tipo de investigação proposta e quanto aos procedimentos técnicos foi realizado um estudo de caso. Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada online e conversas informais através do WhatsApp com os colaboradores; fotografias e filmagens.

Participou do presente estudo uma criança com Trissomia 21, com idade entre um e dois anos de idade cronológica no processo inicial de escolarização, para tanto ela será identificada por JM. A mãe do aluno foi colaboradora do estudo quanto às informações sobre o desenvolvimento da criança e as atividades frente ao ensino remoto, assim como, a professora regente de classe, do AEE e equipe diretiva da escola. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil de uma cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul em agosto de 2012.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização da escola

A escola municipal de Educação Infantil está situada em um bairro periférico em uma cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, possui 574 alunos matriculados, destes, 7 possuem algum tipo de deficiência, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Compõe o quadro funcional 41 professores e 39 funcionários.

Em relação à estrutura arquitetônica, a escola possui espaços amplos, salas climatizadas, 2 refeitórios amplos, 10 banheiros (para uso infantil), 6 banheiros de uso coletivo (adulto), pracinha, biblioteca, salão de atos, pátio descoberto, sollariuns com as paredes forradas de azulejos brancos, 35 turmas distribuídas em 25 salas, 1 sala para professores, 1 sala ampla para Educação Física, 1 sala para o AEE, secretaria, 1 sala para orientação pedagógica, 1 sala para coordenação pedagógica e 1 sala para vídeo. A escola tem parcerias com o projeto tampinhas, coleta de óleo e Odebrechet.

Sobre a acessibilidade arquitetônica, a maioria dos banheiros são adaptados, têm rampas de acesso na entrada e nas demais dependências que dão acesso ao pátio, pracinha e salas de aula. Quanto à acessibilidade comunicacional, caso haja

necessidade, a escola possui recursos para libras e braile. Também, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED encaminha intérpretes às escolas, porém, são poucos os profissionais, pois eles atendem toda a rede municipal de ensino da cidade (educação infantil e ensino fundamental).

Quanto à estrutura do AEE, a sala é ampla, porém, as paredes são muito coloridas, com muitas informações, o que pode interferir em alguns atendimentos com crianças que possuem sensibilidade visual. A sala possui mofo em uma parede, prejudicando principalmente os atendimentos com crianças que apresentam problemas respiratórios, então alguns atendimentos são realizados no corredor ou na sala de aula da criança. Em relação aos materiais, existem recursos para libras, braile, materiais para habilidades motoras.

No que tange os processos avaliativos, estes são realizados de formas singulares, sem comparação com outras crianças, que talvez estejam em condições similares de desenvolvimento. A avaliação é realizada por parecer descritivo (relatório de avaliação) no início e final de semestre, são analisadas as dificuldades e as potencialidades, tanto interação social, parte afetiva e cognitiva quanto habilidades lógico-matemáticas e aspectos motores.

Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Inclusiva

De acordo com o PPP da escola, o AEE é ofertado conforme a lei vigente às crianças com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. O objetivo desta modalidade de ensino deve estar voltado para a efetivação da inclusão da criança e o trabalho do professor do AEE deve estar articulado com o trabalho do professor da sala de aula. No PPP não está descrito com maiores detalhes a proposta do AEE. Ainda, é prevista a revisão do mesmo a cada 2 anos ou quando houver necessidade de modificações.

Segundo a Nota Técnica Conjunta nº 02, que traz orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil (MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI), de 2015, toda creche e pré-escola devem ser inclusivas, a mesma aponta ainda, que o desenvolvimento inclusivo da educação infantil pressupõe um Projeto Político Pedagógico – PPP que contemple o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços da educação especial, porém não prevê atendimento fora do contexto das atividades com as demais crianças.

Caracterização do caso

JM tem diagnóstico para Trissomia 21, conhecida popularmente por Síndrome de Down, sendo caracterizada por uma deficiência intelectual, nesse sentido, crianças com SD apresentam, em grande maioria, características físicas específicas como pregas palpebrais oblíquas para cima, base nasal plana, protrusão lingual, orelhas de implantação baixa, clinodactilia do 5º dedo da mão, afastamento entre o 1º e o 2º dedos do pé, pé plano, hipotonia muscular generalizada, frouxidão ligamentar, hiper mobilidade articular, déficit de equilíbrio e de controle postural (BRASIL, 2013; OLIVEIRA, BRACCIALLI; SANKAKO, 2018; RAMOS, MÜLLER, 2019).

Em relação ao histórico de saúde, JM nasceu de cesariana aos 8 meses de gestação, com 46cm e 2,75kg, atualmente possui 72cm de estatura e 9,75kg. JM à época das coletas de dados tinha 1 ano e 9 meses de idade, reside com os pais e ingressou na escola com 1 ano e 3 meses, estando matriculado na Etapa II, que corresponde a faixa etária da criança.

Referente às condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar, a mãe de JM refere organizar a sua residência quase diariamente pensando nas habilidades que JM precisa desenvolver nesse momento. A família compreende que dessa maneira, eles podem desenvolver, treinar e trabalhar suas lacunas. JM faz acompanhamento particular com fisioterapeuta, hidroterapia, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.

Quanto aos aspectos motores amplos, estão em desenvolvimento, de acordo com a mãe, já consegue andar (fase inicial) com apoio e ficar em pé sozinho. Considerando os marcos motores do desenvolvimento e a idade da criança (21 meses), percebemos que a mesma está possivelmente em atraso em relação ao desempenho motor quando comparado com o desenvolvimento típico, Ramos e Müller (2019) em seu estudo apontaram leve atraso em relação à marcha das crianças com SD avaliadas, sendo essa uma atividade funcional esperada para a faixa etária. As autoras ressaltam ainda, que a ação da marcha deve ocorrer entre os 15 meses de idade quando utilizado apoio e aos 19 meses de forma independente. É importante destacar que cada criança apresenta um padrão característico de desenvolvimento, sendo influenciado pelo contexto e pelos estímulos vivenciados.

JM apresenta maiores dificuldades na motricidade fina, como por exemplo: segurar a mamadeira, manipular objetos, levar os alimentos até a boca estando ainda em processo de aprendizagem. Ramos e Müller (2019) corroboram no que tange a estes aspectos, descrevendo que é esperado a partir dos 12 meses o início do desenvolvimento da preensão de precisão, que requer a utilização da musculatura intrínseca da mão e a realização de movimentos independentes dos dedos, necessários nas atividades de manipulação de objetos.

Sua linguagem está em atraso em relação ao desenvolvimento típico de sua faixa etária, a mãe relata que JM começou a balbuciar a pouco tempo. JM compreende muitas coisas que são ditas, sendo possível perceber através de suas ações, quando escuta o não ou pega para a mamãe a bola, vem JM, ele atende. Relacionado aos problemas na aquisição da linguagem, Pinto e Feliciano (2018) afirmam que se devem também pela percepção auditiva alterada nessa população, apontando que as crianças com SD apresentam características displásicas da orelha interna como fator de risco para importante perda auditiva neurosensorial, podendo influenciar a percepção e o aprendizado da fala, pois reflete na linguagem receptiva e expressiva.

As crianças podem apresentar dificuldade em armazenar, compreender e assimilar informações recebidas de forma imediata, apresentando déficit na memória auditiva recente, na fala e em situações das quais requerem as habilidades auditivas (PINTO, FELICIANO; 2018). Sobre a função pessoal/social JM já demonstra não gostar quando é contrariado, bate os pezinhos quando está bravo. Tem medo de pessoas que falam alto, gritos e risadas fortes. No entanto, é muito tranquilo, afetivo e amoroso. Em relação as pessoas estranhas, na maioria das vezes reage bem, porém, conforme relato da mãe, algumas vezes tem dificuldades em relação ao sexo masculino, costuma estranhar. JM começou a frequentar uma escola particular de educação infantil em outro turno, está aprendendo a socializar-se com outros bebês.

Bebê com Síndrome de Down e o ensino remoto

As instituições de Educação Infantil, desde o início da pandemia, procuraram se adaptar à realidade imposta pela COVID-19. Com o intuito de minimizar a transmissão dessa doença, fez-se necessária a implementação do isolamento

social de forma rigorosa à população brasileira, vindo a afetar diversos setores, como a indústria, o comércio, a cultura, o esporte e a educação com o fechamento de escolas, trazendo grandes desafios às crianças, pais e professores.

Neste cenário, apresentamos como se constituíram as experiências de JM frente ao ensino remoto. A professora regente corroborou com relatos importantes, destacando ainda, não conhecer a criança pessoalmente devido ao isolamento imposto pela pandemia. Ela aponta que as experiências enviadas eram livres e com foco em brincadeiras. Com base nas devolutivas que ela recebeu da família, através de fotos e vídeos, JM demonstra ser uma criança alegre e sorridente, realizou algumas possibilidades propostas durante este período, como se reconhecer no espelho, esconder embaixo da toalha, pintura das mãos, onde demonstrou interesse e curiosidade em realizar.

Em casa, JM brinca com a bola e na maioria do tempo gosta de estar engatinhando pela casa, ainda tem dificuldade em explorar e brincar corretamente com os brinquedos segundo foi relatado pela mãe. Sobre as atividades envolvendo os aspectos motores, a professora relata que JM não demonstrou interesse, assim como naquelas que possivelmente não estavam de acordo com o seu desenvolvimento. Neste aspecto, a mãe relatou à professora que JM não estava se encaixando, que não demonstrava interesse pelas atividades, que seu filho tem muita dificuldade para pegar objetos devido ao atraso motor apresentado e estava com receio de se expor no grupo da turma via WhatsApp.

Após conversas entre a mãe e a professora regente, as propostas foram reorganizadas e acrescentadas variações de acordo com seu desenvolvimento, contemplando inclusive toda a turma, pois as propostas não eram específicas para JM, embora fossem pensadas para ele, no entanto, a família relata falta de tempo e organização para realizar as possibilidades com a criança levando em conta que ele já faz acompanhamento com outros profissionais para auxiliar seu desenvolvimento pleno.

A professora relatou que buscou apoio na orientação pedagógica para adequar suas propostas pedagógicas, com a intenção de incluir JM e como resposta, foi orientada a não modificar e que ele deveria receber as mesmas atividades das outras crianças. Ela ressalta sua frustração em não estar conseguindo contribuir, mas mesmo assim procurou rever sua prática e com suporte da professora do AEE, que está afastada por licença maternidade, criaram variações para as atividades,

contemplando toda a turma e promovendo estímulos conforme as necessidades de JM. Mesmo assim, após a adequação, a professora regente não obteve retorno da família, se houve interesse ou não por parte de JM.

Referente às interações frente ao ensino remoto, JM participava dos encontros online via Google Meet proporcionados pela professora regente, ele permanecia no colo da mãe e ela ficava todo o momento incentivando-o a interagir com a professora e os coleguinhas que apareciam na tela. Ela percebe que JM tem uma sensibilidade maior em relação ao barulho, pois demonstra em suas feições faciais que estava incomodado, esta observação reforça os apontamentos realizados por Pinto e Feliciano (2018), sobre as crianças com SD terem a percepção auditiva alterada.

AEE e o ensino remoto

Em relação às atividades desenvolvidas pelo AEE, a professora responsável procurou enviar propostas simples, que as famílias conseguissem executar com as crianças, abordou-se a rotina, a parte sensorial (textura, som), principalmente com as crianças com TEA ou que estavam em processo de investigação. As atividades eram enviadas individualmente para cada família e aquelas atividades que eram iguais para todos, eram postadas no grupo de WhatsApp. No entanto, as famílias não se envolveram, poucas foram as devolutivas e aquelas que eram recebidas não tinham relação com a atividade ou com os objetivos pretendidos na proposta pedagógica. Ao realizar busca ativa, algumas famílias relataram dificuldades como, viagens para acompanhamento de saúde da criança, perdas familiares em função do Covid, e por esses motivos não estavam realizando as atividades. Estes aspectos relatados são em relação a 2020, 2021 a professora do AEE esteve afastada por motivos de saúde.

Ainda sobre o AEE, a professora relatou que pensou em realizar encontros online, mas a direção da escola não permitiu. Uma dificuldade apontada foi que a criança não conhecia a professora do AEE ou não recordava da mesma, dificultando a comunicação entre eles, devido aos pouquíssimos encontros presenciais antes da pandemia no primeiro semestre de 2019. Estratégias como envio de áudios ou mensagens foram adotadas, porém, sem sucesso.

Durante o período de isolamento social, os professores não interagiam entre si ou planejavam ações coletivas direcionadas às crianças atendidas (AEE, de sala e de área). Para os planejamentos, foram considerados aspectos que a professora do AEE já conhecia da criança, proporcionando propostas personalizadas, e aquelas que não teve contato presencialmente ou que não teve retorno das dificuldades pela família, mas que tinham uma deficiência específica, foi realizado um planejamento padrão baseado nas características e nas dificuldades padrões daquela deficiência. Ainda, a professora do AEE aponta que não havia um tempo para trocas com os demais professores, o que a fez planejar sozinha, assim como os demais professores da escola, hoje, mesmo afastada, ela tenta acompanhar a rotina da escola através dos grupos de WhatsApp e percebe que os professores estão conseguindo realizar trocas de informações e tem feito planejamentos mais personalizado contextualizando uma atividade com a outra.

A partir deste estudo, foi possível aproximar-se das experiências vivenciadas por JM, sua família e a escola. Ficou evidente a importância das interações proporcionadas na Educação Infantil e o quanto elas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, o isolamento social enfrentado devido à pandemia deixou evidente que a vivência escolar é indispensável para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que têm de zero a cinco anos, com ou sem algum tipo de deficiência e a escola é uma instituição importante para garantir que elas aprendam e se desenvolvam de maneira integral, a partir das interações e brincadeiras. Nesse sentido, este estudo possibilitou compreender que as interações com um bebê com SD frente ao ensino remoto na Educação Infantil se deram a partir de encontros online via Google Meet, experiências lúdicas e pedagógicas com foco em brincadeiras e estas eram disponibilizadas no grupo de WhatsApp da turminha, também, ficou evidente as dificuldades encontradas pelos professores durante este período, como a falta de interação com as crianças e as famílias, resultando na baixa adesão das experiências proporcionadas, dificultando uma avaliação mais minuciosa das suas conquistas e/ou dificuldades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Brasília, 2013.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta N. 02 de 2015. MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. 2015b.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN. **O que é a Síndrome de Down**. 2019. Disponível em: <<http://federacaodown.org.br/sindrome-de-down/>>. Acesso em: 14 out. 2021.

GONÇALVES, E. M. R.; BRITTO, A. L. F. M. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.): Ensinar e aprender no cenário de pandemia, dez., 2020.

JÚNIOR, E. C. *et al.* A contribuição do AEE no processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down no ensino regular na concepção dos docentes de uma escola do interior paraibano. **Anais do V Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, Olinda-PE, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID5431_14082018075044.pdf> acesso em 15 out. 2021.

MARINHO, M. F. S. A intervenção fisioterapêutica no tratamento motor da síndrome de down: uma revisão bibliográfica. **Revista Campo do Saber**, v. 4, n. 1, 2018.

MELO, S. **O pedagogo e o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil**. TCC apresentado na Universidade de Caxias do Sul. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4932/TCC%20Scheila%20Severo%20Melo%20Amaral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em 14 out. 2021

OLIVEIRA, R. S.; BRACCILLI, L. M. P.; SANKAKO, A. N. Desenvolvimento motor de crianças com Síndrome de Down em atendimento fisioterapêutico. In: **Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais**. Anais eletrônicos. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília. 209-16, 2018;

RAMOS, B. B; MÜLLER, A. B. Marcos motores e sociais de crianças com síndrome de down na estimulação precoce. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**, 4(1): 37-43, 2019.

RIBEIRO, M. F. **Estimulação precoce na Síndrome de Down: uma revisão integrativa**. TCC apresentado no curso de Fisioterapia. UniAGES, Centro Universitário, Paripiranga, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/13935>> acesso em 14 out. 2021.

SOUZA, A. *et al.* Síndrome de Down: correlação entre o desempenho funcional com a força de preensão palmar e a destreza manual. **Fisioterapia Brasil**, v. 13, n. 3, p. 211-215, 2012.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO

Aline Herbstrith Batista¹
Veronice Camargo da Silva²

RESUMO: O presente artigo utilizou como base um estudo de caso realizado na especialização em Atendimento Educacional Especializado, modalidade EAD, na Universidade Federal de Pelotas. O estudo teve como objetivo geral compreender o processo de aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inserido em uma classe comum do ensino regular. Buscou, ainda, identificar suas vivências pedagógicas no período da pandemia (COVID-19). Este estudo buscou, também, pontuar a importância da presença da família nos processos de aprendizagem, e sua participação em conjunto com a escola e terapeutas que atendem a criança, a fim de que todos trabalhem com a mesma metodologia e os mesmos objetivos, cada um em sua área de conhecimento.

Palavras-chave:

Processo de aprendizagem. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Alfabetização. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

No início de 2020 a pandemia do COVID chegou no Brasil. Em março do referente ano as atividades foram encerrando, as escolas fechando provisoriamente, e o provisório se tornou frequente, durando até 2021. Nas escolas particulares as aulas virtuais foram organizadas rapidamente, e os alunos seguiram tendo aula de forma remota. Realidade essa diferente nas escolas públicas, que em alguns casos adotaram o envio das aulas através de grupos em redes sociais e aplicativos de comunicação; em alguns casos onde a família não tem acesso à internet, a escola imprime e a família retira na escola o material. Nessa loucura, todos precisaram se reinventar e adaptar-se à nova realidade, professores, gestores, alunos e suas famílias. Em um curto espaço de tempo, sem qualquer planejamento prévio, as famílias passaram a incluir em suas vidas rotinas de escola, alternativas para os filhos estudarem em casa, busca por recursos pedagógicos. Se essa mudança

¹ Autora. E-mail: alinehb.ufpel@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br

prejudicou os alunos típicos, imagina como foi para os alunos com alguma deficiência. No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, que em sua maioria tem problemas com as mudanças de rotina, falta de previsibilidade e outras questões que são característica do TEA, a pandemia veio de forma drástica, pois muitos desses alunos não conseguem acompanhar aulas online, também precisam de adaptação das atividades escolares, entre outras peculiaridades de cada criança.

Com esse tempo de atividades remotas desenvolvidas com o aluno, foi possível entender sua forma de aprendizagem, estratégias a serem utilizadas para seu melhor entendimento, materiais que despertam seu interesse, jogos pedagógicos no computador e tablet, antes utilizados somente para assistir vídeos, e com todas essas observações foi possível traçar metas a serem trabalhadas com o aluno, em consonância com o conteúdo da escola. Parte essencial para o desenvolvimento desse trabalho foi o engajamento da família com a escola e os terapeutas da criança, os quais tinham informações do que estava sendo trabalhado e como as intervenções eram feitas.

Partindo desse cenário, através da leitura de materiais apresentados nas disciplinas da especialização e conhecimento do aluno, foi possível compreender seu processo de aprendizagem e colocar em prática as atividades, iniciando em casa a adaptação das atividades pedagógicas enviadas pela escola para ele, apresentando o mesmo conteúdo trabalhado com os demais alunos de uma forma que desperte o interesse do aluno. Foram contempladas atividades de pré-alfabetização, alfabeto e sons das letras, encontros vocálicos, segmentação de palavras, classificação de palavras por número de sílabas, artigo masculino e feminino, sequência numérica, antecessor e sucessor, adição e subtração, formas geométricas, ciências: vida e evolução, características dos animais (quanto a ambiente em que vivem, o que comem, etc) e mais outros temas retirados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com os conteúdos da série em que o aluno está matriculado.

O aluno em estudo, apresenta diagnóstico neurológico médico de Transtorno do Espectro Autista – TEA (CID 10 F 84.0) e o fonoaudiólogo é de Transtorno de Linguagem, com déficit nos níveis semântico-lexical, morfosintático e pragmático, como parte de Transtorno do Espectro Autista com comprometimento Transtorno dos sons da fala.

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta as áreas de interação social, comunicação e comportamento do indivíduo. Começa a se manifestar nos primeiros três anos de vida, e ainda não se tem certeza sobre a sua causa, porém a maioria dos casos referem-se às causas genéticas

Há evidências convincentes de que o autismo é uma desordem hereditária. Vários estudos realizados com gêmeos mostraram que a concordância do diagnóstico é bastante elevada, assim como existe um risco aumentado de recorrência de autismo em famílias nas quais já existe uma criança autista. (HALPERN, 2015, p.456)

Antigamente existiam nomenclaturas de autismo leve, moderado e severo. Hoje, esses termos não são mais usados e o TEA é dividido em níveis: no nível 1, são os casos que precisam de menos suporte e pouca intervenção terapêutica, precisam de pouco apoio para serem funcionais; o nível 2 são pessoas que precisam de um pouco mais de suporte e de intervenção terapêutica, têm elevado déficit de interação social e apresentam dificuldade quanto ao relacionamento adequado com as pessoas, mesmo com medicação; no nível 3, é quando as pessoas com TEA precisam de suporte intenso, seus sintomas apresentam maior gravidade e, mesmo fazendo muitas terapias, os comportamentos são restritos e repetitivos, interferindo em sua vida.

Para fins de direito, foi criada a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu primeiro artigo, §1, traz a definição sobre o Transtorno do Espectro Autista:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012).

É importante ter em mente que no TEA existem muitas janelas de oportunidade pelas quais se tem o momento mais oportuno para a devida intervenção. Logo, quanto mais cedo a criança tiver o diagnóstico, mais oportunidades ele terá de evoluir. As pessoas precisam desmistificar o autismo, tendo em vista que um indivíduo com TEA nem sempre é o que mostra na mídia, geralmente, apontado como gênio ou autista severo; o espectro é muito amplo, existem diversos tipos de autistas, todos com o mesmo CID, mas nenhum igual ao outro.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Existem estilos diferentes de aprendizagem. Alguns aprendem melhor com o visual, preferem atividades diretas e ilustradas, outros preferem ouvir e têm facilidade para instruções e respostas orais e, ainda, há os que aprendem por meio de atividade física, precisam estar em constante movimento, gostam de explorar e ver como as coisas funcionam.

A aprendizagem é um processo interativo no qual se experimenta, buscam-se soluções: a informação é importante, porém mais importante ainda é a forma pela qual ela é apresentada e a função que desempenha a experiência da pessoa que aprende (CARRERA, 2014, p.87).

O aluno do estudo de caso é um menino observador, que responde bem às tarefas propostas de forma clara e objetiva, necessitando de suportes, principalmente, para a realização das tarefas pedagógicas e conceitos mais abstratos. Às vezes apresenta resistência diante das atividades, seja pela demanda que, por vezes, não compreende se não for realizada uma decomposição da tarefa com previsibilidade do processo, também se não tiver algo que chame sua atenção na atividade. Sendo assim, acrescenta-se a grande importância da motivação para que a aprendizagem seja consolidada e armazenada em sua memória, gerada por

sua interação com o meio e não somente em tarefas isoladas. Apresenta questões sensoriais (hipossensorial), desconcentra-se rapidamente, necessitando de suporte do parceiro de comunicação, informações multissensoriais durante a manipulação dos materiais com recursos concretos e recursos visuais que auxiliarão nessa previsibilidade necessária através de quadro de rotina.

Ao fazer o acompanhamento escolar do aluno percebeu-se o quanto a motivação foi importante para a sua aprendizagem, tanto a sua motivação quanto a do professor. Um professor desmotivado para ensinar acaba se tornando um processo “pesado” para todos. A motivação gera atenção, interesse, troca de ideias e atividades mais produtivas, fazendo com que o indivíduo se sinta parte do grupo. O projeto ou plano de ensino deve ser construído pensando naquela criança, pois ela é única. Importa, também, atentar para os seguintes aspectos: conteúdos, estratégias de ensino, continuidade dos conteúdos e a socialização.

Juntamente com as tarefas da escola foram trabalhados: a compreensão de vocabulários, flexibilidade cognitiva, feedback estratégico, ensino de mudança de planos, resoluções de problemas, situações voltadas para aprendizagem de quais contextos e para quais propósitos estamos referenciando.

O conhecimento das peculiaridades –que envolvem o modo como as pessoas com autismo aprendem- é essencial para que os professores possam planejar práticas pedagógicas que permitam o acesso pleno desses alunos ao currículo escolar. Uma abordagem especialmente relevante neste sentido é o Desenho Universal para Aprendizagem. (BORGES; SCHMIDT, 2021, p.31)

É preciso ter em mente que todos são capazes de aprender, cada um ao seu modo, por isso, torna-se tão importante a entrevista e as trocas com a família, além dos terapeutas, pois auxilia na escolha das atividades possíveis para a criança no momento e, ainda, a substituição das atividades de acordo com sua evolução. Conhecer seus interesses, formas que melhor aprende, também são fundamentos nesse processo. No caso em estudo, o aluno é muito visual, os materiais para ele têm que ser bem ilustrados e coloridos, com poucas informações por página e essa informação é primordial para que os professores tenham sucesso no seu processo de aprendizagem. Esse caso vai ao encontro do que diz Brites (2019, p.152), “via de regra, os autistas têm maior capacidade de memorização e aprendizagem quando se usam caminhos visuais planos, apoio em elementos concretos e por meio de aprendizagem sem erros”.

Acredita-se terem alguns itens que são fundamentais para a adequada inclusão escolar e a garantia dos direitos do aluno, a saber: apresentação de recursos interessantes para o ensino de novas atividades, ensino de comportamentos funcionais, estímulo às formas funcionais de comunicação, manejo aos comportamentos inadequados, estabelecimento de previsibilidade através de rotinas visuais, adaptação de materiais para o aluno, focando no interesse de cada aluno para acrescentar itens na atividade, identificação de distratores na sala e retirada dos mesmos, ter reforçadores a serem utilizados na realização das tarefas, e, o mais importante de todos os itens, é fundamental ter o Plano Educacional Individualizado (PEI), realizado em conjunto da escola com os terapeutas da criança e a família.

É muito importante o trabalho em equipe para o desenvolvimento da criança. É ela que traça metas, trabalha em conjunto e pode, assim, aplicar os conhecimentos aprendidos em todos esses ambientes.

O PAPEL DA FAMÍLIA

O processo de inclusão escolar vai muito além de somente matricular o aluno e “garantir sua vaga”. Muitas escolas se dizem inclusivas porque aceitam alunos com as mais diversas deficiências, mas não adianta apenas aceitar a matrícula do aluno e não dar a ele condições de aprendizagem de acordo com suas singularidades. A legislação sobre a inclusão escolar no Brasil é muito ampla e bonita no papel, mas na prática, são os pais que vivem na luta pela garantia de um pouco de dignidade e respeito para seus filhos na escola.

Matricular simplesmente uma criança com deficiência em uma escola regular sem dúvida é um passo muito importante. Mas só isso não é suficiente. Educação inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresente ou não. Dessa forma, é fundamental que as crianças com deficiência tenham todo o apoio de que precisam, como acesso físico, equipamentos para locomoção, comunicação (tecnologia assistiva) ou outros tipos de suporte. É importante também que a prática da educação inclusiva envolva não só o professor, como a família e toda a comunidade escolar (BARRETO, 2014, p.68).

Para uma intervenção com sucesso é muito importante o engajamento das equipes que atendem a criança, sempre incluindo a família. Não adianta a criança fazer um monte de terapias de portas fechadas, em que os pais levam as crianças

e, enquanto ela fica na terapia, vão dar uma volta ou aproveitar o tempo para fazer outras coisas. É primordial a participação da família nos atendimentos, sabendo o que está sendo ensinado ao seu filho para poder dar continuidade em casa, e também a participação nas reuniões entre os terapeutas e a escola.

Graças a esses conhecimentos adquiridos nesses anos de atendimentos do aluno, pude, com orientação dos terapeutas, fazer muitas atividades e adaptações de materiais em casa durante a pandemia, tendo ele muitos aprendizados nesse período. Claro que em casa tem muito menos distratores, ele está na zona de conforto.

Quando os pais são estimulados a se envolver nas intervenções de seus filhos e participar ativamente como membros da equipe, tais intervenções resultam em melhoras no indivíduo e acabam por afetar os pais, que se tornam fundamentais para o trabalho com as crianças com TEA, enquanto recebem treinamento e suporte técnico durante todo o tratamento. (KUPERSTEIN; BIAZUS; PIRES, 2018, p.54).

O período de estudos em casa foi muito proveitoso para o filho, pois ninguém melhor do que a família para saber as peculiaridades da criança e as formas adequadas de intervenção. Com ralação ao aluno em estudo, as adaptações realizadas nos conteúdos foram muito importantes. Foram feitas da seguinte forma: por exemplo, na atividade com as vogais que o aluno tem dificuldade para a escrita, ao invés dele ter que escrever em uma folha a letra inicial das palavras, foi realizada uma atividade plastificada contendo a imagem e três alternativas. O aluno precisou mostrar qual era a vogal inicial do nome da figura, seja apenas apontando, marcando com a caneta ou através de alfabeto móvel. Atividades de matemática (adição e subtração) também foram adaptadas para atividades plastificadas contendo figuras e personagens de interesse da criança, onde ele deve realizar as operações e colocar o resultado com números móveis ou utilizar outros materiais concretos para a resolução. Em ciências, atividades sobre animais são muito prazerosas para o aluno: atividades de animais e seus *habitats*, por exemplo, foram feitas pranchas plastificadas e com velcro, com figuras de água, fazenda e selva e alguns animais correspondentes para o aluno colocar no ambiente correto.

O estudo de caso foi realizado baseado nos conteúdos enviados pela escola e adaptados em casa pela família do aluno. Foi executado no ano de 2020, quando teve início o ensino remoto devido à pandemia de COVID-19. Como a professora

do Atendimento Educacional Especializado era nova no cargo e a professora titular da turma ficou menos de um mês com o aluno em sala de aula, foi desafiador adaptar os conteúdos da escola antes de enviar para o aluno. Várias atividades foram enviadas fora de contexto do que estava sendo trabalhado com a turma do aluno, fato esse que desafiou a família a mostrar que é possível realizar atividades adaptadas para o aluno com a mesma temática do que os demais colegas estavam estudando.

CONCLUSÃO

Após essa vivência de educação em tempos de pandemia, observando os materiais que foram enviados pela professora titular da turma em que, praticamente, todos tiveram que passar por adaptações para que o aluno pudesse realizar as atividades; ainda, um momento que vivido num processo de transição da integração para a inclusão, constata-se que ainda tem muita coisa para se adequar, muita legislação a ser realmente cumprida. Algumas instituições já conseguiram alcançar alguns objetivos mais próximos da verdadeira inclusão, onde a escola deve se adaptar para receber o aluno e não, o inverso. Hoje já vemos professores capacitados para trabalhar com crianças com alguma deficiência, mas infelizmente, ainda existe aquela turma que diz que não está preparada ou, ainda, diz não conseguir trabalhar com o aluno, sendo inflexível na sua forma de ensinar.

Existem vários aspectos que devem ser levados em consideração para que um local seja realmente inclusivo e acessível e, esses aspectos, referem-se à acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, que é a adequação do espaço físico, acessibilidade metodológica (referente a metodologias de ensino e adaptações acadêmicas necessárias), acessibilidade instrumental e programática.

Todas as formas de acessibilidade são importantes, no entanto, alguns merecem destaques e que precisam ser trabalhadas nas escolas, como a acessibilidade atitudinal, pois muitos servidores e professores tem aquela visão clássica de “coitadinho” para as crianças com alguma deficiência. Por causa dessa falta de conhecimento acabam deixando as crianças na sua zona de conforto, sendo que muitos têm capacidade de realizar atividades maravilhosas na escola, desde que se tenha uma condução adequada e alguém que entenda sua forma

diferenciada de aprender e o oriente. Pensando no contexto da escola, destaca-se, ainda, como muito importante a acessibilidade metodológica, que trata da adaptação curricular, elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), que como o próprio nome já diz, é individual por aluno, pois dentro do espectro, por exemplo, todos têm o mesmo CID, porém todos são diferentes entre si, reagem e aprendem de forma diferente. É de extrema importância a capacitação de todos os servidores das escolas e também oferta de formação continuada.

O apoio do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), portanto, é essencial tanto para os alunos como para os professores titulares das turmas, não só na adaptação de materiais, mas também, no que se refere à mediação das relações entre escola, família e equipe externa de profissionais que atendem a criança, tais como psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, dentre outros que se fizerem necessários.

É importante levar em consideração na escola o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). A partir dos princípios básicos relacionados ao DUA, é possível perceber o quão mais satisfatório seria para todos os alunos se as escolas utilizassem essa forma de ensino, deixando para trás alguns métodos ultrapassados que já não cabem mais para esse momento. A diversidade na forma de apresentar os conteúdos beneficia a todos os alunos, e não somente aos alunos que tem alguma dificuldade de aprendizagem.

Por fim, é válido reforçar a importância de os gestores escolares refletirem e colocarem em prática as adaptações curriculares com relação aos alunos com deficiência, levando em conta suas individualidades, pois essas adaptações tendem a facilitar o processo de aprendizagem do aluno, seja no ensino remoto ou presencial.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion; BARRETO, Flavia de Oliveira Champion. **Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Érica, 2014.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.22, n.66, p.28-39, jul./set. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57044. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57044/38785>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.12764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas.** São Paulo: Editora Gente, 2019.

CARRERA, Gabriela (coord.). **Transtornos de aprendizagem e autismo.** São Paulo: Cultural, 2014.

HALPERN, Ricardo. Transtorno do espectro autista. In: HALPERN, Ricardo (ed.). **Manual de pediatria do desenvolvimento e comportamento.** Barueri: Manole, 2015. (p.455 – 470).

KUPERSTEIN, Adriana Latosinski; BIAZUS, Fabiane de C.; PIRES, Luciana C. Viecellis S. A família como parte importante da equipe: do diagnóstico à intervenção precoce da criança com transtorno do espectro autista. In: ROTTA, Newra Tellechea. **Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2018. p.41-55.

REZENDE, Laila Francielly; SOUZA, Calixto Júnior de. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v.10, n.13, p.1-9, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.21486. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21486/19103>. Acesso em: 13 nov. 2021.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DO AEE NO CONTEXTO DE PRÉ/AINDA PANDEMIA

Mariele da Silva de Souza¹
Maria Aparecida Cirilo²
Bárbara dos Santos Cristina Dias dos Santos³

RESUMO: O presente trabalho consiste em um estudo de caso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola, localizada na cidade de Canoas/RS, demonstrando como eram realizados os atendimentos na sala de recursos multifuncional dessa escola, no período que antecede a pandemia causada pelo Covid 19. Investigou-se como se deu a nova metodologia de trabalho após a migração dos atendimentos presenciais para o ensino remoto e, para finalizar, como estão ocorrendo os atendimentos especializados no período de “pós/ainda” pandemia. O estudo dedicou-se também a especificar como se deram os atendimentos aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA), visto que havia muitos possuidores desse transtorno e que frequentam a escola. Concluiu-se que os desafios decorrentes da troca de modalidade de ensino - presencial para online - foram enormes para os professores, que precisaram inventar novas maneiras e utilizar diferentes métodos para alcançar os alunos, e que a família foi, mais do que nunca, a peça fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nesse cenário tão atípico da educação contemporânea.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Pandemia Covid 19; Práticas Docentes; Educação Especial Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia da Covid 19 todos tivemos, de forma abrupta, que nos adequar a uma nova realidade, na qual o isolamento social tornou-se imprescindível para a preservação da vida. A educação se prima pela interação dos sujeitos para a construção das aprendizagens, contudo, diante do cenário social imposto pela pandemia, os sistemas de ensino e todos os sujeitos envolvidos na educação tiveram que se adaptar à novas metodologias e recursos de ensino e aprendizado

¹ Autora. E-mail: marielessouza@gmail.com

² Autora. E-mail: maria.cirilo@canoasedu.rs.gov.br

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: barbara.profquimica@gmail.com

para manter o mínimo de contato com os estudantes. Assim sendo, estudos que analisem os impactos e consequências do ensino remoto na aprendizagem são necessários para que possamos minimizar o máximo possível as carências resultantes desse período.

Na Rede Municipal de Canoas/RS, conta-se com um número expressivo de alunos que necessitam de atendimento na sala de recursos multifuncional. Segundo a diretoria de inclusão, desde o início do ano de 2021, cerca de 580 alunos recebem o suporte do AEE, no Ensino Fundamental, distribuídos entre 44 escolas municipais. Desses, 52 são alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola, a qual fará parte deste estudo.

A Educação Especial no Brasil ganhou forças em meados dos anos 90, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, em Salamanca. Ambas, de acordo com Baptista (2009), prezam pela ideologia de escola para todos e esses movimentos caracterizam-se como novo princípio educacional. Mas, para que a inclusão ocorra, de fato, existem muitos caminhos a serem percorridos.

Lopes (2020) afirma que a educação para todos é uma utopia desde muito tempo. Ela cita a pansofia comeniana do século XVII, que pretende ensinar “tudo a todos”, porém esse “todos” não asseguravam acesso a “todos”. Hoje nossas políticas públicas prezam para que todos tenham acesso à Educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo uma das formas de garantir a permanência dos alunos com alguma deficiência dentro da escola.

O trabalho do AEE, em parceria com a sala de aula comum e com a família, deve ser fundamentado sob a perspectiva das potencialidades, e não focado nas dificuldades, sempre prezando pelo desenvolvimento e bem-estar do educando.

Diante desse cenário, este estudo tem por objetivo apresentar como era o funcionamento da sala de recursos multifuncional no período anterior da pandemia causada pelo Coronavírus, como ficaram os atendimentos durante o período de aulas remotas e como está sendo o retorno ao presencial, enfocando as estratégias adotadas pelos docentes para incluir os alunos.

METODOLOGIA

Para o presente debate será analisado como foi, para os especialistas do AEE, atender a esse público-alvo durante os períodos de pré-pandemia, pandemia e pós/ainda-pandemia. Através da revisão bibliográfica, estabelecemos a linha teórico-metodológica que seguiremos pautada na concepção de sujeito biopsicossocial, pois, de acordo com Bronfenbrenner (1998, apud PAPALIA E FELDMAN, 2013 p. 68), “a pessoa não é meramente uma resultante do desenvolvimento, mas também alguém que molda esse desenvolvimento por meio de suas características biológicas e psicológicas, seus talentos, habilidades, deficiências e temperamento”. Essa concepção, associada à participação da família, torna-se ferramenta indissociável no aspecto da aprendizagem do aluno público-alvo do AEE.

Para obtermos os dados, realizamos um estudo de caso, que, segundo Yin (2001,p. 22), “representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados”, na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola entre agosto e setembro de 2021. A coleta de dados se deu a partir de reuniões com as profissionais que atuam na sala de recursos da escola, juntamente com a equipe pedagógica para compreendermos os desafios que a pandemia impôs para os atendimentos ao público-alvo do AEE.

A EMEF Governador Leonel de Moura Brizola é uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. A comunidade na qual a escola está inserida é, em sua maioria, de classe média e média baixa. Observa-se, relativa preocupação das famílias com o sucesso da aprendizagem dos alunos e, em alguns momentos, o zelo e a proteção se sobressaem nas características familiares.

Na cidade de Canoas/RS, o corpo docente inicia o ano dois dias antes dos discentes. Esses dias são reservados para a Gestão realizar formações, apresentar as regulamentações, decretos e regimentos aos professores e, neste ano, por se tratar de um ano atípico e ter sido iniciado de maneira remota, cedeu espaço aos docentes da sala de recursos para que estes pudessem alinhar as metodologias que

aplicariam com os alunos encaminhados à sala de recursos, juntamente com os professores da sala de aula comum.

Os atendimentos foram realizados através de duas ferramentas tecnológicas: WhatsApp e Google Meet, sendo possível a realização dos atendimentos aos alunos através de chamadas de vídeo, anamnese, avaliações, sugestões de atividades, o que oportunizou um contato mais próximo com as famílias.

Os alunos do primeiro ao terceiro ano, que tinham menor autonomia, participavam dos encontros, na maioria das vezes, acompanhados de seus pais. Eram propostos momentos assíncronos, com atividades que realizavam com o apoio da família e momentos síncronos nos quais a professora realizava chamadas de vídeo através de uma das ferramentas mencionadas anteriormente.

O atendimento aos alunos a partir do quarto ano se dava através de grupos de estudo, salvo alguns casos específicos que necessitavam de acompanhamento individualizado, com o intuito de estimular a participação nas aulas e auxiliar a partir das dúvidas dos professores titulares. Eram elaborados jogos, trilhas e desafios para que esses alunos conseguissem atingir seus objetivos.

ORGANIZAÇÃO DOS ATENDIMENTOS NA SALA DE RECURSOS

A escola dispõe de uma sala de recursos na qual atendem duas professoras especialistas durante 20 horas semanais cada, também conta com o apoio de uma TEB (Técnica de Educação Básica) e estagiário (varia a quantidade). No ano de 2019, a escola contava com 48 alunos matriculados na sala de recursos.

Os atendimentos a esses alunos são realizados de duas formas diferentes: individuais ou em grupos, com duração de 50 minutos cada. Alguns alunos possuem dois atendimentos semanais, outros, somente um, sempre levando em conta as necessidades e especificidades de cada aluno. Esses atendimentos são efetuados de acordo com as diretrizes operacionais da Educação Especial estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Especial, que determina o atendimento no contraturno de aula.

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso

da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008, p. 2).

O trabalho do AEE está pautado sob as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, constando no projeto pedagógico. O profissional do AEE tem formação para atuação junto ao espaço e mantém uma articulação junto aos professores de sala de aula comum, garantindo aos alunos frequentadores da sala de recursos plano de metas adequados para sua realidade e necessidades, voltado ao desenvolvimento global do educando, como afirma Carvalho:

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem, com maior valor educativo intrínseco, pode permitir ao aluno tomar decisões; assumir papel ativo como alguém que "dialoga" com a realidade, investigando-a e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, e desenvolvendo a cultura do pensamento em sala de aula. Será certamente, um processo lúdico e extremamente prazeroso, se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades adequadas (CARVALHO, 2014 p. 94).

Dessa forma, a escola preza por um ensino de qualidade e que garanta aprendizado a todos os alunos, quando consegue manter uma boa relação com a família e uma troca recíproca entre profissionais, elaborando e acompanhando esses alunos, tanto na sala de aula comum, quanto na sala de recursos, prezando por um ensino de qualidade e uma escola para todos, apresentando uma proposta inclusiva para o alunado no geral.

ATENDIMENTOS NA SALA DE RECURSOS NO PERÍODO DE PANDEMIA

No ano de 2019, o mundo foi surpreendido pelo novo Coronavírus. A pandemia afetou em muitas áreas, inclusive a Educação, que demonstrou um número expressivo de escolas no mundo inteiro tendo suas atividades presenciais substituídas por ensino remoto. No nosso município não foi diferente, tivemos que nos organizar e traçar novas formas de ensino pautadas em um formato online.

Matuoka (2020) elencou algumas leis como garantia para a educação inclusiva. Ela cita a Constituição de 1988, a Convenção sobre os Direitos da

Pessoa com Deficiência da ONU, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº. 13.146/2015. Reitera que no contexto de pandemia, também foi proposto um parecer (parecer nº. 5 do Conselho Nacional da Educação) para garantir a continuidade ao direito de Educação Inclusiva, prezando a qualidade e equidade. Nesse sentido, os professores tiveram que adequar suas atividades para atender aos alunos público-alvo da Educação Especial.

No mês de março de 2020, as escolas do município de Canoas tiveram suas atividades presenciais suspensas por um período indeterminado de tempo. Nesse momento, a sala de recursos da escola contava com duas professoras, com 20 horas cada, que optaram por prestar um maior suporte aos professores.

Com a chegada do ensino remoto, os professores precisaram ressignificar suas práticas pedagógicas, adaptar o que já faziam para os alunos, com plano de metas, agora para o modelo remoto. Foi um desafio para os professores da sala de aula comum, os quais necessitaram de apoio frequente dos docentes da sala de recursos. Naquele momento traçaram metas e elaboravam atividades, em parceria, para melhor dar suporte aos alunos num período tão delicado.

No início do ano de 2021, a sala de recursos trocou de estratégia e já na primeira reunião, antes de iniciar as aulas, traçou novas metas e objetivos, com novos modelos de atendimento: fez uma seleção e divisão dos 52 alunos que poderiam ser atendidos em grupos e de forma individual. Cabe ressaltar que desses 52, 18 possuem transtorno do espectro autista. Montaram-se grupos do WhatsApp para ter uma maior comunicação e proximidade com as famílias e os grupos eram divididos em duas categorias: alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e alunos dos anos finais (6º ao 9º ano) e todos os responsáveis pelos alunos estavam incluídos nos grupos, onde eram publicadas dicas de estudo, hora da leitura, dicas de atividades, além dos lembretes dos horários e links para os encontros síncronos. Foram criados sete grupos de estudos e atendimentos coletivos (Grupo 1 - atendimento 1º e 2º ano TEA; Grupo 2 - Alunos do 3º e 4º ano; Grupo 3 - alunos do 5º ano; Grupo 4 - alunos dos anos finais turno manhã; Grupo 5 - alunos dos anos finais turno tarde; Grupo 6 - Alunos em observação que não necessitam de atividades adaptadas e Grupo 7 - Altas Habilidades e Superdotação), que eram atendidos semanalmente através de encontros via Google Meet, que variavam de tempo (de uma a duas horas), além do atendimento individualizado, que era prestado para outros quatro alunos da

escola. Nesse período, os alunos eram estimulados, de forma lúdica, a participar dos encontros síncronos, principalmente para conseguirmos manter o vínculo com esses alunos e também para acompanhar suas motivações para que pudessemos estimular seu desenvolvimento.

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para o outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendência e incentivos (VIGOTSKI, 2007 p. 108).

A pandemia obrigou todos os professores a se reinventarem e adotarem diferentes métodos para alcançar o aprendizado dos alunos, mas em se tratando de Atendimento Educacional Especializado, e tendo em vista que muitos alunos não têm autonomia para realizar as atividades propostas sozinhos, neste ano, mais do que nunca, a escola precisou da família como auxiliar nesse processo de aprendizado dos alunos. Cada educando representa uma infinidade de possibilidades, não devemos pensar naquilo que não podem, e sim naquilo que podem. Assim, família e escola se uniram para ajudá-los a progredir, a interagir e a participar. Toda criança possui características, potencialidades, interesses e motivações, bem como necessidades de aprendizagens únicas.

ATENDIMENTOS NA SALA DE RECURSOS NO PERÍODO DE “PÓS/AINDA” PANDEMIA

No mês de maio de 2021, a escola retomou suas atividades presenciais, e a sala de recursos passou a atender os alunos em dois formatos: alguns em modelo presencial, e outros ainda de forma híbrida. A família podia optar pelo retorno ou não.

Foi observado que os alunos que estavam vindo para os atendimentos presenciais estavam evoluindo de maneira mais satisfatória do que aqueles que optaram pelo ensino remoto. A escola entrou em contato com os familiares dos alunos que estavam remotos, oferecendo a possibilidade de retornar somente com os atendimentos na sala de recursos, visto que muitas famílias ainda estavam com receio devido à pandemia.

Aos poucos, a maioria dos alunos retornou à escola, primeiro para atendimentos individuais na sala de recursos, e, consecutivamente, foram retornando para sala de aula regular. Hoje, no mês de outubro, dos 52 alunos que frequentam a sala de recursos, somente 9 alunos estão recebendo atendimento online, os demais já retornaram ao ensino presencial.

Os atendimentos estão ocorrendo da mesma forma que era anteriormente à pandemia, porém aos alunos que permanecem de maneira remota, é oferecido um atendimento semanal através de dois grupos distintos, com duração de uma hora, através da plataforma Google Meet, com intuito de potencializar o que eles estão aprendendo com os professores da sala de aula comum e para manter os vínculos com a escola, visto que após o retorno presencial, os encontros via Google Meet com os professores titulares foi suspenso.

DESAFIO NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM TEA NO PERÍODO DE PANDEMIA

A escola possui um número expressivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): dos 52 alunos que frequentam a sala de recursos, 18 possuem TEA, sendo interessante mencionar as estratégias e desafios docentes nesse cenário de pandemia para com esses alunos.

O Transtorno do Espectro Autista provoca muitas reflexões no âmbito educacional, visto que o autismo se manifesta com diferentes sintomas nos indivíduos, tornando cada ser um universo a ser compreendido. O autismo é um transtorno que desafia quem convive com o sujeito portador dessa síndrome.

A Síndrome do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete as áreas da linguagem e da interatividade social. Esses podem ser oriundos de aspectos biológicos e neurológicos combinados com vários fatores como os bioquímicos, genéticos, ambientais, entre outros, que interferem nas estruturas cerebrais.

Segundo Bosa (2000, p.2), “o autismo é estudado por diferentes abordagens teóricas, como: a teoria psicanalítica, teorias afetivas, sociocognitivas, neuropsicológicas e de processamento da informação”. Nesse sentido, o autor afirma que não existe uma teoria que por si só explica as causas do autismo, mas, sim, um conjunto de elementos elencados por elas que podem ser observados nos

autistas. Sem esquecer que, em cada sujeito, os sintomas podem promover comportamentos diferenciados.

Ao refletir sobre o trabalho a se desenvolver com pessoas com a Síndrome do Espectro Autista, temos que pensar em seres únicos, que possuem uma síndrome marcada por características diferentes. Os autistas possuem características comuns, mas são afetados de maneiras distintas por elas. Assim como somos todos diferentes, os portadores do Espectro Autista não se encaixam em padrões, cada sujeito vai se desenvolver de forma única, necessitando de estratégias que possibilitem a interação social.

Conforme Camargo e Bosa (2009, p. 68):

(...) a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, à medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

No ano de 2021, realizamos os atendimentos a esses alunos de forma individual (somente três dos dezoito alunos tinham atendimentos individualizados), e os demais divididos nos seus respectivos grupos (de acordo com idade e necessidade, foram divididos por grupos de atendimento). Além do grupo de atendimento aos alunos, foi criado um grupo para suporte às mães dessas crianças, com encontros semanais através da plataforma Google Meet.

Os principais desafios elencados pelos professores foi a falta de autonomia para realização das atividades, visto que os professores tinham dificuldade de auxiliar remotamente esses alunos. Mais uma vez, aqui, obteve-se sucesso quando a família se uniu à escola e se fez monitora desse processo, assim os professores, tanto do AEE, como da sala de aula comum, ofereciam auxílio e instruções aos familiares para que eles pudessem interagir com os alunos.

CONCLUSÃO

Desde o início dos processos de escolarização, as pessoas com deficiências viveram processos excludentes, mas aos poucos foram conquistando direitos e obtiveram bons avanços que melhoraram muito as suas vidas e a vida

da sociedade em geral. Vivemos ainda em um constante processo de luta na área da Educação, para garantir a inclusão como um processo cotidiano e eficaz.

Não há dúvidas de que a pandemia afetou o desenvolvimento educacional de muitas crianças e, com certeza, os alunos com deficiência foram ainda mais prejudicados com a chegada do ensino remoto, tendo em vista que o trabalho desenvolvido pelo AEE é, muitas vezes, realizado de forma prática e com contatos físicos constantes, o que foi impossibilitado de ser feito naquele momento. A principal e mais eficaz estratégia foi buscar apoio dentro da família, através de auxílio para os pais, para que se tornassem monitores de seus filhos.

A escola já possuía uma estrutura de atendimento aos alunos com deficiência que ia ao encontro das normas estabelecidas, porém não estava preparada para enfrentar esse novo método de ensino que foi proposto, o ensino remoto, assim como os alunos também encontraram dificuldade frente ao novo cenário da Educação.

Conclui-se que, em face da complexidade que são os atendimentos remotos ofertados pela sala de recursos aos alunos com deficiência, e levando-se em conta a certeza de que “cada aluno é único”, a Educação Inclusiva se tornou, nesse período, mais difícil de se efetivar, e somente se manteve com a parceria da família com a escola.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. In: Psicologia: Reflexão Crítica. vol.13 n.1 Porto Alegre 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100017. Acessado em: 21/04/21, às 18h12min.

BRASIL. Ministério da Educação **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica** Disponível em: Ministério da Educação Acesso em: 26/09/2021

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Revista Brasileira de Psicol. e Soc. vol.21, n.1, Florianópolis, jan./Apr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?lang=pt#>. Acessado em 25/09/21, às 17h.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: A reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020

MATUOKA, Ingrid. **Garantia da educação inclusiva durante a pandemia é direito dos estudantes**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/garantia-da-educacao-inclusiva-durante-pandemia-e-direito-dos-estudantes/> Acesso: 26/09/2020

PAPALIA, Diane E. FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano** (Recurso eletrônico), 2013. Disponível em <https://fabidesigninstruci.wixsite.com/bdaee/biblioteca-digital/e9f92004-04f4-40fb-8b34-ee497c8192ab>. Acessado em 05/11/2020 às 18h20min.

RODRIGUES, Rita de Cássia Morem Cássio. **Teorias de base para compreensão do autismo**. (Vídeo 39min 29seg.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-1-afXMcWXQ>. Acessado em: 22/04/21, às 18h45min.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

AEE EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM UMA ALUNA COM TEA

Letícia de Castro Peres Feijó¹
Luçaires Czermanski Gonçalves²
Magda Tatiara da Silva Bandeira³
Giovana Cóssio Rodriguez⁴
Clarissa Bilhalva⁵

RESUMO: O ensino remoto é uma realidade educacional desafiadora para todos e, em especial para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias. O presente trabalho compreende um Estudo de Caso de abordagem qualitativa, desenvolvido de junho a novembro de 2021 na qual foram construídas atividades com objetivo de desenvolver habilidades que promovessem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de uma estudante de seis anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com comorbidades, durante o contexto da pandemia de COVID-19. A referida aluna faz parte de uma turma de 1º ano de uma escola da rede municipal no interior do Estado do Rio Grande do Sul. A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) fica evidente ao longo do texto, indicando o quanto a escola pode e deve oportunizar esta modalidade de forma complementar ao ensino regular, oportunizando a igualdade e equidade na educação escolar.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista; Ensino remoto; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

É inegável que existem avanços na área da Educação Inclusiva. Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) influenciou positivamente para a criação de um sistema de educação que contemplasse os direitos das pessoas com deficiência através da Convenção pelos Direitos das Pessoas com Deficiência, posteriormente ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009 e que destaca como propósito “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de

¹ Autora. E-mail: psicoleticiafeijo@gmail.com

² Autora. E-mail: luczer@hotmail.com

³ Autora. E-mail: magdatatiara@gmail.com

⁴ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: giovanacossio@gmail.com

⁵ Coorientadora e coautora. E-mail: clarissabilhalva@gmail.com

todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2009, p. 3).

O fato é que houve um avanço na inclusão em todos os níveis de ensino e isso representa um marco na área educacional. A legislação começa a evoluir em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e em 2011 com o decreto 7.611, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma política atrelada à matrícula do aluno no ensino regular (BRASIL, 2011).

No entanto, ainda existem muitas dúvidas de como efetivamente ocorre o AEE, quais as práticas e a quem se destina esse atendimento. Conforme trazem Rosângela Machado e Maria Teresa Eglér Mantoan no livro Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas” (2020, p. 36):

Não é fácil compreender o atendimento educacional especializado (AEE) na perspectiva inclusiva, devido às barreiras que se impõem em função de velhos conceitos e práticas que se formaram ao longo dos tempos e, principalmente, do sentido que se é atribuído à diferença.

Somados a estas inquietações, no ano de 2020 nos deparamos com a pandemia do COVID-19, e por conseguinte, as escolas precisaram se reorganizar e promover um ensino de forma remota, através de atividades online. Infelizmente a pandemia se estendeu por 2021 e ainda se fez necessária a continuidade desta modalidade a distância em todos os âmbitos do ensino e, não poderia ser diferente, também para o AEE (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Desta forma, este estudo teve como objetivo refletir e apontar a importância do AEE para o desenvolvimento de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em tempos de pandemia e ensino remoto.

METODOLOGIA

Este artigo é um estudo de abordagem qualitativa desenvolvido a partir do Estudo de Caso. Segundo Gil (2011), o Estudo de Caso trata-se de um estudo profundo e exaustivo que permite o seu amplo e detalhado conhecimento, desenvolvido como uma das atividades propostas no curso de Especialização em AEE, pela Universidade Federal de Pelotas.

O Estudo de Caso foi realizado no período de junho a dezembro de 2021, em uma escola de grande porte, no Sul do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe de diferentes tipos de recursos de acessibilidade.

O trabalho foi desenvolvido com uma menina de seis anos, representada aqui pela letra M, aluna do 1º ano do ensino fundamental, diagnosticada com TEA. Tem uma irmã gêmea, não autista. A família é composta pelos pais e as duas meninas. M. nasceu de 32 semanas, é acometida de uma cardiopatia congênita, submeteu-se a três cirurgias, necessitando de UTI ao nascer. M. tem dificuldades na fala, na área da aprendizagem e nos aspectos psicomotores, necessitando de acompanhamento multiprofissional.

Para aplicação das atividades construídas a partir do estudo de caso, foram realizados quatro encontros via *Google Meet* com a mãe de M. sendo a sua frequência de acordo com a disponibilidade da família, onde esta foi orientada quanto ao manejo para realização das propostas. Tais atividades foram construídas a partir da análise do desenvolvimento e aprendizagem da aluna a partir dos relatos da mãe, professora titular e análise de avaliações e pareceres da aluna. Destaca-se que a mãe de M. é aluna do curso de especialização em Psicopedagogia, o que favoreceu sua compreensão acerca dos procedimentos mais técnicos.

No quadro a seguir, apresenta-se os objetivos almejados, as atividades que foram oferecidas, bem como o resultado a partir de relatos da mãe:

Tabela 1 – planilha de objetivos e resultados

| OBJETIVOS | ATIVIDADES OFERECIDAS | RESULTADO REAL |
|---|---|--|
| Desenvolver habilidades básicas (sentar-se / esperar) e ampliar o tempo de engajamento durante as propostas, com foco na atenção | Serão propostas atividades dentro da rotina diária da aluna, a partir de análise de reforçadores, estimulando-a no sentido de desenvolvimento de habilidades básicas à aprendizagem. Comandos de sentar-se e esperar também serão utilizados durante a realização de atividades planejadas com outros objetivos, buscando também ampliar o tempo de engajamento da menina às demandas dadas. Todo o trabalho será repassado à família, orientando-a no manejo com a aluna frente à estimulação. | A menina se mostrou um pouco resistente à realização das atividades, até mesmo pela pouca capacidade de engajamento. A mãe conseguiu estimulá-la gradativamente, de forma a corresponder pelos tempos mínimos estabelecidos, conforme orientação repassada. Como resultado, pode-se dizer que M. conseguiu corresponder satisfatoriamente. |
| Desenvolver a discriminação visual e coordenação olho mão; | Atividade: com base geométrica, onde é necessário fazer o encaixe das formas em seus respectivos espaços; Atividade com pranchas plastificadas com imagens variadas e suas sombras para pareamento (com velcro); Garrafas “pitchulinha” nas cores azul, verde, laranja, amarela e vermelha, com bases e argolas da mesma cor para M. realizar pareamento. | M. ainda necessita de suporte total para iniciar as atividades, no entanto, posteriormente, conseguiu corresponder de forma positiva e mais autônoma, sendo reduzido o apoio. |
| Aprimorar a motricidade fina; | Prancha de alinhavo, com cordão para a menina realizar o contorno da imagem disponibilizada; Potes e pompons coloridos: Será solicitado que M. faça a pega dos pompons para direcionar aos seus respectivos pots com a mão, em movimento de pinça, à medida que for correspondendo, utilizaremos a pinça para aprimorar o movimento fino. | M. ainda revela bastante dificuldade em atividades que lhe exijam o controle fino, especialmente com uso de ferramentas (como por exemplo, a pinça). Correspondeu positivamente à atividade de alinhavo, entretanto, ainda necessita de suporte total. |

Fonte: Autoras

Sendo assim, de acordo com a análise das avaliações anteriormente realizadas por diferentes profissionais que já acompanhavam a aluna antes da

pandemia, dos encontros via *Google Meet* e de pareceres emitidos pela escola anterior, optou-se por promover intervenções visando o desenvolvimento de habilidades básicas. No entanto, devido ao pouco tempo de engajamento e das dificuldades reveladas por M., buscou-se montar materiais concretos e interativos, tanto para motivar a mesma para a realização, como para estimulá-la segundo o planejamento do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se incluir significa dar condições para que o outro possa receber iguais atenções e ter vez e voz dentro de um grupo, e a escola é vista como o lugar onde esse processo se dá, então o AEE compreende um conjunto de meios e ações que visam combater a exclusão de alunos com deficiência aos benefícios da vida em sociedade. Para Machado (2020, p. 36)

A educação inclusiva ultrapassa a ideia de inclusão como sinônimo de respeito, tolerância e aceitação do outro que não é o “mesmo”. É um movimento que possibilita ao estudante se perceber como pessoa que tem potencial para aprender, para participar do meio em que vive, de acordo com suas capacidades. Essa percepção tem efeito positivo na aprendizagem escolar e em sua vida pessoal e social.

O AEE serve como apoio às práticas docentes em sala de aula, contribuindo para que as crianças com deficiência possam desenvolver uma aprendizagem plena (BÜRKLE, 2010).

Cabe salientar que a escola precisa dispor de meios e criar um currículo tal que ofereça a todos os alunos as mesmas oportunidades, utilizando-se para isso de uma variedade de ações que contemplem as diferenças individuais. Nesse intuito, é que a sala de aula comum deve ser onde todos recebem os conhecimentos pertinentes ao aprendizado, sendo o AEE um trabalho diferenciado onde o aluno com deficiência vai poder desenvolver, individualmente, conforme as suas necessidades, as habilidades necessárias para a apreensão das temáticas trabalhadas em aula (ALVES, 2006).

Observe-se que o AEE não substitui o trabalho docente na sala de aula, é uma atividade conjunta em que serão utilizados meios para que o aluno com defasagens possa acompanhar e apreender para efetiva aprendizagem.

A partir disso, é possível pensar no AEE como um recurso colaborativo, capaz de diminuir as dificuldades de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Diferentemente das escolas especiais, essas crianças e jovens terão oportunidade de conviver em espaços de aprendizagem que contemplem a diversidade, tendo uma suplementação de ações favoráveis à aquisição de saberes, sem segregação, numa proposta de educação inclusiva que respeita os direitos à convivência em grupo e identificação com outros de forma singular.

É importante destacar que o aluno com deficiência não é apartado do grupo, da sua turma, mas se apropria de recursos extras que irão favorecer a ação docente. Sem que se ignore a importância da formação do professor em AEE. De acordo com Barbosa (2020, p. 192)

[...] Esse encontro sistemático entre as práticas da educação especial com as práticas da escola comum, outrora incipiente e pouco efetivo no que diz respeito à inclusão escolar da população com deficiência, traz a todos os envolvidos desafios de naturezas distintas: a oferta do AEE necessariamente na escola comum, incorporada ao projeto político pedagógico das escolas (muitas vezes o AEE é ofertado fora do ambiente escolar ou por meio de itinerância); o entendimento do que significa AEE como serviço complementar e suplementar à escolarização; a garantia de aprendizado a partir do mesmo currículo para todos os alunos (com ou sem deficiência), sem as chamadas adaptações curriculares; o aprimoramento dos professores de AEE com relação ao seu ofício (uma vez que se trata de uma função nova no campo da educação); a ampliação do acesso à tecnologia assistiva no contexto escolar; e o entendimento do papel de todos os educadores e da comunidade escolar com relação à inclusão.

Conforme a NT nº11 da SEESP de 2010, o profissional de AEE deverá ser especializado em educação inclusiva, ao qual não cabe a elaboração do Projeto Político Pedagógico ou do Plano de Aula, mas sim a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos objetivando a diminuição de obstáculos ou entraves para a plena participação dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Cabendo-lhe: “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010. pág. 3).

Para efetivar essas ações de educação inclusiva, foram pensadas e criadas as Salas de Recurso como parte de uma estrutura que poderia estar tanto nas escolas públicas como nas especiais, entre outras providências (BRASIL, 2011). A partir daí, o poder governamental vem criando dispositivos que

contribuam para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, incluindo-se assim, conforme o Decreto 7611/2011, às Salas de Recursos Multifuncionais preconizadas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011 art. 4, § 3º).

O AEE trata-se de um espaço composto por materiais e equipamentos didáticos e pedagógicos, orientado pelos profissionais com formação na área da educação inclusiva para o atendimento às necessidades educacionais específicas de cada um desses alunos (MANTOAN; MACHADO, 2020). Esse ambiente deve ter o propósito de prover o suporte necessário às necessidades específicas dos alunos. Para Machado e Mantoan (2020, p.36).

O propósito do AEE é desconstruir a ideia de que a diferença é reduzida a identidades fechadas, que limitam o estudante à sua deficiência e à concepção de um serviço especializado para os estudantes que são marcados como aqueles que apresentam desempenho acadêmico que não atende ao esperado pela sala de aula comum.

Esses meios e recursos estarão a serviço dos professores de AEE no acompanhamento das crianças com deficiência, tais como TEA, altas habilidades e superdotação, mas não de forma a rotular os alunos como incapazes, mas de promover condições de que estes possam se desenvolver em sua plenitude, de acordo com suas especificidades.

O autismo é uma condição caracterizada pelo desenvolvimento acentuadamente anormal e prejudicado nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento (*American Psychiatric Association [APA]*, 2013). O grau de severidade pode variar dependendo de cada um dos sujeitos. É direito garantido ao aluno (Lei 13.146/15) uma escolarização de iguais condições como às demais pessoas, desde o acesso, permanência e desenvolvimento, além de profissionais voltados para a inclusão dentro da escola, a fim de que seus direitos sejam garantidos. Para esses alunos todos os estímulos são de extrema importância, a interação social e as atividades específicas e dirigidas às suas particularidades e singularidades, fazem ou precisam fazer parte da escolarização desses alunos dentro das salas de aula regulares (MELLO, 2004). Segundo Serra, no livro *Inclusão e Ambiente Escolar* (2006, p.31), “a inclusão escolar implica no redirecionamento de estruturas

físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros.”

Pensando em minimizar os efeitos do isolamento social em M., bem como possibilitar a estimulação no âmbito do AEE, buscou-se elencar objetivos propostos a partir de atividades que pudessem ser realizadas em domicílio, tendo a mãe como mediadora, haja vista a impossibilidade de nos inserirmos no contexto naturalístico da menina por preocupação da família com o COVID-19.

O ano de 2020 foi marcado pela grave disseminação mundial da covid-19, doença causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, cuja pandemia foi declarada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) em 11 de março de 2020 (OMS, 2020). Concomitantemente, foram criadas diversas medidas de prevenção de contágio, como o aumento das práticas de higiene e, por vezes, o aconselhamento do uso de equipamento de proteção, como máscaras faciais. Além disso, países do mundo todo adotaram medidas de isolamento social ou até lockdowns como forma de desacelerar a curva de contágio e não sobrecarregar os sistemas de saúde (MENDES, 2020).

Várias atividades de trabalho foram transferidas para o ambiente domiciliar (*home office*), as crianças e adolescentes passaram a estudar online, nossas interações sociais foram majoritariamente migradas para o ambiente virtual por meio do uso de aplicativos de telefone ou computadores conectados à web. Apesar do ensino a distância ter o potencial de ampliar a oferta de oportunidades no campo da educação, não podemos nos esquivar da sua intrínseca insuficiência.

De acordo com Rodrigo H. Mendes (2020), é evidente que o desafio de não deixar ninguém para trás ganha outra dimensão diante das óbvias limitações desse modelo quanto à interação social e a construção de vínculos afetivos. Simplesmente disponibilizar uma série de aulas em vídeo na internet e esperar que todos aprendam é o caminho certo para a exclusão de muitos. Quer dizer, o ensino a distância não pode ser visto como uma resposta definitiva, mas como um complemento ao conjunto de experiências presenciais desfrutadas pelo aluno no cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

Falar em inclusão é falar em reconhecer os direitos dos sujeitos, ou seja, dar vez e voz àqueles que muitas vezes não conseguem ser reconhecidos na sociedade devido às suas diferenças. Por muito tempo vimos a segregação na escola, alunos com deficiência separados em classes especiais, quando conseguiam chegar à escola, pois muitos nem conseguiam vagas. A legislação indica que o aluno com deficiência deverá estar inserido/atendido na escola regular, um ganho para muitas famílias que desejavam ter esse direito reconhecido. A escola que acolhe e que na prática possibilita a igualdade de acesso, permanência e êxito, oportuniza a construção de uma sociedade melhor, mais humana e fraterna. Tal ideia não pode estar apenas nos documentos que regem a escola, mas sim, na prática e no dia a dia de quem vive na escola, ou seja, alunos, professores, funcionários e famílias.

Frente a isso, foi possível perceber e destacar que a aluna M., demonstrou avanços, apesar de toda a dificuldade que os limites impostos pela pandemia apresentaram. É fato que o ensino presencial oportuniza uma maior interação com o objeto do conhecimento, mas a proposta do AEE teve como intuito diminuir a distância, através de chamadas de vídeo com orientações, encontros via *Google Meet*, no sentido de resgate dos vínculos e desenvolvimento de uma proposta pedagógica que promova o desenvolvimento da aluna.

É importante ressaltar que a parceria com a família da aluna, especialmente com a mãe, foi fundamental para que o trabalho acontecesse mesmo diante das dificuldades enfrentadas, como sobrecarga da família, oposição da menina frente algumas atividades, falta de contato presencial dos professores, entre outros, e, de acordo com o observado e através dos relatos da mãe, pode-se afirmar que o formato de trabalho adotado junto a M. mostrou-se bastante positivo em termos de desenvolvimento geral.

Conclui-se que, o processo de inclusão precisa acontecer mesmo em tempos difíceis, como tem sido enfrentado em nível mundial desde 2019. A inclusão efetiva é aquela que respeita a diversidade e as especificidades dos alunos e tem como objetivo a garantia dos direitos de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

American Psychiatric Association. (2013). DSM-S Autism Spectrum Disorder Fact Sheet. American Psychiatric Publishing. Recuperado em 5 de dezembro de 2013, de <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>

BRASIL; Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409.pdf> Acesso em 08/10/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão** – Estatuto da Pessoa com Deficiência. MEC; SEEP; 2015.

BÜRKLE, T. S. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Revista Brasileira de Psicol. e Soc. Vol. 21, n.1, Florianópolis, jan/Apr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

; Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7.611_17112011.pdf Acesso em 11/10/2021.

; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº11 de 2010. **Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares**.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Escolarização de Alunos com Autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2. 9. 269-284, abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MWrPTKmqxSB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12/10/2021.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Égler (orgs.). **Educação e Inclusão: Entendimento proposições e práticas**. Edifurb, Blumenau, 2020.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. **Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus**. Revista Thema, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MELLO, Ana Maria de. **Autismo: guia prático**. 4 Ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2004.

MENDES, R. H. **Covid-19: Ensino a distância precisa almejar equidade**. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-mendes/2020/04/03/covid-19-ensino-a-distanciaprecisa-almejar-a-inclusao.htm>. Acesso em: 25 de novembro de 2021 às 15h41.

OPAS BRASIL. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 25 de novembro de 2021 às 15h40.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; RVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2012.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, Mônica; PAULINO, Marcos Moreira. (Org.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. Paulo: Cortez, v.1, p. 31-44, 2006.

<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/a/dbvBFTDLtMhkmmN5GksJ5hs/?lang=pt>
Decreto Legislativo n186 de 2008.pdf (observatoriodocuidado.org)

O PROFISSIONAL DO AEE EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Caroline Cruz Alvariz¹
Cintia Weber Cardoso²
Cristiane Regina Cardoso Guterres³
Gilsenira de Alcino Rangel⁴

RESUMO: Em decorrência da pandemia da COVID-19 o ensino em todo o território brasileiro passou a ser na modalidade remota e o objetivo deste estudo é compreender e averiguar os principais desafios enfrentados pelos profissionais atuantes na Sala de Atendimento Educacional Especializado durante o período de ensino remoto. Para isso, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário digital produzido por aplicativo de gerenciamento de pesquisas⁵ com perguntas de múltipla escolha, apenas para contextualizar a realidade, e perguntas dissertativas. Participaram desta pesquisa sete professoras atuantes em salas de Atendimento Educacional Especializado. As análises dos dados estão baseadas na Análise de Conteúdo das quais os resultados evidenciaram que os docentes se reinventaram em suas práticas buscando novas alternativas para o ensino remoto, sendo este um dos maiores desafios neste período de trabalho.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. COVID-19. Desafios docentes do AEE. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Vivemos um período de grandes mudanças mundiais. Com o surgimento da pandemia causada pelo coronavírus, diversos setores foram afetados, entre eles o social, o econômico e o político. Com a educação não poderia ser diferente. Professores tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas. Novos desafios surgiram e com isso novas formas de planejar as atividades, inclusive com os alunos da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹ Autora. E-mail: carol.alvariz@hotmail.com

² Autora. E-mail: cintiaweber1@gmail.com

³ Autora. E-mail: crcguterres@gmail.com

⁴ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: gilsenirarangel@gmail.com

⁵ Questionário desenvolvido através aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google, o Google Forms.

O contágio acelerado da Covid-19 impediu as aulas presenciais, e a forma remota foi a solução encontrada para manter o vínculo com os alunos. Mas como realizar de forma eficaz e rápida uma mudança tão drástica? Esse é o objetivo deste artigo, buscar informações sobre os desafios encontrados pelas profissionais da sala do AEE e como agiram para enfrentá-los.

Sendo assim, inicialmente realizou-se uma contextualização do que é o AEE, a quem destina, quem atua como profissional e os desafios da prática pedagógica nesse período de pandemia. Por fim, a análise dos dados coletados na pesquisa via questionário digital produzido por aplicativo de gerenciamento de pesquisas.

O fazer docente do profissional do AEE

O que é o AEE

O atendimento educacional especializado é um serviço que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, levando em conta as suas necessidades específicas. Este serviço é realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso ao da aula do estudante. Assim como podemos perceber no artigo 5º da resolução nº 4 sobre a realização do AEE nas instituições de ensino.

O objetivo geral do AEE é promover a inclusão de alunos com deficiência, TEA (transtorno do espectro autista) e AH/SD (altas habilidades e superdotação), em classes comuns da educação infantil e ensino regular, com a meta das políticas da educação inclusiva, mantendo a interação constante entre o professor da classe comum e dos serviços de apoio pedagógico especializado, no sentido de complementação ou suplementação curricular, para a educação básica.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, (BRASIL, 2009)

Os estudantes atendidos em sala de recursos têm o direito a um plano diferenciado tanto na sala de recursos como na sala de aula regular. Sendo assim, o artigo 9º traz a especificações da elaboração e execução do plano de AEE.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009)

Fica claro nesse artigo que o plano do AEE é um trabalho conjunto entre professores, família e demais atendimentos que acompanham o estudante. Interessante ainda ressaltar que o AEE complementa e ou suplementa a formação do estudante com vistas à autonomia e independência dentro ou fora da escola.

A quem se destina o AEE

O público-alvo do atendimento nas salas de recursos é, conforme preconiza o artigo 4º da Resolução nº4:

[...]: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – 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 clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Alunos com deficiência e os demais que são públicos da educação especial precisam ser atendidos nas suas especificidades para que possam participar ativamente do ensino comum. Assim, o AEE deve se articular com a proposta da escola para fazer um atendimento realmente eficiente para todos os estudantes.

Profissionais que atuam no AEE

Conforme resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

O professor que tem formação específica em educação especial é o profissional que atua no atendimento educacional especializado. O atendimento deve ser realizado no contraturno e ser trabalhado as necessidades e

potencialidades, com a finalidade de oferecer novos caminhos para aprender, ao estudante público-alvo da educação especial, e de fato ter suas especificidades atendidas e respeitadas. A partir do atendimento, o professor da educação especial pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula, para juntamente com o professor do ensino comum pensarem possibilidades de intervenção.

Conforme resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), as atribuições do professor do AEE são identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades dos estudantes da Educação Especial. Assim, como também, elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade deste, organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos. E, ainda, estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, orientar professores e famílias, ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes promovendo a autonomia e participação. (BRASIL, 2009).

Os desafios da prática docente do AEE em tempos de pandemia

Com o distanciamento físico imposto pela pandemia, todas as atividades consideradas não essenciais foram suspensas, como medidas sanitárias de contenção ao vírus. A educação, nesse caso, foi considerada não-essencial e, assim, todas as atividades presenciais foram suspensas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Desta forma, para dar conta do processo educativo as instituições de ensino precisaram se edificar em outras estruturas e o Ensino Remoto Emergencial surge como alternativa educativa.

Esse novo espaço de atuação, trouxe para o professor uma nova realidade e mais um desafio para a sua prática. Neste ínterim, dilemas emergem no cotidiano escolar e no fazer docente, já que foi evidenciado que muitos alunos e até mesmo professores da Educação Básica, não dispõem de equipamentos e conexões adequados para o Ensino Remoto Emergencial, ou quando dispõem verifica-se o grande distanciamento entre o uso pessoal e o pedagógico.

O professor não estava preparado para esta realidade que perdurou por 20 meses de distanciamento físico. Entretanto, em um curto período, por conta própria, para dar conta dessa nova realidade, muitos professores criaram grupos de *WhatsApp* para atender os alunos e familiares, aprenderam a gravar, editar e produzir vídeos com o intuito de manter o processo de ensinar e aprender, criaram canais no Youtube, postaram tarefas em plataformas virtuais e redes sociais, como Facebook etc.

Quanto à inclusão de alunos com deficiência neste novo formato de ensino, o desafio foi potencializado, uma vez que no fazer docente em AEE, o contato faz parte do processo educativo. Dessa forma, o professor, além de criar estratégias pedagógicas que contemplem as peculiaridades de cada aluno e atenda às suas especificidades no formato remoto, precisou também criar estratégias para motivar e engajar o aluno nesse novo espaço de ensino. Nesse contexto, Freire (2000,p. 142) destaca:

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que se fazer, a realidade é assim mesmo”. (...) O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que

fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos”.

Desta forma, ao dialogar com Freire, compreende-se os desafios dos professores e que estes se potencializaram no ensino remoto, entretanto o papel e o compromisso do profissional do AEE para a inclusão e o acesso dos alunos com Necessidades Educativas Específicas, principalmente diante da circunstancialidade pandêmica se tornou mais importante para a continuidade do processo educativo.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida tem um enfoque qualitativo, segundo Bardin (2011), buscando evidenciar o fazer docente que dificilmente seria possível quantificar. Nessa metodologia as pesquisadoras são os principais instrumentos da pesquisa, sendo elas as responsáveis pela análise e interpretação dos dados. Nessa mesma linha de análise Minayo (2012) considera que uma pesquisa de caráter qualitativo:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO et al., 2012, p. 21).

As pesquisadoras concordam com os autores Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que o investigador deve partir de suas vivências e experiências, pois nesse processo não são neutras. Segundo Severino “todo o discurso científico pretende demonstrar uma posição a respeito do tema problematizado” (SEVERINO, 2000, p.75).

Desta forma, buscamos compreender e averiguar os principais desafios enfrentados pelos profissionais atuantes na Sala de Atendimento Educacional Especializado durante o período de ensino remoto. Para isso, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário com perguntas de múltipla escolha, apenas para contextualizar a realidade, e perguntas dissertativas. As participantes são professoras atuantes da sala de Atendimento Educacional Especializado, e atenderam ao pedido das pesquisadoras em responder ao questionário.

As análises dos dados estão baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) no qual considera “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 37).

Análise e discussão dos dados da pesquisa

O estudo contou com a participação de sete professoras entrevistadas, cinco são formadas em Pedagogia, uma em Geografia e uma em outro curso não identificado na pesquisa. Das professoras entrevistadas, 71,4% se formaram entre os anos 2001 a 2010, 28,6% se formaram entre os anos 2011 a 2020. Todas possuem curso de especialização ou de aperfeiçoamento em AEE.

O tempo que atuam na sala de recursos é bem variado entre as professoras participantes, em torno de dois a dez anos. As sete professoras atuam com alunos dos anos finais do ensino fundamental, duas delas atuam também com a educação infantil, cinco com os anos iniciais e quatro com o ensino médio, concomitantemente.

O número de alunos atendidos por elas varia entre 6 a 43 estudantes, dependendo do número de horas de cada educadora. O tempo do atendimento também tem variação, o tempo mínimo descrito foi 30 minutos e máximo 1h.

Os maiores desafios encontrados na prática, dos docentes entrevistados, com o trabalho remoto, foram principalmente a interação com os estudantes, os docentes perceberam que o trabalho remoto foi possível através de atividades impressas e pelas plataformas, mas tiveram dificuldades de interagir com os alunos. Para Vygotsky (2007), a interação é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem, pois, conforme o autor, é através da zona de desenvolvimento proximal, sob orientação de um adulto ou com uma pessoa mais experiente que o aprendiz consegue se desenvolver. Sendo assim, tem muita relevância este desafio citado pelas entrevistadas e sua preocupação para uma aprendizagem eficiente.

Outro fator desafiante foi em relação aos planejamentos, de terem de criar materiais, aprender e ensinar a usar as plataformas, tiveram que se atualizar para se adaptar às novas práticas para o ensino remoto. Além do desafio de trabalhar em casa, as cobranças burocráticas das mantenedoras e o aumento de custos extras que tiveram com internet e equipamentos.

Então nos perguntamos. Qual o nosso preparo para enfrentar desafios? Com a pandemia, os profissionais da educação tiveram que se reinventar. Para muitos, algo normal e estimulante que os fazem buscar novos conhecimentos, mas outros sentem o desgaste das mudanças. Esse período de ensino remoto, sem dúvidas, possibilitou novas práticas pedagógicas que vieram para enriquecer esse trabalho tão desvalorizado pela sociedade como relata a participante 3: *"É muito tempo utilizado para produzir o material, tendo pouco retorno das famílias"*. Contudo é enriquecedor perceber que mesmo com tantas demandas, essas profissionais conseguem pensar em seus alunos valorizando a subjetividade de cada um, conforme a participante 1 menciona na forma como planeja suas aulas. *"De acordo com as especificidades e habilidades de cada aluno"*.

Não podemos esquecer que o profissional da Sala de Recursos também é o elo que liga professor, aluno e família, e ao mencionarem que ocorreram articulações com os professores regulares é, sem dúvidas, maravilhoso. A maior parte das educadoras relatou utilizar jogos, mídias sociais e materiais impressos, sem esquecer, como menciona a participante 2, que as aulas precisaram ser pensadas na realidade do aluno, pois muitas famílias não possuem estrutura que

permita o acompanhamento do aluno nas atividades, precisando então focar apenas naquilo que de forma autônoma esse aluno seja capaz de realizar.

Diante dessas realidades, que muitas vezes estão longe do poder de interferência das professoras, torna-se necessário buscar ferramentas capazes de tornar esse processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Para isso, quatro das sete participantes citaram utilizar jogos on-line como estratégias de motivação para a participação nas atividades remotas. Outras duas ainda relatam utilizarem momentos de interação e atendimentos com o intuito de estabelecerem vínculos, seja através do WhatsApp ou ambiente de aprendizagem.

Outro desafio que se manifestou no fazer docente refere-se à verificação da evolução da aprendizagem do aluno. Essa verificação é percebida no cotidiano através de situações, estratégias e metodologias que propiciam a sistematização de forma eficiente. Entretanto, no trabalho remoto as estratégias e as metodologias ficaram limitadas. Desta forma, ao questionar as docentes como foi percebida a evolução dos seus alunos no contexto do trabalho remoto percebe-se que todas destacam que quanto ao desenvolvimento da aprendizagem cognitiva houve poucos avanços, e que houve um comprometimento significativo das aprendizagens até então desenvolvidas.

Segundo a narrativa das entrevistadas, o formato remoto não possibilitou contribuições significativas, uma vez que o AEE é uma modalidade que exige uma maior interação e manipulação física de recursos, já que o público-alvo são alunos que necessitam de condições, recursos e metodologias específicas desenvolvidas por professores especializados para eliminar barreira e potencializar a aprendizagem.

Entretanto, o que se mostra na pesquisa é que o contexto remoto possibilitou para os alunos do AEE a manutenção do vínculo afetivo. Os atendimentos por chamadas de vídeos permitiram a manutenção das relações de interação e estímulo emocional. Segundo o relato da professora 2, "*o que tornava mais significativo nos atendimentos era a alegria do reencontro com os colegas e com a professora*". Quanto às aprendizagens docentes no ensino remoto, as educadoras apontaram que a circunstancialidade colocou em xeque os saberes docentes. O novo contexto de trabalho exigiu a construção de novos saberes para dar conta da prática educativa, agora no espaço remoto. É nessa premissa que Pimenta (2005) afirma que a atualização dos conhecimentos e competências profissionais, os quais não

se resumem, apenas, ao domínio do conteúdo a ser ministrado para o aluno, mas envolvem também o aprender e o uso de tecnologias de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que uma das entrevistadas aponta que em função do isolamento social, *“a necessidade de dar continuidade a formação continuada foi possibilitada, já que em outros momentos não era oportunizado, uma vez que o deslocamento e a jornada de trabalho dificultavam a participação”*. Dessa forma, entende-se que assim como a sociedade se transforma, a educação deve estar alinhada a essas demandas, assim a formação continuada deve ser oportunizada e ressignificada na intenção de dar um novo sentido ao conhecimento (NÓVOA, 2017).

As demais entrevistadas, educadoras participantes da pesquisa, destacaram que *“precisaram buscar ampliar seus saberes quanto à utilização das Novas Tecnologias da Informação e Conhecimento (NTICs)”*, uma vez que o ensino remoto exigiu a utilização de recursos tecnológicos que não eram familiarizados pelos professores, o que acabou por reverberar na inovação das práticas e da metodologia docente.

Outra aprendizagem apontada pelas educadoras participantes refere-se quanto ao desenvolvimento da empatia. O vínculo proporcionado pela maior disponibilidade de interação em diferentes redes de comunicação devido à necessidade em convidar, resgatar e engajar os alunos e às famílias aos atendimentos, proporcionou *“uma maior compreensão da realidade e da angústia dos alunos e das famílias”*.

Assim, compreende-se que o ensino remoto trouxe algumas contribuições, novas formas de aprendizagens, novas metodologias que podem, inclusive, serem aproveitadas para o momento presencial, entretanto a prática educativa do AEE exige a presença física para que as aprendizagens sejam realmente efetivas e progressivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente sempre esteve situada em contexto desafiador. A profissão sempre foi desvalorizada, apesar do reconhecimento da importância do fazer docente para a sociedade. A pandemia evidenciou para a sociedade o quanto a

educação historicamente é negligenciada. A falta de investimentos em infraestrutura, valorização profissional, incentivo e promoção de formação continuada resultou em um sistema de educação que não tem suporte para dar conta do atual momento.

Desta forma, o professor foi obrigado a ter que dar conta de mais um contexto desafiador ao migrar para um novo espaço do fazer docente, o ensino remoto. Assim, através da pesquisa pode-se analisar os desafios que emergiram neste novo espaço. Entre eles, destacamos a falta de interação com os estudantes, pois o atendimento educacional especializado se fortalece com a mediação do professor com o aprendiz, esta interação foi reinventada com o uso de meios tecnológicos. E este se tornou mais um desafio em destaque, que foi se adaptar às tecnologias, que fez com que os profissionais se dedicassem em adquirir esses novos saberes, através da autoformação. Sendo assim, constatamos que os desafios aparecem e deles surgem novas oportunidades e nossa pesquisa abre um leque de possibilidades para novos estudos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2011.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal. Editora Porto, 1994

BRASIL. Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de out de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. MINAYO, M. C. de S. et.al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33ª ed., Petrópolis: Vozes, 20012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC**; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: 2004. Disponível em: . Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/> 14 de out de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica**. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de out de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica**. Eugênia Augusta Gonzaga Fávero; Luísa de Marillac P. Pantoja, Maria Teresa Eglér Mantoan. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em: 14 de out de 2021.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”, avalia Antônio Nóvoa. **Instituto Claro**, v.1, 2017. 1 vídeo (9min 27seg). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>. Acesso em: 14 de jun.2020.

NÓVOA, Antônio. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, [s.l.], v. 142, p. 13- 15, 2016. Disponível em: NÓVOA, Antônio. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, [s.l.], v. 142, p. 13-15, 2016. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonionova>. Acesso em: 22 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim 2000. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 73-89.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

A INVISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS

Lisiane Bestani Pereira¹
Rejane Marques Alves²
Tatiane Negrini³

RESUMO: Neste artigo discutiremos a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, nas Redes Municipal e Estadual do município de Porto Alegre. Busca-se entender a organização do Município e do Estado no atendimento desta parcela do público-alvo da Educação Especial, também cabe elucidar os processos de encaminhamento, avaliação e atendimento desses alunos, bem como o referencial teórico que pauta o trabalho pedagógico e a qualificação dos professores especialistas nesse atendimento. O estudo se debruça em entrevistas realizadas com uma professora de cada rede que realiza o atendimento, assim como na legislação das esferas federais, estaduais e municipais que organizam e orientam o AEE.

Palavras-chave: Altas Habilidades/superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A área das altas habilidades/superdotação (AH/SD) constitui-se um tema de conhecimento vago e sem aprofundamento teórico para muitos profissionais da educação, e alguns professores têm a crença no meio escolar do aluno “Gênio”, o que dificulta o reconhecimento e direcionamento do trabalho educacional especializado a esse segmento de crianças que possuem uma gama de singularidades e especificidades.

O presente artigo tem por objetivo verificar a organização do atendimento de AEE destinado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação nas Redes Municipal e Estadual do município de Porto Alegre. Buscamos conhecer e analisar como a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica se concretiza, pois acreditamos que toda criança deve ter o direito de estar

¹ Autora. E-mail: lisibes@gmail.com

² Autora. E-mail: rejrejmarques@gmail.com

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: tatinegrini@yahoo.com.br

inserida em um programa educacional, independentemente de suas possibilidades de aprendizagens.

A Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015, quando diz:

Art 9º IV- A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades/superdotação;

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2015, s/p)

A proposta deste artigo se refere a momentos de reflexão e estudos a partir de relatos de professores que fazem este atendimento a alunos com AH/SD no ambiente escolar, bem como ocorre a aprendizagem nesses espaços.

Na Prefeitura de Porto Alegre, trazemos à luz dessa discussão a Lei n.12.815, de 3 de março de 2021:

Art. 2º Considera-se estudantes com altas habilidades e superdotação, para fins desta Lei, os que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse e que demonstrem potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas, dentre outras: I – intelectual; II – acadêmica; III – liderança; IV – psicomotricidade; e V – artes. Art. 7º O atendimento previsto na Política instituída por esta Lei comporá a modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e será iniciado na educação infantil, estendendo-se ao longo de toda a vida escolar e acadêmica do estudante, conforme suas necessidades. (PORTO ALEGRE, 2021, s/p)

Percebemos ser importante um novo olhar para que os sujeitos com AH/SD possam contribuir com o crescimento e produção científica, visto que, se estimulados, poderão desenvolver novas pesquisas e elaborar novos saberes, ter uma vida mais equilibrada, uma autoestima elevada e conseqüentemente um não silenciamento dentro das escolas, uma diminuição da possibilidade de evadir do sistema escolar, um sentimento de pertencer saindo da invisibilidade. Além do bem social, entendemos que o reconhecimento favorece a formação da identidade da pessoa com AH/SD.

De acordo com o Censo Escolar 2020, apesar do número de alunos superdotados registrados no Brasil ter crescido nos últimos anos, passando de cerca de mil para quase seis mil, apenas uma pequena parcela da população com esse potencial tem acesso ao atendimento especial garantido por lei.

O número desses alunos com AH/SD, segundo informações da SEDUC, é de 177 estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Atualmente, a rede pública municipal de ensino de Porto Alegre tem 72 alunos do Ensino Fundamental cadastrados como superdotados, sem lista de espera neste momento em função da limitação imposta pela Pandemia da COVID 19. No total, na última década, mais de cem jovens das escolas públicas do município receberam atendimento especializado para superdotação.

A Organização Mundial da Saúde estima que entre 1,5 milhão e 2,5 milhões de alunos no País tenham AH/SD em pelo menos alguma área do conhecimento, e aproximadamente 8 milhões de pessoas no total.

Conforme a própria SEDUC, poderíamos estar com um nível de aproveitamento, em termos de alocação ótima de recursos humanos, muito mais elevado que o atual, mediante a proposição de alternativas e contribuindo para a solução de graves e urgentes problemas que o Estado do Rio Grande do Sul e o restante do Brasil enfrentam há décadas.

Esses alunos muitas vezes passam despercebidos pela escola ou, quando reconhecidos, são tidos como desajustados, que atrapalham, que incomodam e que por isso possuem alguma patologia/distúrbio.

METODOLOGIA

Este estudo define-se com uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com enfoque em pesquisa documental e pesquisa de campo. Foi realizada a pesquisa documental abordando as políticas públicas municipais e estaduais que amparam quanto ao atendimento educacional dos alunos com AH/SD.

O método de pesquisa utilizado é o qualitativo, apoiando-se em técnicas de coleta de dados, também quantitativas. De acordo com Neves (1996, p.01), a pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir eventos.

Como parte da pesquisa de campo, foram entrevistadas duas professoras que atuam na rede estadual e municipal da cidade de Porto Alegre que realizam o atendimento e identificação de alunos com AH/SD. A entrevista foi elaborada com 4 questões, e após realização, foram transcritas. As participantes assinaram o termo de consentimento para participação no estudo.

Dessa forma, apresentamos os resultados através de análises realizadas, indicando o funcionamento das salas de recursos para AH/SD, entendendo que por categorias seria a forma mais adequada para entender a natureza do atendimento as AH/SD em Porto Alegre.

A Professora “A” é docente da Rede Estadual e atua no AEE de Porto Alegre e a “B” é professora da Rede Municipal de Porto Alegre, ambas com Capacitação e Especialização em AH/SD, atuando a mais de uma década nesse espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação dos superdotados no Brasil não é um processo contínuo, e variou entre iniciativas governamentais e não-governamentais desde 1924, quando as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no então Distrito Federal foram realizadas. (DELOU, 2005)

As entrevistadas mencionam sobre o público-alvo de atendimento, que baseando-se na legislação, especificamente nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento Educacional especializado na Educação Básica, diz que:

- a. 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 obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. 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 clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isolada ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, s/p)

O Documento das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades, Superdotados e Talentosos traz a seguinte definição:

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por traços as

formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes (BRASIL, 1995, p.13)

Para realização da pesquisa buscamos a base documental, pesquisando a legislação como a Resolução n.º 02/2001 que estabeleceu que:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] 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. (BRASIL, 2001, s/p)

Quando se aborda a questão do indivíduo com AH/SD, observamos que são várias as ideias que este termo sugere: para algumas pessoas, o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade; para outros ainda, seria aquele aluno que é o melhor da classe ao longo de sua formação acadêmica, ou a criança precoce, que aprende a ler sem ajuda e que surpreende os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha.

Embasadas na teoricamente em Renzulli, quanto à Teoria dos Três Anéis, e em Howard Gardner quanto a Teoria das Inteligências Múltiplas, as professoras participantes do estudo explicam que percebem uma possibilidade e postura que encaminham diversas estratégias para identificação e atendimento dos alunos com AH/SD, quer seja em programas específicos para eles, quer seja nas atividades regulares na escola.

A Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli define as seguintes características para o sujeito com AH/SD:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três agrupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses agrupamentos habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver estes conjuntos de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986, apud PÉREZ, 2008, p. 11).

A Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) diz que as pessoas possuem diferentes tipos de inteligência, e estilos para construir suas aprendizagens e conseqüentemente conhecimentos.

É muito importante analisar que todos os países que investiram de forma adequada na educação, principalmente nos seus indivíduos mais talentosos e promissores, como é o caso dos superdotados, destravaram as suas possibilidades de progresso e de potenciais de desenvolvimento, saindo do estado de mera latência para a de concretude.

Um dos maiores obstáculos, senão o principal, para o avanço a uma etapa massiva, isto é, em escala muito mais ampla do que a atual, do processo de identificação e posterior prestação de um adequado AEE aos superdotados é o número reduzido de professores e de cursos de formação inicial e continuada com foco nas AH/SD (PEREZ; FREITAS, 2012).

Desse modo, destacaremos alguns aspectos que chamam atenção nas falas dos professores participantes da pesquisa, destacando algumas categorias, conforme segue.

Surgimento do trabalho nas redes

Na pesquisa de campo foi possível constatar que na rede Estadual do Rio Grande do Sul foi oferecida uma capacitação em AH/SD no ano de 2002 através de uma parceria entre a Secretaria do Estado e a UFRGS. Culminando com a abertura de 28 salas de recursos para AH/SD no ano de 2005, as escolas receberam equipamentos e iniciou o trabalho. Infelizmente no ano de 2009 todas essas salas passaram a ser multifuncionais.

Já no município de Porto Alegre a SIR (Sala de Integração e Recursos) Altas Habilidades iniciou na escola Emílio Meyer, que foi a pioneira na rede municipal e completa dez anos de atuação em 2019, tendo sido ampliada em 2014. Iniciou com a professora Sheila Torma da Silveira que fez também a capacitação oferecida pelo Estado. Este é um serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental, o atendimento dos alunos com deficiência auditiva, visual e AH/SD acontece em escolas polos.

Seguindo essa ótica, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o AEE. Em conformidade com a Lei nº 9.394/96, Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, denominados como público-alvo da Educação Especial.

A professora A, da Rede Estadual, ressalta que quando foram criadas as Salas de Recursos - Altas Habilidades/superdotação, o professor tinha 40h de dedicação para as AH/SD “foi um grande avanço, pois fazíamos a triagem dos alunos da escola, os professores adquiriram um outro olhar, permitindo mais visibilidade para as altas habilidades e a identificação de uma quantidade maior de alunos. No entanto, depois as salas passaram a ser multifuncionais, ampliando o foco para todos os alunos da Educação Especial”.

Como ocorre o encaminhamento dos alunos

A professora A menciona que recebe hoje os alunos encaminhados pela 1ª CRE de Porto Alegre. Na implantação da Sala de Recursos para AH/SD ocorreu a sensibilização dos professores da escola, onde foi implantada e os professores tinham um outro olhar para esses alunos. Relata que: “Hoje constato que cada dia mais estão invisíveis e passam despercebidos, se não possuem outra comorbidade.” (professora A)

Visualiza que ainda hoje é um retrocesso na educação os professores não conhecerem as AH/SD, sendo que é possível entender a importância das formações realizadas nas escolas para sensibilização do tema.

A professora B menciona que o encaminhamento em sua rede ocorre de diversas formas:

1. Pode ser encaminhado por ficha formal;
2. Lista de verificação de indicadores (PÉREZ, FREITAS, 2016);
3. Provisão (Oficinas realizadas com as escolas que são Polo);
4. Observação do professor.

O material utilizado para o encaminhamento é muito importante e deveria ocorrer um maior investimento da escola nesse processo. O aluno com AH/SD é da escola, logo exige engajamento de todos.

Como é realizado o processo de identificação

A professora A relata que o processo de identificação ocorre com a entrevista inicial, aplicação de questionário e a realização de atividades na área de interesse do aluno, entrevista com a família, observação do aluno e principalmente busca-se conhecer esse aluno.

A professora B relata que em sua rede o aluno já chega com indicadores de AH/SD, é realizada uma avaliação que abrange atividades formais e informais, jogos, oficinas, educação artística etc. Pode ser um processo bem longo. Na rede municipal foi criado um protocolo para identificação de cada área. Ainda é colocado pela professora B: “O ideal seria que fosse realizado por uma equipe multidisciplinar junto à área da saúde.”

Atendimento nas redes

Na rede Estadual, durante o ensino híbrido, o atendimento aos alunos com AH/SD ocorre 1 (uma) vez por semana, propondo atividades diferenciadas de acordo com os interesses dos educandos. Ainda é possível ocorrer também o atendimento presencial com marcação de horários, atendimento individual e em grupos (quando necessário), apresentando atividades, conforme o interesse do aluno ou sua área de destaque, procurando desafiá-los.

Freitas e Pérez (2012, p. 61), ao se referirem aos índices apresentados de alunos com Altas Habilidades/Superdotação que carecem ser identificados, receber atendimento diferenciado, direito garantido por lei, matriculados em classe comum e o crescimento desses dados. Comentam que:

Além de demonstrarem a falta de identificação e/ou atendimento desses alunos (por exemplo, não existem alunos registrados no Ensino médio, na educação de Jovens e Adultos e nem na Educação profissional), constata-se erros de preenchimento, como o de um aluno com AH/SD que apresenta também, surdez, deficiência auditiva, física, mental, múltipla, transtornos e Síndrome de Down. Embora existam pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e deficiências associadas é bastante improvável que esse aluno do exemplo acima seja real (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 61).

Os textos legais demarcam, desde o ano de 2008, o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais inserida na escola comum como o local preferencial para

a realização do Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CBE nº 4/2009:

O AEE é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009 a, p.2).

A professora A diz que: “O trabalho com o grupo é muito rico e com a questão das tecnologias aprendeu muito com os alunos”.

A importância das parcerias para as salas de recursos de AH/SD permite oferecer opções que possibilitam dar conta da demanda dos alunos nas diversas áreas de destaque, que aparece como algo difícil e complicado tanto na rede estadual como na rede municipal. A professora A coloca: "É algo muito importante a parceria em todas as áreas"

A Rede estadual não dispõe de sala específica para o atendimento dos AH/SD, e os alunos são encaminhados para as 3 Professoras com formação na área e em atuação nesse momento. Estas professoras avaliam, identificam e atendem os estudantes com AH/SD juntamente com os demais alunos, público-alvo da Educação Especial.

O atendimento na rede municipal ocorre 1 vez por semana na escola polo, no contraturno com horário estendido para a família não ter que se deslocar 2 vezes. Ainda ocorre o atendimento remoto toda quarta-feira com grupo dos menores e maiores, com duração de 2h e 30min e 2 horas.

A professora B relata: “Na pandemia muitas coisas se reorganizaram, o atendimento online nunca havia ocorrido e teve uma adesão incrível, deve continuar por muito tempo.”

Cabe ressaltar que na Rede municipal cada professora tem a disponibilidade de atender 25 alunos, número este definido pela mantenedora, e nesse momento temos a implantação de uma terceira sala perfazendo 75 alunos atendidos em todo o município. A professora B, não soube precisar o número de alunos em lista de espera, sendo que o período pandêmico dificultou o levantamento destes números”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Artigo permitiu conhecer como o processo ocorre nesses diferentes espaços – municipal e estadual. Podemos perceber que apesar da temática ser a mesma, as duas redes apresentam diferenças.

O primeiro e maior problema apresentado na pesquisa é a questão da formação de professores para entender e trabalhar com as AH/SD. A questão da sala ser específica de AH/SD no município de Porto Alegre, permite ao profissional maior tempo e dedicação, inclusive na busca de parceria para o desenvolvimento dos alunos na sua área de destaque.

Com base no trabalho foi possível perceber que existe o foco em apoiar as redes públicas de ensino na organização do Atendimento Educacional Especializado de maneira complementar ou suplementar à escolarização e fortalecer o processo de inclusão educacional, mas ainda falta muito, estamos numa caminhada inicial para um Atendimento Educacional Especializado realmente efetivo para todos os alunos com AH/SD.

Com esse artigo foi possível entender que os alunos com AH/SD necessitam de atividades complementares, devendo ser realizadas em turno inverso ao que o aluno estuda na escola, nas quais, devem estar direcionadas para seus interesses pessoais, fazendo com que cada aluno estimule suas habilidades e seus potenciais.

Apesar de todas as dificuldades, o atendimento as AH/SD existe na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, mas a invisibilidade desses alunos ainda é gritante e marcante. Ainda visualizamos a necessidade de formar os profissionais e buscar a conscientização de todos sobre quem são as pessoas com AH/SD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica**, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em www.Mec.gov.br. Acesso em 1 nov. 2021.

. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em www.Mec.gov.br.: Acesso em: 30 jul.2021.

. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em www.Mec.gov.br.: Acesso em: 10 de setembro 2021.

. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em www.Mec.gov.br.: Acesso em: 15 Ago 2021.

. MEC/SEESP, 2008. BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades, superdotados e talentosos.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

DELOU, C.M.C. Políticas públicas para a Educação de Superdotado no Brasil. Disponível em http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/cristinadelou.htm Acesso em 2 nov.2021.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/ Superdotação:** atendimento educacional especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2. ed. revista e ampliada.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** A teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades.** Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/ Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PORTO ALEGRE. **Lei Nº 12.815, 3 de março de 2021**. Institui a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o atendimento especializado aos estudantes identificados com altas habilidades e superdotação no Município de Porto Alegre. Disponível em <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em 3 nov. 2021

Seção de Artigos Referencial Teórico

A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angélica Fernandes de Araújo¹
Fernanda Pereira da Silva Moulin²

RESUMO: O presente artigo tem como temática a importância da estimulação precoce na educação infantil e apresenta como objetivo analisar a importância da estimulação precoce para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação infantil, identificando os principais desafios do professor e buscando reconhecer as estratégias válidas para suprir as necessidades, tanto do professor quanto do aluno, e garantir a inclusão. O trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e concluiu que se faz necessário orientar os professores em seu trabalho para favorecer a Estimulação Precoce no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Infantil; Aprendizagem; Estimulação Precoce.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil acontece de forma progressiva ampliando o conhecimento da criança, que utiliza as mais diferentes linguagens e exerce a capacidade de ter ideias e de criar hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar. Paralelamente, o professor deve propor às crianças, atividades que possibilitem os alunos manifestarem seus desejos, preferências e desgostos e demonstrar atitudes de respeito, solidariedade e carinho para com todos com quem convivem na escola, bem como, interesse na escrita e leitura de algumas palavras, pela música, pelas histórias contadas e lidas pelo professor.

As atividades propostas para os alunos da Educação Infantil são planejadas tendo como base os objetivos a serem alcançados de acordo com a faixa etária das crianças e, principalmente, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, sejam alunos com necessidades educativas especiais ou não. Sendo assim, a inclusão escolar vem com a intenção de, não somente acolher a pessoa com necessidades especiais, mas também lhe proporcionar um desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional de acordo com suas limitações.

¹ Autora. E-mail: angellicafernandes@hotmail.com.

² Orientadora e coautora do artigo. E-mail: fernandasilpe@gmail.com

O interesse em trabalhar a temática da Estimulação Precoce na Educação Infantil, surgiu devido a minha experiência no trabalho com esta modalidade de ensino o qual despertou a curiosidade em compreender melhor os principais desafios dos professores e dos alunos na rede pública, na perspectiva de ampliar os debates e o conhecimento sobre essa problemática de grande relevância no contexto educacional.

De acordo com essa necessidade e a afirmação de que a educação colabora de fato, com o desenvolvimento pleno do indivíduo, é correto afirmar que a inclusão na sala de aula precisa ser cada vez mais investigada para que haja estudos voltados para os meios e caminhos da real inclusão. Assim, o meu olhar nesta pesquisa está voltado para analisar como se processa a estimulação da aprendizagem em alunos com necessidades educativas especiais na Educação Infantil, tendo por objetivo geral identificar os principais desafios do professor, reconhecendo as estratégias válidas para suprir as necessidades do educador e do educando, bem como favorecer na superação de suas limitações e garantir a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

METODOLOGIA

O presente trabalho se configura como uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que visa ampliar o conhecimento e a reflexão acerca da temática em questão. Na concretização do estudo, utilizou-se um levantamento em sites, livros e artigos utilizando como referência temática a inclusão escolar, educação infantil e a importância da estimulação precoce nesse contexto. Também foram utilizados como aporte teórico a legislação vigente que dispõe sobre educação infantil e inclusão.

Para a construção da discussão utilizou-se, principalmente, as ideias e concepções de Dias (2013), Oliveira (2012), Svendla (2014), Ropoli (2010) e Silva (2009), entre outros, que tratam da problemática em questão. Os dados coletados foram interpretados de forma qualitativa, proferindo elementos para alcançar os objetivos propostos.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a fase mais complexa do desenvolvimento infantil, em

seus diversos aspectos, tais como intelectual, emocional, social e motor. É nessa fase que a criança começa a exercer a sua autonomia, a criar sua própria personalidade e caráter, deixando de ser cópia de sua mãe, para assim adquirir seus próprios conhecimentos. Nessa fase tudo é novidade para as crianças, seus focos principais são: contação de história, jogos pedagógicos, recorte e colagem, músicas, atividades dirigidas e brincadeiras direcionadas.

A educação infantil é de grande importância para a criança, pois é nessa fase que ela começa a se compreender como pessoa integrante na sociedade em que está inserida. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Seção II:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.22).

Nessa fase da vida escolar é importante se trabalhar o diversificado, propor atividades diferentes para cada criança, fazendo uso de jogos, brinquedos, massa de modelar, desenho livre, atividades de recorte e colagem, pintura a dedo, pintura no cavalete e diversas outras técnicas. É interessante também utilizar músicas, danças, culinária, teatro, entre outros, como alguns brinquedos que podem ser confeccionados pelos próprios alunos, usando matérias recicláveis as famosas “sucatas” e explorando a criatividade dos mesmos. Com essas confecções de brinquedos de materiais recicláveis podemos trabalhar também sobre a conscientização do meio ambiente, com projetos de sustentabilidade, em datas comemorativas como: Dia da água, dia da árvore, envolvendo a escola, a família e a comunidade é também trabalhar a coordenação motora fina (DIAS, 2013).

Além da escola, a família é parte fundamental da construção de conhecimento da criança, durante essa etapa do desenvolvimento infantil. O trabalho em conjunto com a família é de extrema importância, visto que a estimulação dos alunos precisa ser realizada em outros ambientes nos quais a criança convive. Sendo assim, a escola deve estar em parceria com a família para melhor estimular e atender essa criança e a família deve participar da vida escolar do aluno, não só em casa, mas também dentro da unidade escolar por meio de projetos, reuniões, festividades, palestras, entre outros (OLIVEIRA, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma educação inclusiva deve-se pensar em adaptações pedagógicas, formas de ensinar e aprender, desenvolvimento de potencialidades, qualificação do ensino para todos e o uso de estratégias que possam auxiliar na superação das dificuldades. Nesse sentido, apesar de inúmeras teorias e estratégias repassadas ao longo dos anos, ainda assim, os profissionais de educação apresentam dificuldades para incluir os alunos com necessidades especiais.

Segundo ROPOLI (2010), para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem que modificar, e a tarefa de modificação na escola exige trabalho. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

Um dos desafios enfrentados é em relação à família e ao próprio aluno que mantém o papel de “preconceituoso” de suas próprias limitações. Outro aspecto importante é que, dentro da sala de aula, o professor enfrenta o medo de mudar sua rotina para adaptar suas aulas e atividades ao educando com necessidades especiais e assim estimulá-los.

Além disso, as salas lotadas, alunos indisciplinados, falta de recursos e profissionais despreparados desfavorecem o avanço para a inclusão e a estimulação precoce dos alunos nessa faixa etária, visto que é na Educação Infantil que se fornece elementos para o desenvolvimento neuropsicomotor dos alunos. E, ressaltando-se ainda, que é o professor de Educação Infantil que passa um período de tempo bastante expressivo com o aluno, sendo muito importante na sua formação. No contexto da educação infantil, a Estimulação Precoce é um instrumento de extrema importância na vida de uma criança, visto que contribui para o seu melhor desenvolvimento e possibilita a correção de eventuais atrasos.

A inclusão na sala de aula é rodeada por convicções adotadas por teóricos, porém o que precisa ser estudado, de fato, são as estratégias que podem ser aplicadas na prática para favorecer e contribuir para o aprendizado e o alcance das potencialidades dos alunos com deficiência, superando suas necessidades. Essas estratégias devem ainda, ser pesquisadas, estudadas e analisadas para que não

sejam copiadas, mas adaptadas ao cotidiano escolar, tornando-se assim ponto de partida (SVENDLA, 2014).

Nessa modalidade, não se basta apenas acolher o aluno com necessidades especiais, mas torná-lo um sujeito ativo, estimulando a criança a ser o construtor do seu próprio conhecimento. É certo afirmar que toda escola deve aceitar matrícula de alunos com deficiência e a recusa desse direito é um crime. Porém, apenas acolher essa criança/jovem e não atender as suas necessidades é o mesmo que está apenas integrando esse aluno na sala de aula. Ou seja, está dando a ele o direito a fazer parte daquele ambiente, mas não de participar e interagir conforme aquilo que consegue realizar. O professor deve compreender que o aluno com deficiência aprende de acordo com suas necessidades e capacidades específicas e, além disso, devem ser avaliados de acordo com seus avanços, observando e considerando o seu desenvolvimento ao longo do processo de aprendizagem (ROPOLI, 2010).

Na Educação Infantil, o acesso deve ser para crianças de zero a cinco anos de idade e cabe ao município e a família garantir esse direito. A creche deve atender crianças de zero a três anos e a pré-escola, de quatro a cinco anos. A criança que apresentar necessidades especiais, deve ser atendida de forma adequada para rever, avaliar e superar suas necessidades desde cedo, ao ser diagnosticado. A Educação Especial, nesse caso, acontecerá através da iniciativa do Poder Público, considerando a demanda de educandos acolhidos pela instituição de ensino. Desta forma, a educação da criança público-alvo da Educação Especial deve ser a mesma compartilhada por todos, mudando apenas os estímulos e havendo a necessidade de uma adaptação curricular do planejamentos, se necessário, e orientações de como contribuir para aprendizagem.

Assim, a estimulação precoce, como forma preventiva, tem como objetivo principal fazer com que o aluno se desenvolva potencialmente, possibilitando a mais completa integração com a família, a escola e sociedade. A modalidade de Educação Infantil deve, assim como qualquer outra modalidade, garantir a qualidade do seu ensino, tendo a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral do educando, levando em conta seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, bem como oferecer condições adequadas para o seu bem-estar, desenvolvimento e sua construção de conhecimentos, experiências e estímulos.

O profissional de Educação Especial tem a principal função de identificar as necessidades específicas do aluno atendido, implementar estratégias, adaptar o

currículo da escola, promover a inclusão e articular os conhecimentos da sala multifuncional a classe regular. Deve ainda adaptar seus espaços físicos de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos, promovendo de maneira eficaz a acessibilidade da pessoa com deficiência.

Para o Ensino Especializado em Unidades Escolares Especializadas, devem ser criados o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado contendo supervisor, orientador educacional, professores capacitados para a sala de recursos e para as classes especiais e professores itinerantes, que são aqueles que atuam tanto nas unidades especializadas como nas classes regulares.

De acordo com a avaliação de alguns professores, os futuros educadores encontram uma enorme dificuldade em trabalhar com as diferenças devido, principalmente, à formação nas universidades não contemplar essa necessidade. Para preencher essa lacuna, se faz necessário então, a formação continuada do professor, aquela formação que instigue o educador na busca de soluções para os problemas encontrados na sala de aula.

De acordo com Barbier e Lesne (1977 apud SILVA, 2009), as necessidades podem ser desejos, expectativas ou interesses, conforme decorram da exigência do funcionamento das organizações, da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos e dos interesses sociais. SILVA (2009), ainda destaca que a inclusão não depende, apenas, da formação de professores, mas sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um.

Sabe-se que para uma inclusão de “sucesso” é necessário que o professor use sua criatividade, utilizando técnicas diferenciadas, preocupando-se com o aluno e estar sempre motivado para enfrentar esse desafio, pois só assim poderá alcançar um bom resultado. O professor deve ainda ter em mente, que eles nunca serão os mesmos todos os dias, já que as suas necessidades devem sempre ser trabalhadas e estimuladas para obter um conhecimento renovado. Este professor deve exercer o seu melhor e exigir da escola a melhoria, pois a inclusão não parte apenas do professor propriamente dito e sim num contexto geral da escola, tendo que haver uma mobilização maior de todos envolvidos no ambiente escolar. Considerando que a inclusão dentro da sala de aula é de responsabilidade do professor, pois ele que

deverá tornar o ambiente agradável para que não haja uma exclusão no ambiente escolar, mas que aconteça de fato apenas uma prática pedagógica diferenciada.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a pessoa com necessidades especiais tem por lei o direito de frequentar o ensino regular em uma escola de qualidade, assim como qualquer outro cidadão. Os alunos com necessidades especiais devem ser acompanhados por um profissional, onde estará dando atendimento a suas necessidades de comunicação com o total apoio e atenção em relação a sua higienização, alimentação e locomoção.

O ensino não deve ser diferenciado, mas diversificado sendo realizado com autonomia e estimulando a capacidade específica de cada um, utilizando sempre novos métodos. O aluno sempre terá o direito ao acompanhamento no ensino regular e o atendimento educacional especializado, onde o professor irá estimular necessária para o conhecimento do qual se complementar com as atividades e recursos acessíveis e pedagógicos.

A avaliação deve ser periódica junto com a família, sendo observado seu desenvolvimento pessoal e social. A inclusão escolar deve acontecer com o objetivo de envolver o aluno com necessidades especiais em todas as atividades realizadas na escola, podendo se tornar um cidadão crítico e capaz de construir seu próprio conhecimento.

Por fim, compreende-se, a partir das teorias estudadas, que a estimulação é importante é importante no processo educacional para promover o desenvolvimento integral da criança com necessidades especiais. Também foi possível perceber que é necessário pensar estratégias para uma melhor orientação do professor em seu trabalho para favorecer a Estimulação Precoce no processo de inclusão destes alunos. Diante disso, é correto afirmar que as escolas também devem se modificar, assim como todos os envolvidos devem participar para que essa inclusão realmente aconteça.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 02 nov. 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- DIAS, Kaio Cassio Delmondes. **A importância dos brinquedos pedagógicos feito de sucata**. 2013.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7.Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas**. Rev. Lusófona de Educação [online]. 2009, n.13, pp. 135-153. ISSN 1645-7250.
- SVENDLA, Charles. Inclusão para todos. In: **Revista Escola Pública**. São Paulo. n.37, [2014?]. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/37/inclusao-para-todos-308482-1.asp>>. Acesso em: 10 nov. 2021
- ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza. 2010.

O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE

Adriana Regina Tramontini da Silva¹
Susane Barreto Anadon²

RESUMO: O presente artigo apresenta um relato pessoal com apoio de referencial bibliográfico e tem como objetivo não apenas potencializar a minha prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também oferecer suporte aos docentes de sala de aula e do AEE interessados na construção de uma escola inclusiva. Neste relato, aborda-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos na comunicação, no comportamento e na interação social. Também é apontada a importância do diagnóstico precoce, da avaliação baseada na observação da criança ou do jovem e na entrevista com os responsáveis dos mesmos, bem como dos estímulos através de profissionais especializados que podem contribuir no seu desenvolvimento. A pesquisa realizada traz, por intermédio desta escrita, a reiteração do espaço escolar inclusivo como fundamental para acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento integral das crianças e jovens com TEA. Neste sentido, cumpre destacar a figura do professor do AEE, valorizando e articulando o trabalho pedagógico de inclusão junto às famílias, à comunidade e aos demais colegas de escola, contribuindo para uma relação aberta, dinâmica e colaborativa.

Palavras-chave: TEA; Educação Inclusiva; AEE; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um recorte de minha prática e de meu processo de estudos no curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), oportunizado pela Universidade Federal de Pelotas, que tem como objetivo proporcionar reflexões quanto às práticas pedagógicas por mim desenvolvidas como professora de AEE, fundamentadas no referencial teórico estudado ao longo do curso. Direcionando meus estudos aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o texto irá potencializar as atuações do AEE para a educação básica inclusiva.

¹ Autora. Email: adriana.r.tramontini@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. Email: naneanadon@hotmail.com

Primeiramente, portanto, será apresentado o embasamento teórico a respeito do TEA e do desenvolvimento humano, o qual, posteriormente, será relacionado com o relato de experiência na prática pedagógica do AEE, tratando sobre a inclusão de aluno e de aluna com TEA na escola. No intuito de propiciar aos alunos e às alunas com autismo melhores mediações em seu desenvolvimento no processo inclusivo escolar, serão também elencadas as contribuições dos profissionais de AEE.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a uma série de condições biopsíquicas relacionadas ao dano no desenvolvimento neurológico, caracterizado por comportamentos repetitivos, estereotípias, comprometimento na fala, uso de ecolalias, bem como dificuldades junto às habilidades sociais e na comunicação não verbal. É um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete principalmente as habilidades de comunicação e de interação social. Tal transtorno apresenta algumas funções neurológicas, as quais não se desenvolvem como o esperado nas respectivas áreas cerebrais.

O autismo ainda é objeto de estudos inacabados, uma vez que novas e importantes pesquisas estão sempre em andamento. Ainda assim, pode-se afirmar que é possível ensinar, educar e orientar comportamentos sociais, motores e de comunicação, podendo ampliar as capacidades de raciocínios e de interações sociais das crianças e dos jovens autistas.

Justamente por ser um espectro, as características apresentadas variam muito de criança para criança com autismo, tendo também níveis diferentes entre si. É uma condição muito complexa e, devido a tal, muitos fatores podem contribuir para a variedade de situações e de realidades a serem enfrentadas ou vivenciadas pelas pessoas que se encontram no espectro autista.

Em se tratando da linha histórica do autismo, hoje denominado TEA, a maior parte dos relatos das histórias do autismo inicia-se apenas em 1940, com Leo Kanner, psiquiatra infantil que publicou um artigo descrevendo o Transtorno do Autismo. Posteriormente, Hans Asperger descreveu um transtorno semelhante ao que conhecemos como Síndrome de Asperger. No caso, a fala caracterizava-se por

ser incomum e com estereótipias. Dois outros fortes nomes nos estudos do autismo são Bruno Bettelheim e Bernard Rimland Bettelheim, os quais, assim como Kanner, enfatizavam a importância do ambiente social no desenvolvimento do autismo nas crianças.

Alguns estudiosos à época acreditavam que o Transtorno do Espectro Autista estaria relacionado com os genes dos pais, os quais passariam para seus filhos; todavia, com o avanço da ciência isto não se comprovou, uma vez que ainda não se sabe qual gene origina o autismo.

Atualmente, as pesquisas e os estudos trazem novos conhecimentos sobre as bases biológicas e psíquicas do autismo, bem como sobre a importância do contexto social e educacional para possibilitar melhor desenvolvimento escolar e social desses sujeitos.

Estudos apontam que as estruturas cerebrais apresentam alterações de uma pessoa com TEA para uma pessoa que não possui tal transtorno. O crescimento das ligações entre os neurônios acontece durante toda a vida; porém, ocorre de forma mais intensa nos primeiros anos de vida. Segundo Gaiato (2018), "a maneira como os caminhos neuronais foram formados nos primeiros anos de vida determinará a capacidade que o cérebro terá por toda a vida" (GAIATO, 2018, p. 79).

Oferecer estímulos que oportunizem o máximo de quantidade e qualidade de ligações e relações, mesmo que o cérebro tenha alterações importantes, é de grande relevância; da mesma forma que a estimulação de novos caminhos e a formação de novas redes neurais, as quais poderão acontecer de forma mais lenta, mas com capacidade de evolução.

Sabe-se que existe uma incapacidade dos sujeitos com TEA em perceber as características comportamentais e faciais das demais pessoas, o que dificulta a interação social. O fato de desconhecerem intenções, sensações, emoções e atitudes também contribui para a dificuldade de interagir socialmente. As crianças com TEA podem apresentar, ainda, dificuldades de planejar e executar tarefas, principalmente pelo fato de não conseguirem reunir informações para formar um todo contextualizado. O apego demasiado às rotinas é algo que garante ao autista conforto e segurança; porém, contribui para constituí-los como pessoas pouco flexíveis.

As primeiras características de comportamento de crianças com TEA podem ser observadas por seus pais desde muito cedo, a partir dos estímulos nos primeiros meses de vida do bebê, bem como ao longo do seu desenvolvimento. No entanto, o diagnóstico com profissionais da área pode ser obtido próximo dos 3 anos de idade. Constata-se que a identificação do respectivo transtorno é fundamental para que sejam realizadas ações significativas, havendo uma ligação dialógica da família com os profissionais da saúde e da educação, como forma de garantir a inclusão do sujeito com autismo no âmbito educacional e social.

O TEA tem prevalência principalmente entre os meninos, embora existam muitos casos de meninas não diagnosticadas ou diagnosticadas tardiamente por serem capazes de não demonstrar com clareza os comportamentos típicos do TEA em avaliações clínicas.

A presença de um sujeito com TEA na família tende a causar um impacto significativo em todos os membros. Os familiares passam pelas fases do impacto, da negação, da tristeza, da aceitação, do equilíbrio e da reorganização, o que pode não ocorrer de forma cronologicamente linear ou até mesmo não incluir todas as fases mencionadas anteriormente.

Para muitos pais ou responsáveis, receber o diagnóstico do filho ou da filha com TEA não se caracteriza uma situação de fácil assimilação e compreensão. Na maioria das vezes, as famílias necessitam de algumas ferramentas e de suporte profissional para superar o medo e a insegurança, pois grandes desafios os esperam. Existem orientações e aconselhamentos direcionados a esses familiares no que tange à integração, ao cuidado e à rotina da criança com TEA. Em alguns contextos, serão apenas pequenas e simples atividades, as quais poderão promover mudanças possíveis e necessárias para o desenvolvimento da criança com autismo. Os pais partem da negação para a aceitação; e acolhê-los com amorosidade também é função do professor da classe comum, bem como do e da profissional do AEE.

Tem se tornado cada vez mais imprescindível a presença de profissionais especializados para auxílio e acompanhamento desses pais, fazendo um levantamento sobre os comportamentos e o desenvolvimento da criança e podendo direcionar a criança para a sua própria mobilidade e autonomia. Diante disto, os pais serão responsáveis nesse processo de desenvolvimento, devendo estar cientes de que nem tudo ocorrerá de acordo com a suas vontades, mas no tempo

e no espaço nos quais a criança com TEA sinte-se preparada, evitando prejuízos, desconfortos e até traumas futuros.

Sabendo dos desafios para a família de crianças com TEA, dentre as orientações e os aconselhamentos aos familiares inclui-se compreender a realidade e as condições biopsíquicas do filho ou da filha com TEA, optando por não adotar uma postura rígida, controladora e punitiva para com os comportamentos e as ações do filho ou da filha, mas buscando valorizar as ações realizadas por eles e elas, de modo a gerar estímulo e reconhecimento.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA ESCOLA

Nosso sistema educacional tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, a de garantir uma escola para todos e para todas com qualidade; uma escola pública que assegure o acesso e a permanência com inclusão, oportunizando condições de dar seguimentos aos estudos segundo a capacidade e o potencial de cada um e de cada uma.

Há ainda argumentos postos no diálogo maior para combater os que lutam em favor da inclusão escolar, mas percebe-se, atualmente, um maior engajamento e sensibilização. Enquanto educadores e educadoras, nosso dever cívico é fazer valer o direito universal à educação, compreendendo que este processo pode ser gradativo e de movimento contínuo, promovendo uma escola que reconheça e valorize as diferenças.

A legislação nacional tem possibilitado cada vez mais a implementação da inclusão dos alunos com TEA e com outras deficiências, pois o decreto de número 10.502 de 30 de setembro de 2020, em seu capítulo III, artigo V, cita que é público-alvo da educação inclusiva: “II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista”, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

É impossível dialogar acerca da inclusão sem darmos relevância ao processo de aprender para todos e para todas que a escola pode e deve oportunizar, compreendendo que as aprendizagens serão influenciadas pelas experiências pessoais de cada indivíduo, bem como pelas práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nos diferentes contextos escolares. Segundo Gaiato (2018),a

repetição é peça fundamental para o fortalecimento das conexões sinápticas, o que também se aplica aos alunos com TEA.

Na atuação pedagógica de sala de aula, bem como naquela realizada pelo profissional do AEE, é importante, conforme Thomas Whitman (2015), que se construa um plano de desenvolvimento individualizado a partir de uma avaliação detalhada do sujeito. O autor salienta, ainda, a importância da observação direta e da realização de entrevistas com os sujeitos e com seus familiares, de modo a obter-se uma avaliação mais ampla, contextualizada e individualizada: segundo Whitman, “basicamente existem duas formas de obter informações sobre o autismo: observação direta de uma criança e entrevista com indivíduos que a conhecem bem (WHITMAN, 2004, p. 42). A entrevista com familiares e com a própria criança insere-se na linha de reconhecer a inclusão e o desenvolvimento humano de todo o sujeito em permanente construção, passível às mudanças oportunizadas pelas vivências que se constituem através da vida diária. É necessário reconhecer, ainda, que a escola é um dos principais ambientes sociais da criança, não apenas pelos anos de permanência na mesma e pela oportunidade de aprendizado escolar que oferece, como também pelo desenvolvimento das habilidades sociais.

Compreender que o embasamento teórico das fases do desenvolvimento humano é a linha norteadora para buscar melhor atuação pedagógica é fundamental. As pesquisas e os estudos nesta área contribuíram para que, atualmente, o profissional do AEE possa ter melhor formação e, como consequência, a contínua qualificação da sua atuação.

Nesse sentido, é necessário abordar os referenciais teóricos do desenvolvimento humano, iniciando por Jean Piaget (1923) com sua perspectiva de desenvolvimento cognitivo e suas fases ou estágios: para Piaget, o desenvolvimento cognitivo parte do sensorio motor ao pré-operacional; deste para o período das operações concretas; e, finalmente, para o estágio das operações formais. Piaget afirma que o desenvolvimento gera aprendizagem; e que as diferentes aprendizagens acontecerão respeitando as etapas do desenvolvimento vivenciadas pelas crianças.

Lev Vygotsky (1988), por sua vez, contribuiu com seus estudos referentes ao desenvolvimento humano direcionando as construções sob um olhar voltado para as interações sociais. Vygotsky compreende que a aprendizagem gera desenvolvimento e que este gera aprendizagem, em um processo no qual o

conhecimento pode ser construído em uma espiral, na qual as aprendizagens podem conduzir a novos saberes. O autor enfatiza, ainda, as zonas do desenvolvimento da criança, as quais, relacionadas com as interações sociais, podem avançar do nível de desenvolvimento real (NDR) para a Nível de desenvolvimento proximal (NDP) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), em que, para o autor, as compensações e o desenvolvimento das habilidades favorecem os processos mentais da criança.

Urie Bronfenbrenner (2011) contribuiu com a teoria biotecnológica na perspectiva contextual, em que os sistemas organizam o desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento é um fenômeno ou processo contínuo, composto por mudanças nas características biopsicológicas e transcorrendo ao longo da vida, das sucessivas gerações e pela ação do tempo.

Ao longo de minha trajetória como professora da educação básica, fui compreendendo que o aprender é um movimento contínuo e que todas as teorias estão interligadas, oportunizando novos saberes. Segundo Lima (2020), as janelas de oportunidades para o desenvolvimento acontecem especialmente até os 5 anos de idade. Por isso, o diagnóstico precoce é tão importante para proporcionar à criança com TEA melhores intervenções, estímulos, inserções e acompanhamentos. O desenvolvimento da arquitetura cerebral estabelece-se muito precocemente na vida através de um contínuo de inserções e de interações dinâmicas nas quais o ambiente e as experiências pessoais têm impacto na forma como as predisposições genéticas se expressam.

Com a realidade da formação continuada, a comunidade escolar passou a compreender que quanto mais o professor de AEE se apropria do conjunto de teorias, melhor poderá ofertar e garantir atendimento e acompanhamento qualificados aos alunos e alunas com TEA. A função do AEE é oportunizar atividades, recursos e estratégias de caráter complementar ou suplementar à sala comum; atuando como um mediador no processo de aprendizagem que possibilita desenvolver o conhecimento e as habilidades destes sujeitos.

O processo de educação inclusiva desenvolvido e debatido nas últimas décadas transformou a área da educação especial, sendo os alunos e as alunas incluídos no sistema de ensino regular e a perspectiva da educação especial o ponto de partida no percurso da educação inclusiva, além, é claro, de perpassar todos os níveis e modalidades de ensino. Para o ingresso da criança com TEA ou

com deficiência na escola regular, o diagnóstico é muito importante. De igual importância é a postura dialógica e interlocutora do ou da docente com os outros profissionais que atendem este sujeito, bem como com sua família, pois estes serão parceiros no desenvolvimento da proposta inclusiva.

O professor e a professora do AEE serão o elo condutor e articulador entre os envolvidos na inclusão escolar, oportunizando e complementando informações e conhecimentos alusivos ao aluno com TEA, bem como ao aluno com deficiência. O profissional de AEE, por exemplo, percebe, segundo as suas atuações pedagógicas, que as crianças ou os jovens com autismo apresentam dificuldades para se concentrar no ambiente quando o mesmo apresenta muitos estímulos visuais, dado que estes alunos tendem a se dispersar com facilidade, não conseguindo reunir as informações por vezes solicitadas. Em outros casos, podem também neste ambiente fixar-se em alguma imagem ou algum objeto que lhe é familiar, ou que se vincula ao seu foco de interesse, não conseguindo apropriar-se de outros conhecimentos e experiências. Autistas precisam de um ensino concreto, prático, direto, dinâmico, estimulante, prazeroso e inovador.

É importante destacar, ainda, que um percentual significativo dos autistas são aprendizes visuais. Nesse sentido, a educadora do AEE precisa atentar para o uso de recursos pedagógicos com imagens, sejam elas fotografias ou vídeos, dentre outras. Pode-se citar também a importância do trabalho com material sequenciado, a ênfase às preferências ou aos interesses do aluno mediante o desenvolvimento de conteúdos e de habilidades, a criação de portfólios acerca dos diferentes desempenhos escolares e a evocação da memória e da atenção em muitos momentos da aula, dentre outras estratégias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através do diálogo entre os estudos realizados ao longo do curso de especialização na área da educação inclusiva e a prática na docência do AEE, constatou-se que o aluno com TEA pode aprender por outras rotas de aprendizagem, e que o trabalho pedagógico com imagens, letras ou palavras precisa ser sempre construído através de atividades que venham a desenvolver as habilidades junto às fases de pré-alfabetização, alfabetização e pós-alfabetização, dentro de um ensino planejado, sistematizado e contextualizado.

Minha caminhada na especialização ampliou as possibilidades de atuação no campo da docência. Assim como as crianças que não apresentam o TEA têm seus ritmos, suas habilidades e suas potencialidades, o aluno com TEA também perpassa por seus caminhos singulares de aprendizagem e de desenvolvimento. Tem-se percebido que já trilhamos um percurso significativo na educação inclusiva; no entanto, temos muito a aprender em relação ao tema, pois cada aluno inserido em um processo plural de elaboração de saberes tem/terá seu próprio caminho de construção de suas aprendizagens e de seus desenvolvimentos escolares e sociais.

O atendimento e o acompanhamento do AEE no interior da escola precisam considerar o nível de cognição do aluno com TEA, bem como suas capacidades de adaptação e sociabilidade, primando pela adaptação das propostas pedagógicas à realidade trazida pelos educandos; de modo a propiciar o desenvolvimento das potencialidades de cada um e a contribuir para o alcance da educação de qualidade para todos.

Sendo assim, a sala de atendimento educacional especializado jamais pode ser considerada como uma sala de reforço ou de mero apoio. Este trabalho pedagógico perpassa e precisa estar articulado a todos os âmbitos educacionais, dentro e fora do espaço escolar, construindo parcerias importantes na elaboração de uma escola inclusiva, a qual valoriza todos os profissionais e familiares envolvidos no desenvolvimento do aluno com TEA.

CONCLUSÕES

Nas considerações finais decorrentes deste estudo, reitera-se que, para o bom desempenho do processo educativo, é fundamental que o professor do AEE esteja aberto para as novas aprendizagens, apoiado por uma sólida fundamentação teórica. É necessário que o professor do AEE compreenda a família como importante parceira no processo de escolarização, pois a inclusão da criança com TEA deve ocorrer para além da sua presença na sala de aula. Mais do que a garantia do acesso, esse profissional precisa almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando barreiras de acessibilidade e dificuldades outras.

No entanto, o que é ainda percebido nas escolas é a oferta de vagas para inserir essas crianças sem a garantia das modificações e adaptações nos espaços,

nas atitudes, na comunicação, nas práticas pedagógicas. São as barreiras de acessibilidade que precisam não apenas ser reduzidas, mas sim superadas. Tem sido perceptível que a inclusão tem se concretizado com maior qualidade até o quinto ano do Ensino Fundamental, dada a proximidade e o acompanhamento maior do professor e da professora que atuam com este público. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o processo de inclusão escolar ainda está caminhando a passos um pouco mais lentos.

A literatura na área da inclusão da criança com autismo revela de maneira contundente que, para melhor acolhê-la em suas diferentes necessidades educacionais específicas, faz-se necessário promover diversas adaptações de grande e pequeno porte. A realidade da escola revela que deve haver maior comprometimento do poder público em relação ao oferecimento de condições arquitetônicas, de equipamentos, de formação continuada dos professores e de equipes multiprofissionais, uma vez que a legislação nacional que ampara o aluno com TEA é bem clara ao apontar a obrigatoriedade da acessibilidade e do professor apoiador, o que de fato nem sempre tem ocorrido nas escolas da rede pública de ensino.

Reitero também a construção de uma relação aberta, estreita e de confiança entre família, professores, escola e comunidade, por intermédio da qual cada sujeito envolvido possa se propor a realizar a sua parte, procurando oportunizar aos alunos as relações e os ambientes mais inclusivos possíveis. Além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa constituir-se em um espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem qualquer distinção.

Ressalto, por fim, que este estudo é apenas um dos muitos em construção e em socialização e que, portanto, irá somar-se nas contribuições acerca da temática, uma vez que a mesma exige um olhar mais aprofundado a fim de buscar-se alternativas novas e qualificadas para revertermos ou evitarmos os casos de negligência, de omissão e de parcialidade, os quais continuam a gerar a exclusão das crianças e dos jovens com TEA ou com deficiência no contexto escolar. Existem muitas lacunas ainda a serem exploradas com relação ao TEA, mas entender que estes saberes e experiências se fortalecem no trabalho coletivo dos profissionais das escolas é bastante satisfatório e esperançoso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 18/03/2022.

. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18/03/2022.

BRONFERBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento Humano:** Tornando os seres humanos mais humano. A Carvalho-Barreto (trad). Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Vitor. **Papel das funções cognitivas, conotativas e executivas na aprendizagem.** São Paulo, n 29, p.27 a 55, dez. 2009.

GAIATO, Mayra. **SOS autismo-guia completo para entender o transtorno do espectro autista.** Sao Paulo: Versos, 2018.

LIMA, Maria do Carmo Gonçalves da Silva. Plasticidade Neural, Neurociência e Educação: as bases do aprendizado. **Arquivos do Mudi**, Maringá/PR, v. 24, n. 2, p. 30-41, 2020.

PIRES, Horácio dos Santos Ribeiro; FERREIRA, Bianca Isabela Acampora e Silva. Neurociências e Compreensão Leitora: Emoção, Atenção, Memória e Funções Executivas. **Rev. FSA**, Teresina, v. 15, n. 4, art. 8, p. 151-168, jul./ago. 2018.

RODRIGUEZ, Rita de Cássia M. Cóssio; RODRIGUEZ, Giovana C. **Processos mentais e de aprendizagem de pessoas com deficiência, transtorno, altas habilidades e superdotação.** SLIDES. 55:38 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OY-QslADHHE>. Acesso em: 18/03/2022.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo.** São Paulo: MBooks do Brasil, 2015.

O JOGO E O PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Adriana da Silva Carvalho
Thaiany D'Avila Rosa¹

RESUMO: O artigo a ser desenvolvido realiza uma abordagem da importância do jogo no desenvolvimento do pensamento lógico matemático no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo - TEA. São frequentes as observações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à aprendizagem da matemática, desde a compreensão de número até a noção de quantidade. Na alfabetização de alunos, sabemos que o desenvolvimento deste pensamento tem sido um grande desafio enfrentado por professores em sala de aula. O objetivo é evidenciar a importância da utilização do jogo como recurso metodológico em sala de aula para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático no processo de alfabetização de alunos com TEA. Como aporte teórico está a luz de Piaget e na cartilha de Ziraldo, pois são conhecimentos fundamentais para um bom desempenho do professor na superação das dificuldades encontradas em sala de aula durante o processo de alfabetização do aluno com TEA. Como resultados, pode-se observar que a é possível, porém com a presença da família, escola, possuindo empatia, são fundamentais para esse processo.

Palavras-chave: Jogo, Pensamento Matemático, Autismo, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do pensamento lógico matemático na alfabetização de crianças é um grande desafio enfrentado por professores em sala de aula.

Piaget foi um dos autores que contribuiu para que o jogo se tornasse uma proposta metodológica com base científica para a educação matemática. Defendendo, junto com outros autores, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

O conhecimento na abordagem Piagetiana, é elaborado com base nas ações da criança sobre os objetos assimilando, portanto, noções de números, área, comprimento, classe, ordem, tempo que vão sendo obtidos por meio de ações do indivíduo e de suas interações.

Segundo o autor, a atividade direta do aluno sobre os objetos do conhecimento é o que ocasiona a aprendizagem, nisso o jogo assume a característica de promotor da aprendizagem. Sendo colocado diante de situações de brincadeira, o aluno

¹ Orientadora e coautora do artigo. E-mail: thaianyrosa@hotmail.com

compreende a estrutura lógica do jogo e, poderá compreender a estrutura matemática presente neste jogo.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem) acontece através da interação com os objetos. Para ele, é brincando que se aprende, também considera que o desenvolvimento se dá em fases ou períodos, sendo que uma fase só começa quando a outra estiver terminada.

Ao fazer uma abordagem teórico reflexiva a partir de estudos sobre os processos de conhecimentos, segundo Piaget, como ocorre o desenvolvimento do pensamento lógico matemático na infância e na abordagem de Ziraldo, apresentada na Cartilha.

Este artigo traz por objetivo ao fazer esta abordagem, evidenciar a importância da utilização do jogo como recurso metodológico em sala de aula para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático no processo de alfabetização de alunos com TEA.

OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO, SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA

Alguns conceitos que podem ser considerados fundamentais para explicar como ocorre o desenvolvimento do pensamento lógico matemático na infância são inicialmente a assimilação, a acomodação e a equilíbrio.

A assimilação ocorre quando ao entrar em contato com um novo dado material, motor ou conceitual, o sujeito retira dele informações e as acrescentam em seus esquemas mentais anteriores. Quando este dado é novo ao ponto de o sujeito ainda não possuir estruturas cognitivas para a assimilação, este fará adaptações em seus esquemas mentais, de maneira a acomodar esse novo dado. Assim ocorre a acomodação, quando há transformação na estrutura mental do sujeito, para dar conta da estranheza do objeto.

Segundo Piaget, na acomodação os esquemas de assimilação são modificados diante da influência do meio ou situações externas. O autor também afirma que não há assimilação sem acomodação, nem acomodação sem assimilação.

A equilíbrio pode ser compreendida como um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Ao interagir com o meio existirá situações em que o sujeito encontrará dificuldades para assimilar e acomodar novos dados às suas estruturas cognitivas pré-existentes. Nesses momentos, frente a um desequilíbrio momentâneo,

o sujeito buscará um novo equilíbrio de modo a incorporar a experiência externa às suas estruturas internas. Essa busca pela equilibração, nesse ciclo de equilíbrio e desequilíbrio resulta na organização e reorganização das estruturas mentais, em que cada reequilíbrio constitui um novo aprendizado.

Piaget observou também que o desenvolvimento da inteligência ocorre de maneira progressiva e sequencial. Inicialmente a criança, ao nascer, tem apenas reflexos neurológicos básicos. Após sucessivas assimilações e acomodações decorrentes de sua interação com o meio (pessoas e objetos), seus esquemas mentais se modificam até que, em determinados momentos, adquire novas capacidades. De acordo com Piaget, esses momentos que descrevem o desenvolvimento mental da criança acontecem em quatro níveis: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, outros conceitos importantes.

O nível sensório-motor vai do nascimento até dois anos de idade, quando aparece a linguagem. Sua principal característica é a ausência da função semiótica, ou seja, a criança não representa mentalmente os objetos. Não sendo capaz de evocar os objetos em sua ausência, sua ação é direta sobre eles. Não tem a imagem mental (sensório) e a ação, deslocamento do próprio corpo (motor). Este nível é dividido em seis estágios, caracterizados por formas distintas de comportamento.

O nível pré-operatório acontece no período dos 2 aos 7-8 anos de idade e pode ser caracterizado como a fase da representação ou simbolismo, a função semiótica. Dois momentos importantes podem ser destacados: a aquisição da linguagem primária e o início da estruturação das bases do pensamento lógico.

Nesse nível a criança ainda não atinge totalmente a aquisição de alguns conhecimentos matemáticos, mas é neste nível que essa aquisição se inicia. Ela começa a manipular os símbolos ou representações do mundo físico no qual vive e a perceber a relação da causa e efeito, embora não haja o pensamento reversível. Assim, ainda está impossibilitada de compreender os conceitos de reversibilidade, transitividade e de conservação, o que a torna impossibilitada de compreender, por exemplo, a subtração como operação inversa da adição.

O nível operatório concreto é compreendido no intervalo dos 7 aos 11-12 anos. Grande parte dos anos de educação formal situa-se neste nível, daí o conhecimento de suas etapas ser fundamental para os professores que atuam no Ensino Fundamental. Observam-se aqui: maior desenvolvimento da capacidade de representação das crianças; capacidade de classificar objetos a partir de suas

características, assim como a de ordenar e seriar e início do pensamento lógico-matemático.

Piaget estudou o nível operacional usando o conceito de conservação e invariância, que é aqui uma característica básica. Este nível é importante matemática e psicologicamente porque muitas das operações que aqui ocorrem são de natureza matemática. São exemplos de operações concretas: classificação, ordenação, operações espaciais e temporais, dentre outras.

O nível operatório formal não ocorre, geralmente, antes dos 11-12 anos, estendendo-se aos 15-16 anos. Caracteriza-se pela capacidade que a criança tem de pensar abstratamente. Ele tem a capacidade de raciocinar e fazer hipóteses sobre símbolos e ideias, não recorrendo mais a objetos concretos para tirar suas conclusões; aceita e compreende o conceito matemático de proporcionalidade, o que lhe permite fazer desenhos de mapas reduzidos, resolver problemas de tempo e distância, problemas de semelhança de figuras, problemas de probabilidade, entre outras capacidades.

A compreensão desses níveis de desenvolvimento é uma das bases para o trabalho didático a ser realizado com a Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que consiste em proporcionar às crianças situações que as leve ao desenvolvimento dos seus esquemas mentais básicos (correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação), que requer a compreensão e o respeito às características das crianças em cada etapa (LORENZATO, 2008).

O conceito de número não pode ser ensinado, sendo ele resultado da construção interna da própria criança, cabendo à escola proporcionar ambiente favorável ao desenvolvimento das estruturas mentais necessárias a essa etapa inicial de apropriação dos conhecimentos matemáticos básicos. Para atender a essa proposta, os educadores têm papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem do estudante, à medida que planejam e escolhem situações desafiadoras para seu grupo de educandos e para cada educando, de modo particular, sempre que necessário.

Essa é uma tarefa de todos aqueles que têm interesse em promover a Educação Matemática como uma forma de integração e inclusão e não de exclusão de muitos, da escola e das práticas sociais.

Tipos de jogos que podem ser trabalhados em sala de aula

Jogos estratégicos:

São trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com eles, os alunos tomam conhecimento das regras e buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso. O fator sorte não interfere no resultado.

Jogos de treinamento:

São utilizados quando o professor percebe que alguns alunos precisam de reforço num determinado conteúdo e quer substituir as cansativas listas de exercícios. Neles, quase sempre o fator sorte exerce um papel preponderante e interfere nos resultados finais, o que pode frustrar as ideias anteriormente colocadas.

Jogos geométricos:

Têm como objetivo desenvolver a habilidade de observação e o pensamento lógico.

Algumas das características que podemos observar nos jogos é que além de possuírem uma finalidade em si mesmo, são espontâneos, possuem comportamento de caráter simbólico e de desenvolvimento social além de ser uma forma natural de ideias e experiências.

“Quando uma nova vida chega em nossas vidas, nos traz alegria, desejos, esperanças, preocupações... E todo momento deve ser de atenção ao desenvolvimento desta nova vida. Nos primeiros carinhos com a mãe, nos primeiros passos pelo caminho, nas primeiras palavras ao mundo... Mas a fase das primeiras letras, nas escolas, é uma grande oportunidade para observar o desenvolvimento da criança e saber ser ela enfrenta esse tipo de problema que, apesar de comum, ainda é pouco conhecido: o Autismo.” (ZIRALDO, 2013, p.1-5).

Segundo Ziraldo, em sua Cartilha, o autista nasce com um transtorno neurobiológico, uma alteração no seu desenvolvimento que faz com que ele apresente dificuldades no relacionamento com outras pessoas e com o ambiente em que está inserido, precisando de ajuda para superar suas limitações.

O uso de jogos no processo de desenvolvimento do pensamento lógico matemático tem o objetivo de despertar o interesse do aluno assim como também mudar a rotina da classe no estudo dessa disciplina. Três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo na sala de aula, são eles: O caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais.

O jogo desempenha um papel importantíssimo na Educação Matemática. "Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança"(Kishimoto, 1994, p. 22). Devem ser escolhidos jogos que estimulem a resolução de situações problemas e, também é importante que os jogos escolhidos possuam regras pré-definidas.

Algumas características que podem ser observadas são a dificuldade em estabelecer contato visual, no desenvolvimento da linguagem também é peculiar, confundindo-se com frases de sentido figurado, não costuma responder quando chamado, costuma fazer movimentos repetitivos sem motivo aparente, normalmente isolando-se dos colegas, reage excessivamente a barulhos altos ou a contato físico, parece ter reduzida capacidade de abstrair, apresenta interesse exagerado em assuntos muito específicos, segue rotinas muito rígidas incomodando-se quando algo interfere nela.

A união da escola e da família é fator importante para a melhoria de vida da criança autista, quanto mais cedo o diagnóstico e iniciado tratamento, melhor para o desenvolvimento dela. Para ajudar no seu desenvolvimento, além do amor e do carinho da família e amigos, a criança deve ser estimulada também na escola, sendo o jogo um recurso de fundamental importância por propiciar momentos de socialização, foco e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

Em sala de aula foi utilizado como recurso didático o jogo em duplas, de quebra-cabeça relacionando números às suas quantidades.

O artigo desenvolvido realiza uma abordagem teórico reflexiva destacando a importância do uso do jogo como recurso para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático no processo de alfabetização de alunos com TEA.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial adotado para fundamentação teórica do presente artigo apoia-se em autores como Piaget, Kishimoto, Ziraldo, entre outros.

Piaget com sua teoria sobre o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, baseados nas ações da criança sobre os objetos. Este desenvolvimento se dá em fases ou períodos, sendo que uma fase só começa quando a outra estiver terminada.

Kishimoto reafirma o papel importantíssimo do jogo na educação e no desenvolvimento do pensamento matemático, permitindo a manifestação do imaginário infantil, através de objetos simbólicos que são dispostos intencionalmente, com uma função pedagógica provocando o desenvolvimento integral da criança.

Ziraldo em sua Cartilha, discorre sobre conhecimento de algumas características da criança com autismo assim como a dificuldade da família em observá-las, mas também aborda possibilidades e formas para seu pleno desenvolvimento, destacando a importância da união da família, amigos e escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No artigo desenvolvido, ao realizar uma abordagem teórico reflexiva sobre autores como Piaget, que desenvolveu estudos sobre como ocorre o pensamento lógico matemático, Kishimoto que também aborda a importância da utilização do jogo como um importante recurso para esse desenvolvimento e Ziraldo com sua cartilha onde apresenta características da criança com autismo destacando algumas possibilidades fundamentais de como identificá-las e o que é possível fazer para contribuirmos para o real desenvolvimento da criança.

São frequentes as observações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da matemática, desde a compreensão até mesmo sobre a noção de quantidades. Na alfabetização de alunos com TEA, o desenvolvimento desse pensamento tem sido um grande desafio enfrentado por professores em sala de aula.

Podemos perceber que a utilização do jogo nesse processo torna a aprendizagem mais dinâmica por ter um caráter lúdico, auxiliando no desenvolvimento de técnicas intelectuais e, também nas relações sociais, permitindo que a criança manifeste seu imaginário por meio de objetos dispostos intencionalmente com uma função pedagógica pré-estabelecida.

Ao utilizarmos o jogo no processo de alfabetização deste aluno, foi possível trabalhar em sala de aula promovendo e auxiliando no desenvolvimento dele na superação de algumas dificuldades apresentadas como a dificuldade em estabelecer contato visual e de socialização com o professor e demais colegas.

Portanto podemos dizer que para ajudarmos no desenvolvimento do pensamento lógico matemático desse aluno torna-se imprescindível além do amor da família, dos amigos e a parceria com a escola, a utilização do jogo como um recurso de fundamental importância por propiciar momentos de socialização, foco e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a utilização de jogos no processo de alfabetização do aluno com TEA, foi possível estimular algumas características muitas vezes observadas como a dificuldade em estabelecer contato visual, de socializar, dentre muitas outras.

Embora também como Ziraldo apresenta em sua Cartilha, é fundamental destacar a união da escola e da família como fator importante para a melhoria de vida da criança com autismo.

Portanto podemos afirmar que para ajudarmos no desenvolvimento desse aluno torna-se imprescindível o amor da família e amigos em parceria com a escola, utilizando o jogo como um recurso de fundamental importância por propiciar momentos de socialização, foco e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZIRALDO. **Autismo: Uma realidade**. A& R, outubro 2013.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ARTICULAÇÃO COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Patrícia Ribeiro Brasil¹
Sílvia Diamantino Ferreira de Lima²

RESUMO: O presente artigo versa sobre a articulação necessária entre a Coordenação Pedagógica e a Sala Multifuncional de Recursos e os profissionais que lá trabalham, a fim de promover uma educação que atenda as especificidades do público do AEE. A partir de uma revisão temporal e de legislação, além de uma conceituação e de definição de papéis, objetiva-se analisar e apresentar ações indispensáveis e necessárias na articulação destes dois espaços escolares para promover um atendimento educacional especializado que possa efetivamente contribuir com o desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial. Parte-se da premissa de que já conseguimos, enquanto política pública, garantir a inserção desses estudantes no espaço escolar regular. Contudo, ainda urge atuar na gestão da aprendizagem. É importante destacar que o foco das ações é pensado para escolas públicas, principal espaço de atendimento, cuidado e proteção a esse público. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica de autores de impacto na educação brasileira e mundial no início do século XXI. O artigo procura expandir a ideia de que não são apenas as relações pessoais que gerenciam a gestão da aprendizagem, sendo necessário conhecimento técnico e pedagógico e relacional para realizar um trabalho de excelência. Articulação desses dois espaços organiza-se por formação continuada, organização curricular, planejamento e avaliação.

Palavras chaves: Atendimento Educacional Especializado, Coordenação Pedagógica, Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, versa sobre a articulação necessária entre o profissional de Atendimento Educacional Especializado e que atua nas Salas Multifuncional de Recursos e a Coordenação Pedagógica das escolas públicas. Por meio de uma revisão de legislação e de bibliografia objetiva-se destacar a atuação profissional e sugerir ações de articulação entre estes espaços pedagógicos. A primeira parte deste artigo discorrerá sobre a evolução cronológica da legislação mundial e brasileira para que todos as crianças e adolescentes do país tenham acesso à educação.

¹Autora. E-mail: patirbrasil@gmail.com .

²Orientadora do artigo e coautora. E-mail: silvia.lima@svc.ifmt.edu.br.

Sabemos que a década de 90 foi profícua e produtiva para a educação mundial, além de promulgação leis e tratados, houve incentivos à produção teórica e acadêmica sobre a temática. Logo, a produção de legislação pertinente auxiliou substancialmente na produção científica, pois incentivou professores, acadêmicos e gestores a produzirem investigações, pesquisas e experiências a fim de fomentar estudos sobre educação. Pesquisas sobre múltiplas aprendizagens, neurociências, psicologia cognitiva, educação emocional tiveram destaque no final do século e na década subsequente, resultando também em investigações em nível de mestrado e doutorado. Além disso, a criação de cursos de formação para profissionais especializados também foi potencializada, o que permitiu a qualificação daqueles que trabalham nas Salas Multifuncionais de Recursos e na Coordenação Pedagógica, bem como dos professores de sala de aula regular. A segunda parte deste texto, pretende buscar conceitos e definições sobre esses profissionais, bem como buscar referências teóricas sobre suas atuações.

Por fim, a terceira parte desse artigo tentará apresentar ações alternativas pedagógicas para que os profissionais, da Coordenação Pedagógica e do Serviço de Atendimento Especializado, possam através de um trabalho colaborativo e articulado oferecer um atendimento inclusivo, sensível, embasado teoricamente e democrático nas escolas públicas brasileiras. As alternativas pedagógicas para a gestão de aprendizagem dos alunos da Educação Especial passam pela articulação desses dois profissionais e desses dois espaços da escola em que atuam de forma contudente em formação continuada, planejamento pedagógico e em processo de avaliação e organização do currículo.

RETOMADA HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As três últimas décadas a educação mundial e, conseqüentemente a brasileira, sofreram mudanças significativas. No Brasil, a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, projeta uma nova visão de cidadania a todos os brasileiros e de forma categórica no Artigo 208, III. Em 1990, a aprovação do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, reafirma o acesso à educação regular a todos.

Por sua vez, a nível mundial, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a ONU promulgou

a

Declaração Universal de Direito à Educação Para Todos. Em 1994, em Salamanca na Espanha, promulgou-se a Declaração da Educação Especial e assim, abriu espaço para uma escola mais democrática e inclusiva. A Declaração de Salamanca é paradigmática, pois influencia substancialmente na criação de políticas públicas para uma educação inclusiva.

Um dos resultados da declaração de Salamanca no Brasil é a Política Nacional de Educação Especial. Ela foi publicada ainda em 1994 e orienta a inclusão de todos os alunos da educação especial preferencialmente nas escolas regulares. Embora o texto não tenha revolucionado as práticas pedagógicas, essa discussão foi consolidada na Lei nº 9493/96.

Em 20 de dezembro de 1996, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é promulgada. Na Lei 9493/96 observa-se avanços significativos para a Educação Especial e orienta em seu Artigo 58 que, como uma modalidade de ensino, ela deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB coroa a discussão desde a década anterior, expressada na Constituição Federal, da garantia de inclusão de todos os alunos na escola regular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's), publicados em 1998, buscavam sinalizar referências comuns ao processo educativo nacional, com eixo central à formação de brasileiros para o pleno exercício da cidadania. E endossam o que a LDB já preconizava em seu Artigo 59 item I, ao público da educação especial: acesso a currículo específico para atender às suas necessidades.

A primeira década dos anos 2000 é marcada pelos estudos consistentes do currículo, bem como diretrizes legais por meio de resoluções para instituir as diretrizes curriculares nacionais. Entre os anos de 2008 e 2010 funcionou, juntamente a Secretaria de Educação Básica, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Brasileira. Sob a Coordenação de Antônio Moreira, Miguel Arroyo, Janete Beauchamp, Sandra Pagel e Aricléia Nascimento, essa diretoria produziu a excelente coletânea de textos que formam o documento *Indagações sobre Currículo*. O segundo volume dessa coletânea é de autoria da professora Elvira Lima, intitulado *Currículo e desenvolvimento humano*. O objetivo dessa publicação “era deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de

elaboração (MEC, 2008, p.05) ”. Ainda neste documento esclarece o que se busca com a organização curricular para a nação:

Com a perspectiva de atender os desafios postos pelas orientações e normas vigentes é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna [...] levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre a escola e a vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura (MEC, 2008, p.6).

A resolução CNE/CEB nº 04/2009 promove uma real tentativa de inclusão de alunos com atendimento educacional especializado, pois reafirma a matrícula destes no ensino regular, além de garantir o atendimento educacional especializado em turno inverso com atendimento de um profissional especializado. Além disso, essa resolução reafirma a necessidade de espaço, currículo, metodologia e avaliação diferenciados e diversificados que atendam as especificidades do público alvo da educação especial.

Outro ponto necessário a ser analisado, na produção de legislação para a Educação Brasileira, e em destaque para a Educação Especial, é que além da garantia do direito à educação, do acesso à escola, de um currículo que leve em consideração a diversidade e a unicidade de cada sujeito, são que as políticas públicas de formação de professores foram efetivadas. A Educação Especial é uma modalidade que atravessa todos os níveis e etapas da educação brasileira, da educação infantil ao ensino superior, passando por escolas indígenas e quilombolas, espaço escolares hospitalares e que, a fim de garantir o acesso e a permanência de seu público alvo na escola regular, necessita formar profissionais capacitados para atendê-los.

OS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS REGULARES: PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Paulo Freire (1991, p.58) afirmou que “ninguém começa a ser professor em uma terça-feira às 4 horas da tarde (...) a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. E assim, sintetizou que a formação de um profissional da educação precisa ser lapidada, investida, burilada por meio da ação e da reflexão da prática pedagógica. Para tanto, o profissional que

atua ou atuará na Educação Especial, na Sala Multifuncional de Recursos, o professor de sala de aula e o da gestão escolar precisam estar permanentemente em ação, seja na prática pedagógica, seja na reflexão sobre ela.

Mesmo com as críticas que existem e são necessárias, a LDB de 1996 é um exemplo de legislação que fomentou a política pública educacional brasileira de forma substancial. A partir dela, todas as crianças brasileiras tiveram a garantia de acesso e permanência na escola. BOMENY (2001) referenda isto trazendo dados comparativos do censo de 1991 e do censo de 2000. Além disso, o incentivo à formação inicial e continuada de professores avançou significativamente. Bomeny, neste mesmo artigo, destaca a obviedade de que educação se faz com boas escolas e boas escolas precisam ter bons professores. A questão do docente brasileiro é delicada e necessita ser enfrentada com responsabilidade e seriedade. Em 1991 apenas 50% dos docentes possuíam ensino superior completo. Em 2000, esse número teve um aumento de 9%, a autora indica que seja efeito da legislação de diretrizes e bases promulgada em 1996.

Nessa mesma perspectiva, a partir da 1996, se olharmos 50 anos atrás, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, chegaremos a criação do primeiro atendimento educacional especializado, para crianças com superdotação, na sociedade Pestolozzi, em Canoas-RS. De lá para cá, temos um número considerável de alunos matriculados em classe regulares e a ampliação da formação continuada tanto para professores especializados quanto o de coordenadores pedagógicos.

Estudos econômicos e sociais, alguns exemplificados por BOMENY (2001), outros retomados por LIBÂNEO (2004) citando Anísio Teixeira, relacionam que quanto maior instrução de uma população, mais qualidade de vida dela. A educação brasileira tem por objetivos, entre outros, a preparação para o trabalho e o pleno exercício da cidadania. A educação brasileira e a aprendizagem dos brasileiros, precisam ser direcionadas para que eles possam exercer a sua cidadania. O exercício da cidadania dos alunos com necessidades educativas especiais inicia na escola quando eles acessam o direito a uma educação inclusiva.

As legislações após LDB auxiliaram no avanço de uma escola de integração para uma escola de inclusão, seguindo uma tendência mundial, tão bem apresentada por MARCHESI, (2004, p.15-30). Contudo, a cidadania dos alunos com necessidades

educativas especiais passa por uma escola inclusiva, cujo desafio, conforme Beyer destacou:

[...] é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida a todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (BEYER, 2006, p. 76).

Por isso, é de grande importância a atuação dos trabalhadores em educação, da gestão escolar à intervenção pedagógica diretamente pelo aluno, seja dos professores de classes regulares, seja dos professores de Atendimento Educacional Especializado. É com a conjugação do trabalho destes profissionais, com investimentos do poder público e de ações de responsabilização de toda a sociedade que conseguiremos produzir uma educação que respeite a todos em suas diferenças e que prepare nossos estudantes para a cidadania. Uma educação para contribuir na construção de uma cultura inclusiva em nossa sociedade e romper com processos que limitam e impedem o acesso à direitos e à cidadania de nossos estudantes.

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor precisa ter formação inicial superior que o habilite para docência e formação específica em educação especial, inicial ou especializada, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009. A esse profissional compete, entre outras ações específicas de intervenção com alunos de Necessidades Educativas Especiais (NEEs), o de assessoramento aos professores de sala de aula regular, estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e disponibilização de recursos de acessibilidade.

O coordenador pedagógico é referendado na LDB de 1996, como o grande mediador da gestão de aprendizagem de uma escola. A ele compete organizar e orientar o trabalho pedagógico de uma escola, além de articular os atores deste espaço escolar: alunos, professores, gestão escolar e família. Ao coordenador pedagógico recai a responsabilidade coordenar os processos pedagógicos e integrá-los de forma que evidencie e valore a aprendizagem dos estudantes numa perspectiva responsável, autônoma, solidária, ética e cidadã.

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico executa três ações centrais no espaço escolar: ele viabiliza, integra e articula o trabalho pedagógico. Além disso, o coordenador pedagógico é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem,

pois presta assistência pedagógica irrestrita ao professor da sala de aula, aos alunos e as suas famílias.

Mediante esse papel central dentro das questões pedagógicas de uma escola, o coordenador pedagógico, analogamente, é um tipo de coração da escola. Toda a vida pulsante da escola passa por ele, que bombeia energia, práticas, reflexões. Ouvir, o repensar, o agir e o reagir são ações elementares em sua atuação e, assim como o coração bombeia sangue ao nosso menor recanto do corpo, o coordenador pedagógico movimenta-se na escola, para que as ações pedagógicas sejam intencionais e planejadas a fim de oportunizar o direito da aprendizagem para todos os seus estudantes.

A garantia de uma educação inclusiva, que valorize o conhecimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que não os segregue, que não os limite e que promova a sua cidadania, está relacionada a articulação entre o coordenador pedagógico e o professor de Atendimento Educacional Especializado e que atua em Salas de Recursos Multifuncionais. Essa articulação é fulcral em uma escola que tem a pretensão de se tornar eficazmente inclusiva. A articulação destes dois profissionais deve reconhecer as suas limitações e conhecer as suas potencialidades. Além disso, não ignorar os problemas e as dificuldades que ainda existem, porém, promover ações e reflexões sobre o fazer pedagógico.

O TRABALHO ARTICULADO ENTRE PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma escola que almeja uma inclusão que respeite os processos e diferenças de aprendizagem e de pessoas, precisa articular conhecimentos múltiplos e ações educativas que efetivem o desenvolvimento de saberes, de habilidades e de competências em seus estudantes e em seus profissionais. Para tanto, se faz necessário a articulação do setor pedagógico e da Sala de Recursos Multifuncional.

A articulação, por meio de um trabalho integrado e integrador, precisa se efetivar em diferentes ações dentro do contexto escolar. Faremos um breve recorte nas questões de currículo, de avaliação, de práticas pedagógicas e de formação continuada e na atuação destes dois profissionais em destaque, como mediadores deste processo de construção e consolidação de escolas inclusivas.

O currículo é uma parte pulsante da escola, pois é por ele que a escola irá efetivar as suas intenções pedagógicas. Ele não é neutro e é a identidade pedagógica de uma escola. Por isso, um currículo que tenha o desejo de ser inclusivo, ele precisa ser multicultural, diversificado e que atenda as especificidades das comunidades escolares em que as escolas estão inseridas. Porém, para que o currículo se efetive em práticas cotidianas escolares, bem como em suas adaptações, as observações, as reflexões e as ações são articuladas do professor de AEE e da Coordenação Pedagógica. E tal articulação pode se concretizar em diferentes ações, como entrevistas, observações, diálogos com a comunidade escolar, materiais adaptados e diversificados e oportunidades de troca de experiências entre outros espaços educativos e pessoas. Contudo, sabemos que essa transformação do currículo em uma perspectiva inclusiva é de longo prazo, pois há a necessidade de transformar pensamentos, posturas, conceitos, mentalidades e práticas.

O professor da UFRGS, Hugo Otto Beyer, escreveu um livro sobre os processos de inclusão (2006) e, conseqüentemente, de avaliação. Para ele, a avaliação escolar vincula-se a alguns paradigmas. Ele procura retratar em quatro paradigmas: o Paradigma Clínicoterapêutico (que se concentra na condição clínica do estudante para determinar as suas limitações); o Paradigma Sistêmico (a forma como o sistema educacional da educação especial e da escola regular trabalham com o fracasso escolar); o Paradigma Sociológico (destaca as condições sociais sobre as condições individuais); O Paradigma Crítico-materialista (que explicita o conceito de deficiência como resultado de uma sociedade capitalista que valoriza os meios de produção, o trabalho, a produtividade e o consumo). A dinâmica desses paradigmas nos processos avaliativos dos alunos é incidente muitas vezes de forma complexa, pois não há uma relação hierárquica, mas elas acontecem de forma contínua e generalizada. O coordenador pedagógico e a profissional do AEE precisam contribuir com o processo avaliativo para que esses alunos possam ser avaliados a partir de suas potencialidades e conquistas, favorecendo o seu crescimento como estudante e pessoa. Ações que extrapolem os conselhos de classe ou avaliações formais precisam ser efetivadas. Por isso, as anotações, observações, a multiplicidade de instrumentos e a diversidade de situações avaliativas precisam integrar os processos avaliativos de uma escola inclusiva. Além disso, ter no horizonte que avaliação é processo e orienta a reorganização de planejamento.

Outro ponto nevrálgico para uma escola efetivamente inclusiva e que exige uma intervenção direcionada, embasada teoricamente e inundada de afetividade e de respeito a humanidade, localiza-se em suas práticas pedagógicas de trabalho com seus estudantes. Elas devem ser variadas, múltiplas, sensíveis e adaptadas a fim de gerarem aprendizagens. E o coordenador pedagógico, segundo CHAGAS, et al (20021, p. 47), “deve colaborar para que os professores possam ressignificar suas práticas, resgatando a autonomia docente, e a importância do trabalho coletivo”. Para que a mediação nas práticas pedagógicas pelo docente do AEE e pelo coordenador pedagógico seja eficaz ela precisa atentar-se aos princípios de incentivo e de consolidação de uma convivência construtiva, inclusiva, da promoção de aprendizagens comuns e da importância das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, retomando a fala de Paulo Freire, a reflexão sobre a prática precisa ser constante e inerente ao fazer pedagógico da escola inclusiva.

Além de todos esses pontos indispensáveis, de articulação e mediação do coordenador pedagógico e do professor de AEE no fazer de uma escola que se almeja ser inclusiva, ainda é de substancial importância que se atente aos processos de formação continuada. A formação continuada em uma perspectiva inclusiva tem o compromisso de promover uma reflexão constante da diversidade, das múltiplas aprendizagens, de ampliar conhecimento técnico e pedagógico, de construir uma cultura inclusiva e de congregar toda a sociedade, extrapolando os muros escolares. A formação continuada, mediada pelo coordenador pedagógico e pelo docente de AEE, concentra-se na reflexão sobre a prática, na busca de apoio na teoria, no cuidado da escuta e na sensibilidade da observação, a fim de promover para toda a comunidade escolar processos qualificados de estudo e de reflexão. Há a necessidade de ofertar esses espaços de formação, estudo e convívio também para os pais, responsáveis, cuidadores dos alunos com necessidades educacionais especiais e para a comunidade em geral. É interessante lembrar que embora alguns transtornos, deficiências e altas habilidades possuem questões características e alguns padrões de comportamento, são indivíduos únicos e diferentes, que precisam ser respeitados, estimulados e ter garantido o direito à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou debater a articulação entre o professor de AEE nas escolas e o Coordenador Pedagógico. Em um primeiro momento buscou situar na legislação os avanços conquistados para a educação inclusiva brasileira. Em seguida, consciente de que os dois profissionais articulados, realizando um trabalho coletivo e em parceria, conseguem criar condições propícias para a aprendizagens das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, em busca de uma cultura inclusiva. Nesta segunda parte, buscou-se apresentar esses profissionais, pensando que suas intervenções sejam coerentes, pedagógicas e produtivas.

Na última parte deste artigo, apresentou-se, dentro de um quadro de recursos humanos escassos, a possibilidade de articulação entre setor pedagógico, na figura do Coordenador Pedagógico e do docente de AEE, para a garantia do direito da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Muito se avançou com a legislação vigente, porém ainda há muito a percorrer, para que nossos estudantes possam realmente produzir aprendizagens em escolas regulares e terem respeitados seus processos e suas etapas e suas singularidades. Além disso, apresenta-se quatro possibilidades de intervenção, articulação e mediação que o professor de AEE e o coordenador pedagógico podem atuar: currículo, avaliação, práticas pedagógicas e formação continuada.

Os profissionais, coordenador pedagógico e docente de AEE, são figuras centrais dentro de um processo de construção de uma escola que almeje ser inclusiva e transformadora da realidade e da nossa história educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. **Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre. Mediação, 2006. p. 73- 81.
- _____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006. 128 p.
- BOMENY, H. *Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.
- CHAGAS, N; MATTOS, M; SANTOS, G. **Coordenador Pedagógico à frente dos desafios da educação inclusiva**. IN: Cairu em Revista. Jun/Jul 2021, Ano 10, nº 16, p. 45- 62.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações do Processo de Desenvolvimento**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. 1.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, Tailândia: março de 1990.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil** - leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 17ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO. J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª edição. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCHESI, A. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. IN: COLL, C;

MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. Volume 3. 2ª edição.

A DISLEXIA: SUAS DIFICULDADES E OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM

Elisangela dos Santos Vaz¹
Maria da Graça Gonçalves Cunha Neves²

RESUMO: Dislexia é um transtorno de aprendizagem de ordem neurológica, caracterizado por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Essa dificuldade acomete de 3% a 6% por cento dos estudantes. Isso faz com que o desenvolvimento cognitivo seja abaixo do rendimento, pois eles recebem as informações em três áreas específicas do cérebro (identifica os símbolos, significa os símbolos e sons e uma terceira que reúne essas informações), tudo dentro da normalidade como outras pessoas, porém essas informações são processadas de forma diferente, pois essas áreas específicas nos disléxicos não são ativadas como deveriam, resultando em falhas nas concepções cerebrais. Porém, existem métodos e maneiras de trabalhar para poder ajudar no processo de aprendizagem. Nesse artigo, abordamos conceitos e métodos de aprendizagem para ajudar no desenvolvimento do disléxico.

Palavras-chave: Dislexia, Transtornos de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender a dislexia como um Transtorno Específico da Aprendizagem, sua origem é neurobiológica, afetando a leitura, a compreensão e a escrita. Caracteriza-se por anormalidades cognitivas no processo de leitura e escrita, pela disfunção biológica. A origem da dislexia está relacionada a fatores genéticos (dislexia de desenvolvimento) ou adquiridos (no caso da dislexia adquirida) em caso de fatores externos como um AVC (acidente vascular cerebral), por exemplo.

A CID 10 (Classificação Internacional de Doenças) classifica a Dislexia com o código R 48. O presente artigo objetiva compreender os conceitos e métodos de aprendizagem dos disléxicos, para ajudar a enfrentar as dificuldades de leitura e escrita que apresentam no seu desenvolvimento.

Este trabalho propõe uma revisão bibliográfica de conceitos e métodos, abordando a identificação dos sintomas, tentando pontuá-los, para que o sujeito com

¹Autora. E-mail: elizdvaz@gmail.com

²Orientadora do artigo e coautora: E-mail:gracacunha_neuropsicopedagoga@hotmail.com.

dislexia, seja ajudado pela família e no ambiente escolar, sejam proporcionados métodos e estratégias para facilitar seu processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão integrativa da literatura, este tipo de metodologia foi escolhido por possibilitar uma análise criteriosa e detalhada acerca das produções científicas existentes sobre o tema “Dislexia: dificuldades e métodos de aprendizagem”.

A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos, entre outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS, 2017). Tem como vantagem permitir que o pesquisador realize a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que em uma pesquisa direta, além de proporcionar uma análise muito mais diversificada sobre a temática de diferentes pontos de vista e de variados autores em diferentes modalidades de pesquisa (GIL, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O aluno com dislexia, muitas vezes é visto pelo professor e pela própria família como preguiçoso e desatento. O professor precisa ter um olhar atento para suas dificuldades e necessidades para auxiliá-lo. Também é necessário realizar o encaminhamento para a avaliação diagnóstica multiprofissional, para os atendimentos clínicos especializados. A partir da avaliação, poder então, realizar as adaptações curriculares e trabalhar de forma mais correta com esse aluno, partindo de suas dificuldades, necessidades e buscando novas possibilidades. Portanto, para que haja a definição de estratégias de intervenção, por parte do professor é de suma importância o diagnóstico.

A escola deve ter a responsabilidade de avaliar cognitivamente esse aluno, verificando suas dificuldades escolares e assim, o quanto antes, realizar o encaminhamento para a equipe multiprofissional composta por profissionais especializados como médicos neurologistas/neuropediatras, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicopedagogo e/ou neurolinguista especializado em dislexia, para que o aluno possa ser diagnosticado e na escola os professores

possam fazer as devidas adaptações e flexibilizações curriculares, construindo métodos e maneiras de ajudar esses alunos colaborando para seu processo de aprendizagem.

Cândido (2013, p. 13) diz que a:

[...] dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.

Cândido afirma que muitos tentam explicar a origem da dislexia, porém estudos comprovam sua origem de ordem genética, pois é uma condição neurológica associada à aquisição da leitura e escrita no processamento da linguagem.

Para a psicologia, o disléxico não consegue “traduzir” de forma adequada e imediata, as unidades mínimas da fala que são os fonemas, para os sinais gráficos convencionais com seus representantes (Fagundes, 1995).

Alguns sintomas os quais professores e pais devem ficar atentos:

Na linguagem oral:

- Atraso no desenvolvimento da fala;
- Problemas para formar palavras de forma correta, como trocar a ordem dos sons (*popica* em vez de *pipoca*) e confundir palavras semelhantes (*umidade / humanidade*);
- Erros de pronúncia, incluindo trocas, omissões, substituições, adições e misturas de fonemas;
- Dificuldade para nomear letras, números e cores;
- Dificuldade em atividades de aliteração e rima;
- Dificuldade para se expressar de forma clara.

Na leitura:

- Dificuldade para decodificar palavras;
- Erros no reconhecimento de palavras, mesmo as mais frequentes;
- Leitura oral devagar e incorreta. Pouca fluência, com inadequações de ritmo e entonação, em relação ao esperado para a idade e a escolaridade;
- Compreensão de texto prejudicada como consequência da dificuldade de decodificação;
- Vocabulário reduzido.

Na escrita:

- Erros de soletração e ortografia, mesmo nas palavras mais frequentes;
- Omissões, substituições e inversões de letras e/ou sílabas;

- Dificuldade na produção textual, com velocidade abaixo do esperado para a idade e a escolaridade.

O dislético aprende como tantos outros, porém seu processo é diferente, precisa de uma atenção especial e as atividades diferenciadas, organizadas conforme sua condição. Para isso o professor, requer conhecimento para fazer o planejamento de acordo com a necessidade educativa especial do aluno, com o plano de aula minuciosamente preparado para dar conta de suas necessidades.

3.1 Os métodos de trabalho com disléxicos

Moura (2012) explica que a maioria dos tratamentos enfatiza a assimilação de fonema, o desenvolvimento do vocabulário, a melhoria da compreensão e fluência da leitura. Ajudar o dislético a melhorar sua leitura é muito trabalhoso e exige muita atenção, mas toda criança disléxica necessita de apoio e paciência, pois essas crianças sofrem de falta de autoconfiança e baixa autoestima, pois se sentem menos inteligentes que seus amigos.

Tudo que envolva a aprendizagem por métodos inerentes a eles, trabalhos dinâmicos que possam ser aplicados para melhorar a aprendizagem do aluno, visando sua integral compreensão, utilizando os cinco sentidos, serão muito proveitosos para a aprendizagem dos disléxicos.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD), define a dislexia como um transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração sendo que é realmente percebida na escola em sala de aula a (ABD, 2008) a associação ainda afirma que:

A dislexia não é resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico... Como a dislexia é genética e hereditária se a criança possuir pais ou outros parentes disléxicos quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor para os pais, a escola e a própria criança. A criança poderá passar pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, mas se não houver passado pelo processo de alfabetização o diagnóstico será apenas de uma criança de risco (ABD, 2008, p.1).

Algumas crianças com dislexia, tem a fala prejudicada e também maneira de se expressar pois não consegue ler e compreender a leitura, apresentando muitas dificuldades. Alguém que se priva da leitura terá muita dificuldade nas coisas do dia a dia que envolvem a necessidade de ler, como pegar um ônibus, ir a restaurantes, etc.

O hábito da leitura favorece o processamento de estímulos das células nervosas, as quais favorecem a codificação e compreensão do indivíduo. Para ler e para que se processe a informação, é fundamental que o leitor possua competência cognitiva, pois quanto mais lemos, mais o cérebro entra em funcionamento (Fonseca 2002). Segundo Moura (2019, p. 59):

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que devido a essas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Sobre o transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração sendo que é realmente percebida na escola em sala de aula a (ABD, 2008) a associação ainda afirma que:

A dislexia não é resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio econômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico... Como a dislexia é genética e hereditária se a criança possuir pais ou outros parentes disléxicos quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor para os pais, a escola e a própria criança. A criança poderá passar pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, mas se não houver passado pelo processo de alfabetização o diagnóstico será apenas de uma criança de risco (ABD, 2008, p.1).

Alguns sujeitos com dislexia têm a fala prejudicada, com trocas também na linguagem, apresentando Dislalia. Podem apresentar também dificuldades na maneira de se expressar. Para ler e para que se processe a informação, é fundamental que o leitor possua competência cognitiva, pois quanto mais lemos, mais o cérebro entra em funcionamento (Fonseca 2002). Porém no caso dos disléxicos, a competência cognitiva está relacionada à condição de cada sujeito, portanto a mediação e a intervenção adequadas são fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido neste artigo, os disléxicos têm potencial para aprender e ter uma melhor qualidade de vida. Os jogos, as brincadeiras, o lúdico, são grandes aliados para o professor, pois eles criam para a criança e até mesmo o adulto disléxico, uma abordagem mais prazerosa e facilmente compreendida, favorecendo o desenvolvimento desses alunos.

Para tanto se faz necessário que eles tenham suas necessidades identificadas e reconhecidas pelos professores e familiares. Os professores e a família são grandes aliados na vida do disléxico, podendo fazer uma grande diferença para ele. O professor é um ser marcante, desde que desempenhe seu papel e busque maneiras e formas de ajudar seu aluno. Com o acesso aos estímulos adequados, o trabalho diferenciado e com as devidas adaptações e flexibilizações curriculares, com certeza haverá avanço no seu processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário oficial da União, 10 de janeiro de 2001.

CÂNDIDO, Edilde da Conceição. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013.

Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208833.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

FAGUNDES, Liliana Maria Rosa. **O sentido da letra: leitura, dislexia, afetos e aprendizagem**. Porto Alegre: Edita/Edições Est. 2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

LUCZINKI, M. **Dislexia e inclusão**. In. GOMES, M.(org.). Construindo as trilhas para a inclusão. 2º ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. **A dislexia e os desafios pedagógicos**. Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013.

Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205864.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

Shaywitz S. E, e Shaywitz B.A. org (2006). **Dislexia precoce e seu impacto sobre o desenvolvimento socioemocional inicial**. Tradução em 2011. Disponível em:<https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/disturbios-de-aprendizagem/segundo-especialistas/dislexia-precoce-e-seu-impacto-sobre-o>

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA INCLUÍDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tamires Raquel Prestes da Fonseca¹
Anelise do Pinho Cossio²

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo investigar a importância da Intervenção Precoce na Infância (IPI) para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluído na Educação Infantil, na faixa etária do zero aos três anos de idade. Utilizou-se como Metodologia de Pesquisa a Revisão Bibliográfica, em que a coleta dos dados foi realizada por meio de artigos e livros, publicados entre os anos 2017-2021. As bases de dados selecionadas para as pesquisas foram: o Portal da CAPES, o SCIELO, e os livros digitais de bibliotecas virtuais. Concluiu-se que a Educação Infantil se caracteriza como um contexto natural favorável para o cumprimento dos objetivos de intervenção definidos para a criança com TEA.

Palavras-chaves: Intervenção Precoce na Infância; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Os primeiros sete anos da vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. É nesta etapa que as aprendizagens significativas se solidificam, assim como o desenvolvimento cognitivo e motor. As experiências e vivências neste período, bem como a interação com a família, a escola e a sociedade de um modo geral, influenciam posteriormente na sua construção cognitiva, física, social e emocional. Sendo assim os contextos culturais e sociais a qual a criança é exposta, determina as suas diferenças pessoais, assim como pode influenciar de forma positiva ou negativa no seu desenvolvimento (MARINI; LOURENÇO; BARBA, 2017). Apesar destas construções e aquisições se darem de forma contínua ao longo da vida, a primeira infância é definida como um período crucial para o desenvolvimento, devido à rápida maturação estrutural e cerebral, à maior plasticidade neuronal e ao desenvolvimento de habilidades complexas (MARINI; LOURENÇO; BARBA, 2017).

¹Autora. E-mail: tamyraquel@hotmail.com

²Orientadora do artigo e coautora. E-mail: ane_psico@hotmail.com.br

Para Otero (2020), os primeiros anos de vida apresentam papel fundamental também no desenvolvimento social da criança, destacando a escola como parte importante nesse processo. Para a autora, a primeira infância é composta de aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais, portanto, a escola precisa ofertar meios de potencializar e consolidar essas aprendizagens.

Neste sentido, os estímulos são fundamentais na primeira infância, estímulos estes que podem ocorrer por meio da Intervenção Precoce na Infância (IPI). A IPI é definida como o conjunto de ações realizadas diariamente com as crianças na primeira infância, e sua família. Tem como objetivo desenvolver as potencialidades da criança, ou seja, quanto mais estímulos a criança receber, melhor serão as suas construções psíquicas e as condições de seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (ANIP, 2016). Com isso se faz necessário a prática da IPI, que visa uma gama de ações que estimulem o desenvolvimento integral e efetivo da criança. Para crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista a IPI, se de suma importância, sendo que suas ações visam melhorar o seu desenvolvimento e seu entorno familiar e social (LOPES; MARTINS; BRIZOLLA, 2019).

O Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais, o DSM-5, define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na interação social, comunicação e comportamento repetitivos e restritos. Para as diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a IPI se torna essencial, sendo que o autismo pode se manifestar nos primeiros anos de vida de uma criança, ou com a regressão do desenvolvimento, recorrente em 30% dos casos (DUARTE; SCHWARTZMAN; MATSUMOTO; BRUNONI, 2016).

Pelo fato do diagnóstico do TEA ser complexo, se faz necessário o atendimento com um médico psiquiatra infantil ou neurologista, bem como a avaliação de uma equipe transdisciplinar (MORATO; SILVA, 2019). A equipe transdisciplinar, composta pelos atendimentos especializados, família, e a professora titular de turma, ajudam a coletar fornecer informações a respeito do desenvolvimento da criança para determinar o seu diagnóstico.

Neste sentido, o presente estudo tem como pergunta e finalidade de pesquisa: Analisar a importância da IPI com crianças com TEA, do zero aos três anos de idade, incluídas nas escolas de Educação Infantil.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como qualitativo, pois os dados recolhidos focaram-se na subjetividade dos indivíduos envolvidos, bem como na percepção social envolvida nos dados coletados (CHUEKE; LIMA; 2003).

A metodologia de pesquisa escolhida para o embasamento teórico foi a Revisão Bibliográfica, que consiste no levantamento e coleta de dados de publicações existentes, relacionadas a um determinado assunto. Assim, o campo de coleta de dados para este trabalho foi a análise de artigos e livros publicados sobre o tema em questão, nos últimos cinco anos. A Revisão Bibliográfica proporciona a investigação e sistematização dos dados já levantados, bem como contribuir para a construção de novos conhecimentos científicos. Busca solidificar resultados relacionados a determinados temas e definir novos caminhos na investigação científica (CANDIDO; CIA, 2016).

A coleta dos dados foi realizada por meio de artigos e livros, publicados entre os anos 2017-2021, nas bases de dados do Portal da CAPES, o SCIELO, e os livros digitais de bibliotecas virtuais. Teve o intuito de Analisar e investigar: A importância da IPI com crianças com TEA, do zero aos três anos de idade, incluídos na Educação Infantil.

Para a seleção dos artigos utilizou-se as palavras-chave: *Intervenção Precoce, Educação Infantil e Transtorno do Espectro Autista*.

Portanto, na primeira etapa se fez o levantamento dos artigos relacionados ao tema proposto e as palavras-chaves definidas, a organização dos artigos que apresentavam relação com a temática por meio do resumo e do conteúdo do texto. Por fim foram selecionados para as análises os artigos e livros que corresponderam a finalidade do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 1960 nos Estados Unidos, originou-se o primeiro modelo de programa sobre a IPI, com o objetivo de atender crianças de famílias de baixa renda, ou que possuíam algum tipo de problema físico ou intelectual, e assim, fortalecer os seus processos cognitivos e sociais (CARDOSO; FERNANDES; PROCÓPIO; PROCÓPIO, 2017).

Este conceito surgiu no Brasil entre os anos 1970 e 1980, com o objetivo de atender crianças com deficiências, tendo o nome de Estimulação Precoce, relacionada a área da Educação Especial e implantada em instituições para pessoas com deficiência (MARINI; LOURENÇO; BARBA, 2018).

Já o conceito de IPI teve a sua expansão no ano de 1970, por meio de estudos que comprovaram a sua eficiência, expandindo assim o direcionamento da criança também para a família como parte importante dos processos de intervenção. Nos anos de 1980, essas mudanças ganharam força com o Modelo Ecológico do Desenvolvimento e no Modelo de Desenvolvimento Transacional (MARINI; LOURENÇO; BARBA, 2017)

Dentre os modelos citados acima, destacaremos neste trabalho, o Modelo Ecológico do Desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner. Para Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano depende das características biopsicológicas, assim como do contexto em que a pessoa está inserida (ANIP, 2016). Dentro desta perspectiva, apresentam-se diferentes sistemas: o **microssistema**, mais próximo ao indivíduo; o **mesossistema**, que consiste na interação dos microssistemas; o **exossistema**, definido como os contextos que não necessitam diretamente da ação do indivíduo, mas que acabam lhe afetando; o **macrossistema**, onde estão os padrões socioculturais que o indivíduo está inserido; e o **cronossistema**, que está relacionado ao tempo e a vida do indivíduo em contexto temporal (BARRETO, 2016).

O entendimento destes sistemas ressalta a importância de cada espaço no desenvolvimento do ser humano, pois um ambiente pobre em estimulação, principalmente na primeira infância, trará consequências para o desenvolvimento da criança em todas as esferas da sua vida. De igual forma, para as crianças com alguma deficiência os estímulos nos primeiros anos de vida são fundamentais para atenuar os danos relacionados a sua problemática. Desta forma, Otero (2020) afirma que a Educação Infantil precisa ser concebida como um espaço privilegiado, onde ocorre o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças, bem como a interação com seus pares

Neste sentido, a Educação Infantil, é o contexto natural fundamental e essencial para os estímulos necessários para o desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência. Isto porque elas permanecem neste espaço pelo período de nove horas diárias, durante cinco dias por semana. Na Educação Infantil ocorre um

embasamento sólido para o desenvolvimento integral, bem como, a potencialização de competências corporais, afetivas, sócias, éticas e culturais (OTERO, 2020).

Para algumas crianças com TEA o diagnóstico pode ocorrer de maneira tardia, porém se a escola estiver atenta ao seu comportamento e desenvolvimento, perceberá que ela necessita de estímulos nos primeiros anos de vida, em que se encontra no berçário e no maternal (zero aos três anos de idade). Além disso, observar e encaminhar para um atendimento especializado as crianças que também apresentam ou estão em risco de atraso no desenvolvimento (KOBREN, 2017).

Na pesquisa realizada para este trabalho, sobre as ações realizadas no Brasil, percebeu-se a necessidade de qualificação dos Educadores Infantis para desenvolver o apoio da IPI, bem como estudos nessa área e no contexto de sala de aula.

De acordo com a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP, 2016), a IPI preconiza as famílias em todos os processos de intervenção, pois é a primeira e a principal fonte de cuidados, possuindo papel ativo na saúde e bem-estar da criança.

Como a IPI ainda é um assunto pouco trabalhado nas escolas do Brasil, alguns profissionais não possuem conhecimento sobre o seu papel e importância no desenvolvimento das crianças. Kobren (2017), em sua pesquisa realizada com 322 profissionais da educação que trabalham com alunos com algum tipo de atraso no desenvolvimento, no município de Curitiba, destacou que uma parcela considerável de profissionais não entendem os conceitos básicos sobre a IPI na perspectiva bioecologia, ou até mesmo a desconhecem.

Nas ações realizadas em sala de aula com as crianças com TEA, destaca-se o projeto de pesquisa de IPI com alunos com TEA, desenvolvida no Brasil, por meio de grupos de pesquisa, como, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem (NEPCA), e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE). Os dois grupos fazem parte de duas Universidades: a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal do Pampa, com o apoio do Município de Bagé (Rio Grande do Sul), tendo como parceria para o desenvolvimento deste projeto a Universidade do Minho, em Portugal (LOPÉS, MARTINS e BRIZOLARA, 2019).

O público-alvo da pesquisa mencionada no parágrafo anterior, foram crianças com TEA, nas idades dos três aos seis anos. A pesquisa teve como objetivo o aprofundar e conhecer as características do TEA, bem como a possibilidade de implementação da IPI nas escolas. Além disso, possibilitar a qualificação e formação

de professores, no âmbito da IPI na escola, beneficiando assim, toda a comunidade escolar (LOPES, MARTINS e BRIZOLARA. 2019).

As pesquisas em relação a IPI ainda possuem poucos elementos, referente ao público-alvo, crianças de zero a três anos. Algumas pesquisas falam sobre a importância da IPI para bebês, no entanto, se referem a prática clínica para a realização de intervenções no desenvolvimento. Destacam a importância da IPI na estimulação de bebês com deficiência, juntamente com os seus pais não relacionando com a vida escolar do mesmo, ou seja, o trabalho da IPI, em berçários na Educação Infantil (ANAUATE, AMIRALIAN 2017). Cabe ressaltar, que a falta de revisão de estudos relacionados, dificulta a sistematização e identificação dos modelos de IP aplicados no Brasil (FERNANDES, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito observar as ações realizadas atualmente no âmbito da IPI, especificamente na Educação Infantil, com alunos dentro do TEA, entre zero e três anos de idade. Diante dos objetivos propostos, e artigos encontrados, poucos relatam o trabalho da IPI associada a crianças com TEA, no contexto escolar.

Cabe ressaltar o trabalho realizado em Portugal e suas equipes transdisciplinares, que desenvolvem o trabalho da IPI, em diferentes esferas, incluindo a escolar. No entanto, no Brasil o trabalho da IPI, ainda é pouco divulgado, sendo que muitos Educadores não possuem conhecimento deste modelo de intervenção.

Faz-se necessária a qualificação contínua dos Educadores que trabalham na Educação Infantil, pois é importante que a rede de ensino esteja preparada para receber e trabalhar com os alunos com TEA por meio do modelo da IPI.

O investimento e incentivo do trabalho da IPI na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, em especial para crianças com TEA. As intervenções recebidas nos primeiros anos de vida são fundamentais e determinantes para um desenvolvimento satisfatório e para ajudar a sanar qualquer atraso existente na aprendizagem.

Portanto, se torna essencial, novas pesquisas e investimentos no âmbito da IPI no Brasil, bem como a parceria entre a escola, os profissionais da saúde,

Educadores Especiais e as famílias, pois a sincronia entre esta equipe possibilita que as intervenções realmente ocorram. Por fim, cabe ressaltar a importância e a necessidade de Políticas Públicas em nosso país que incentivem e deem subsídios para a realização da IPI.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE - ANIP. **Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um guia para profissionais**. (1ª ed.). Coimbra: ANIP, 2016.

DE CARVALHO BARRETO, A. Paradigma Sistêmico No Desenvolvimento Humano E Familiar: A Teoria Bioecológica De Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, ago. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682016000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 26 nov. 2021. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>.

DUARTE, C. P.; *et al.* Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: Relato de um caso. In: CAMINHA, V. L. *et al.* (Org.). **Autismo: Vivências e Caminhos**. São Paulo: Edgar Blücher, 2016. p. 46-56.

CARDOSO, C; FERNANDES, L. P.; PROCÓPIO, M. Estimulação Precoce na Educação Infantil: um Estudo Bibliométrico. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 1, p. 166-187, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711128>. Acesso em: 10 nov. 2021. Acessado em 26 nov. 2021.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.

FERNANDES, P. R. S.; SERRANO, A. M.; DELLA BARBA, P. C. S. Intervenção Precoce em Portugal e no Brasil: Clarificação Nacional E Internacional Sobre Práticas Profissionais. In: **Anais Do Congresso Brasileiro De Educação Especial**, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/-intervencao-precoce-em-portugal-e-no-brasil--clarificacao-nacional-e-internacional-sobre-praticas-profissionais>>. Acessado em: 27 nov. 2021.

JÚNIOR, S. L. S.; *et al.* Uma Revisão Acerca do Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil. **Revista Ensino em Foco**, v. 2, n. 5, p. 61-71, 2019.

Disponível em:

<http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/642>.

Acessado em: 09 novembro. 2021.

KOBREN, R. C. **Intervenção Precoce e Educação Infantil: Concepções e Ações**. Dissertação (Mestrado em Educação Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano) - Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2017/M2017_Rafaeli%20Cappellaro%20Kobren.pdf. Acessado em: 27 nov. 2021.

LOPES, É. F. G. P.; MARTINS, C. S. L.; BRIZOLLA, F.; *et al.* Intervenção Precoce com Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Construindo Caminhos. In: CÓSSIO, R. C. M. R.; PEREIRA, A. P. S. (Orgs.). **Anais II CONLUBRA**, p. 180-184, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nepca/files/2020/07/anais2019.pdf>. Acessado em: 27 nov. 2021.

CANDIDO, A. R. L. S.; CIA, F. Programas de Intervenção Precoce: o que revelam as teses e dissertações. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 332-348, 30 ago. 2016.

MAIA, V. C. **Intervenção Precoce**: Uma Análise da Satisfação das Famílias Apoiadas no Município de Jequié. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, área de especialização em Domínio Cognitivo e Motor) -. Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6918>. Acessado em 26 nov. 2021.

MARINI, B. P. R.; LOURENÇO, M. C.; DELLA BARBA, P. A Perspetiva Brasileira das Ações de Intervenção Precoce na Infância. In: FUERTES, Marina; NUNES, Clarisse; LINO, Dalila; ALMEIDA, Tiago. **Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce**, p. 27-49, 2018.

MARINI, B. P. R. **As práticas de Intervenção Precoce do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8832>. Acessado em 26 nov. 2021.

MARINI, B. P. R., LOURENÇO, M. C., DELLA BARBA, P. C. S. Revisão Sistemática Integrativa sa Literatura Sobre Modelos e Práticas de Intervenção Precoce no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v.35, p. 456-463, 2017.

MORATO, A. P.; *et al.* Autismo e Políticas Públicas: Experiência de um Serviço de Intervenção Precoce no TEA. In: CÓSSIO, R. C. M. R.; PEREIRA, A. P. S. (Orgs.). **Anais II CONLUBRA**, p. 55-59, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nepca/files/2020/07/anais2019.pdf>. Acessado em: 27 nov. 2021.

NOGUEIRA, J. M G. E. As Políticas Públicas e a Qualidade de Vida das Famílias com Crianças com Autismo: O Caso da Intervenção Precoce na Infância. **Instituto Universitário de Lisboa**, 2019. Repositório do ISCTE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/18539>. Acessado em 26 nov. 2021.

OTERO, M. T. V. **Educação Socioemocional**: Práticas Educativas de Intervenção Precoce na Educação Infantil (Dissertação de Mestrado) - IPC - ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra, 2020. Repositório Comum. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/34536>. Acessado em 26 nov. 2021.

RAFAEL, S.; PISCALHO, I. **A Intervenção Precoce na Infância e o(s) Percursos(s) para a Inclusão**: Um Estudo de Caso. **Interacções**, Lisboa, v. 12, n. 41, p. 51-72, 2016. Disponível em: < <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10835>>. Acesso em 13 nov de 2021.

RODRIGUEZ, R. C. M. C.; NOGUEIRA, M. T. D.; WEINBERGER, A. T.; BILHALVA, C. B.; BUENO, L. R. Perspectivas para Intervenção Precoce com Crianças que Apresentam Transtorno do Espectro Autista. In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2018.

CONSIDERAÇÕES O SOBRE O USO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL NA SALA DE AULA COMUM

Arethuze Lopes da Silva¹
Desirée Nobre Salasar²

RESUMO: Ao introduzir uma nova tecnologia na sala de aula comum pode-se criar mais uma barreira à inclusão, caso o profissional não compreenda seus usos e esteja cristalizado em seus conhecimentos pelos anos de prática. Entretanto, ao oportunizar novos recursos e adotarmos uma atitude colaborativa com outros profissionais é possível auxiliar os alunos a demonstrar suas habilidades. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) pode ser mais um recurso na luta contra o capacitismo e uma alternativa viável à comunicação de pessoas em seus diversos contextos de atuação. Ser incluído não significa apenas estar presente na sala de aula. É preciso que as condições de permanência e participação possam ser reais. A CAA, pode promover a inclusão pedagógica de alunos com paralisia que sejam não-falantes. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a possibilidade do uso da CAA em sala de aula comum, especialmente para aqueles alunos que possuem déficits na comunicação.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa Alternativa; Tecnologia Assistiva, Paralisia Cerebral.

INTRODUÇÃO

Falar sobre inclusão de alunos em sala de aula regular é confrontar situações cristalizadas pelo desconhecimento, pela prática social, pelo descaso da sociedade, pela falta de acolhimento às famílias e responsáveis pela pessoa com deficiência e pelo despreparo dos profissionais atuantes na escola.

A consequência dessas situações reflete o capacitismo estrutural. Como lutar contra aquilo que não tem previsão legal ou a tem de forma tardia? Como responsabilizar os autores das ações ou omissões no que diz respeito à matéria abordada? Para muitos profissionais a inclusão de crianças é um assunto sobre o qual eles "não estudaram para isso ou não se sentem preparados". Para a criança em situação de inclusão é experienciar o papel daquele que "interfere, atrapalha, e

¹ Autora. E-mail: thuzekayl@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: .dnobre.ufpel@gmail.com .

desanda" o trabalho planejado cuidadosamente. Um trabalho planejado que entende que todos agem e aprendem da mesma maneira, ou pelo menos, deveriam. O profissional da inclusão desafia modelos impostos e sistemas assim como os seus atendidos. Essa ruptura de paradigmas alicerçados sob modelos que cultuam a incapacidade do ser, fazer e aprender são rompidos por essas presenças em sala de aula, na escola e na sociedade. Sociedade esta que precisa reinventar-se em sua arquitetura, serviços, práticas e formas de fazer. E isso tudo causa um profundo estranhamento.

Assim, este trabalho justifica-se pela importância da reflexão sobre proporcionar ao aluno com paralisia cerebral um meio de comunicação em sala de aula comum com seus pares, com sua família e na sociedade, possibilitando uma melhor qualidade na sua vida e em suas relações. Busca-se entender os desafios do professor a ensinar de maneira que o aluno possa aprender, efetivando a inclusão pedagógica e tornando as aprendizagens significativas.

Portanto, o objetivo deste trabalho será o de conscientizar sobre a possibilidade do uso da CAA em sala de aula comum, especialmente para aqueles que possuem déficits na comunicação. A falta do preparo de uma grande parte dos professores em se organizar dentro dessa linguagem, sem buscar na Comunicação Aumentativa e Alternativa formas diferentes de ensinar também será debatida.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foi utilizada metodologia qualitativa, com revisão bibliográfica ancorada em autores como Bersch, Tetzchner, Passerino e Bez, Alencar num diálogo sincrônico e contemporâneo. Bersch apresenta e aprofunda as possibilidades do uso da CAA e seus usuários, Passerino e Bez realçam a interação e o protagonismo do aluno e Tetzchner responde às possíveis causas impeditivas ao uso da linguagem alternativa.

A discussão foi desenvolvida com base nas referências acima citadas interseccionando com a prática efetiva da autora em sala de aula.

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

A década de oitenta foi um importante marco para o movimento social das pessoas com deficiência devido ao paradigma da inclusão que veio ampliar a visão

sobre o assunto e contrapor o entendimento clínico-médico vigente. É neste contexto que no Brasil, surge a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), uma área da Tecnologia Assistiva, que naquele momento, estava voltada para os ambientes de cuidados clínicos. Segundo Campos e Quadros (2010), a CAA foi introduzida nas escolas como método de comunicação a partir do sistema Bliss, na Associação Educacional Quero Quero de Reabilitação Motora e Educação Especial na cidade de São Paulo.

Sendo a linguagem uma habilidade e uma necessidade humana é fundamental considerar que nem todas as pessoas se comunicam através da fala e as causas são diversas. Os gestos, as expressões faciais e corporais, os olhares e os símbolos são utilizados desde os primórdios da sociedade com a finalidade de transmitir uma mensagem ou de se fazer entender numa determinada situação ou contexto. Um exemplo é o caso da civilização egípcia, que utilizavam os hieróglifos. No contexto atual, se pode citar, os surdos que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essas representações simbólicas evocam e representam pensamentos, traduzindo-os em mensagens de forma instantânea bastando para isso o contato visual.

Segundo Bersch (2007, p.60) “sempre que houver um distanciamento entre a capacidade compreensiva e expressiva de um sujeito(...) o uso da CAA é recomendado”.

A base da CAA é simbólica, ou seja, por meio das figuras pictográficas procura-se dar um meio para o indivíduo representar seu mundo interno, externalizar desejos, fazer-se compreender pelos seus pares em suas demandas. Portanto os símbolos de CAA tornam-se um veículo de representação mental da realidade externa do indivíduo. De acordo com Alencar (2008) são categorizados como:

Acústicos- voz digitalizada, sintetizada, fala natural
Gestuais - sinais manuais, língua de sinais, movimentos táteis; Gráficos- figuras, desenhos, fotos, palavras escritas;
Tangíveis- uso de objetos e miniaturas, brinquedos; Táteis - leitura em Braille;
Expressões faciais e corporais (p.03).

Segundo Bersch (2014) a comunicação pode ser classificada em não-assistida (sem ajuda) ou assistida (com ajuda). Na primeira o indivíduo usará seu corpo para expressar o que deseja, os movimentos corporais são usados para

comunicar, transmitir a mensagem que deseja. Exemplo: a negação com movimento de cabeça ou uma expressão facial. Se a Comunicação é assistida (com ajuda) implica o uso de objetos externos ao indivíduo o que aumenta consideravelmente suas possibilidades de comunicação. O indivíduo poderá utilizar-se de papel e lápis, pranchas com fotos e figuras, tablets, smartphones e computadores com softwares específicos para o usuário, objetos e miniaturas, quadros, cartões de comunicação, etc.

Para Bersch (apud Tetzchner e Martinsen,1992) existem três grupos de pessoas que seriam os maiores beneficiários da CAA:

1. Aqueles que fazem uso da linguagem expressiva como é o caso dos indivíduos com paralisia cerebral (PC);
2. Os que utilizam a linguagem como apoio: PC com disartria, pessoas com Síndrome de Down, crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem;
3. Aqueles que fazem uso da linguagem Alternativa: Os que estão no espectro do autismo, na deficiência intelectual severa (p. 23)

PARALISIA CEREBRAL

Consideramos dentre os grupos beneficiados pelo uso da CAA para fins deste estudo, indivíduos com paralisia cerebral (PC) principalmente, não-falantes.

Assim como não se pode determinar as causas da Paralisia cerebral, que podem ser pré-natais tais como desordens genéticas, infecções congênitas, hipóxia fetal, efeitos do álcool e drogas; as perinatais sendo a prematuridade um exemplo e as pós-natais como meningites, traumatismos e hipóxia cerebral grave também, não há unanimidade sobre as suas classificações. Se considerarmos a área do cérebro afetada dizemos que a PC poderá ser espástica, discinética, atáxica e mista. Considerando os membros afetados, encontramos: a monoplegia, paraplegia, hemiplegia e a quadriplegia. Os sinais costumam aparecer antes dos dezoito meses de vida e a criança apresenta hipo ou hipertonia muscular (ALENCAR,2007).

Os alunos com PC estão no grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais permanentes apresentando em geral déficits na percepção, linguagem, na aprendizagem, conseqüentemente na comunicação com o meio no qual estão inseridos. (BALTOR, 2014, p.48)

Segundo Bersch (2007, p.60) sempre que houver um distanciamento entre a capacidade compreensiva e expressiva de um sujeito(...) o uso da CAA é

recomendado. Cabe ressaltar que a CAA, não impede o indivíduo de falar e tão pouco suprime o desenvolvimento da fala.

A CAA NA ESCOLA E NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A escola é o ambiente natural para diversos aprendizados e interações entre crianças de culturas diversas. Portanto, a heterogeneidade é visível. Apesar disso, a inclusão de pessoas ainda é uma de suas grandes barreiras.

Segundo Passerino e Bez (2015, p35) o uso de tecnologias como ferramentas do pensamento baseia-se em uma concepção de aprendizagem no pensamento interacionista, na qual tanto aluno quanto professor são sujeitos ativos:

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Sendo assim, trabalhar com CAA não é meramente estar preso a tecnologia é preciso um trabalho conjunto entre a equipe que atende a criança, seus professores e familiares, entendendo que a utilização deste recurso não irá suprimir outras formas de comunicação. Para Von Tetzchner (1999), a CAA como sistema de amparo linguístico depende de fatores como: ações de comunicação e estratégias dos profissionais e de outras pessoas do ambiente e que estes sejam usuários experientes nesse sistema. Segundo o autor supracitado, é necessário competência linguística na linguagem alternativa para auxiliar uma criança na escola que depende ou está iniciando sua comunicação por meio desse sistema, seja no uso alternativo ou uso da CAA no ambiente escolar.

Dentre as causas apontadas pela não utilização da CAA nas escolas e em sala de aula Von Tetzchner (1999), Passerino e Bez(2015) elencam: falta do conhecimento do sistema pelos profissionais da educação e/ou a falta de competência nesse sistema para ensiná-lo no ambiente, desconhecimento dos professores em relação a novas tecnologias, escolas que não possuem infraestrutura e têm recursos escassos ou mau organizados, equipamentos obsoletos, ausência de softwares adequados e de estratégias pedagógicas e cujo o currículo rígido não integra a tecnologia a sala de aula.

Para Tetzchner, a assimetria de interações entre falantes e usuários de CAA é advinda do próprio contexto de restrição comunicativa, pois situações nas quais a comunicação é reduzida a tópicos fixos, que se resumem a respostas padronizadas, não acontecem as trocas de saberes, não são permeadas pela autonomia dos interesses dos parceiros, logo não há a inclusão comunicativa. Se a amplitude de situações comunicacionais da criança for restrita, será difícil a criança aprender os usos convencionais de muitas palavras. As crianças que desenvolvem meios alternativos de comunicação geralmente participam de um rol estreito de práticas de comunicação, principalmente se elas ocorrerem primordialmente em contextos segregados.

Existe o risco de elas desenvolverem significados mais estreitos e uma linguagem menos rica do que crianças com experiências de linguagem mais variadas. A variedade maior dos contextos inclusivos versus segregados implica que a inclusão pode oferecer às crianças que desenvolvem meios alternativos de comunicação maior número de oportunidades para afinar as extensões de palavras e sinais, muito embora ainda necessitem de amparo profissional para guiá-las no processo de mapeamento e assim tirar vantagem dessa variedade(...) (VON TETZCHNER, 2005, p.166).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que através do sistema multimodal de CAA, alunos com deficiência podem ter participação ativa nas relações com seus pares ainda que precisem de apoios e/ ou mediação. A inclusão pedagógica torna-se viável pois, tanto professor, quanto aluno são capazes de identificar o que é solicitado, podendo então avaliar avanços e desafios. Desta forma, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa auxilia pessoas que apresentam déficits na linguagem expressiva e receptiva, pois contribui e/ou aumenta o léxico de seus usuários, e potencializa suas habilidades.

Os alunos com PC estão no grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais permanentes apresentando em geral déficits na percepção, linguagem, na aprendizagem, conseqüentemente na comunicação com o meio no qual estão inseridos e por isto podem beneficiar-se do sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa. No contexto em qual a autora deste estudo trabalha, alunos com paralisia cerebral, transtorno do espectro autista e deficiência intelectual fazem uso da CAA em sala de aula e, aos professores, são apresentados

os pictogramas. Observa-se uma evolução no entendimento do que é solicitado aos alunos e isto permite nortear o trabalho em parceria entre professor regente e professor do AEE e/ou agente/ mediador. Diversos sites como ARASAAC, disponibilizam uma enorme biblioteca de imagens/pictogramas gratuitos, cursos e uma agenda cujo objetivo é a expansão do uso gratuito da CAA. Sites como ISAAC disponibilizam cursos para os interessados no tema. Atualmente, já existem cidades como Aragon (Espanha) onde os pictogramas já estão espalhados nas ruas, no comércio, em transportes, entre outros, apontando assim um claro reconhecimento da diversidade e numa efetiva inclusão de pessoas. Entende-se que o caminho para introduzir a CAA no Brasil, de forma efetiva, começa a partir da conscientização de que é possível utilizar esta forma de linguagem em todos os contextos. Propostas inclusivas onde o uso da CAA esteja presente em transportes e órgãos públicos já são uma realidade e, portanto, devem ser utilizadas na escola, desde que identificada a necessidade da criança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R. **Paralisia Cerebral e Comunicação Alternativa**: Definindo conceitos. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4, 2007, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, 2007. p. 1-8.

BALTOR, M R R. et al. Interação com a criança com paralisia cerebral: comunicação e estigma. *Escola Anna Nery*. 2014, v. 18, n. 1 pp. 47-53.

Disponível em:

<<https://doi.org/10.5935/1414-8145.20140007>>. Acesso: 25 nov. 2021.

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva** – TA. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.;

BERSCH, R. MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL, lei 12.764. de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.

CAMPOS, C. J.; QUADROS, E. A. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Comunicação alternativa : um recurso imprescindível**. SEP, 2010

PASSERINO, L. M.; BEZ, Maria Rosangela (Org). **Comunicação Alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2015

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 20 nov. 2021

Portaria nº13 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do programa de Implantação de Salas de Recursos. Publicado em 26 de abril de 2007.

TETZCHNER, S. MARTINSEN H. Introdução à comunicação alternativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000

TETZCHNER, S. Von et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2005, v. 11, n. 2 [Acessado 24 Novembro 2021] , pp. 151-184. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200002>>.

ASPECTOS SOBRE O RECONHECIMENTO DA LIBRAS E CULTURA SURDA

Maria Aurinolia Barreto Silva¹
Joseane Jiménez Rojas²
Rosangela Ferreira Rodrigues³

RESUMO: São diversas as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam. Na situação específica das pessoas com deficiência auditiva, estão relacionadas a ausência de reconhecimento da Cultura Surda e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como uma língua e não como uma linguagem. As políticas linguísticas e educacionais, têm proporcionado uma maior visibilidade da língua de sinais nos espaços escolares, entretanto, ainda há necessidade de um conhecimento e reconhecimento que atinja diferentes contextos sociais, pois a inclusão não é necessária somente nas escolas. Para sanar essa lacuna, estudiosos da área concentram-se em reflexões sobre as dificuldades no reconhecimento da cultura surda e da Libras, que são essenciais para possibilitar à comunidade surda uma melhor interação social e aprendizagem escolar efetiva. Os dados proporcionaram o levantamento de informações pertinentes, para o desenvolvimento e reflexão sobre o tema. Os resultados consideraram que é necessário a convivência com a comunidade surda e a garantia de profissionais de Libras, que tenham vivência e contato com sua cultura, para que possa ser garantido o direito de comunicação, escolarização e convívio social efetivo.

Palavras-chave: Cultura Surda; Libras; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas ocorreu um aumento nas discussões em relação à inclusão de pessoas com deficiência, nos diversos setores da sociedade. No campo da educação não tem sido diferente, pois o preconceito e as discriminações ainda são fatores que contribuem para a exclusão nos espaços escolares, mesmo a educação de qualidade, sendo um direito de todos e dever do Estado, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. São diversas as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam no decorrer da sua vida. As principais dificuldades, no caso das pessoas surdas, são a ausência de reconhecimento da Cultura Surda e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como uma língua e não como uma linguagem.

¹Autora. E-mail: barretoaurinolia@yahoo.com.br

²Orientadora do artigo e coautora. E-mail: joseanejh@yahoo.com

³Orientadora do artigo e coautora. E-mail: rosangelaferreirarodrigues@gmail.com

Entretanto, segundo Muller (2020) o conhecimento e valorização da LIBRAS é vital para a comunicação, vivências e intercâmbios culturais, tanto na própria comunidade surda como entre sujeitos ouvintes. As políticas linguísticas e educacionais, através da expansão do seu uso nos espaços educacionais, têm proporcionado uma maior visibilidade à língua de sinais, entretanto, há necessidade de um conhecimento e reconhecimento que atinja diferentes contextos sociais, pois a inclusão não ocorre somente nas escolas, mas nos vários ambientes de interação humana (STROBEL, 2009).

Nesse contexto, o presente estudo surgiu a partir de inquietações acerca do reconhecimento que a Libras possui frente à cultura surda e sociedade em geral. Como a escola é um dos primeiros locais de interação social, o fato de não estar disponível em todas as instituições escolares remete ao questionamento sobre o quanto ela tem sido reconhecida como segunda língua do país. Perante esse panorama surgiu o seguinte questionamento: a Libras tem sido reconhecida, de fato, como segunda língua no país?

Desse modo, esta pesquisa se justifica na necessidade de pensar o papel da LIBRAS na sociedade e dentro da comunidade surda, uma vez que a pessoa Surda tem a necessidade de se emancipar, superando os desafios impostos pela sociedade atual e garantido seus direitos como cidadão.

Portanto, esse estudo possui o objetivo de refletir sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e aspectos importantes da cultura surda para a sociedade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a contemplação do estudo foi a pesquisa de cunho bibliográfica, que, segundo Tozoni-Reis (2007), proporciona a coleta e levantamento de informações pertinentes para o desenvolvimento e reflexão sobre um determinado tema.

Foram empregadas as seguintes fases metodológicas: 1) Estabelecimento da questão em pesquisa; 2) Pesquisa na literatura; 3) Avaliação dos artigos, categorização e integração ao contexto do tema de pesquisa; e 4) Conclusão da revisão.

A revisão foi elaborada com base na seguinte pergunta norteadora: “Até que ponto Libras tem sido reconhecida como segunda língua no Brasil?”.

As buscas por artigos científicos foram realizadas entre os meses de março de 2021 e fevereiro de 2022 no Portal de Periódicos da Capes. A pesquisa foi realizada através dos seguintes descritores: “libras” and “cultura surda”.

A seleção dos estudos foi realizada em duas fases: primeiramente procedeu-se à leitura dos títulos e resumos dos artigos e posteriormente à leitura completa dos trabalhos selecionados. A primeira etapa foi realizada com base nos critérios de inclusão e exclusão, classificando os possivelmente elegíveis e desconsiderando aqueles que estavam duplicados. A segunda fase consistiu na leitura completa dos artigos selecionados, sendo que qualquer dúvida pertinente à seleção foi resolvida em consenso entre as autoras.

FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o advento do paradigma da institucionalização que vigorou entre os séculos XVIII e XIX, e com a criação do Instituto Nacional dos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e do Instituto Nacional dos Surdos, ambos localizados no Rio de Janeiro, a educação escolar passou a ser encarada como um direito de todas as pessoas com deficiência, especialmente para aquelas com deficiência auditiva e/ou visual. No entanto, durante um longo período, ambas as instituições não contemplavam a Educação Inclusiva e Especial junto à educação comum, sendo realizados atendimentos segregados. Mesmo assim, essas instituições sempre contribuíram para a socialização e visibilidade das pessoas com deficiência no Brasil, sendo pioneiras e referências no processo inclusivo até os dias atuais (MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO, 2017).

No sentido de viabilizar a permanência e facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência surge, dentro da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Articulado com a escola comum, o AEE atende os alunos em contraturno com o intuito de desenvolver suas potencialidades, assim como fornecer subsídios para que se mantenham matriculados na escola, sentindo-se dessa forma inclusos como os demais (CAMARGO, 2017). Esse atendimento é tratado de forma mais específica na LDB/96, que define o direito à educação para o público-alvo da Educação Especial. Antes, porém a Constituição Federal de 1988 já estabelecia a necessidade de mudar a realidade educacional, ao estabelecer que o Atendimento

Educacional Especializado para pessoas com deficiência é dever do Estado e deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei nº 7.853, de 20 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, estabelecendo o seguinte tratamento prioritário e adequado na área da educação:

- a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino (BRASIL, 1989).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dedica o capítulo V exclusivamente à Educação Especial no Brasil. Em seu Art. 59, assegura que os sistemas de ensino darão ao público-alvo dessa modalidade:

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- 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).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos

público-alvo da Educação Especial, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Na esteira brasileira que trata da defesa específica dos direitos à educação das pessoas com deficiência, merece destaque a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especializadas.

A Lei nº 10436/02 foi uma conquista para a Educação Inclusiva, pois reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como componente obrigatório dos cursos superiores de licenciatura e no bacharelado em fonoaudiologia, sendo opcional nos cursos de bacharelado e tecnólogos (BRASIL, 2002).

Por sua vez, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10436/02, visando o acesso aos alunos surdos à escola, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, sobre a formação e a certificação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, bem como sobre o ensino da Língua Portuguesa como sendo segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Tais legislações permitem que a inclusão de pessoas surdas na escola comum seja mais fluida, com menos barreiras e dificuldades, ao mesmo tempo que reconhecem as potencialidades e capacidades da pessoa surda em desenvolver qualquer atividade que lhes forem atribuídas, assim como acontece com pessoas ouvintes. Nesse sentido, pautar a importância da presença desse grupo populacional na escola comum é necessário para que tenhamos uma escola mais diversa, multicultural, inclusiva e antidiscriminatória.

O SURDO E A LIBRAS NO BRASIL

O último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, mostrou que 9.722.163 pessoas possuem algum tipo de deficiência auditiva (BRASIL, 2012). Apesar disso, é importante dizer que nem todas

essas pessoas são consideradas membros de uma comunidade surda. Esta engloba o sujeito Surdo[1] politizado, usuário de uma língua de sinais que luta por sua cultura repleta de comunicação visual (poesias, contos, piadas, literatura, etc.), assume seus deveres e exige seus direitos de cidadão.

No Brasil, os surdos começaram a ter visibilidade com a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos em 1857. De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no art. 4º, considera uma pessoa com deficiência auditiva aquela que se enquadra nas seguintes categorias (BRASIL, 1999):

- de 25 a 40 (d.b) – surdez leve;
- de 41 a 55 (d.b) - surdez moderada;
- de 56 a 70 (d.b) - surdez acentuada;
- de 71 a 90 (d.b) - surdez severa;
- de acima de 91 (d.b) - surdez profunda;
- acanhais (profunda)

Nesse contexto, a Libras entra como o principal meio de comunicação entre o surdo e o ouvinte. Para haver comunicação deve haver transmissão, e essa transmissão utiliza um elemento físico, captável pelos sentidos, que transita através de um canal exterior ao emissor e receptor: a mensagem. “Esta é constituída por signos semiológicos que em si nada significam: passam a significar algo para alguém em determinados contextos, graças a uma convenção social da qual resulta a criação de um signo mental correspondente” (POERSCH, 1990, p. 26).

A apropriação da linguagem como comunicação para o indivíduo surdo é diferente da apropriação do indivíduo ouvinte, pois as duas línguas são de modalidades diferentes. Enquanto o ouvinte utiliza seu aparelho oral-auditivo para recepcionar e produzir a língua, o surdo utiliza sua visão e seu corpo para recepcionar e produzir a língua de sinais, representando uma língua de modalidade espaço-visual. Assim, é necessário que o ambiente linguístico propicie uma comunicação adequada ao aluno surdo (ALVES; FRASSETTO, 2015).

A Libras foi reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Equivocadamente, uma parcela da população confunde a Libras como uma pantomima ou uma língua universal, o que não é verídico. A Libras é um sistema linguístico tão complexo e natural como a língua portuguesa, a língua inglesa, a língua japonesa, etc., e assim como acontece com as línguas oral-auditivas, em que cada país tem a sua, a Libras

pertence à cultura surda brasileira. Portanto, cada país possui sua língua de sinais – a França (Língua de Sinais Francesa), o México (Língua de Sinais Mexicana), os Estados Unidos (Língua de Sinais Americana), etc.

CULTURA SURDA

O som produzido pela voz sempre teve grande importância na sociedade, pois a linguagem, enquanto meio de comunicação, era vista como uma ferramenta essencial para todos os indivíduos. Com isso, historicamente, os surdos sempre foram excluídos socialmente. De acordo com Foucault (1996, p. 10-11) “assim era também com todo aquele que, por intermédio da linguagem, não fosse considerado possuidor de atributos humanos”.

Não muito tempo atrás, era comum encontrar surdos que não se aceitavam como seres pertencentes a uma cultura distinta da cultura ouvinte. Os mesmos, por usarem aparelhos auditivos e por orientações da família, acreditavam ser uma espécie de ouvinte intermediário. Alguns, por serem oralizados, não queriam ser chamados de surdos, e suas amizades se restringiam aos ouvintes (ALMEIDA, 2015). Nessa questão, esses sujeitos nem eram “encaixados” nos grupos dos ouvintes (pois não o eram, de fato), e também não eram membros de uma identidade pertencente a uma cultura surda (por negarem esta).

Alguns importantes artefatos da cultura surda são enumerados por Strobel (2008): experiência visual, artefato cultural linguístico, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Cada um desses artefatos tem uma particularidade, e juntos formam a Cultura Surda. Estas percepções do ser surdo como membro interativo de uma cultura particular são, também, primordiais para que o próprio tradutor/intérprete de Libras possa assumir posturas diante de algumas situações que evoquem novas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais enquanto língua oficial da comunidade surda é algo recente no Brasil e, no contexto escolar, esse reconhecimento é mais recente ainda, tendo em vista que muitas escolas ainda não possuem um profissional da Libras para a interpretação e/ou tradução das línguas

portuguesa e de sinais. No levantamento bibliográfico, nota-se que muito ainda há de ser feito para diminuição da desigualdade no reconhecimento da Libras e a cultura surda, o que implica a efetividade da educação e dos processos de ensino e aprendizagem para os alunos surdos. Desse modo, a Libras é a língua materna do surdo que garante que eles tenham comunicação/interação.

Nas últimas décadas, tem sido intensificada a criação de associações de surdos e escolas Libras no Brasil. As políticas inclusivas, como a criação do passe livre em meios de transporte e atividades culturais e as cotas no mercado de trabalho, somadas à Lei de intérpretes em locais públicos e às legendas closed caption, são algumas das ferramentas que precisam ser problematizadas em discussão mais ampla, tendo como protagonistas desta discussão os próprios deficientes auditivos. A verdadeira inclusão somente acontecerá quando de fato tivermos uma educação bilíngue em todas as esferas da educação e trabalhos como este tenham como autores os próprios surdos.

Por fim, é preciso garantir profissionais que de fato, estão aptos para atuar com a Libras e que tenha vivência e contato com a cultura surda, para que possa ser garantido o direito de comunicação, escolarização e convívio social efetivo junto às pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégia e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.

ALVES, E. G.; FRASSETTO, S. S. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, Canoas, n. 46, p. 211-221, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298** de 20 de dezembro de 1999

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MACHADO, E. E.; TEIXEIRA, D. E.; GALASSO, B. J. B. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português1. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 21-36, 2017.

MULLER, J.I.; KIST, K. Língua Brasileira de Sinais e cultura surda: práticas inclusivas em um Instituto Federal. **LínguaTec**, Bento Gonçalves v. 5, n. 2, p. 62-74, 2020.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimento linguístico? In: TASCIA, M; POERSCH, F. M. (org.). **Linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, v. 1, p 118, 2008

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: 4a. Ed. da UFSC, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

[1] O termo “Surdo” é assim escrito com S maiúsculo para se referir a um sujeito que pertence a uma cultura e que batalha para que essa cultura seja reafirmada. Já o termo “surdo”, escrito com minúsculo, dependendo do contexto em que se use, refere-se àquele sujeito que ainda não é politizado em sua cultura.

O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Ariela dos Santos Canielles¹
Gessiele da Silva Corrêa²

RESUMO: Este trabalho tem como tema central o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), mais precisamente, como é desenvolvido este serviço na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Tendo como objetivo principal a realização de um levantamento de como o SAEE foi implantado na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, como é desenvolvido atualmente, verificando e problematizando se está de acordo com a legislação em âmbito nacional, como é pensado, qual a proposta de atendimento e, se consegue cumprir seus objetivos. A metodologia utilizada está pautada em uma pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico, trazendo uma breve contextualização histórica acerca de como as Pessoas com Deficiência eram vistas pela sociedade, algumas discussões sobre a Educação das Pessoas com Deficiência ao longo dos anos, bem como um panorama do SAEE na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, e por fim, algumas considerações e discussões sobre a temática. A partir deste estudo, foi possível afirmar que o SAEE foi implantado em consonância com as políticas de desenvolvimento a nível nacional, no entanto, existem questões que dificultam o trabalho do profissional do SAEE, em relação ao atendimento dos Alunos com Deficiência e a Inclusão Escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; SAEE e Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A realização deste estudo decorre da minha prática em sala de aula comum como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul e na Prefeitura Municipal de Pelotas e, com as inquietações obtidas no decorrer dos estudos no curso de Especialização. Percebendo que a prática do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) ainda está distante de muitos aspectos que estudamos e discutimos durante o curso de Especialização em SAEE da Universidade Federal de Pelotas.

¹ Autora.. E-mail: ariela.canielles@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: gessiele.correa@gmail.com

O problema proposto na investigação consistiu em: Compreender como é desenvolvido o Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul? Tendo como objetivo geral fazer um levantamento de como o SAEE foi implantado na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, como é desenvolvido atualmente, verificando e problematizando se está de acordo com a legislação em âmbito nacional, como é pensado, qual a proposta de atendimento e, se consegue cumprir seus objetivos.

Como objetivos específicos foram definidos: Contextualizar historicamente a Educação das Pessoas com Deficiência, situando a Educação Especial e posteriormente o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE); Compreender os processos históricos e sociais que envolvem a Educação das Pessoas com Deficiência; Contextualizar e apresentar aspectos sobre a legislação e políticas públicas acerca da Educação de Pessoas com Deficiência; Apresentar de forma breve a proposta atual para Educação de Pessoas com Deficiência na Rede Estadual do Rio Grande do Sul e, Discutir e problematizar a proposta de SAEE, com a realidade das Escolas Públicas Estaduais na atualidade.

Desta forma, optou-se em apresentar a justificativa em dois momentos: no primeiro, a motivação pessoal, e o segundo, a relevância do estudo no campo educacional. Assim, a motivação pessoal parte dos estudos e discussões desenvolvidas no curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado SAEE/UFPel, e a constatação a partir da prática vivenciada na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul mostrando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançar uma proposta efetiva de Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.

Já a justificativa acerca da relevância do estudo no campo educacional, parte da ideia que ainda há poucos estudos direcionados à problematização do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Desta forma, este trabalho poderá auxiliar na compreensão e contribuir para as discussões acerca desta temática.

Para tanto, este trabalho traz uma breve contextualização histórica acerca de como as Pessoas com Deficiência eram vistas pela sociedade, em seguida algumas discussões sobre a Educação das Pessoas com Deficiência ao longo dos anos até os dias atuais, bem como um panorama do SAEE na Rede Pública

Estadual do Rio Grande do Sul. E por fim, algumas considerações e discussões sobre a temática.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico. Em relação ao caráter qualitativo, Gamboa (2003, p. 394) afirma que essa “abordagem prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos. Esse novo procedimento foi sendo conhecido como método qualitativo”. Em relação à investigação bibliográfica, adotamos a definição de Severino (2007) de que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Sobre o levantamento de dados, para o referencial teórico deste artigo foram retomados alguns estudos sobre a história da educação e a visão social sobre as Pessoas com Deficiência. Posteriormente, uma breve investigação sobre a Educação Especial e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. E, por fim, uma abordagem sobre o SAEE na atualidade. Para isso, foram pesquisamos artigos sobre o tema, documentos orientadores nos âmbitos estadual e nacional bem como a legislação, decretos, regulamentações vigentes acerca do Atendimento e Direitos das Pessoas com Deficiência.

Sobre a análise dos dados, buscou-se uma análise descritiva, apoiando nas concepções de Triviños (1987). Segundo ele, este tipo de análise exige do pesquisador uma série de informações sobre objeto de pesquisa, e a partir da descrição de fatos e fenômenos de determinada realidade. Sendo assim, foi realizada uma retomada dos textos, bem como uma contextualização com fatos ocorridos envolvendo a Educação Especial e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

E, para concluir, como expressão de resultados apresenta-se uma breve discussão e algumas considerações acerca do SAEE na atualidade, prática nas Escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul sob a luz do referencial bibliográfico estudado/pesquisado.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E COMO ERAM VISTAS PELA SOCIEDADE

As Pessoas com Deficiência, historicamente, foram consideradas como não pertencentes à sociedade em geral, tratadas à parte, muitas vezes, confinadas ao convívio familiar e à margem da sociedade. A história mostra que as Pessoas com Deficiência passaram por fases como o extermínio, segregação, caridade, exclusão, integração e atualmente a inclusão.

Na antiguidade, como nos elucida Mazzota (2005), a maioria das civilizações, predominava a condição nômade dos povos que sobreviviam da caça e pesca, contato com intempéries, e comportamento de preservação e luta pela vida. As Pessoas com Deficiência, por não conseguirem realizar as atividades para a sobrevivência da tribo eram vistas como dependentes, muitas vezes, eram exterminadas ou largadas à própria sorte. Desta maneira, neste período histórico as Pessoas com Deficiência eram consideradas grandes empecilhos.

Na sociedade Grega a Pessoa com Deficiência também era condenada ao extermínio, período em que havia a preocupação acerca da formação integral e útil ao estado, bem como o ideal de beleza e perfeição, como nos aponta Casarin (2007):

Na sociedade grega, especificamente em Atenas, cidade conhecida por priorizar a educação integral que procurava formar um homem útil ao Estado, o próprio pai tinha o encargo de matar o filho ou abandoná-lo em algum local quando ele não servisse a esse propósito. Em Esparta, caracterizada pela formação de homens para a guerra, o encargo de verificar cada criança logo após o nascimento era de um conselho formado por anciãos e, entre as práticas adotadas, também encontrava-se o infanticídio, de modo que aqueles que não serviam à guerra eram lançados do alto dos rochedos (Taigeto, abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo de Esparta). Ademais, sabemos que, na Antigüidade, o sacrifício de deficientes também ocorria em função do ideal grego de beleza e perfeição. Afinal, o nascimento de uma pessoa tida como deficiente era concebido como um castigo dos deuses, o que justificava a sua eliminação (CASARIN, 2007, p. 8).

Na Idade Média, o infanticídio foi condenado pela Igreja e as Pessoas com Deficiência eram vistos como castigo divino, hereges ou endemoniados. Posteriormente, depois do Século XVIII construiu-se a ideia das Pessoas com Deficiência como pessoas especiais, criaturas angelicais iluminadas aos olhos de Deus (CASARIN, 2007).

Na Idade Moderna, como destaca Casarin (2007), com o início do Capitalismo, surge a percepção da deficiência como uma questão médica e, perante a sociedade a Pessoa com Deficiência era vista como improdutivo, pois não se adequava ao mundo do trabalho. Nessa época, constroem o primeiro hospital psiquiátrico com o objetivo de abrigar pessoas fora do padrão, ou seja, que não podiam fazer parte da sociedade. Ainda nesse período, a Educação passa a ser oferecida pelo estado com o objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Logo, as Pessoas com Deficiência eram consideradas inúteis para o trabalho em geral, seja na lavoura, nas indústrias e no comércio, então eram postas em asilos e outras instituições.

Na contemporaneidade, mesmo com muitas lutas e políticas públicas ainda vivemos em uma sociedade capacitista, em que ainda há concepção de que as Pessoas com Deficiência, são incapazes de construir uma vida comum, que precisam estudar em escolas especiais, e que não tem condições de ingressar na vida acadêmica, ter uma profissão e ingressar no mercado de trabalho. Mas graças a muita luta de pessoas inclusivistas, anticapacitistas e políticas públicas, as questões sobre a deficiência estão ganhando visibilidade e estão sendo amplamente discutidas no âmbito social e político.

No Brasil, segundo Mazzota (2005), o acesso à Educação das Pessoas com Deficiência ocorre apenas no final do século XX em dois momentos: Período de 1854 a 1956 com as iniciativas oficiais e particulares isoladas, e Período de 1957 a 1993 com as iniciativas oficiais de âmbito nacional

A primeira iniciativa de educação especial institucionalizada ocorreu, no Brasil, com a chegada de Dom Pedro II, que inaugura o Imperial Instituto de Meninos Cegos, o qual, em 1891, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC) (CASARIN, 2007, p. 13)

Posteriormente, segundo Mazzota (2005), no período até 1950 havia algumas instituições de ensino regular e especializadas que prestavam atendimento à Pessoas com Deficiência: Atendimento a Deficientes Visuais:

Instituto Benjamin Constant (RJ); Instituto de Cegos (SP); Fundação do Livro do Cego no Brasil (SP). Atendimento para Deficientes Auditivos: Instituto Santa Terezinha (SP), entre outras. Já o segundo momento, correspondente a 1957 a 1993 foi marcado por campanhas nacionais, que visavam o desenvolvimento de instituições específicas para a educação das Pessoas com Deficiência.

Por fim, como vimos neste subcapítulo as Pessoas com Deficiência sempre estiveram à margem da sociedade sofrendo vários tipos de violência e discriminação. Em relação à Educação não foi diferente, primeiramente eram apartadas e frequentavam apenas escolas ou instituições específicas sem o convívio e ingresso em escolas comuns.

No Brasil, a Educação de Pessoas com Deficiência pode ser compreendida, inicialmente em dois momentos, a primeira com a criação de algumas instituições específicas para o atendimento de Pessoas com Deficiência e, o segundo, a partir de campanhas a nível nacional para o desenvolvimento de iniciativas a este público, entretanto numa perspectiva apenas de integração.

A seguir, trazemos algumas questões mais atuais acerca da Educação numa perspectiva Inclusiva e algumas questões sobre o Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ATUALIDADE: PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, as Pessoas com Deficiência passam a ter previstos alguns direitos em relação à educação e ao convívio em sociedade garantidos em lei. A partir dos anos 90 inicia um novo momento de lutas sociais, construção de direitos e políticas públicas para as Pessoas com Deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fortemente influenciados por iniciativas da comunidade mundial, tais como: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999), culminando na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), os autores Muller e Haas (2014) mencionam que:

a mobilização da comunidade internacional auxilia a construir e a sustentar um paradigma que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas

sociais, impulsionando a implementação de políticas públicas de amplo acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades de todos os estudantes. ((MULLER E HAAS, 2014, p. 12)

Na busca pela Educação Inclusiva os Alunos com Deficiência passaram a ser matriculados, na rede regular de ensino em salas de aulas comum, e em turno inverso no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa maneira, a partir do Decreto nº 6949/2009, o Brasil:

assumiu o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência (MULLER E HAAS, 2014, p. 5).

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado apresentando-o como modalidade transversal, de suporte à escola Inclusiva, mencionando nos artigos primeiro e segundo que:

Art. 1º Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

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, 2009).

O caráter mais amplo do SAEE envolve o atendimento aos Alunos com Deficiência em salas multifuncionais, suporte e interação com os profissionais que trabalham com o aluno em sala comum, bem como equipe diretiva e comunidade escolar em geral, conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) implementada no ano de 2008:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (PNEEPEI, 2008 p. 16).

Como vimos o SAEE vai além do momento específico de atendimento do Aluno com Deficiência na sala de recursos multifuncional. Ele é responsável pela inclusão do aluno no ambiente escolar propondo discussões em relação as questões pedagógicas, avaliação, organização pedagógica, suporte à comunidade escolar na busca por uma inclusão efetiva dos Alunos com Deficiência.

A seguir, serão apresentadas algumas questões específicas do SAEE na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

O SAEE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Segundo os autores Muller e Haas (2014)³, a Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul acompanhou as Políticas Nacionais para a Educação Especial e a implementação do SAEE. Inicialmente, com as escolas de Educação Especial Assistenciais ou Filantrópicas, posteriormente com as Classes Especiais nas escolas regulares. E depois, amparados pela legislação na perspectiva da Educação Inclusiva com a implantação e adesão a Programas Federais para Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais - equipadas para atender aos diferentes tipos de Deficiência.

O SAEE na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul é coordenado pela Divisão de Políticas para a Educação Especial (DIPESP/DED/SEDUC), tendo como meta estabelecer Diretrizes para Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, com o objetivo de garantir condições de inclusão escolar de forma equitativa aos estudantes da Educação Especial. A Divisão é responsável pela organização de formações continuadas aos professores que atuam no SAEE, bem como a parceria e disponibilização de materiais pedagógicos para a utilização em salas de recursos multifuncionais e em salas de aulas comuns. Em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) há um setor responsável pela orientação e organização do SAEE nas cidades que abrangem a região, e são responsáveis pela organização dos Recursos Humanos e a demanda específica da Educação Especial.

O SAEE é desenvolvido por um professor especialista com formação inicial em Educação Especial ou Formação Continuada em Serviço de Atendimento Educacional Especializado designado para o exercício em sala de recursos multifuncionais, ou atendimento de SAEE de forma itinerante.

O trabalho itinerante é justificado pela mantenedora por conta da ausência de espaço físico adequado para a instalação de Sala de Recursos na unidade escolar, pelo baixo número de Alunos com Deficiência matriculados na instituição ou falta de recursos humanos especializados para o desenvolvimento da atividade.

Inicialmente as Salas de Recursos foram organizadas por Polos, então a sala instalada em uma determinada região atendia alunos de onde estava inserida e das demais escolas da região. Com o passar do tempo, devido a demanda de Alunos com Deficiência, o SAEE também passou a ser desenvolvido de forma itinerante, ou seja, o profissional do AEE se desloca a diferentes escolas nas cidades para realizar os atendimentos aos alunos selecionados.

No SAEE, o aluno é atendido em turno inverso ao que está matriculado em sala de aula comum. Dependendo da avaliação e indicação especializada, o atendimento pode ocorrer em períodos de cinquenta minutos a uma hora, com frequência de uma ou duas vezes por semana. Conforme as especificidades do caso, ele poderá ser atendido de forma individual, em duplas ou pequenos grupos.

Outro aspecto que merece destaque é em relação ao profissional/professor do AEE que além do atendimento em sala de recursos possui uma demanda de trabalho bem intensa com a preparação de planos de atendimento, estudos de casos, planejamento de atividades, elaboração de materiais específicos para cada Aluno com Deficiência atendido. Além de ser responsável pela orientação aos professores de sala de aula comum na elaboração e adaptações curriculares, de recursos e materiais necessários ao trabalho pedagógico e processo de ensino e aprendizagem, bem como discussões sobre instrumentos, processos avaliativos e orientações a outros setores da comunidade escolar.

Desta maneira, o SAEE desenvolvido de forma itinerante em que a carga horária do profissional é dívida para o atendimento de várias escolas, dificulta o caráter mais amplo de inclusão, ficando somente restrito ao atendimento dos

alunos, deixando a desejar nos demais aspectos (citados acima), e o vínculo com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Educação das Pessoas com Deficiência tenha tido inúmeros avanços na busca por uma Educação Inclusiva, a realidade nas Escolas Públicas Estaduais ainda se encontra distante e abaixo do que se almeja na proposta geral da Educação Inclusiva, no efetivo trabalho do Serviço de Atendimento Educacional Especializado e o suporte à comunidade escolar.

Conforme já exposto, nosso problema de pesquisa consistiu em compreender como é desenvolvido o Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Tivemos como objetivo fazer um levantamento de como o SAEE foi implantado na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, como é desenvolvido atualmente, verificando e problematizando se está de acordo com a legislação em âmbito nacional, como é pensado, qual a proposta de atendimento e, se consegue cumprir seus objetivos. Desta forma, é possível afirmar que o SAEE foi implantando em consonância com as políticas de desenvolvimento a nível nacional, seguindo as regulamentações e pareceres que norteiam a prática em âmbito geral.

Todavia, existem ainda questões que dificultam o trabalho do profissional do AEE, o atendimento dos Alunos com Deficiência e a Inclusão Escolar. Infelizmente, algumas escolas não contam com o suporte do profissional do AEE na própria instituição, o que dificulta o atendimento, o trabalho diário em sala de aula e o pleno desenvolvimento dos Alunos com Deficiência. Outra questão refere-se a falta de investimentos para construção e manutenção das salas de AEE equipadas com recursos tecnológicos, didáticos e pedagógicos adaptados às diferentes Deficiências.

É preciso destacar as condições de trabalho dos profissionais especializados em SAEE, muitas vezes, sobrecarregados devido a itinerância e o atendimento em várias instituições. Nos últimos anos, com a alteração para o atendimento em escolas polos, a itinerância e a distribuição da carga horária em diferentes escolas acabaram por dificultar o trabalho de integração do profissional, orientação à comunidade escolar e suporte ao professor da sala de aula comum.

Cabe ressaltar ainda que a Educação, necessitaria de rede de apoio integrado com o sistema de saúde pública para diagnóstico e acompanhamento de alunos. Atualmente, o processo de encaminhamento à saúde escolar e diagnóstico é extremamente demorado e dificulta o pleno desenvolvimento do educando.

Por fim, ao longo da experiência em sala de aula comum, é visível a diferença de um trabalho respaldado por um profissional especialista na área, com a troca de conhecimentos, experiências e orientação sobre o Aluno com Deficiência. Entretanto, com a atual organização do SAEE na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, em que os professores estão sobrecarregados, realizando itinerância em diferentes escolas e com uma distribuição de carga horária ineficaz, o SAEE fica restrito apenas ao atendimento individual do aluno, e acaba perdendo o caráter colaborativo e integrado com a comunidade escolar necessário a uma proposta inclusiva de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União Brasília, DF, 05 out. 2009 a. Seção 1. p. 17. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 01 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Versão Preliminar)**. Brasília: MEC/SEED, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 26 de out. de 2021.

CASARIN, Melania de Melo et al. **Fundamentos da educação especial**. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16392/Curso_Lic-Letras-Portugues-Lit_Fundamentos-Educacao-Especial.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 02 de nov. 2021

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos** In: Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MULLER, Marizete Almeida; HAAS, Clarissa; **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul - Caderno Pedagógico - 2014**. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_caderno_educ_inclusiva.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2021

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A INCLUSÃO NO BRASIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dóris Moraes de Campos¹
Gilsenira de Alcino Rangel²

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo analisar dados disponíveis sobre as matrículas de alunos em classes especiais e comuns de 2005 a 2020, bem como o número de matrículas da educação especial, desde a educação básica até o ensino médio, a fim de levantar hipóteses sobre as práticas escolares realizadas, buscando uma relação com o alto número de evasão escolar. Foram analisados dados do Censo Escolar e documentos norteadores da política nacional de inclusão. O conjunto de dados analisados revelou que a partir de 2008 houve diminuição das matrículas em classes especiais e um aumento das matrículas em classes regulares, sendo esse número expressivo no ensino fundamental e decadente no ensino médio e, também mostrou que dentre as necessidades educativas específicas, a deficiência intelectual é a mais presente no âmbito escolar. A partir das análises realizadas percebeu-se avanços na política de inclusão, no entanto, a permanência dos alunos na escola ainda não está garantida, possivelmente devido à manutenção de práticas pedagógicas incapazes de promover o aprendizado efetivo e o real engajamento do aluno, sendo necessários investimentos na formação continuada dos professores para uma mediação pedagógica de qualidade.

Palavras-chaves: Deficiência intelectual; práticas pedagógicas; inclusão escolar; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A luta incansável pela inclusão de pessoas com deficiência, seja de natureza física, intelectual ou sensorial, na perspectiva educacional, necessita não só de reconhecimento como também de um olhar com maior profundidade. Podemos considerar que a existência da necessidade de projetos e práticas de inclusão, em sua maioria, ocorrem em resposta ao processo de exclusão. Este, por sua vez, pode ser observado em todas as esferas, não só na educacional como na social e, abrange a totalidade do desenvolvimento do ser humano (MANTOAN, 1999; IGNÁCIO, 2015).

Considerada o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a escola comum é uma poderosa ferramenta, pois possibilita a quebra de ações e eventos que

¹ Autora. E-mail: dorismcampos@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: gilsenirangel@gmail.com

possam gerar discriminação, uma vez que propicia todo tipo de interação beneficiando o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 1999).

Os movimentos e as políticas públicas que visam à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, foram intensificadas a partir dos anos 90. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade realizada pela UNESCO, em 1994, abriram as portas para que a década de 90 fosse extremamente marcante para o Brasil quando falamos em inclusão e acessibilidade à escola, além do fato de que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, já reforçava que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Mesmo com as políticas públicas começando a se popularizar, se fez necessária, na criação da Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) expressar a intenção de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiência, mencionando no artigo 58, de modo bem sutil, que a educação especial deve ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Alguns anos depois, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) somaram esforços assegurando não só as condições necessárias de educação de qualidade para todos, como também a importância do papel das escolas na garantia do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Além da consolidação da LDB, as práticas escolares também necessitam de mudanças, para que possam assegurar o acesso à educação de qualidade a todos. Visando isso, o Plano Nacional de Educação (PNE vigente-2014/2024) tem suas visões motivadas pelas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação. O PNE trouxe à tona debates, estudos e a implementação de estratégias pedagógicas, cuja meta 4 preconiza:

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, 2015, p 70).

De uma outra perspectiva, o processo de inclusão nos atenta para importantes fatores determinantes no ambiente escolar como: flexibilidade e sensibilidade de professores, gestão escolar, produção de informação e pesquisa, formação docente, participação da comunidade escolar, dentre outros, visto que o processo de inclusão ocorre quando há o engajamento de todos os participantes envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de ensino- aprendizagem, viabilizando um contexto escolar fecundo para que as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula tenham sucesso. Podemos considerar que a inclusão é decorrente da integração. Aqui, fica evidenciado que o sistema de educação é o facilitador na integração social do aluno (KATHER; SOUZA, 2018).

Apesar das inúmeras discussões que têm ocorrido acerca da inclusão, questões relativas à permanência do aluno na escola, especialmente em alguns níveis, têm se tornado mais difíceis a cada ano. Alguns autores como Mitller (2003) e Mendes (2013) nos alertam para a existência da possibilidade de que muitas práticas pedagógicas possam corroborar sobremaneira para o processo de exclusão do que inclusão, uma vez que alunos com dificuldade de aprendizagem são encaminhados a salas especiais, o que já constitui uma forma de segregação, e não têm levadas em conta suas singularidades, produzindo efeitos diretos em sua motivação, o que pode ser um preditor da evasão escolar.

Diante do exposto, vista a importância da inclusão dos alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem, asseguradas por leis, este trabalho buscou analisar dados disponíveis sobre as matrículas de alunos em classes especiais e comuns de 2005 a 2020, bem como o número de matrículas da educação especial desde a educação básica até o ensino médio a fim de levantar hipóteses sobre as práticas escolares realizadas, fazendo uma relação com o alto número de evasão escolar.

METODOLOGIA

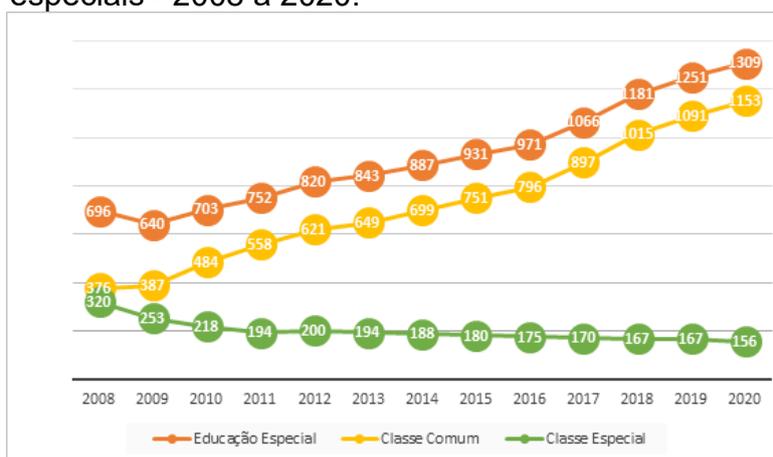
Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, que é caracterizada por constituir o procedimento básico para trabalhos de conclusão de curso, pois busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema (CERVO, BERVIAN; DA SILVA, 2007) e também por meio de pesquisa descritiva, pois analisou a frequência da ocorrência com que ocorre a evasão escolar, sua natureza, levantou hipótese para suas causas, relações e conexões com outros fenômenos (BARROS; LEHFELD, 2000).

Para sua elaboração, utilizaram-se os dados referentes ao número de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir da coleta de informações do Censo Escolar, que é a mais importante pesquisa estatística educacional realizada no Brasil, bem como os documentos norteadores da política nacional de inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados do Censo Escolar de 2020 revelam que a inclusão vem crescendo exponencialmente a cada ano. É possível observar na Figura 1, que as matrículas de alunos com necessidades educativas especiais em classe comum, continua em ascensão desde o ano de 2008, enquanto que nas classes especiais houve uma redução no número de matrículas, ou seja, a grande maioria dos alunos encontra-se na escola regular.

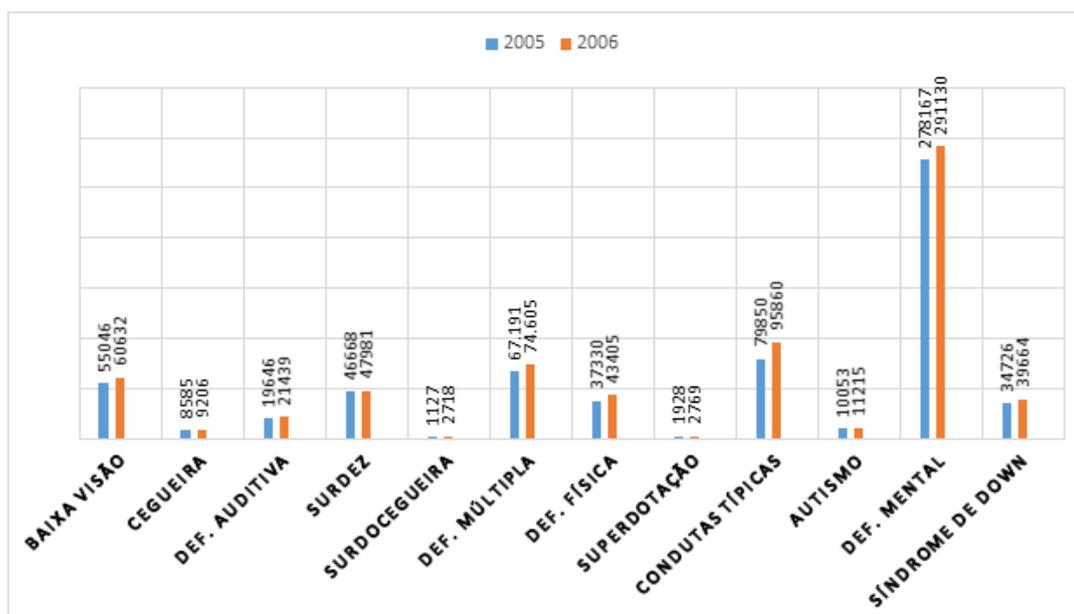
Figura 1- Matrículas da Educação Especial em classes comuns e especiais - 2008 a 2020.



Fonte: microdados do censo escolar Inep/MEC (2008 a 2020)

Outro aspecto importante a ser destacado é que, segundo a análise do fluxo de matrículas por necessidade educativa especial, os dados do Censo de 2005 e 2006, os últimos que mostraram esse detalhamento por deficiência, revelam que a deficiência mais numerosa entre a população escolar é a deficiência intelectual, ainda nomeada “deficiência mental” nesse período, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2- Fluxo de matrículas na Educação especial por tipo de N.E.E- 2005 e 2006



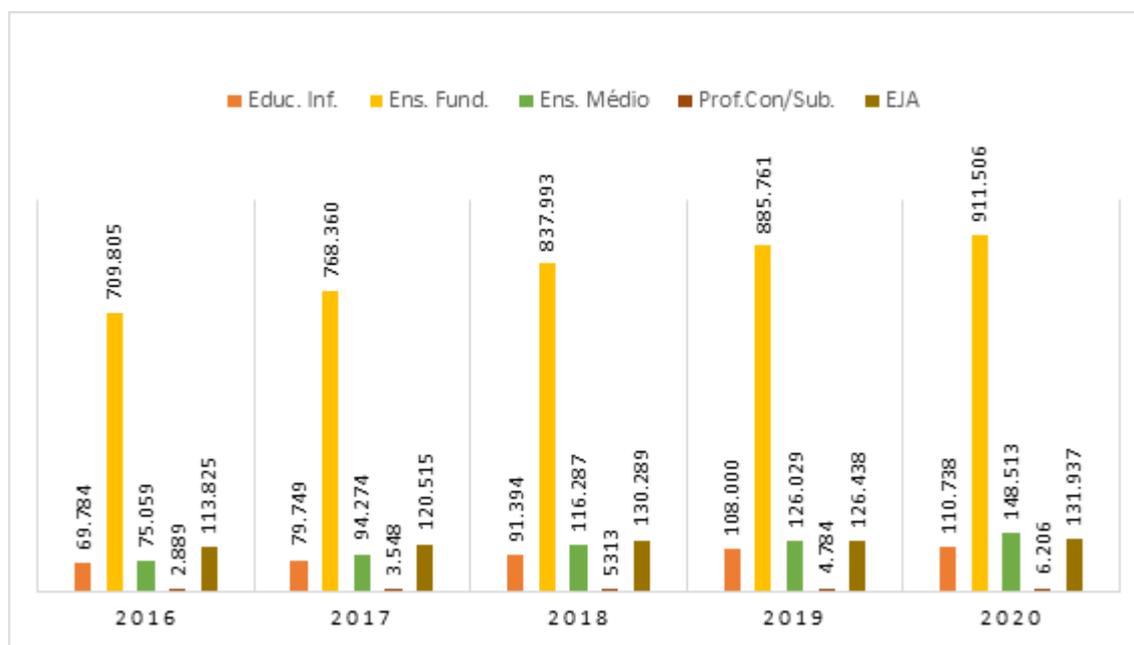
Fonte: Censo escolar 2006

De acordo com os achados de Glat e Estef (2021, p. 166), foi constatado que

alunos com deficiência intelectual, quando inseridos em espaços de escolarização ditos inclusivos, de modo geral, sofrem estigmas, discriminação e descrédito sobre suas condições de interação educacional e social. Em que pese os dispositivos legais e as evidências científicas, não têm havido impactos significativos em uma transformação das relações sociais e das práticas pedagógicas dirigidas para esse alunado.

Essa afirmação alerta para o fato de que, embora constata-se uma grande parcela de alunos matriculados em classes comuns, o que à primeira vista causa um impacto positivo, ao proceder-se à uma análise mais aprofundada do número de matrículas por etapa de ensino, é evidente a discrepância entre o número de matriculados no Ensino Fundamental em relação ao número de matrículas no Ensino Médio, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3- Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino- 2016 a 2020.



Fonte: microdados do censo escolar Inep/MEC (2008 a 2020)

Pelo número de matrículas nos diversos níveis de ensino, percebe-se que as políticas públicas vêm garantindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) às classes comuns, mas nem sempre a uma educação de qualidade, pois numerosa parcela destes abandona a escola sem ter conseguido alcançar a última etapa da educação Básica.

Fica claro que, além do acesso, é imprescindível garantir a permanência do aluno na escola, mas para que isso aconteça, o processo de ensino- aprendizagem deve superar práticas pedagógica tradicionais e o professor, ao invés de focar na incapacidade advinda das limitações do aluno, deve vislumbrar as suas potencialidades, ideia essa corroborada nos estudos de Leonel e Leonardo (2014, 541-554), ao afirmar que

“A escola, na atualidade, deve rever sua postura, seu papel e sua forma de atuação perante os alunos com deficiência intelectual, lançando mão de metodologias e práticas adequadas que venham a atender às suas especificidades e peculiaridades. Uma criança, com ou sem deficiência, em seu processo de desenvolvimento não deve ser privada do ensino por causa de suas dificuldades, ela necessita do apoio do adulto, ou seja, do professor, pois por meio das mediações e dos conhecimentos clássicos ela terá as reais condições para seu desenvolvimento psíquico”.

De acordo com os estudos de Glat e Blanco (2015), na educação inclusiva é a escola que tem de transformar-se para atender a todos os alunos, ao invés destes adaptarem-se a ela, o que reafirma a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos da turma, sem distinção.

No entanto, os estudos de Santos e Martins (2015), Glat e Estef (2021) e Kranz e Campos (2020) apontam uma mediação pedagógica de baixa qualidade, infantilizada, com poucas estratégias diversificadas e impregnada pela cultura meritocrática e classificatória, ou seja, incapaz de promover o aprendizado efetivo e o real engajamento do aluno. A partir dessas constatações faz-se necessário algumas ações pontuais como: investimento na formação dos professores e dos demais integrantes da comunidade escolar, implementação de procedimentos e de adequações curriculares compatíveis com as necessidades dos educandos em parceria com docentes de Salas de Recursos e com seus familiares.

Diante de tão preocupantes constatações, evidencia-se a premente necessidade de formação continuada dos professores para ampliação de seus conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva, tendo em vista o fato de que somente a partir do ano de 2008 os cursos de Pedagogia e demais licenciatura passaram a ofertar em seus currículos as disciplinas de Inclusão e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões oportunizadas a partir da leitura da bibliografia selecionada permitem atestar o inegável avanço da legislação e das políticas inclusivas no Brasil, especialmente a partir de 2008, buscando a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade, dado o crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas nas etapas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no entanto percebe-se a existência de um enorme gargalo ao analisarmos o ingresso desses mesmos alunos no Ensino Médio, o que nos provoca os seguintes questionamentos:

Por que há essa drástica redução nas matrículas do Ensino Médio? Será que as práticas pedagógicas tradicionais, excludentes e classificatórias, constituem uma barreira para o acesso e permanência nessa etapa de ensino?

A formação dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possibilita o uso de estratégias mais adequadas à aprendizagem de seus alunos? Ou esses professores apresentam maior preparo e sensibilidade para ouvir, observar, acolher e aceitar as diferenças? As questões acima elencadas suscitam a necessidade de um estudo ainda mais aprofundado no sentido de elucidar o porquê de ainda termos tantas barreiras impedindo os alunos de apropriarem-se desse bem tão precioso que é a educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001** - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC: Brasília - DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 6 out. 2021.

CERVO, A. L., BERVIAN, Pedro Alcino. SILVA, Roberto da., **Metodologia Científica**. Disponível em <http://fumec.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576050476>>. Acesso em Outubro de 2021.

GLAT, R. BLANCO, L. de M. V. 2007. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, p. 15-35.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

IGNÁCIO, T. Os Desafios da Inclusão no Ambiente Escolar. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Especialização em Desenvolvimento Humano (monografia). 2015.

KHATER, E.; DE SOUZA, K. C. S. DIVERSIDADE X INCLUSÃO: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, Ed, n. 10, 2018.

KRANZ, C. R.; CAMPOS, H. R. EDUCAÇÃO ESPECIAL, PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O DIAGNÓSTICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

LEONEL, W. H. dos 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** , 20(4):541-554, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Por uma escola para todos**. Texto digitado. Campinas: Unicamp, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2004.

MENDES, E. G. (2003); In:VELTRONE, A. A. **A Inclusão Escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução Winddyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. de A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 395-408, 2015.

OS JOGOS MATEMÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Cristiane Nunes Coitinho da Silva¹
Alexsandra Paz Trindade²

RESUMO: Este artigo discute o uso de jogos em sala de aula comum para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como auxílio na aprendizagem, valorizando o pensamento lógico matemático e principalmente a participação do aluno nas atividades lúdicas com outros estudantes utilizando para isso pesquisa bibliográfica. Mostra a importância destes para auxiliar o aluno com TEA em seu desenvolvimento e convívio com colegas, professores e demais funcionários da escola, corroborando com seu crescimento emocional e psíquico, ampliando e facilitando sua comunicação em sociedade de maneira a aprender matemática de forma prazerosa e de forma mais simples enfocando as operações fundamentais.

Palavras-chaves: TEA; raciocínio lógico; jogo; jogos matemáticos.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo valeu-se de pesquisa bibliográfica, onde buscou-se conhecer metodologias e procedimentos utilizados e/ou propostos em relação ao ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de matemática. Esse trabalho tem como o objetivo e princípio norteador verificar na prática pedagógica a utilização de jogos no ensino de matemática para crianças com TEA, e o quanto esses instigam o raciocínio lógico- matemático.

Volpato e Guirado (2009, p.03), nos trazem sobre a utilização dos jogos matemáticos como recurso pedagógico. “[...]. As atividades oferecidas aos alunos pelo uso de jogos permitem que o aprendizado se dê de maneira a ampliar a linguagem própria da matemática, permitindo e facilitando a comunicação de conceitos, bem como auxilia na concepção de estratégias para a resolução de problemas”. O aluno envolvido em jogos matemáticos desenvolve sua capacidade de fazer cálculos mentais e abstrações, faz planejamentos, estimativas e

¹ Autora. E-mail: crisilva24mat@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: alexsandrapaz@gmail.com

investigações dentro de um método científico. Além disso, utiliza todos os recursos possíveis, dentre as regras estabelecidas, para atingir seu objetivo. Dessa forma, percebe-se um maior envolvimento e concentração por parte dos alunos, trazendo assim mais tranquilidade ao estudar essa disciplina tão complicada para a maioria, facilitando a aprendizagem do conteúdo abordado pelo professor.

No Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais - DSM – V (APA, 2014), os transtornos de Neurodesenvolvimento abrangem a deficiência intelectual, os transtornos da Comunicação, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno específico da Aprendizagem, transtornos motores e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento com impactos importantes no desenvolvimento do indivíduo e que começa a se manifestar nos primeiros três anos de vida, gerando grandes dificuldades na comunicação, interação social e aprendizagem. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, a predominância de 1 em 54 de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na publicação de 2020, mostrado um aumento em relação ao diagnóstico nos últimos anos. O Brasil usa os estudos do CDC como base, por não ter pesquisas concretas sobre o número no país.

Hans Asperger (1906-1980), foi o primeiro autor a apontar um índice maior de TEA em meninos, segundo ele estes apresentavam falta de empatia, interesses restritos e uma forma peculiar de se comunicar. Segundo o autor, estas crianças além da forma peculiar de conversar utilizavam palavras incomuns para suas idades, falando de temas comuns aos adultos e de forma complexa acabaram sendo chamados de pequenos professores. No Brasil esses dados ainda são imprecisos e foram pouco investigados, talvez pelo diagnóstico muitas vezes tardio ou inexistente.

Os dados epidemiológicos mais recentes sobre a incidência do autismo, segundo estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), é de que 70 milhões de pessoas no mundo tem autismo. E a estimava no Brasil, é de aproximadamente dois milhões de pessoas. Podendo atingir uma a cada 50 crianças, sendo maior incidência em meninos, cerca de três para uma menina (Portal Brasil do Ministério da Saúde, 2014).

DESENVOLVIMENTO

Em face do cenário atual uma preocupação pulsante em relação a escola e o que é proposto em sala de aula pelo professor. É visível que saber a atividade correta e qual estímulo usar com um aluno com TEA é essencial, por isso há necessidade de formação inicial e continuada. Para Chiote (2015, p. 20), a inclusão escolar “[...] possibilita à criança com Autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) de Matemática, atividades que envolvem jogos podem ser utilizadas em sala de aula como recurso pedagógico de grande importância para o desenvolvimento da criança.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p. 46)

Os alunos têm dificuldade em aprender a matemática e os jogos nesta disciplina servem no para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Com os jogos tem-se a possibilidade de enxergarem outros conteúdos e desenvolverem várias habilidades, uma visão de novos conhecimentos (PIRES, 2009). Para Borin (1998), a introdução dos jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos dos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la.

A matemática é uma disciplina temida pela maioria dos alunos, apesar disso a possibilidade do lúdico como estratégia de aprendizagem é sem dúvida uma maneira de quebrar essa barreira. Conforme os PCNs de matemática dizem que por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções,

capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (PCN's de Matemática, 1998, p.35).

As atividades oferecidas aos alunos a partir dos jogos permitem que o aprendizado ocorra de maneira a ampliar a linguagem própria da matemática, permitindo e facilitando a comunicação de conceitos, bem como auxilia na concepção de estratégias para a resolução de problemas. O aluno envolvido em jogos matemáticos desenvolve sua capacidade de fazer cálculos mentais e abstrações, faz planejamentos, estimativas e investigações dentro de um método científico. Utilizando todos os recursos possíveis, dentre as regras estabelecidas, para atingir seu objetivo. Para isso, tende a ser mais concentrado e perseverante, desenvolvendo seu raciocínio criativo para ser bem-sucedido no jogo.

Além disso, o jogo também promove a troca de ideias, a percepção espacial, a discriminação visual e a fixação de conceitos matemáticos.

Como destaca o autor De Lara.

[...] a utilização de jogos vem corroborar o valor formativo da matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliar na aquisição de atitudes [...]. (DE LARA, 2003, p. 22)

Sem dúvida a atividade lúdica faz diferença no aprendizado e auxilia no convívio com os colegas, professores e demais funcionários da escola, além do mais desenvolve o raciocínio lógico, tem regras e essas contribuem para a vida em sociedade. Como aponta D'Ambrosio à matemática como forma cultural:

O que chamamos matemática é uma forma cultural muito diferente que tem suas origens num modo de trabalhar quantidades, medidas, formas e operações, características de um modo de pensar, de raciocinar e de uma lógica localizada num sistema de pensamento que identificamos com o pensamento ocidental. [...] (D'AMBROSIO, 1993, p.17).

Na educação infantil, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras estão presentes em todos os momentos, fazem parte da rotina diária da criança e desenvolvem seu potencial infantil. O mundo lúdico, suas brincadeiras, brinquedos e jogos contribuem para a formação do indivíduo, proporcionando a construção de uma realidade fantasiosa que é de fundamental importância para a formação da criança no mundo real. Ao se envolver na brincadeira, ela

é capaz de trocar de papéis com o adulto, fazendo uma mediação entre o imaginário e o real. O ato de brincar é assim descrito por Santos:

O brincar, portanto, é uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se por isso, em peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle das habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que através dessa atividade a criança constrói seu próprio mundo. (SANTOS, 1995, p. 4):

O aluno precisa compreender que a atividade lúdica, ou seja, um simples jogo, não é simplesmente o fato de brincar e sim aprendendo conteúdo de uma forma diferente, prazerosa, sem forçar o aprendizado, deixando mais espaço para o aluno se expressar no ritmo de cada um, o professor é o mediador e deve passar segurança e confiança.

Corbalán (1996), aponta que devem ter tipos e critérios para análise e execução de jogos. A classificação dos jogos pode ser feita de diferentes maneiras, seja por aspectos externos referentes à organização e localização, ou por aspectos internos ao próprio jogo no processo de ensino-aprendizagem, que é o caso da classificação defendida por ele, que aborda dois aspectos importantes, o objeto do jogo e o seu lugar ou momento no processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos abordam temas habituais da Matemática, sejam conteúdos ou procedimentos, são denominados “jogos de conhecimento”. Abordam as possibilidades de se criar estratégias para vencer ou para não perder, são chamados de “jogos de estratégia” (CORBALÁN, 1996, p.32). Em observações de atividades lúdicas em sala de aula com alunos é visível um melhor desempenho e aprendizado, do que apenas explicações, quadro e giz, cria-se um campo de competição, aliados a estratégias e o desejo de participação de todos na atividade.

Quanto ao lugar ou momento que ocupam no processo de ensino e aprendizagem, os jogos se classificam em: “jogos pré-instrucionais”, que buscam induzir ou iniciar a formação de um conceito; “jogos co-instrucionais”, que se referem a jogos que são utilizados paralelamente a apresentação de um conceito; e, “jogos pós-instrucionais”, que buscam revisar ou resgatar conceitos já tratados (CORBALÁN, 1996, p.32).

Segundo o autor, os jogos de conhecimento se dividem em três grandes grupos: jogos numéricos, jogos geométricos e jogos de probabilidade, embora um mesmo jogo possa envolver todos esses grupos, nomeá-los através dos conteúdos presentes torna-se importante para que o professor os organize e decida qual sua localização em relação ao currículo.

Gaiato (2019), aponta que o professor necessita descobrir os pontos fortes da pessoa com TEA e usá-los a seu favor, de forma a fomentar a aprendizagem e a socialização.

Do ponto de vista de Grandin (2017, p. 131), há uma lista de três pontos fortes que comumente estão presentes nas pessoas com Transtorno do Espectro Autista e facilitam o processo de aprendizagem. Para a autora, “[...] se pudermos reconhecer, de modo realista e caso a caso, os pontos fortes de um indivíduo, podemos determinar melhor seu futuro”. Grandin ainda aponta como habilidades o pensamento de baixo para cima, ou seja, a capacidade de prestar mais atenção aos detalhes; o pensamento associativo que está ligado à memória de longo prazo e à habilidade de estabelecer conexões acerca de determinados temas; e o pensamento criativo que possibilita à autista maior probabilidade de ter saltos criativos ou ideias inovadoras.

Assim, os jogos podem ser importantes aliados para a aprendizagem dos conteúdos da matemática, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de parecer uma atividade simples, não é somente o ato de brincar e sim o aprendizado utilizando regras e fazendo com que a criança identifique que a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas. Essa estratégia é bastante utilizada, pois desperta o interesse dos alunos, aborda os conteúdos de forma lúdica, permite a aquisição de habilidades e proporciona o envolvimento de toda a turma em torno da atividade.

Nas palavras de Rego (2009), a utilização de jogos matemáticos como recursos pedagógicos em sala de aula exige que o professor tenha alguns cuidados básicos. Sendo assim, o jogo deve ser preparado pelo professor seguindo algumas etapas como: planejar a atividade com antecedência, ter domínio sobre o material a ser utilizado, apresentar o material para os alunos, ficar atento e aberto a novas abordagens, ao término da atividade deve-se registrar se os objetivos foram alcançados e se a aprendizagem foi significativa para a maioria dos alunos.

Mediante do exposto temos que ter em mente que o planejamento sempre é atividade fundamental na vida cotidiana de um professor, independentemente de ter um aluno com TEA ou não, pensar na atividade e nos objetivos que trará para o aluno é princípio norteador na prática pedagógica diária, sem isso provavelmente nosso trabalho seria desmotivador e não atingiria as metas esperadas. Em uma atividade lúdica nem sempre atingiremos 100% do esperado, mas provavelmente se for uma atividade bem planejada e bem orientada conseguiremos atingir o objetivo principal que é a aprendizagem.

CONCLUSÃO

O TEA é um transtorno no desenvolvimento que se manifesta e se mantém de maneira grave em alguns casos por toda a vida. Os meninos são mais acometidos pelo transtorno, não sendo ainda encontrado a causa para esse fato ocorrer com mais frequência no sexo masculino. Os sinais de alerta podem ser observados pelos pais nos primeiros meses de vida, sendo que entre 12 e 18 meses já pode-se ter um pré-diagnóstico.

A escolarização é direito reconhecida a todos os alunos, mas para que isso efetive na prática o compromisso tem que ser de uma educação universal a qual insira a diversidade, abandonando modelos padronizados com cenários de exclusão e fracasso escolar, os quais não respeitam as realidades dos alunos e de suas famílias.

Há um esforço para superar as condições materiais de exclusão social, econômica, dentre outras, historicamente já conhecidas dentro do sistema nacional de ensino, um sistema este criterioso e seletivo.

Assim, os jogos matemáticos são de grande importância em qualquer fase da vida do aluno, durante a pesquisa foi observado que durante uma brincadeira pelo simples fato de jogar a criança não associa aquela atividade como uma obrigação em aprender e isso facilita o raciocínio lógico, buscando estratégias, ampliando assim a compreensão do conteúdo de forma mais simples e menos forçada, já que o ensino de matemática deixa o aluno apreensivo e inseguro.

É preciso construir planejamentos que o lúdico seja pensado como estratégia, pois foi avaliar que o mesmo contribui para o aprendizado dos alunos com TEA, pois o jogo fortalece a concentração, incentiva a criatividade, a

curiosidade, a emoção, a participação e interação com os demais envolvidos na atividade, corroborando com uma mais aprendizagem e relacionamento interpessoal e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>(acesso em 13/09/2021)

BRUNI, Ana Rita, M.D., Carlos Gadia, MARCO, Carmen Lygia da Silva Trunci, DA HORA, Cássia Leal, GUILHARDI, Cíntia, ROMANO, Cláudia, BORDINI, Daniela, PORTOLESE, Joana, BAGAILO, Leila, MACEDO, Lívia Maria, MARTONE, Maria Carolina C., ANDRADE, Meca, MENDES, Marina Helena Trunci Oliveira Soalato, DUARTE, Viviane Rasalie, **Cartilha Autismo e Educação**, 2013.

Disponível em: [Cartilha-autista na escola.pdf](#)(acesso em 15/04/2021)

ELORZA, Natiele Silva Lamera, **O uso de jogos no ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: levantamento de teses e dissertações**, 2013. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92384/elorza_nsl_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y (acesso em 12/09/2021).

MATTOS, Robson A. L. **Jogo e Matemática: Uma relação possível**, 2009. Tese (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Bahia. (Acesso em 12/09/2021)

POKER, Rosimar Bortolini, MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, DE OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio, MILANEZ, Simone Ghedini Costa, GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**, 2013. (acesso em 12/09/2021).

RODRIGUES, Rita de Cássia M. C., NOGUEIRA, Maria Teresa Duarte, WEINBERGUER, Anna Treptow, BILHALVA, Clarissa Berdete, BUENO, Luana Ribeiro, **perspectivas para intervenção precoce com crianças que apresentam transtorno do espectro autista**, 2018. Disponível em: [artigo revista.pdf](#)(acesso em 12/09/2021)

RODRIGUEZ, Rita de Cássia M. C. **Disciplina aee-transtorno do espectro autista- slides momento 2, 2021**. (acesso em 15/04/2021)

ROSADA, Adriane Michele Costa, **A importância dos jogos na educação matemática no ensino fundamental**, 2013. Disponível em:

http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4224/1/MD_EDUMTE_2014_2_1.pdf (acesso em 12/09/2021)

SANTOS, Camila Botelho, **Uma experiência com jogos estratégicos e geométricos no ensino médio**, 2012. Disponível em:

<http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wp-content/uploads/Monografia-de-Camila-Botelho-VERS-%C3%A2O-FINAL.pdf>(acesso em 13/09/2021).

VOLPATO, Mafalda, GUIRADO, João Cesar, **O professor PDE e os desafios da escolapública paranaense**, 2009. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_matematica_md_mafalda_volpato.pdf . (acesso em 09/09/2021).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DO DUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Magali Helena Buralde Argenton Gonçalves¹
Susane Barreto Anadon²

RESUMO: O trabalho apresenta a importância do Desenho Universal da Aprendizagem - DUA na formação dos professores da Educação Infantil. O DUA apresenta três princípios, os quais auxiliam o docente a compreender sua utilização na sala de aula e na sua formação continuada. Sua utilização não se resume a inclusão, o DUA na escola atua como parceiro para um ensino mais completo, e na formação dos docentes focado no desenvolvimento do aprendizado de todos e de todas com qualidade educacional. O texto traz como objetivos a serem compreendidos o conceito de Desenho Universal de Aprendizagem, os seus princípios, e a importância do DUA na formação docente da Educação Infantil. O DUA se propõe a revelar do ser humano o melhor, oportunizando possibilidades infinitas numa caminhada conjunta, a qual sempre pode ser modificada, ampliada, reduzida, quem define isso é o cotidiano de ensino e aprendizagem escolar. Será a vida sendo vivida plenamente dentro do mundo da educação.

Palavras-chave: Desenho Universal de Aprendizagem; Formação Docente; Educação Infantil; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar exige dos professores uma formação pedagógica contínua, com qualidade, e focada na resolução de problemas que antes impedia um universo de pessoas frequentarem estes ambientes, pois que, não lhes era próprio, planejado ou sequer pensado para eles e elas.

Uma inclusão e uma escolarização bem-sucedida deve vir apoiada em uma formação docente de qualidade e contínua, e numa otimização de aprendizagem com qualidade que vise o todo, e não fique focada na deficiência, pelo contrário, devem ser consideradas pelas suas qualidades, potencialidades e superação das barreiras. Refletindo sobre estes aspectos, este trabalho apresenta o Desenho Universal de Aprendizagem-DUA, e sua aplicação no auxílio a inclusão, e a importância da formação docente contínua na Educação Infantil para a realização de um pedagógico de qualidade, e uma inclusão mais sólida no mundo educacional.

¹ Autora. E-mail: magalibargenton@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: naneanadon@hotmail.com

CONCEITUANDO O DUA E SEUS PRINCÍPIOS

O Desenho Universal aparece na década de 1970 com o intuito de organizar os ambientes, com móveis, com passagens e entradas, de maneira que o maior número possível de pessoas pudesse acessá-los e utilizá-los sem haver nenhum obstáculo.

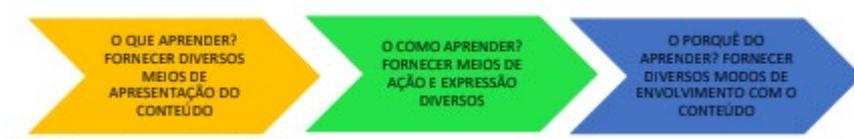
David Rose e mais alguns professores da Universidade de Harvard utilizaram esta ideia do Desenho Universal, e o trouxeram para a educação, na busca de solucionar o desafio de atender a diversidade que a escola apresenta. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020)

Diante deste desafio surge o Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, uma abordagem que busca minimizar as barreiras dentro da aprendizagem, com a utilização de diversas soluções educacionais empregadas, aliadas a mídias digitais. É uma educação plural, onde não há um método pronto, a mediação torna-se a chave do processo, a aprendizagem passa a ser para todos e todas, focada nas potencialidades de cada um, de cada uma.

Essa abordagem do DUA traduz em si uma quebra de paradigma educacional centrado no professor e no planejamento regular, estático. Considera oportunizar aos alunos e às alunas possibilidades justas de aprendizagem, considerando a diversidades e a variabilidade destes e destas, e a flexibilidade de currículos e de propostas para a aprendizagem, sempre partindo da posição que o aluno e a aluna estão em constante desenvolvimento, e não do idealizado pelo contexto social esperado.

As diretrizes do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA – são fundamentadas em três princípios resultantes da investigação neurocientífica:

Figura 1 – fundamentos do desenho universal da aprendizagem



Fonte: adaptado pela autora (2021)

Esses três princípios podem ser analisados mais profundamente para uma melhor compreensão de sua importância na aplicação escolar, bem como na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A compreensão do DUA produz uma escola mais socializadora, mais inclusiva, e ainda mais dinâmica no tocante ao convívio social.

No primeiro princípio ocorre o reconhecimento da diferença entre os alunos, seja nas formas como se envolvem e são motivados, sejam nos seus interesses mais específicos. São três linhas de orientações pedagógicas:

1. Proporcionar opções para incentivar o interesse do aluno – são ações possíveis de interação do DUA para que o aluno, das mais diversas formas, possa se interessar em aprender o conteúdo de modo a ser um aprendizado significativo;
2. Propor opções para o aluno de suporte às atividades assim como estimular a persistência para poderem realizá-las completamente;
3. Pereira (2018) propõe como terceira maneira de envolvimento a opção de autorregulação.

No segundo princípio, consideram-se as diferentes maneiras que os alunos compreendem o conteúdo, precisando de opções para a apresentação e a representação das informações apresentadas. As três orientações metodológicas propostas por Pereira (2018) para suprir este princípio são:

1. Proporcionar opções para a percepção do conteúdo;
2. Propiciar aos alunos opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos;
3. Ofertar opções para a compreensão do conteúdo.

No terceiro e último princípio, valoriza-se o modo de expressão dos alunos e das alunas, pois se sabe que nem todos se expressam da mesma maneira, então estimular diferentes possibilidades torna a aprendizagem mais significativa e mais receptiva. Pereira (2014) propõe atividades de escritas manuais, desenhos, podcasts, cards, etc. Oferecer opções para a atividade física;

1. Proporcionar opções para a expressão e comunicação;
2. Proporcionar opções para as funções executivas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA IMPORTÂNCIA

Trabalhar com a Educação Infantil é ter a consciência plena de que vamos compartilhar as vivências e as experiências com os pequenos e as pequenas, estimular os movimentos e as percepções, e que no decorrer de sua vida escolar essas vivências serão assentadas e explicadas.

São nesses momentos lúdicos, de socialização, de interação que observamos a maturidade de uma criança para aprender coisas novas, e são nesses momentos que observamos os diferentes desenvolvimentos.

No decorrer da Educação Infantil encontramos todos os tipos de alunos e de alunas, cada um e cada uma com suas características e experiências, e encontramos as deficiências, as quais são, em inúmeras vezes, os nossos olhos e as nossas observações que descobrem ou sinalizam que algo de diferente está ocorrendo, e que precisamos intervir na busca por encaminhamentos para a criança e para a família.

As políticas públicas que visam o atendimento de pessoas com deficiências tem sido um avanço nos últimos anos, porém chama a atenção que o Atendimento Educacional Especializado - AEE e as formações de professores necessitam ser aprofundadas e estudadas devido a real importância que tomaram para si. Ainda que as leis existam há um tempo, a formação e a implementação nas escolas sofrem contrariedades de implementação, por vezes bem acirradas.

O atendimento às crianças na Educação Infantil “parece permeado por práticas precárias, desencadeadas pela falta de formação e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades dos seus alunos e de suas alunas, e sobre uma atuação pedagógica que contribua para o desenvolvimento infantil” (MACHADO; MARTINS, 2019, p. 747). O crescimento de escolas e recreações nos últimos anos tornou a escola infantil um nicho, uma visão do capital que muitas vezes impera, colaborando para inexistir uma proposta de educação infantil na práxis.

O papel da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem uma função fundamental na formação de professores, pois a “formação continuada deve partir de discussões propostas pela conjuntura cotidiana escolar, pelas questões que permeiam o dia a dia da escola e as dúvidas dos educadores e

demais profissionais da educação” (TRASSEL; UGGERI, 2014, p.3), tornando o profissional de AEE um ponto central nas formações.

A educação escolar deve ter o objetivo de desenvolver plenamente a pessoa com deficiência, e para tal precisa nortear as discussões e formações que envolvem professores, pais alunos e comunidade. (SILVA; TURECK; ZANETTI, 2017)

A proposta da Educação Infantil é favorecer as relações interpessoais, a valorização da criança e promover o respeito pela criança e pela convivência em sociedade (BRASIL, 2008) O DUA se torna interessante, pois se insere nas políticas públicas que regem a Educação Especial, principalmente quando oportuniza a aprendizagem respeitando os limites e as especificidades de cada indivíduo inserido no contexto escolar.

A formação continuada dos professores na Educação Infantil requer que o sistema educacional investigue as necessidades, os contextos e as potencialidades que esta categoria traz. É necessário que a criança tenha na Educação Infantil uma proposta diversificada, com conteúdos diferenciados, com apresentação e processo de avaliação que atendam a todas as demandas de sala de aula (PIRES; CORTEZE; BOUERI, 2018).

A formação de professores precisa ocorrer de maneira reflexiva, tendo como base a teoria e a metodologia para que se possa criar um diálogo entre ambas, com o contexto, somente assim há ressignificação na formação docente. O professor é um agente do desenvolvimento humano. “Ele constrói um compromisso para com o próximo, e, por isso, só a formação teórica não dá o alicerce para esse profissional trabalhar”. (MIRANDA et al, 2013, p. 42)

Rodrigues (2008 apud Vitalliano, 2019) refere-se à formação de professores em três dimensões: a primeira delas refere-se à parte teórica, que trabalha com os processos de intervenção direcionados a educação inclusiva, como por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem, como avaliar, como desenvolver o educacional e a aprendizagem em um aluno com dificuldades ou deficiências, como trabalhar com a comunidade e com a família.

A segunda dimensão estaria relacionada à capacidade do professor saber encaminhar satisfatoriamente o processo de aprendizagem com todos os alunos. Entra nesta dimensão a capacidade de realizar avaliação, de fazer planejamentos

e intervenções que atinjam o grupo por completo, e em seus diferentes níveis de aprendizagem. (RODRIGUES, 2008 apud Vitalliano, 2019)

A terceira dimensão refere-se às características pessoais dos professores, suas vivências, pois de pouco adianta os saberes dos profissionais se os mesmos não possuem a possibilidade de pôr em prática suas aprendizagens e não consigam vivenciar experiências positivas de inclusão. Essa dimensão “engloba a capacidade de o professor refletir sobre sua prática, ser flexível, autônomo, crítico, criativo e ter autoconhecimento”. (VITALLIANO, 2019, p. 7)

METODOLOGIA

Este artigo resulta de uma pesquisa de objetivo exploratória, pois deseja aumentar a familiaridade dos leitores com a temática da formação continuada para professores e professoras da Educação Infantil e o Desenho Universal de Aprendizagem - DUA, tendo como método de pesquisa a bibliográfica, realizada em livros, em manuais e em periódicos encontrados na rede mundial ou em bibliotecas. A técnica de coleta foi indireta e de análise de dados foi quantitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil é a porta de entrada da socialização da criança na sociedade, e torna-se necessário que em dias atuais a formação continuada de professores contemple também o atendimento e a inclusão de todos e de todas, não deixando apenas o professor de AEE como único responsável pela concretização da inclusão. Machado e Martins (2019) relatam a precariedade da nossa educação, o quanto a educação virou negócio e há pouca reflexão sobre a importância dessa fase na vida do aluno. Cabe repensar então a formação de nossos professores, o quanto é trabalhado a inclusão e a aprendizagem especializada nos cursos de licenciatura, aliado a isso Vitaliano (2019) refere-se a três dimensões em que o professor que vai trabalhar com alunos de e sem inclusão precisa estar atento, pois o conhecimento e a vivência são partes fundamentais para uma inclusão concreta, a dimensão da fundamentação teórica, a dimensão da condução do processo e a terceira diz respeito a relação entre as atitudes do professor e sua relação com a inclusão, as suas experiências.

O desenvolvimento do conceito do Desenho Universal de Aprendizagem vem a agregar pois não ocorre separação de conhecimentos e nem segregação na turma, mas sim a comunicação e o engajamento de todos e de todas na aprendizagem, com a diferença que não há ajustes ou modificações a serem realizadas, e sim um ensino voltado a desenvolver, reconhecer e estimular todos e todas de maneira positiva, focado nas potencialidades de cada aluno e de cada aluna. Uma educação centrada no desenvolvimento humano pleno deve, como Silva, Tureck e Zanetti (2017) apontam, estar fundamentada segundo discussões, as quais auxiliem a formar professores que multiplicarão o conhecimento adquirido e que qualificarão cada vez mais suas práticas pedagógicas de sala de aula e de AEE.

A busca por formações pedagógicas continuadas, as quais venham ao encontro da inclusão e apresentem uma metodologia possível de usar sem que haja discriminação entre as pessoas é a saída para a escola do novo tempo, pois o DUA auxilia quem necessita de especificidades no aprendizado, e também reforça a aprendizagem de quem já absorveu o conhecimento ou ainda possui dúvidas pequenas sobre o conteúdo.

Nesse sentido além de contribuir no aprendizado do aluno que tem alguma especificidade, também colabora no desenvolvimento e no reforço de conceitos em quem estava com dúvida, fortalecendo o conhecimento de quem já havia compreendido os sons das vogais.

A associação do DUA e a formação continuada de professores torna a possibilidade de a escola ser mais completa na tarefa de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e das alunas, de compreender e auxiliar mutuamente o próximo na construção de uma sociedade mais humana e fraterna, capaz de reconhecer a trajetória das aprendizagens e não somente voltada aos resultados e às avaliações.

A compreensão e a inclusão do DUA nas escolas e nas formações continuadas de docentes da Educação Infantil são importantes para ampliarmos a percepção da inclusão como percurso natural do convívio do ser humano, ao invés de mantermos a percepção reduzida a deficiência do aluno ou da aluna, caracterizando a prática pedagógica como reduzida, rasa, empobrecida. O professor de AEE é uma figura importante, pois através de formações contínuas ele pode explicar e auxiliar os demais docentes como trabalhar com o DUA, deslocando

do preceito que somente o professor de AEE tem obrigação de saber atuar com os alunos e as alunas com deficiência ou com autismo. Trabalhar com o DUA e compreender a sua utilização na escola, é estar qualificado quanto ao enfrentamento os desafios das atuais salas de aula, as quais estão cada vez mais compostas por alunos e alunas diferentes, estabelecendo o compromisso com um ensino público de qualidade e de acesso e de permanência a todos e à todas.

CONCLUSÃO

O DUA e a formação continuada de docentes são importantes para a Educação Infantil pois contribuem para a qualificação deste nível de ensino, o qual é tão básico e tão fundamental. Nada mais significativo que a Educação Infantil aprendesse a usar o Desenho Universal de Aprendizagem – DUA para comprovar junto às demais etapas da educação que é possível incluir sem deixar nada e ninguém para trás. Será uma mudança profunda quando houver a compreensão de que é possível ver os três princípios do DUA aplicados no cotidiano escolar, sem ser uma barreira as aulas diárias, nem ser uma proposta pedagógica endereçada a um aluno ou a uma aluna somente, sem proporcionar a participação dos demais.

O DUA é um avanço, é possível aplicá-lo em qualquer local de aprendizagem, requerendo do educador da educadora persistência, perseverança e de muita criatividade para poder potencializar o que cada um tem de melhor. Com o DUA pode-se, sempre analisando o caminho, promover mudanças para o alcance dos objetivos.

A formação de docentes precisa contemplar a inclusão como tema contínuo, sendo necessário aprender a responder junto às diferenças, assim como a atuar junto às mais diversas maneiras de ensinar os conteúdos, explicá-los e realizar as avaliações de forma contextualizada, visando não somente a aprendizagem de alguns e de algumas, mas sim a aprendizagem de todos e de todas com qualidade e com respeito as suas individualidades.

O DUA muda o foco da inclusão, ele atua para redução significativa ou até mesmo a superação das barreiras, e passa a ser busca pelo humanitário, mudando o foco nas deficiências para o olhar nas possibilidades e potencialidades de aprender e de viver dignamente, com autonomia dentro do possível de cada história e de cada aluno e cada aluna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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: 28 Out.2021

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 746–759, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204> . Acesso em: 10 out. 2021.

MIRANDA, M.J.C. **Inclusão, educação infantil e formação de professores / Maria de Jesus Cano Miranda [et al.]**. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_13_miranda.pdf. Acesso em: 01 Nov. 2021.

PEREIRA, F. et al. **Para uma Educação Inclusiva. Manual de Apoio à Prática**. Ministério da Educação. DGE. Portugal. 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf. Acesso em: 01 Nov. 2021.

PIRES, S. S.; CORTEZE; M. I.; BOUERI, I. Z.. Programa Educacional Curricular Elaborado a Partir do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil. In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro De Educação Especial**, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/programa-educacional-curricular-elaborado-a-partir-do-desenho-universal-para-a-aprendizagem-na-educacao-infantil?lang=pt-br>. Acesso em: 22 Out.2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/Mato Grosso

do Sul/Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 4, pp. 733- 768. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155> .Acesso em 17 Out. 2021.

SILVA, L.A.; TURECK, L.T.Z.; ZANETTI, P. S. Vigotsky e os fundamentos da defctologia. **Anais da XIV Jornada do Histebr. PedagogiaHistórico-Crítica, Educação e Revolução**. 100 anos da Revolução Russa. Unioeste. Foz do Iguaçu. PR. ISSN: 2177-8892. 3 a 5 de maio de 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/76619735-Vigotski-e-os-fundamentos-da-defectologia.html>. Acesso em: 20 de Out. 2021.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30 [Acessado 29 Outubro 2021] , e20170011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>.

A INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DE REVISÃO

Maria Cristina Miritz Silva ¹
Mírian Pereira Bohrer²

RESUMO: A inclusão nos espaços escolares e acadêmicos vem se realizando de forma gradual e ainda carece de consolidar-se, nesta perspectiva compreende-se a relevância da escuta de seus protagonistas, no intuito de identificar as principais dificuldades neste processo sob a ótica de quem enfrenta essas adversidades diariamente. A presente pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e bibliográfica tem como objetivo principal conhecer a percepção de alunos com deficiências sobre a inclusão escolar, para isso utilizou-se a metodologia de revisão de literatura na base eletrônica do Google Acadêmico, onde buscaram-se pesquisas que trouxessem as contribuições dessas pessoas sobre sua vivência na escola. Os estudos analisados revelam uma realidade que se mostra ainda com muitos entraves, apontando carências e falta de acessibilidade nos espaços físicos e nas metodologias empregadas em sala de aula, bem como barreiras relacionadas às atitudes que acabam dificultando a inclusão. Assim, a educação ainda se mostra exclusiva e suas práticas não universais desconsideram as especificidades de cada sujeito. Trazer a participação desses indivíduos para o debate, para a tomada de decisões que os envolve seria uma das alternativas para a construção de uma escola inclusiva, realmente preocupada em ouvir e atender a todos, independente de sua condição.

Palavras-chave: Inclusão; Barreiras à inclusão; Percepção de alunos com deficiência; Acessibilidade; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Incluir é mais do que promulgar leis e decretos; incluir vai além das pesquisas e discussões acerca da inclusão. É um processo que necessita a escuta dos protagonistas desta história, conhecer a realidade a partir do olhar daqueles que as vivenciam, a quem se reconhece como dignos de participar das decisões sociais e partilhar da cultura e, em especial, da educação, buscando meios para tornar a escola acessível e universal.

Parte-se da premissa que, apesar de uma grande quantidade de estudos que se preocupam com as necessidades das pessoas com deficiência, há carência de

¹ Autora. E-mail: cris.miritz@hotmail.com.

² Orientadora e coautora. E-mail: mirianbohrer@gmail.com

mais pesquisas que objetivem ouvi-las, trazê-las para o debate, ou seja, dar sentido real ao discurso relacionado à promoção da autonomia e da independência como fundamental na conquista de seus direitos. Esta observação suscitou a seguinte preocupação: como as pessoas com deficiência estão percebendo a realidade do processo de inclusão? Será que essas práticas ditas inclusivas estão atendendo as necessidades deste público?

Assim, justifica-se a participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões que as envolve e, sobretudo na escola, fortalecendo o movimento social conhecido como “*Nada sobre nós sem nós*”, cuja base é o direito humano fundamental da pessoa com deficiência de participar, em condições igualitárias, em todas as esferas da vida, visto que elas sabem o que lhes é melhor em relação ao seu pleno desenvolvimento e, portanto, devem ser ouvidas (BRASIL, 2008).

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é conhecer a percepção de alunos com deficiência acerca da inclusão, propiciando a reflexão sobre a efetividade das práticas pedagógicas e condições de acesso.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão de literatura, com a finalidade de se realizar levantamento daquilo que tem sido produzido na área, portanto, uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e bibliográfica onde o objetivo é “gerar informações que possam contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno social em estudo”. (COUTINHO, 2018, p.59), ou seja, a intenção de conhecer a percepção estudantil sobre a inclusão educacional considerando suas experiências apresentadas em diferentes estudos.

A revisão de literatura, segundo Teixeira (2009, p. 143), tem alguns objetivos tais como “descrever o estado atual da área de pesquisa, ou seja, o que já se sabe, quais as principais lacunas e onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos”. Ao optar-se por tal enfoque considera-se a possibilidade de identificar a “fala” das pessoas com deficiência que estão na escola e como os trabalhos tem abordado tal assunto.

Desta forma, pesquisou-se o que está sendo desenvolvido dentro do tema nos últimos cinco anos, ou seja, produção de trabalhos no período entre 2016 e 2021, optando-se pelo Google Acadêmico por sua abrangência e diversidade. Os termos de busca foram “percepção dos alunos com deficiência” e “percepção de alunos”. Considerou-se apenas o idioma em português, pois o interesse aqui apontado refere-se à situação no Brasil.

Ao proceder-se a leitura dos trabalhos com a finalidade de avaliar se o conteúdo dos mesmos estaria relacionado à inclusão escolar e se trazia a contribuição através da fala e das experiências de alunos com deficiência, foram selecionados 19 trabalhos, sendo 14 artigos, 2 trabalhos de conclusão de curso e 3 dissertações, nos quais realizou-se a análise.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Observa-se que os trabalhos têm origem em diferentes áreas, tais como: 8 trabalhos em cursos de Educação Física; 5 em cursos de Licenciaturas; 1 em Terapia Ocupacional; 1 em Mestrado em Educação, outros 4 são artigos das áreas da educação que se ocuparam de investigar a participação de PcD's (pessoas com deficiência) que se encontram ou que passaram por diferentes níveis de ensino. Observando esses dados, percebe-se a preocupação existente nos cursos superiores, especialmente nas áreas de educação física e das licenciaturas, onde é ressaltada a necessidade de se conhecer os alunos com deficiência, suas especificidades, bem como os recursos adaptados para incluí-los nas aulas.

As pesquisas foram aplicadas em diferentes níveis de ensino, assim, têm-se opiniões desde crianças que frequentam o ensino fundamental até egressos da educação superior. Nesta categoria os dados são os seguintes: 5 trabalhos ocuparam-se de ouvir relatos de alunos matriculados no ensino fundamental, 5 em nível superior, 4 na educação básica, 3 em cursos técnicos de nível médio, 2 no ensino médio, 1 em educação de jovens e adultos e 1 egresso de ensino superior. Os dados aqui apresentados podem não fechar com a somatória do total de trabalhos analisados, pois optou-se por registrar em separado quando esses apareciam como “ensino médio e superior”, “ensino técnico e superior”, o que ocorreu em 2 trabalhos, empregou-se “educação básica” quando não se possuía dados suficientes para determinar a qual etapa(s) específica se referia.

Dentre os sujeitos entrevistados, observa-se que a maioria destes são pessoas com deficiência visual, baixa visão ou cegueira, cuja somatória chegou a 41 sujeitos; na deficiência auditiva foram 25 sujeitos entrevistados; 18 pessoas com deficiência física, 18 indivíduos com deficiência intelectual; 4 sujeitos com deficiência múltipla e 1 com transtorno do espectro autista. Além desses, observou-se que um dos trabalhos trazia 1 sujeito com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), porém o mesmo não foi computado, pois não se enquadraria nas definições legais de pessoa com deficiência.

Assim, considerando o foco deste trabalho, ou seja, conhecer a percepção dos alunos com deficiência acerca da inclusão, foram observados os seguintes achados:

Para Rufino, Pereira, Oliveira e Ferreira (2016) as dificuldades apontadas pelos alunos se referem à didática do professor, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às relações interpessoais; tal percepção também se reitera em Pereira (2018), pois os alunos vivenciam situações de exclusão social, práticas pedagógicas inadequadas, problemas para acesso e permanência, despreparo dos professores e colegas, falta de apoio. Morgado et al (2017) ainda relatam a falta de adaptação nas aulas, a competitividade e a inexperiência dos professores.

Nos dados de Piber e Tonús (2017) observou-se inúmeras fragilidades relacionadas ao ambiente escolar e à sociedade, tais como falta de recursos, pouca qualificação por parte dos professores, preconceito e exclusão; ainda alertam para a necessidade de repensar, promover discussões e reflexões acerca das estratégias. Cerqueira e Maia (2019) apontam barreiras que dificultam a permanência bem-sucedida, tais como os espaços físicos e os currículos que não atendem as especificidades e inadequação metodológica. Para seus entrevistados, estudantes de licenciatura, o currículo de seus cursos não prepara para trabalhar a inclusão.

Para Freitas et al (2021), em pesquisa com alunos surdos, o isolamento e a inclusão parcial comprometem a socialização e também a sua estabilidade socioemocional, o que foi apontado como fator relacionado à evasão, somado a isso, aparecem dificuldades como o não atendimento das demandas acadêmicas, falta de adaptações necessárias nas apresentações em sala e explicações difíceis. Conforme Rufino et al (2021) esse fator interfere na participação de alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas e os entrevistados ainda sugerem que o

fim deste isolamento social depende de movimentos e ações por parte do professor e dos colegas de classe.

Nas entrevistas de Coelho e Abreu (2017) são citados os estereótipos negativos do professor relacionados à possibilidade de aprendizagem pelo aluno o que aparece em relatos como “professor acha que sou um peso na sala” (COELHO & ABREU, 2017, p. 57), também apontam para o fato de que os alunos com deficiência visual carecem de auxílio docente no processo inclusivo. Essas constatações revelam atitudes discriminatórias que também foram observadas nas entrevistas de Trento et al (2018) e ainda, além dessas, a rejeição e exclusão por parte de colegas e de alguns profissionais da educação, bem como uma infraestrutura inadequada para atender e garantir livre acesso dos alunos a diferentes espaços. Esses mesmos obstáculos atitudinais e de infraestrutura aparecem nas pesquisas de Selau, Damiani e Costas (2017).

Padilha (2017) também faz menção às barreiras atitudinais como os principais obstáculos apontados por esses sujeitos, como por exemplo: não convidar PcD's (pessoas com deficiência) a participar das aulas, esquecimento (deixá-los sentados à margem das aulas), ignorância (não saber construir práticas possíveis a todos) e o preconceito (não acreditar na capacidade dos indivíduos). Os alunos entrevistados por Costa (2019) da mesma forma, percebem que seus colegas não deficientes apresentam atitudes de discriminação e exclusão mediante sua condição física, e colocam da necessidade de participar das atividades como forma de interagir e estar com o outro.

Nas pesquisas de Abreu e Rodrigues (2020), no que se refere à relação com os professores, se destacam o desinteresse e a indiferença, o distanciamento, situações preconceituosas e/ou vexatórias, piadas com teor preconceituoso e humilhante. Quanto aos direitos legais, esses são vistos de forma equivocada:

Constatou-se que o cotidiano escolar discente é atravessado por violações, omissões e retrocessos, caracterizando um cenário que reclama a imediata reformulação das ações e estratégias inclusivas adotadas nos espaços formativos nos quais a heterogeneidade precisa fazer-se valorizada como fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana. (ABREU & RODRIGUES, 2020, p. 1)

Para os autores supracitados, a falta de apoio da instituição quando se vivencia um processo com muitas barreiras pode levar a dificuldades e à

inviabilidade de conclusão do percurso formativo desses alunos. Nas conclusões de Soares (2018), a pesquisa evidenciou que diversas barreiras dificultam e, por vezes, impedem a permanência e sucesso escolar, persistindo formas de preconceito, mitos e estereótipos que favorecem a perpetuação de relações assimétricas; autores como Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) em trabalho realizado com alunos da educação de jovens e adultos, traz a educação pensada para esses sujeitos apenas como um espaço de socialização e apresenta uma abordagem infantilizada.

Os trabalhos analisados até aqui trazem uma impressão deficitária sobre a inclusão, com muitos pontos a serem repensados, denotando que “o ambiente é fator que interfere nas potencialidades do sujeito, podendo sua condição ser agravada em função das limitações impostas pelo entorno, não guardando, necessariamente, relação com a deficiência” (AUGUSTO, 2020, p.23).

Sob outro viés, são identificados estudos que apresentaram uma forma otimista e inclusiva em seu conteúdo, o que foi verificado por Machado, Dias e Conejero (2020), em pesquisa realizada com alunos de nível superior, na qual os entrevistados dizem sentirem-se incluídos na instituição, percebendo apoio dos colegas e professores e os auxílios recebidos pelo setor de apoio acadêmico e das monitorias. O que também é possível de ser observado em Silveira e Nakamoto (2021), visto que seus entrevistados de nível técnico relatam ter tido boa aceitação e não sofrerem preconceito ou discriminação e sugerem como fator positivo a necessidade de se conhecer mais sobre as especificidades dos alunos incluídos.

Com crianças menores, percebe-se que seu ponto de vista acompanha características da idade, ou seja, são concretos e se valem de suas experiências reais, também apresentam um vocabulário mais restrito, assim, em Santos (2019) os alunos na faixa etária entre 9 e 14 anos no ensino fundamental apresentam respostas como “chato”, “legal” e, ao perguntar-separa esses alunos sobre sua percepção, a mesma está diretamente relacionada com as oportunidades de participação e aceitação do outro, podendo variar entre momentos chatos ou legais.

Pereira (2018) mais uma vez apresenta a demanda de seus entrevistados ao abordarem a necessidade de conscientização nas atitudes dos professores, dos colegas e demais envolvidos no processo educacional, pois encontram barreiras atitudinais que excluem do convívio social, o que é considerado uma experiência desagradável.

CONCLUSÃO

Optou-se por conhecer a realidade através do olhar daqueles que estão vivenciando esse processo, pois, conforme coloca Speranza (2021) pesquisas a partir da própria perspectiva desses indivíduos corroboram com práticas mais efetivas e levam à busca de ações para cuidados estratégicos, desta forma, para afirmar se de fato existe inclusão é necessário compreender se os beneficiados por esta prática se sentem pertencendo a este cenário, o que vai para além da presença física na escola.

Concorda-se com as colocações de Trento, Araújo e Drago (2018) em relação à escola como um espaço privilegiado onde ocorrem trocas que permitem à criança revelar e afirmar sua identidade individual e social constituída pelo sentimento de pertencimento a um grupo; já em ambiente segregador, esses indivíduos acabam isolados e deixam de estabelecer relações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento.

A educação ainda se mostra exclusiva e direcionada para um público ideal, desconsiderando a diversidade que se encontra em seus bancos e, mesmo se dizendo inclusiva, suas práticas são permeadas por entraves que dificultam, restringem o acesso, a permanência e o sucesso, especialmente para aqueles que apresentam alguma dificuldade ou limitação. Embora se reconheçam que esses obstáculos não se dão apenas na escola ou afetam somente às pessoas com deficiência, pois essas barreiras existem em diversos espaços sociais, como nos ambientes urbanos, nos transportes, na comunicação, nas tecnologias e nas atitudes, porém na escola acabam trazendo consequências para o processo de aprendizagem e, muitas vezes, afetam diretamente a estima dos sujeitos e seu desenvolvimento, podendo reverberar por toda uma existência.

Ante o exposto, considerando as conclusões apresentadas nos estudos a partir da opinião dos entrevistados, percebemos que a escola, ainda que se diga inclusiva, não condiz com os relatos/resultados apontados nessas pesquisas, reiterando-se a necessidade de práticas pedagógicas efetivas no sentido de prover a acessibilidade metodológica e atitudinal que promovam a real inclusão nestes espaços.

REFERÊNCIAS

ABREU, Juliane; RODRIGUES, Kleber. Estigmatização e violência simbólica: processos excludentes no contexto da educação inclusiva. **Congresso internacional de educação inclusiva -IV CINTEDI- V Jornada Chilena Brasileira de educação inclusiva** (dez. 2020). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73818>. Acesso em 05/08/2021

AUGUSTO, Maria Angela. **Experiências de Pessoas com Deficiência no Trabalho**: O papel e a importância da família. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências -Campus de Marília- Programa de Pós-Graduação em Educação- Marília, 2020- (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193469>. Acesso em 05/09/2021

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital . _ Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 164 p. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em 01/11/2021.

CABRAL, Rosângela, BIANCHINI, Luciane & GONÇALVES, Taisa. Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: Uma interface em construção? **Revista Educação Especial**. V. 31, n. 62, p. 587-602, jul.-set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841/pdf>. Acesso em: 05/09/2021.

CERQUEIRA, Ivanusa e MAIA, Cínthia. Educação Inclusiva e Universidade: Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.8, 2019 p.102-111. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/867>. Acesso em 04/08/2021

COELHO, Pedro. & ABREU, Nelsio. Inclusão da Criança com Deficiência Visual em Serviços de Ensino sob a Perspectiva Transformativa do Consumidor. **Consumer Behavior Review**, 1 (special Edition), p. 49-61, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cbr/article/view/23157>. Acesso em 05/09/2021

COSTA, Sueley. **Alunos com Deficiência Física**: Cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar. 2019. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-Pará. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/408>. Acesso em: 05/09/2021.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2. ed. Coimbra: Editora Almedina, 2018

FREITAS, César et al. Educação de Surdos: Aspectos a se considerar segundo a percepção dos alunos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre sua inclusão em espaço acadêmico. **Revista Pedagógica: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó**, v.23, p.1-22, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5571>. Acesso em 05/09/2021

MACHADO, Brenda; DIAS, Rayla; CONEJERO, Marco. Percepção dos Alunos com Deficiência na Universidade Federal Fluminense em Volta Redonda- RJ em Relação à Inclusão, Qualificação Profissional e Empregabilidade. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia- XVII SEGeT- Faculdades Dom Bosco**, 2020. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/Revista%20Seget%202020.pdf>. Acesso em 05/09/2021

MORGADO, Fabiane et al. Representações Sociais Sobre a Deficiência: Perspectivas de alunos de educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial Marília**, v.23, n.2, p.245-260, Abr./Jun., 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Revista-Brasileira-de-Educacao-Especial-1413-6538>. Acesso em 05/09/2021

PADILHA, Luana. **Educação Física e Estudantes com Deficiência**: Os desafios da inclusão. Universidade Federal de Santa Catarina- Centro de Desportos, Departamento de Educação Física, Florianópolis, 2017 (Trabalho de conclusão de curso). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184764>. Acesso em 05/09/2021

PEREIRA, Wiltiane. **Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior**: As vozes dos alunos com deficiência. Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC- Centro de Ciências Humanas e da Educação, Departamento de Pedagogia (Trabalho de conclusão de curso), Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000061/0000618a.pdf>. Acesso em 05/09/2021

PIBER, Viviane; TONÚS, Daniela. A Pessoa com Deficiência Física e a Inclusão Escolar: Uma visão comparada a dos seus pais/responsáveis. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** (Rio de Janeiro), 2017; 1(1): 8-27. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/3745>. Acesso em 05/09/2021

RUFINO, Mariana; PEREIRA, Eveline; OLIVEIRA, Renata; FERREIRA, Elizângela. Estratégia de Ensino e Recurso Pedagógico nas Aulas de Educação Física: Uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar- Volume I/ n.2 / 2016**, p. 17-25. Disponível em: <https://revista.fagoc.br/index.php/multidisciplinar/article/view/112>. Acesso em 05/09/2021

RUFINO, Mariana et al. Estratégias de Ensino e Inclusão de alunos com baixa Visão nas Aulas de Educação Física: Um estudo de caso. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.22, n.1, p. 39-56, Jan./Jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/10707>. Acesso em 05/09/2021

SANTOS, Francianne. **Inclusão Escolar**: O olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de educação física. Universidade Federal do Amazonas-UFAM- Faculdade de Educação- FACED- Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, Manaus- AM, 2019 (Dissertação). Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7228>. Acesso em 05/09/2021

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda; COSTAS, Fabiane. Estudantes Cegos na Educação Superior: O que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v.39, n. 4, p. 431-440, Oct.-Dec., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915>. Acesso em 05/09/2021

SILVEIRA, Marieles; NAKAMOTO, Paula. Inclusão no Centro de Educação Profissional (CEFORES): Perspectiva de Alunos com Deficiência; **Revista Educação, Artes e Inclusão**; Vol. 17 número único, 2021, UDESC, Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/16110>. Acesso em 30/09/2021

SOARES, Adriany. Percepção dos Estudantes com Deficiência Visual sobre o não ver e o Aprender na Escola Inclusiva. **Universidad Nacional Autónoma de Mexico**, 2018. Disponível em: <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/5184>. Acesso em 05/09/2021

SPERANZA, Marina. **Sentimento de Pertença de Adolescentes na Interface com a Saúde Mental**: Uma revisão de escopo. Universidade Federal de São Carlos- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde- Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, São Carlos, 2021 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14158>. Acesso em 04/08/2021

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três Metodologias**: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009

TRENTO, Sabrina; ARAÚJO, Michell; DRAGO, Rogério. Educação Física Escolar: Narrativas e inclusão em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 3, n. 06, p. 67-83, Jul./Dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23627>. Acesso em 05/09/2021

A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Joseane Gasparin¹
Susane Barreto Anadon²

RESUMO: O presente artigo apresenta um estudo bibliográfico sobre a Transição para Vida Adulta – TVA ou também denominada Transição para a Vida Ativa das Pessoas Com Deficiência, tendo a escola como principal potencializadora das competências e das habilidades necessárias para chegarem na vida adulta, para se tornarem capazes de se adaptar à um trabalho, à uma vida em sociedade, podendo assumir responsabilidades, independência e autonomia nas diferentes situações cotidianas, as quais envolvem relações sociais, relações de trabalho, relações afetivas, cumprimento de deveres, gestão da vida privada, adoção de pet, lazer e diversão, dentre outros componentes que surgem quando atingem a maioridade e, conseqüentemente, o papel de cidadão e ou cidadã na comunidade local e contexto nacional em que estão inseridos.

Palavras-chave: Transição para Vida Adulta - TVA; deficiência; autonomia, escola.

INTRODUÇÃO

Contribuir com a preparação dos jovens para a vida adulta nem sempre é uma das tarefas mais fáceis para a escola. Muitos são os desafios enfrentados, principalmente pelos educadores e pelas educadoras, nesta fase em que o e a estudante passa a ser visto e a ser vista, e acaba mesmo entendendo-se, como cidadão, como cidadã, como possível trabalhador, trabalhadora, o qual, por sua vez, está em busca de autonomia, de acesso e de permanência em um emprego digno. E, quando essa transição se refere a uma pessoa com algum tipo de deficiência ou com autismo, a tarefa da escola parece ser ainda mais complexa, dadas as especificidades próprias desse público.

A inclusão das pessoas com deficiência vai além dos muros e dos bancos escolares. Ela se faz também necessária conforme o avançar dos ciclos de ensino e aprendizagem. Porém, ainda existem muitas barreiras a serem superadas, tais como: o preconceito, a falta de acesso à qualificação, o baixo apoio e estímulo à profissionalização, a falta de acessibilidade arquitetônica, a pouca adaptação

¹ Autora. E-mail: joseane-gasparin@bol.com.br

² Orientadora e coautora do artigo. E-mail: naneanadon@hotmail.com

curricular e metodológica, e também, a descrença por parte da própria família, a qual nem sempre consegue enxergar o potencial deste ou desta estudante. Todos esses fatores, quando somados, tendem a dificultar ainda mais a concretização de uma profissionalização para esse público.

Para tanto, o presente artigo visa compreender o papel da escola neste processo de transição, buscando subsídios nas pesquisas, e em ações realizadas em Portugal para que, possam ser oportunizadas também, para nossos e nossas estudantes com deficiência, de modo a dar-lhes condições de conquistar uma vaga no mercado de trabalho, o qual possa valorizar suas capacidades e habilidades desenvolvidas ao longo da sua trajetória escolar.

O PAPEL DA ESCOLA

Uma escola que de fato assume o compromisso social com a inclusão dos alunos e das alunas com deficiência ou com autismo, precisa considerar o tempo e o ritmo como se inserem neste espaço, através do desenvolvimento de um planejamento individualizado e contextualizado, considerando a transição deles e delas para um período pós-escolaridade, o qual poderá ser vivenciado pela sua inserção no mercado de trabalho e outros ainda, tais como o exercício da cidadania, a continuidade dos estudos, as responsabilidades da vida adulta.

O tempo de transição caracteriza-se como um período diferenciado, cuja construção da autonomia dos alunos e das alunas assumirá uma grande importância, uma vez que, poderão colocar em prática todo o conhecimento agregado ao longo dos anos escolares, além de irem se inserindo em situações simuladoras de trabalho e de exercício de cidadania, as quais irão oportunizar tomadas de decisões e de iniciativas.

Para Fânzeres et.al (2016, p.38)

[...]o papel da Escola como Instituição é fundamental na operacionalização de todo o percurso, quer dentro, quer fora das suas instalações, proporcionando atividades e vivências que valorizem o aluno. Simultaneamente deve funcionar como ponte com a comunidade, estabelecendo protocolos e acordos de formação, assumindo assim um papel de intermediária, onde o jovem inicia um percurso de aprendizagem profissional e mesmo ajudando-o a definir o seu Projeto de Vida.

Nesse sentido, a inclusão escolar somente terá seu objetivo cumprido se, de fato, o processo de escolarização for significativo, oportunizando situações de troca, de vivências práticas, de reconhecimento do próprio eu, de estímulos ao desenvolvimento das habilidades e de enfrentamento das dificuldades, pensando nestes alunos como seres únicos, com características próprias, assim como o caminho a ser por eles traçado e percorrido.

Justifica-se assim, a criação de trilhas de aprendizagem próprias para os e as estudantes com deficiência, em que sejam estabelecidas as diretrizes, com objetivos e metas contextualizadas, com metodologias específicas e bem estruturadas condizentes com a realidade escolar e, possíveis de serem postas em prática, e de serem revisitadas, refletidas, reconstruídas. O Plano Educativo Individualizado - PEI, é uma ferramenta primordial para que o aluno, a aluna, tenha sua trajetória escolar pensada e focada no cumprimento dos objetivos como forma de promover a autonomia e as competências daquele educando, podendo ser orientado e acompanhado durante todo o período escolar.

Mas a preocupação dos e das docentes em sala de aula com os alunos e as alunas com deficiência vai além do planejamento e da execução dos objetivos traçados. Ela se estende para a vida adulta, o que torna a escola ainda mais necessária neste contexto, pois é ela quem servirá como ponte, ou seja, contribuindo para que as experiências vividas dentro dela sejam o alicerce para o que virá fora de seus portões.

De acordo com o contexto histórico e, explicitado no capítulo 56 da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 34)

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades.

Pensar nesse processo de transição nos anos finais da escola é imprescindível para a constituição do aluno e da aluna enquanto sujeitos críticos, reflexivos, e atuantes em uma sociedade com direitos e deveres, conscientes das reais condições de acesso e de permanência nos mais distintos ambientes. Assim, a Transição para a Vida Adulta - TVA é pensada de forma a proporcionar aprendizagens vocacionadas, oportunizando melhor qualidade de vida, bem como, a integração no mercado de trabalho, o exercício da cidadania, para que as pessoas com deficiência ou com autismo possam ter uma vida social ativa, produtiva e igualitária.

A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

Pensar na transição para a vida adulta ou Transição para a Vida Ativa é de extrema relevância uma vez que, todos e todas almejam um futuro, um bom futuro, um futuro digno. Para as pessoas com algum tipo de deficiência isso não é diferente, ao passo que as angústias, as inseguranças, as dificuldades relacionadas à formação e a pouca qualificação para o mercado de trabalho são recorrentes e, as experiências durante o percurso escolar acabam por assumir um lugar de destaque, influenciando diretamente nas escolhas profissionais.

Por esta razão é que se constitui de suma relevância que, na fase referente a preparação para a vida adulta do alunado, a escola elabore um planejamento específico, firme parcerias com empresas locais e com trabalhadores liberais e autônomos, qualifique o corpo docente, repense as instalações disponíveis, amplie recursos pedagógicos, de modo a garantir uma proposta de qualidade, com vistas a poder, de fato, contribuir para o futuro exercício profissional dos jovens.

As orientações pré-profissionais a serem realizadas pela escola irão auxiliar para que eles e elas venham a ser mais autônomos, mais seguros, mais arrojados, e mais independentes para a elaboração, para a execução, e para a avaliação de atividades laborais. Nesse sentido também se constituirão sujeitos com maiores chances de buscar formação em níveis superiores ou técnico e tecnológico, primando pela formação continuada, e assim, qualificando sempre mais o trabalho que escolheram desenvolver na sociedade.

Entende-se por TVA:

[...] processo orientado para os resultados que promove o movimento da escola para as atividades pós-escolares, envolvendo igualmente a educação pós-secundária, o treino vocacional, o emprego integrado (incluindo emprego apoiado), educação contínua de adultos, os serviços de adultos, a vida independente e a participação na comunidade, devendo basear-se este conjunto coordenado de atividades nas necessidades específicas dos alunos, tendo em apreciação as suas preferências e interesses. (Fânzeres et.al, 2016, p. 34)

O termo “transição” surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 70, como referência a “troca”, na escola secundária, da juventude pelas responsabilidades de adulto ou de adulta. A partir daí, com a promulgação de uma lei pública intitulada como: individual Disabilities Education Act (Congress, 1997) e atualizada em 2004, essa transição assume o papel de orientação para que os objetivos escolares e pós-escolares tomem forma e amplitude, garantindo uma sequência estruturada de ações na vida do educando ou educanda.

No Brasil, esse termo é recente e menos desenvolvido em relação à legislação norte-americana e à de Portugal, país este que realiza inúmeras pesquisas, e que possui as principais referências de estudos voltadas ao assunto, um exemplo são as Associações como a ASSOL – Associação de Solidariedade Social de Lafões, que possui o Projeto Transição para a vida adulta e autodeterminação, cuja metodologia oportuniza a realização de estágios em empresas e organizações comunitárias, através de atividades selecionadas pelos próprios alunos, dentro de uma carga horária semanal estipulada, que substitui horas/aula.

Segundo a legislação portuguesa, citada por Fânzeres et.al (2016, p. 36), as práticas voltadas para esses alunos,

[...]direciona as medidas a adotar no contexto escolar, potencializando a eficiência da intervenção, da formação ajustada dos docentes e de todos os apoios envolvidos, da participação dinâmica ativa dos alunos e das famílias, para além dos membros da comunidade educativa (Azevedo, 2012) assumindo como grande objetivo de uma vida independente na sociedade onde se inserem.

Dentre os documentos legais que revelam uma preocupação com a inserção das pessoas com deficiência ou com autismo no mercado de trabalho em território brasileiro, estão a Constituição da República Federativa do Brasil - CF de 1988, a qual assegura o direito à educação profissional do adolescente e do adulto com

deficiência. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9394/96, a qual no seu Art. 59, inciso IV, assegura o acesso à educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade.

Tem-se ainda, o Decreto nº 3298 de 20/12/99 (BRASIL, 1999) sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que, em seu artigo 28 – parágrafo 1, trata que a educação profissional da pessoa com deficiência deverá ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho.

No que tange especificamente ao mercado do trabalho, destaca-se a Lei Federal 8.213/91 de 24/07/91(BRASIL, 1991), também denominada como a Lei de Cotas que prevê a contratação de 2% a 5 % de pessoas com deficiência em empresas com mais de cem funcionários, sendo proibido qualquer ato discriminatório em relação ao salário ou critério de admissão associado à deficiência da pessoa.

Para além desses ordenamentos jurídicos se faz urgente a criação e a aplicação de projetos que promovam a autonomia das pessoas com deficiência para essa transição, oportunizando situações práticas, como estágios, para que possam aprender na prática a desenvolver o que aprenderam ao longo dos anos escolares. Desta forma, poderão desenvolver suas competências e habilidades nos mais diversos afazeres diários, adquirindo as responsabilidades que a vida adulta requer, bem como, poderem ter a oportunidade de realizar escolhas assertivas em relação a carreira profissional, uma vez que a experiência poderá oportunizar tal escolha.

Se pararmos para pensar, algo que sempre acompanha a maioria das crianças, ao longo da trajetória escolar, é o questionamento sobre o que quer ser quando crescer. Fator este que, vai construindo em cada um, em cada uma, a perspectiva desta escolha profissional, o que de fato almejamos para essa nova fase da vida. Lamentavelmente, para as crianças com alguma deficiência ou com autismo o questionamento é menos realizado, porque acredita-se, pelo senso comum, que serão incapazes de exercer um papel dentro da sociedade, ou de virem a ocupar uma vaga de emprego, ou mesmo de virem a ser aprovados ou aprovadas em um concurso público.

As pessoas com deficiência continuam sendo rotuladas pela incapacidade, pela deficiência, pela falta de aptidão, pela falta de melhores condições para ser alguém na vida, implicando em processos de dependência. Na verdade, o que se

tem na sociedade são barreiras de acessibilidade, de toda ordem, a impedirem as pessoas com deficiência ou com autismo de se inserirem, de participarem, de serem autônomos, e de desenvolverem suas potencialidades. Todas as pessoas, independente das suas condições e de suas deficiências, possuem competências e habilidades a serem trabalhadas, aprimoradas, estimuladas e desenvolvidas. O capacitismo torna a sociedade excludente, desumana e indiferente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que tudo o que é diferente, novo, tende a tornar-se um desafio e, nem sempre a maioria de nós se encontra apta quanto ao enfrentamento dos desafios. A escola é prova disso, pois continua a manter alguns padrões tradicionais de ensino, não acolhendo e não atuando com as diferenças, com os recursos tecnológicos, com as temáticas sociais.

A escola tem em seu papel inúmeras responsabilidades, e os profissionais da educação, os quais atuam com jovens com deficiência ou com autismo, atentos às contribuições quanto aos conhecimentos e às experiências da vida adulta, podem oportunizar situações ou vivências práticas no campo das profissões, do mundo do trabalho, da empregabilidade, e outros ainda, como as práticas cotidianas que exijam autonomia, em formato de estágios, em formato de oficinas, em formato de rodas de conversas.

Diversificar as práticas pedagógicas, optar por aulas reflexivas e dialógicas, convidar profissionais para compartilharem experiências, organizar visitas técnicas e setoriais, desenvolver projetos interdisciplinares, explorar as mídias atuais, irão se constituir escolhas produtivas quanto o trabalho com a transição para a vida adulta. A oportunidade de experenciar na prática essas situações tornarão esse ou essa jovem mais dinâmica, mais confiante e mais qualificado.

A tríade escola – família – comunidade local unindo forças contribuem para que possam ser ofertados diferentes caminhos, sejam eles cotidianos, da vida domiciliar, de estudos e oprofissionais, com diferentes oportunidades de orientação, estímulo e empregabilidade para descoberta do potencial de cada um.

Convém lembrar que o poder público precisa contribuir de forma significativa em relação à oferta de estágios uma vez que, em parcerias firmadas com instituições de ensino e com associações comerciais e industriais poderá além de

oportunizar as vagas, oportunizar também, formações continuadas para esses e essas jovens, cujo interesse seja tornar-se cidadão e cidadãs com direitos e deveres iguais a qualquer outra pessoa.

CONCLUSÕES

Muito ainda preciso ser feito a nível de Brasil a começar pela inclusão eficiente e real dessas pessoas no contexto escolar, oportunizando condições de aprendizagem através de um Plano Educativo Individualizado – PEI, o qual venha a ser elaborado e desenvolvido de forma a considerar as habilidades, e desenvolver as competências necessárias àquele educando, educanda. Além disso, a implementação de um Currículo Educacional Individualizado - CEI trará mais chances de que sejam desenvolvidas ações para a autonomia e para a preparação da vida fora da escola.

A diversidade é real e constante dentro e fora das escolas, então incluir não deveria exigir tantos esforços, e angariar tantas resistências, pois convivemos com o diferente a todo instante. Cada um e cada uma de nós é diferente. Porém, a falta de políticas públicas coerentes e de práticas pedagógicas inclusivas precisa ser superada, afinal, todos e todas, um dia nos tornamos adultos e, buscamos de fato realizar ações e vivências condizentes com essa fase da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 3298 de 20/12/99**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 29/09/2021

BRASIL. **Lei Federal 8.213 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, 1991.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm
Acesso em: 24/11/2021

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Presidência da República, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20/11/2021

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22/09/2021

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12/10/2021

FÂNZERES. Luís, *et al.* **O processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE em Portugal**. REVISTA AMAzônica, Ano 9, vol XVIII, Número 2, Jul-Dez, 2016, Pág. 32-56. ISSN 2318 8774 (digital)-e ISSN 2558 1441 –(Online) Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315495124> Acesso em: 07/10/2021

TRAUMATOLOGIA E ORTOPEDIA, Instituto Nacional de. **O direito à Educação**. Disponível em: <https://www.into.saude.gov.br/direitos-da-pessoa-com-deficiencia/305-o-direito-a-educacao#:~:text=%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%3F>
-
,Sim.,intgra%C3%A7%C3%A3o%20na%20vida%20em%20sociedade
Acesso em: 20/11/2021

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf) Acesso em: 12/10/2021

A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE AEE SABER LIBRAS

Melissa Novack Oliveira Ribeiro¹
Maria Patrícia Lourenço Barros²

RESUMO: Este artigo fala sobre a importância dos docentes que atendem nas Salas de AEE, saberem se comunicar em Libras (Língua Brasileira de Sinais), pois nestas também se atende as pessoas surdas usuárias de Libras. Muitos dos profissionais que atendem nas Salas de AEE, buscam cursos e formação em áreas como Deficiência Intelectual, TEA, mas esquecem que também é preciso aprender a língua das pessoas que não escutam, assim como também devem aprender Braille, para alunos cegos. Esta busca, na maioria das vezes, parte dos docentes, enquanto que deveria ser uma oferta periódica das secretarias de educação, além de forma de estímulo para estes profissionais se aperfeiçoarem constantemente, daí o porquê de nem todos os professores se acharem capazes e qualificados o suficiente, para atendimento de alunos com deficiência. Pensando assim, este trabalho vem abordar a importância de se saber Libras, para atender alunos surdos, pois além de surdos esses alunos podem ser diagnosticados com Autismo ou deficiência intelectual, por exemplo, podem ser surdos com Paralisia Cerebral, dentre outras deficiências.

Palavras-chave: Libras; AEE; Comunicação.

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa teórica que trata sobre a importância do profissional que atua nas Salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) ter o conhecimento da Libras para se comunicar com os surdos, pois estes fazem parte do público a ser atendido nas Salas de AEE. Já que estamos em um momento em que inclusão escolar é garantida por lei e discutida nos espaços educacionais, assim qualquer escola que receba um aluno com qualquer que seja a deficiência, também precisa oferecer Sala de AEE para esse aluno, e em se tratando do Surdo, é preciso saber a sua língua de comunicação.

O objetivo deste trabalho é, mostrar como um profissional bilíngue, português/libras, pode fazer a diferença na vida escolar de um aluno surdo.

¹Autora. E-mail: melissanovack@gmail.com

²Orientadora do artigo e coautora. E-mail: patricia.lourenco@ifsertao-pe.edu.br

Sabemos que atualmente as Políticas Públicas estão apoiando e apontando cada vez mais a necessidade de se oferecer uma educação que atinja todos. Quando falamos em “todos”, estamos nos referindo a pessoas com e sem deficiência, ou seja, com altas habilidades, dificuldades de aprendizagem, deficiência física ou intelectual, além de acessibilidade linguística, como os surdos.

Neste artigo, temos como foco a educação para as pessoas com surdez e o AEE voltado para este público específico. Os sujeitos surdos estão incluídos na Legislação Brasileira como “pessoas com deficiência” e integram o grupo de alunos da “Educação Especial”. Onde de acordo com Gesueli (2006), vale ressaltar que se compreende como surdos a minoria linguística e cultural, e assim hoje temos uma nova concepção de surdez, com mudanças ideológicas, que rompem com o oralismo e a comunicação total, abrindo assim uma visão para um sujeito bilíngue, usuário da Língua de Sinais.

De acordo com o decreto que altera a LDB, no capítulo V-A - Da Educação Bilíngue De Surdos, no Art. 60-A:

“Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.” (BRASIL, 2021).

A partir do exposto, concluímos que é direito da pessoa surda receber seus conhecimentos acadêmicos na sua língua de instrução, neste caso a libras, porém sem deixar de lado a língua portuguesa, na modalidade escrita, o que lhe permitirá adquirir conhecimento, tendo um desenvolvimento pleno da sua vida escolar. Pois compreender os conteúdos apresentados na sua língua natural e terá condições de redigir textos na língua portuguesa, demonstrando seus conhecimentos de forma sinalizada e, também, de forma escrita.

PARA QUÊ UMA SALA DE AEE

De acordo com Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial¹, a educação especial é uma modalidade de ensino que atinge todos os níveis escolares (BRASIL, 2011). O Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função além de identificar o aluno que necessita desse atendimento, organizar e produzir recursos pedagógicos acessíveis para o mesmo, assim rompendo as barreiras existentes para a aprendizagem e participação dos alunos, os quais tem necessidades escolares específicas.

O AEE é compreendido pela legislação (BRASIL, 2011) como conjunto de atividades e recursos pedagógicos com acessibilidade, visando complementar a formação dos alunos com alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, incluído altas habilidades. O serviço de AEE vem a ser como uma rede de apoio permanente. Esse atendimento é oferecido fora do horário do período escolar do aluno, geralmente no turno inverso de sua escolarização, em salas criadas especificamente para esses atendimentos.

Crianças em atendimento na sala de AEE

Figura 1 - Alunos interagindo em Libras



Fonte: Arquivo da autora

¹ Extinta secretaria do Governo Federal

Figura 2 - Alunos realizando atividades orientadas em Libras



Fonte: Arquivo da autora

O Decreto Nº 6.094, foi criado no ano de 2007, onde se estabelece compromisso com todos, para que tenham direito a educação, garantindo o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular e também recebam atendimentos as suas necessidades escolares específicas, desta forma fortalecendo a inclusão educacional (BRASIL, 2007).

De acordo com o Art. 3º do decreto 7.611/2011, os objetivos do AEE (BRASIL, 2011)

são:

- 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;
- IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Partindo então, da interpretação destes objetivos, podemos salientar a importância de se respeitar os direitos de todos os estudantes a aprendizagem, garantindo assim que alunos com ou sem deficiência, tenham acesso a um ensino de qualidade e com todo respeito que todo cidadão tem direito.

O QUE É Libras

Figura 3 - Símbolo Acessível em Libras



Fonte: Centro de Comunicação (Cedecom) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

As autoras Rodrigues; Valente (2011), nos contam que a Libras é a primeira língua das pessoas surdas, teve sua origem da Língua Gestual Francesa, chegou ao Brasil em 1856, com o francês Huet, que fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), inaugurado no dia 26 de setembro de 1857. Acredita-se que os surdos do Brasil já tinham algum tipo de comunicação, a qual se mesclou com a Língua Gestual Francesa, dando origem então, a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

De acordo com Rodrigues e Valente (2011), a Libras é sim uma língua, e assim necessita ser mais estudada para ser melhor compreendida. As autoras ainda afirmam: “Por ser uma língua ágrafa², não há registros da origem da língua de sinais, mas, possivelmente, ela se desenvolveu na mesma época que a língua oral”[...] (RODRIGUES E VALENTE, 2011, p. 31).

Foi no século XVIII, que o padre francês, Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), reconheceu a língua de sinais, como uma ferramenta que auxiliava no desenvolvimento da comunicação de pessoas surdas, o que acontecia através do uso da datilologia/alfabeto manual, pelas ruas de Paris.

Ainda de acordo com Rodrigues; Valente (2011), esse mesmo padre foi o fundador da primeira escola pública para surdos, no mundo, hoje chamado de Instituto Nacional de Jovens Surdos, localizado em Paris.

Figura 4 - Instituto Nacional de Jovens Surdos



Fonte: L'Institut National de Jeunes Sourds de Paris

PROFESSOR DE AEE BILÍNGUE PARA SURDOS

Sabemos que o Bilinguismo é uma forma de aquisição de duas línguas que estão interligadas, que convivem lado a lado, porém não ao mesmo tempo. Quando se fala em bilinguismo é preciso deixar claro que a Libras é considerada a primeira língua (L1) da pessoa surda, pois é uma língua considerada natural e que será adquirida de forma espontânea e a língua portuguesa é considerada a segunda língua (L2) da pessoa surda, e será usada na modalidade escrita (OLIVEIRA, 2011).

Um professor bilíngue é aquele que tem fluência nas duas línguas e assim está apto a atender o aluno surdo, suprimindo suas necessidades de comunicação, para receber o conhecimento efetivamente na L1, a Libras.

Goldfeld (2002, p. 42) nos diz que “O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país”. Ai o motivo pelo qual o aluno deve estudar prioritariamente em escolas ou classes bilíngues, o porquê de ser tão importante

professores em geral, mas aqui se tratando em professores de AEE, terem conhecimento e fluência em libras.

Ainda de acordo com Goldfeld (2002), o conceito considerado como mais importante na filosofia bilíngue, é o fato de que os surdos formam uma comunidade a qual possui cultura e língua própria. Na imagem a seguir, podemos ver a professora bilíngue (ouvinte), em atendimento com o aluno surdo, o qual está adquirindo a língua de sinais. A professora conta uma história, sinalizando para o menino, o qual reproduz os sinais e começando assim, a assimilar a sua língua. Nesta imagem fica demonstrada a importância de professores bilíngues nas salas de AEE, a professora tem comunicação direta com o seu aluno, proporcionando uma aprendizagem tranquila e completa.

Figura 5 - Atendimento em Libras



Fonte: Arquivo da autora

Neste texto, a autora ressalta a importância dos profissionais de AEE serem bilíngues, pois em diversas salas os professores desconhecem a língua de sinais, necessitando de intérprete, por vezes o trabalho do intérprete é confundindo, pensando-se que aquele profissional poderá auxiliar o aluno surdo em suas dúvidas, porém este profissional tem apenas a função de traduzir de uma língua para outra, o que está sendo dito, (Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010).

Contudo, o professor que atua no AEE, sendo usuário da Libras, oportuniza ao aluno surdo o contato direto com as informações. Não estamos aqui dizendo que o intérprete de Libras não é importante, mas queremos aqui enfatizar a necessidade do professor de AEE dominar a língua materna do surdo e com isso o AEE acontecer de forma direta, entre o professor de AEE e o aluno surdo. Se o professor de AEE busca conhecer e lidar com as demais deficiências no atendimento, este também deve lidar com a especificidade linguística do surdo, para assim realizar um AEE que de fato possa atingir este aluno na sua língua, principalmente onde os surdos estudam com ouvintes e suas aulas já são ministradas em português com o apoio do intérprete, nestas escolas esse atendimento fará uma grande diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi apontado e exemplificado no decorrer do texto concluímos que é preciso que haja muito respeito e compromisso com a educação especial e com as pessoas com deficiências que fazem parte do público atendido, qualificando professores e demais funcionários das escolas, para que estejam aptos a atender qualquer público que venha a frequentar a escola.

Todos os estudantes têm o direito de frequentar a escola que optar, ou por ser a da sua preferência (havendo vaga disponível) ou por ser a mais próxima de sua residência, assim todas as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber estes alunos, pois todos, com ou sem deficiência, tem o mesmo direito a uma educação digna, de qualidade e que respeite cada pessoa como indivíduo único no mundo, que somos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Brasília: **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm . Acesso em jan de 2022.
- BRASIL, **Decreto nº 6.949**, de 24 de abril de 2007. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: dez de 2021.
- BRASIL. **Decreto nº7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: D.O.U, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 . Acesso em: dez de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm . Acesso em: Jan de 2022.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GESUELI, Z.M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.
- PORTAL DO MEC - **Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192# . Acesso em: dez de 2021.
- OLIVEIRA, E. da S. G.; SÁ, M. S. M. M.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Legislação e políticas públicas em educação inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.
- OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.
- RODRIGUES, C. S; VALENTE, F. **Aspectos Linguísticos da LIBRAS**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DO TRABALHO COLABORATIVO NAS ATIVIDADES REMOTAS

Suélen Teixeira da Silva¹
Carla Ferreira da Silva Machado²

RESUMO: Este texto analisa o trabalho colaborativo, entre professores atuantes no Serviço de Atendimento Educacional Especializado e professores de disciplinas, como estratégia pedagógica de acesso, permanência e aprendizagem para os estudantes que formam o público da Educação Especial matriculados na rede pública de ensino. O texto está baseado em breve revisão de literatura voltada para o trabalho colaborativo do professor do AEE com o professor de sala de aula, como os envolvidos têm articulado um trabalho em prol dos estudantes com necessidades educacionais específicas por meio de estratégias do trabalho colaborativo nas atividades remotas. A revisão bibliográfica foi realizada com base em estudos publicados em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área no Brasil. Por fim, para o trabalho colaborativo de fato acontecer, é necessário que os envolvidos no fazer docente somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem, estabeleçam objetivos comuns e reais a serem alcançados, possibilitar o acesso e a flexibilização curricular, a avaliação diferenciada, a organização e articulação de metodologia e estratégias pedagógicas, de forma a atender as defasagens educacionais e a focar o trabalho nas competências adquiridas dos estudantes público da educação especial inclusiva.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo. Escola. Professores. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (2021) tem exposto que a pandemia da COVID-19 afetou o mundo em todas as áreas e a educação também sofreu as consequências de isolamento e distanciamento social. Nesta perspectiva, as escolas mudaram do atendimento presencial para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem no modelo do ensino remoto. Vale lembrar que este é organizado com a utilização de recursos tecnológicos, como a internet, celular, notebook e afins.

¹ Autora. E-mail: suelentxsilva@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: professoracarlamachado@gmail.com

Neste contexto, foi necessário, de forma significativa, o estabelecimento do trabalho colaborativo entre docentes do Atendimento Educacional Especializado - AEE e docentes da sala de aula comum, de modo a contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, que necessitam das atividades e currículos adaptados. É importante destacar que o público da Educação Especial e do AEE é constituído por estudantes com deficiência, transtornos do Espectro Autista, Altas Habilidades e/ou superdotação (SEESP/MEC, 2008).

Salienta-se que o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado, atua como articulador e mediador do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que compõem seu público. Essa ação engloba o fazer pedagógico do docente e é permeada pelas particularidades de cada estudante, que são formados pelas suas experiências, aspectos sociais, físicos e socioemocionais, trazendo consigo conhecimentos de vida e singularidades que precisam ser considerados e respeitados.

Nesse sentido, a discussão aqui proposta emerge da seguinte questão: uma “ De que maneira o docente do AEE, em colaboração com o ensino comum, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial no ensino remoto”? E que estratégias podem contribuir nesse contexto? Pensando em uma hipótese em resposta a estes questionamentos, pode-se refletir sobre o modelo de trabalho colaborativo, que consiste quando o professor da sala de aula e do AEE trabalham em colaboração. Damiani (2008, p. 218) diz que “[...] 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”.

Assim, no intuito de compreender melhor essa afirmativa, na próxima seção encontra-se descrita a metodologia escolhida para elaboração deste artigo.

METODOLOGIA

Pesquisar é um processo que necessita de um planejamento rigoroso das variadas etapas que serão construídas durante o processo de estudos teóricos e filosóficos como definir quais caminhos precisam ser percorridos para alcançar o objetivo do qual a pesquisa se propõe. Para Gil (2002, p.18)

[...] algumas qualidades intelectuais e sociais são importantes, tais como: conhecimento do assunto a ser pesquisado, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência.

A revisão bibliográfica foi realizada com base em estudos publicados em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área no Brasil. Ela inclui, também, pesquisas desenvolvidas no âmbito da temática do “Atendimento Educacional Especializado em Tempos de Pandemia: Estratégias de Trabalho Colaborativo na Atividades Remotas”. Destarte, o texto está baseado em ampla revisão de literatura voltada para a relação colaborativa do professor do AEE com o professor de sala de aula, como os envolvidos têm articulado um trabalho em prol dos estudantes que fazem parte do público da Educação Especial e as estratégias de trabalho colaborativo nas atividades remotas.

Sendo assim, o intuito de tais estratégias metodológicas é resumir com o objetivo de divulgar, pelo menos em parte, o conhecimento já produzido sobre a temática proposta nesse artigo como foco do presente estudo.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A RELAÇÃO COLABORATIVA COM O PROFESSOR DE SALA DE AULA COMUM

Conseqüentemente é essencial o entendimento do conceito que define essa política, para Mantoan este pode ser definido da seguinte forma:

[...] Atendimento Educacional Especializado: trata-se de um serviço de 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. (MANTOAN E SANTOS, 2010, p.29)

Ainda sobre essa definição, é possível afirmar que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar, conforme afirma a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), que também define entre outras providências de sustentação para o processo de inclusão, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolaridade, por meio das salas de recursos multifuncionais e que este serviço se destina aos estudantes com

deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e também estudantes com altas habilidades / superdotação.

Na Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, menciona que o docente do AEE precisa possuir a formação inicial com habilitação para exercício da docência e ainda, uma formação específica na Educação Especial. O mesmo documento que as atribuições do docente do AEE estão ligadas com a realização das seguintes atividades:

- Elaborar, executar e avaliar do plano de AEE do aluno;
- Definir o cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organizar as estratégias pedagógicas;
- Identificar, elaborar e confeccionar os recursos acessíveis;
- Promover o ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Realizar o acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articular ações em conjunto com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientar aos professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; (BRASIL, 2009)

Desta forma, é possível notar que o docente do Atendimento Educacional Especializado deve realizar um trabalho que envolva todas as instâncias da escola, os sujeitos que ali atuam, bem como estabelecer parcerias com a família, e principalmente com os discentes. De modo que em seu objetivo tem por base os estímulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento, por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a independência e autonomia dos estudantes com este relacionado, inclusive em tempos adversos como no distanciamento social. Como afirma Mantoan e Santos (2010, p.48)

A inclusão não é um apêndice no PPP, mas um paradigma à luz do qual todas as atividades devem ser pensadas. As questões de acessibilidade devem ser analisadas do ponto de vista da infraestrutura física, bem como de aspectos pedagógicos e sociais. Estas possíveis barreiras que precisam ser desconstruídas podem representar um ganho significativo no acesso à escola, bem como na permanência e com qualidade na instituição.

A troca de saberes entre o professor da sala de aula comum que tem seu saber-fazer pedagógico em conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar e o professor do AEE que são especialistas em avaliação e conteúdos específicos relacionado a Educação Especial, se faz necessária para a elaboração das adaptações curriculares e construção do plano adaptado ao estudante, e ainda mais quando ocorrem circunstâncias que tornam ainda mais complexo o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. Conforme Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 4) “prelúdio de uma nova era, marcada por inúmeras indefinições e alguns riscos, não nos coibimos de refletir sobre eventuais efeitos que o mesmo possa gerar, tanto em termos individuais como coletivos, sobretudo na educação global”

Diante desta realidade, é fundamental que o professor da sala de aula comum busque novas práticas educativas, realize adaptações e use tecnologia assistiva. Por sua vez, os professores da Educação Especial, por serem especializados e por acumularem conhecimentos no trabalho pedagógico, devem atuar de forma colaborativa aos professores das diferentes disciplinas na escolarização desses estudantes no contexto real da educação.

O que nos remete a uma relação colaborativa com o olhar para a inclusão, denota uma forma de trabalho em conjunto visando resolver desafios reais, elaboração de planejamento, identificação de possíveis barreiras à aprendizagem e considerar traçar estratégias para que o estudante da educação inclusiva tenha a mesma oportunidade que toda a turma, pois conforme rege a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, todos têm direito ao mesmo currículo e ao mesmo conjunto de saberes.

Sendo assim, há uma necessidade “[...] o ensino colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes do público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores” (MENDES, 2014, p.45). Esta forma de trabalho em conjunto, beneficia para resolver dificuldades, elaborar planos de aula e uma organização em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e qualificam aquilo que está sendo produzido em conjunto conforme as singularidades e necessidades de aprendizagem do estudante.

ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COLABORATIVO NAS ATIVIDADES REMOTAS

Silva et al. (2020) em seu artigo aponta diversas estratégias de trabalho colaborativo dentre estas as autoras apontam que na conjuntura delineada pela educação remota denota a importância dos profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas busque formas e estratégias, ainda que com uso de ambientes virtuais, para que juntos possam realizar estudos de casos referentes aos estudantes a serem atendidos e planejar formas para orientar as famílias com relação às atividades no formato remoto, quer seja da sala de aula comum ou relacionadas ao AEE.

Com base na afirmativa supracitada pode-se perceber a importância do trabalho colaborativo que contribui para a parceria família e escola que, Santos (1999, p. 05) apud por Machado (2019, p.83) menciona que:

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades. (1999, p. 05)

Outra estratégia essencial no contexto pandêmico está relacionada com as adaptações das atividades remotas. Silva et al. (2020, p.8) diz que “A Professora do AEE e a professora da sala comum analisaram, por exemplo, quais as adaptações de recursos eram necessárias para que os alunos acessassem o projeto da turma desenvolvido para o ano de 2020.” A legislação orienta a respeito da flexibilização e adaptação curricular, contudo em nenhum momento determina que seja diferenciado e "facilitado" o conteúdo em detrimento da deficiência e/ou limitação. Sobre essa Minetto (2008, p. 32) estabelece a seguinte premissa:

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social. Assim, estar na escola não significa que o aluno esteja aprendendo.

Entretanto, as estratégias de trabalho colaborativo nas atividades remotas envolvem além das adaptações e reorganização de recursos pedagógicos. Estas envolvem a organização das formas de planejar e efetivar o processo de ensino e aprendizagem Vaughn, Schumm e Arguelles (1977) *apud* Costa (2021, p. 63) menciona seis formas de organizar as atividades de trabalho colaborativo: “a) um ensina, outro observa; b) um professor, um assistente; c) estações de ensino; d) ensino paralelo; e) ensino alternativo; f) equipe de ensino”. Em uma breve análise das características de cada uma dessas é possível dizer que são possibilidades também para o formato da educação remota. Assim sendo, são diversas as possibilidades relacionadas com o trabalho colaborativo nas atividades remotas.

CONCLUSÃO

O presente estudo pretendeu-se refletir e principalmente a motivar a favor da importância do trabalho colaborativo entre professor da sala de aula comum e professor especialista atuante no serviço de atendimento educacional especializado da Educação Especial para, a partir dessa parceria, novas condições de pensarem e planejarem juntos as flexibilizações possíveis das atividades pedagógicas e de forma colaborativa atuarem no plano adaptado necessário para que o estudante com deficiência tenha as mesmas oportunidades que os seus colegas.

O trabalho colaborativo consiste em uma articulação pedagógica em que o professor da sala de aula e o professor do AEE planejam, de forma colaboradora, procedimentos e instrumentos necessários de ensino para o atendimento a estudantes que fazem parte do público da Educação Especial. Considera-se que esses profissionais especialistas(AEE) são determinantes no apoio colaborativo aos professores da sala de aula comum para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. Para tal feito, o trabalho colaborativo entre os professores especialistas e das diferentes disciplinas é necessário que os profissionais envolvidos mantenham um diálogo constante e troca de saberes a respeito do conteúdo, conhecer as necessidades e potencialidades do estudante e ter conhecimento de possíveis estratégias para alcançar o objetivo de um plano adaptado ou flexibilização de conteúdo.

Por fim, para uma relação colaborativa de fato acontecer, é necessário que os envolvidos pelo fazer docente somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem, estabeleçam objetivos comuns e reais a serem alcançados, possibilitar o acesso e a flexibilização curricular, a avaliação diferenciada, a organização e articulação de metodologia e estratégias pedagógicas, de forma a atender as defasagens educacionais e a focar o trabalho nas competências adquiridas dos estudantes público da Educação Especial inclusiva.

Embora o presente artigo pudesse “pincelar” a importância do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor das disciplinas acredita-se que os indicativos apresentados são suficientes para informar que esse tipo de trabalho é importante e considerando assim necessário ser apresentado e discutido nos cursos de formação de professores conforme foi possibilitado pela Universidade Federal de Pelotas com o curso de especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado no presente ano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008a.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b.

BRASIL, **Decreto Nº 7.611, De 17 De Novembro De 2011** – Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Acesso em 09 de nov. 2021

BRASIL, Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001. Acesso em 09 de nov. 2021

BRASIL, Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**, 2013. Acesso em 09 de nov. 2021

DAMIANI, M.F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Revista Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvYx/abstract/?lang=pt> Acesso em 10 de nov. 2021

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MACHADO, C. F. S. **Crenças e práticas inclusivas no atendimento educacional especializado**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10163> Acesso em 30 de set de 2021

MENDES, Eunicéia Gonçalves [et.al]. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Paulo: EduFSCar, 2014.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. **Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular**. Revista Práxis Educativa, vol. 15, e2016197, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2016197.pdf> Acesso em 22 de out. 2021.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19.** Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em 03 de nov. 2021

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. **Os desafios de um trabalho colaborativo.** Revista Educativa, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007 Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/459> Acesso em: 20 de out. de 2021

SILVA, Glaciélma de Fátima da; GUIMARÃES, Jéssica Viana; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SANTOS, Renata Cristina Panes dos. **Educação Especial E Ensino Comum: Ensino Colaborativo Na Educação Infantil Em Tempos De Pandemia.** Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Espírito Santo, v. 3, n. 3, outubro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34472> Acesso em: 24 de out. 2021.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Thaís Philipsen Grützmann¹
Tatiana Bolivar Lebedeff²

RESUMO: Este artigo tem como questão de pesquisa: Qual o espaço ocupado pelos conteúdos de Matemática no AEE para estudantes surdos? Cujo objetivo é compreender o espaço ocupado pelos conteúdos de Matemática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos, a partir da análise da produção acadêmica na BDTD, desde 2010. Apresentam-se os conceitos de surdez e AEE bem como os três momentos didático- pedagógicos que o docente precisa desenvolver no AEE com o estudante surdo. A metodologia utilizada refere-se ao Estado do Conhecimento, utilizando como termos de busca “Atendimento Educacional Especializado/AEE” + “Surdo/Surdez” + “Matemática” para analisar a produção acadêmica sobre o AEE para surdos na área da Matemática. A delimitação temporal da pesquisa dá-se pela publicação da Resolução Nº 4, de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Após análise inicial foram selecionados apenas três trabalhos, sendo somente um que, de fato, aborda o ensino de Matemática num espaço de AEE. Assim, como resultados destaca-se que o campo precisa de mais pesquisas envolvendo o AEE para surdos e a Matemática, além de destacar que o ensino da disciplina pode (deve) explorar a visualidade, que é fundamental para a aprendizagem do surdo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Matemática; Surdo; Visualidade.

INTRODUÇÃO

A Educação de Surdos vem ganhando visibilidade na comunidade e na academia, a partir de diferentes espaços, como escolas bilíngues e escolas inclusivas, com turmas atendendo aos alunos surdos a partir da ação de professores bilíngues ou com disponibilização de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), conforme disposto no Decreto 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005) e na Lei 13.146, de 2015 (BRASIL, 2015).

¹ Autora. E-mail: thaisclmd2@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: tblebedeff@gmail.com.

A proposta da pesquisa realizada para a finalização do Curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado, ofertada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), teve como questão de pesquisa: *Qual o espaço ocupado pelos conteúdos de Matemática no AEE para estudantes surdos?*, cujo objetivo foi compreender o espaço ocupado pelos conteúdos de Matemática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos, a partir da análise da produção acadêmica na BDTD³, desde 2010.

A escolha do recorte temporal em 2010 se deve pela publicação da Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Já a Matemática foi escolhida por ser a área de formação inicial da autora, que atua na UFPel como docente do Departamento de Educação Matemática, no Instituto de Física e Matemática, com disciplinas para os cursos de Licenciatura em Matemática Integral, Noturno e a Distância, oferecidos pela instituição.

A aproximação da autora com a área da Educação de Surdos começou no segundo semestre letivo de 2016, quando o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) recebeu sua primeira turma de mestrandos. A orientanda da autora apresentou uma proposta de pesquisa na área da Educação Matemática para surdos e, com o passar do tempo, o interesse pela pesquisa nessa área foi ampliado, além da parceria com a sua Orientadora neste trabalho, profa. Tatiana Lebedeff.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao começar o estudo sobre o sujeito surdo é importante compreender qual o conceito de surdez que está sendo considerado. Neste sentido, concorda-se com Silva (2013a, p. 93), quando diz que “a surdez, para além dos aspectos biológicos, é uma experiência visual, gestual, cultural e linguística construída dentro de um contexto histórico, político, social, cultural e econômico”.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), Silva (2013a, p. 93) afirma que este “destina-se às pessoas com diferentes formas de deficiências físicas, sensoriais e intelectuais e também àquelas com diversas

manifestações de transtorno global do desenvolvimento, seja por possuir algum déficit ou por possuir alguma alta habilidade/superdotação”.

No Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011, p. 1).

Neste sentido, o trabalho docente no AEE com o surdo envolve três momentos didático- pedagógicos, conforme Damázio (2007): o AEE em Libras na Escola Comum; o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa. Ou seja, como explicita Silva (2013b, p. 123): “um para o ensino de Libras, outro para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua par os alunos surdos e um posterior destinado à informação e à cultura”.

Conforme Silva (2013b), no primeiro momento o aluno irá ampliar o conhecimento e a aquisição da língua de sinais partindo do seu estágio. Relacionando com a Matemática, seria o momento de estudar sinais de conteúdos e conceitos específicos, buscando termos já definidos e pesquisando os sinais-termo conforme a necessidade.

No segundo momento, explorar e ampliar o ensino da Língua Portuguesa pensando no sujeito surdo e no seu aprendizado como uma segunda língua na modalidade escrita. Relacionando com a Matemática, percebe-se que conforme o aluno melhora sua leitura e interpretação, de forma mais fácil poderá compreender os enunciados de outras disciplinas, dentre elas, a Matemática.

Por fim, no terceiro momento “ao se trabalhar com a informação e a cultura, deve-se buscar apresentar informações de mundo básicas de forma a aproximar os estudantes surdos do nível de conhecimentos e informações que os ouvintes possuem” (SILVA, 2013b, p. 124). Pensando na Matemática, é o conhecimento do cotidiano que muitas vezes passa despercebido pelo surdo, especialmente se for de uma família de ouvintes. Expressões do tipo: o que é maior?

Quanto este objeto está mais próximo/distante do que aquele? Fazem parte do dia-a-dia, mas podem não ser realidade do surdo. Assim, a proposta de analisar as publicações da BDTD era perceber de que forma a Matemática está sendo desenvolvida no espaço do AEE para os sujeitos surdos.

METODOLOGIA

A proposta metodológica desta pesquisa tem o caráter qualitativo, sendo definida como Estado do Conhecimento (EC). Entende-se Estado do Conhecimento como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23).

Desta forma, optou-se pela coleta de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com um recorte temporal a partir de 2010, como já justificado. Salienta-se que se definiu somente um local de busca em virtude do espaço para relato dos resultados.

A metodologia do EC é organizada em quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), as quais serão apresentadas na sequência.

Na *Bibliografia Anotada* é feita a busca inicial, sendo realizada a leitura dos resumos e a organização de uma tabela com as principais informações, como ano de defesa, título e palavras-chave, autor e resumo. Cada trabalho deve ser identificado de maneira única, a partir do código definido pelo pesquisador.

Na segunda etapa, a *Bibliografia Sistematizada*, a tabela inicial é ampliada, incluindo as informações como nível (artigo, dissertação ou tese), objetivos, metodologia e resultados. A partir do objetivo proposto pelo pesquisador alguns trabalhos podem ser descartados.

A terceira etapa, *Bibliografia Categorizada*, apresenta “uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 69). Nesta etapa as pesquisas selecionadas serão agrupadas em categorias, que podem ser definidas antes (pelo referencial usado) ou depois, conforme os textos que aparecerem na busca.

Por fim, a *Bibliografia Propositiva*, a partir da qual “o pesquisador deve ter condições de fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 72). Na sequência,

apresentam-se os resultados obtidos a partir das buscas realizadas e a discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira busca na BDTD aconteceu em dois dias diferentes, com uma combinação de dois termos, sendo os resultados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Primeira busca na BDTD

| Descritores | Data da busca | Total | Repetidos | Link quebrado | Sem AEE | Sem Surdo | Total Selecionado |
|---|---------------|------------|-----------|---------------|---------|-----------|-------------------|
| “Atendimento Educacional Especializado” + “Surdo” | 13/10/21 | 105 | 21 | 3 | 10 | 7 | 64 |
| “AEE” + “Surdo” | 14/10/21 | 84 | 65 | 1 | 16 | 0 | 2 |
| | | 189 | 86 | 4 | 26 | 7 | 66 |

Fonte: Autoras

No total os 189 trabalhos foram colocados em uma tabela com as informações necessárias conforme a primeira etapa, a Bibliografia Anotada, porém ao fazer a organização percebeu-se que na busca por “Atendimento Educacional Especializado” + “Surdo”, 21 trabalhos estavam repetidos na plataforma e foram descartados. Conforme a tabela estava sendo preenchida, os textos eram salvos e três apresentaram links quebrados, indisponibilizando o acesso e, por isso, também foram descartados. Por fim, como a leitura do resumo já é realizada neste primeiro momento, quando um dos termos escolhidos não aparecia, o texto também foi descartado, visto que o foco do trabalho não era o procurado. Assim, mais 17 trabalhos foram eliminados, e 64 foram selecionados para a Etapa 2.

Na segunda busca, utilizando “AEE” + “Surdo”, dos 84 trabalhos, 65 eram repetidos em relação a busca anterior e por isso foram descartados. Ainda, dos 19

restantes, um apresentou link quebrado, e 16 não apresentavam um dos termos no resumo. Assim, somente dois textos foram selecionados para a etapa 2.

A partir da dimensão apresentada na primeira busca, e como o foco era a relação com a Matemática, optou-se por realizar uma nova busca utilizando a combinação de três termos, a qual foi realizada no dia 27 de outubro de 2021, e os resultados estão na Tabela 2.

Tabela 2 – Segunda busca na BDTD

| Descritores | Total | Repetidos | Link quebrado | Sem Matemática | Total Selecionado |
|---|-------|-----------|---------------|----------------|-------------------|
| “Atendimento Educacional Especializado” + “Surdo/Surdez” + “Matemática” | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| “AEE” + “Surdo/Surdez” + “Matemática” | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 |

Fonte: Autoras

Da Tabela 2 resultou somente um trabalho para análise. Assim, buscando a aproximação com a Matemática, optou-se por reler novamente os 66 trabalhos da primeira busca e procurar por aqueles que abordassem de alguma forma conceitos matemáticos.

Assim, a Tabela 3 apresenta os três trabalhos que serão analisados nas próximas três etapas do EC.

Tabela 3 – Trabalhos selecionados – Bibliografia Anotada

| Nº | Ano | Autora | Título | Palavras-Chave | IES |
|------|------|---------------------------------|---|---|----------|
| D001 | 2019 | Cleibianne Rodrigues dos Santos | Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO) | Educação bilíngue, Políticas educacionais inclusivas, Matemática inclusiva | UFG |
| D005 | 2019 | Josiani Israel Rosalen | Sequência didática para ensino de conceitos sobre medidas de tempo para crianças surdas | Ensino para surdos, Representações do tempo, Materiais manipulativos | UNIOESTE |
| D006 | 2015 | Regiane da Silva Barbosa | Intervenção Pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear | Educação especial, Surdez, Implante coclear, Ensino – aprendizagem, Leitura e escrita, Aritmética | UFSCar |

Fonte: Autoras

Destaca-se que no artigo não serão incluídos os resumos dos textos na íntegra em função do espaço. Optou-se por, na sequência, apresentar um resumo de cada um dos trabalhos, destacando seu objetivo, referencial teórico e resultados. Não houve uma organização em categorias pelo número reduzido encontrado.

O trabalho de Santos (2019), intitulado “Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO)” vem se suas inquietudes como intérprete e professora de Matemática. Teve como objetivo “analisar a atual política para educação de alunos com surdez no município de Quirinópolis (GO), já que tal política tem impacto na indução de ações, no sentido de criar ou não melhores condições para a aprendizagem desse educando” (SANTOS, 2019, p. 59). Seu aporte teórico inclui diversas legislações, e autores como Borges, Nogueira, Quadros, Perlin e Strobel, dentre outros.

A pesquisa contou com 10 sujeitos, sendo três alunos surdos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, duas professoras de Matemática, três coordenadores e duas intérpretes de Libras. A coleta aconteceu a partir do diário de campo, entrevistas em Libras com os surdos, que foram filmadas e transcritas e entrevistas gravadas em áudio, também transcritas. Os dados foram analisados por meio de triangulação, destacando quatro eixos centrais: a relação professor/intérprete/aluno surdo, Libras/Língua Portuguesa, as políticas inclusivas/realidade escolar e a aprendizagem de matemática para escolares surdos/Libras.

Como resultados, a autora destaca que as políticas podem contribuir para a diminuição dos impactos das desigualdades historicamente constituídas na educação de sujeitos considerados com deficiência auditiva e ampliar sua inserção na sociedade, destacando quatro itens, sendo o último “o ensino de matemática para alunos com surdez deve valorizar o aspecto visual, um dos principais aspectos da cultura surda” (SANTOS, 2019, p. 10).

O trabalho de Rosalen (2019) intitulado “Sequência didática para ensino de conceitos sobre medidas de tempo para crianças surdas” tem como objetivo “propor uma sequência didática para o ensino de conceitos referentes à medida e representação temporal e avaliar as contribuições da utilização deste material no ensino de conceitos relacionados ao tema” (ROSALEN, 2019, p. 18).

Toda a SD proposta pela autora tem como base a visualidade, considerando este um dos aspectos importantes da Cultura Surda. Os sujeitos foram os alunos surdos que participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/ CASCAVEL-PR, matriculados no ensino regular do município, participantes do Ensino Fundamental. Seu aporte teórico inclui legislações e autores como Grando, Lacerda, Perlin, Quadros, Silva, dentre outros.

Da análise dos resultados destaca cinco dimensões, sendo (i) Postura do aluno em relação à atividade; (ii) Noção de Passado, Presente e Futuro; (iii) contraste Horas x Período do dia;

(iv) Identificação/representação de horas no relógio e (v) Atividades Curriculares x Atividade cotidianas.

O terceiro trabalho, de Barbosa (2015), intitulado “Intervenção Pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear”

teve como objetivo “aplicar e analisar intervenções pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética de uma criança com implante coclear, desenvolvendo atividades específicas que contribuíssem com tal objetivo” (BARBOSA, 2015, p. 19). O sujeito da pesquisa foi uma menina surda com sete anos de idade usuária de implante coclear matriculada em escola regular. As atividades foram desenvolvidas em uma sala de aula do Laboratório de Educação Especial de uma universidade pública.

O enfoque da Matemática desenvolvida na pesquisa abrangia numerais, com registro e contagem, unidade, dezena, centena e milhar, sinais de maior, menor e igual, quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), situações problemas e medidas de tempo. Como resultado, a autora destaca: “Com o aprendizado da língua portuguesa e habilidade de leitura e escrita nessa língua Laura conseguiu ler e interpretar enunciados e realizar cálculos de forma eficiente e assertiva, o que serviu de base para compreensão de outros conceitos e resolução de situações problemas” (BARBOSA, 2015, p. 147-148).

CONCLUSÃO

Pelo que foi analisado nos três textos selecionados, percebe-se que o AEE para surdos com o foco no ensino da Matemática, ainda é pouco explorado, visto que de fato somente um dos trabalhos foi realizado neste espaço. Ainda, que na busca utilizando os três termos somente um trabalho foi selecionado.

Compreende-se que a Matemática é uma disciplina fundamental na formação de todos os sujeitos, entretanto, devido à preocupação inicial de aquisição de uma língua para a efetiva comunicação do surdo no espaço escolar, esta disciplina acaba ficando para segundo plano.

Pela potencialidade do AEE como espaço que promove os processos de ensino e aprendizagem respeitando as necessidades individuais, percebeu-se que existe uma carência de mais pesquisas do uso desse espaço para o sujeito surdo, a partir de sua cultura e identidade, promovendo o trabalho com a Matemática por meio de visualidade, com explicações em Libras e de acordo com possíveis limitações. Os três momentos didático-pedagógicos que devem ser desenvolvidos pelo docente no AEE para surdos podem fazer vínculos com a Matemática.

Essa preocupação com o desenvolvimento da Matemática faz parte da preocupação com o acesso e permanência desse aluno na escola, de forma a desenvolver-se de forma plena, pois os conteúdos de Matemática são centrais na escolarização dos estudantes brasileiros. Os estudantes surdos têm direito a ter acesso às condições de construção de conhecimento matemático tanto quanto seus pares que não são surdos.

Por fim, o AEE propicia o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos pensados para cada estudante em si, por isso a importância do trabalho em conjunto do professor da sala de aula, do professor do AEE e do TILS, quando necessário. A Matemática é uma disciplina que é visual e pode (deve) ser mais explorada assim, o que é fundamental para o sujeito surdo e irá contribuir, também, para o aprendizado de ouvintes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. da S. **Intervenção Pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear**. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 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 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 – Edição extra.
- BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.
- DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez. SEESP, SEED, MEC. Brasília, DF: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- ROSALEN, J. I. **Sequência didática para ensino de conceitos sobre medidas de tempo para crianças surdas**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.
- SANTOS, C. R. dos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de Quirinópolis (GO)**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- SILVA, L. C. da. O Atendimento Educacional Especializado e a escolarização das pessoas surdas. In: SILVA, L. C. da; MOURÃO, M. P. (Org.). **Atendimento**

educacional especializado para alunos surdos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013a. Unidade III, Cap. I, p. 89-97.

SILVA, L. C. da. O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: construindo o fazer cotidiano na escola. In: SILVA, L. C. da; MOURÃO, M. P. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos surdos.** Uberlândia, MG: EDUFU, 2013b. Unidade III, Cap. IV, p. 120-139.

A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Tamires Pereira Duarte¹
Anelise Cossio²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo discutir o papel da Intervenção Precoce na Infância (IPI), dialogando sobre a sua influência no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade. O artigo propõem-se a buscar na literatura as pesquisas que apontam a IPI como processo importante no desenvolvimento de habilidades que potencializam a alfabetização. A Metodologia de Estudo tem caráter de Revisão Bibliográfica, em que se utilizou artigos e livros para contemplar a finalidade do estudo. Concluiu-se que a temática da alfabetização possibilita a discussão sobre as habilidades que são imprescindíveis as crianças com TEA, antes e durante o seu processo de alfabetização. Aprender a ler e a escrever configura-se como um momento trabalhoso para a criança e, ao mesmo tempo, proporciona possibilidades de aprendizagens significativas. No entanto, para que aconteça um percurso significativo na alfabetização, é necessário que o Educador esteja qualificado para utilizar as práticas da IPI em sala de aula, a fim de proporcionar uma educação de qualidade as crianças com TEA.

Palavras-chave: Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; Intervenção Precoce.

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da leitura e da escrita é uma aprendizagem formal, requerendo uma série de habilidades que devem ser apreendidas pela criança em fase de alfabetização. É um desenvolvimento diferente da aquisição da linguagem oral, por exemplo, que se dá de maneira informal, por meio dos estímulos e das relações advindas do meio (CAPELINI; GERMANO; DE OLIVEIRA, 2020). Desta forma, caracteriza-se como um momento complexo para as crianças em geral, sendo que não é raro encontrar alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que não dominam as habilidades de leitura e escrita. Este fato está refletido nas avaliações federais e municipais, como, a Avaliação

¹ Autora. E-mail: tamirespdgoulart@gmail.com.

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: ane_psico@hotmail.com.br

Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Municipal de Alfabetização (AMA), que tiveram, até o momento, as suas últimas versões aplicadas em 2019.

Para as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) este também não é um percurso trivial, especialmente, quando não foi realizado um trabalho antecedente ao momento da alfabetização, em que a Intervenção Precoce na Infância (IPI) proporcionaria o estímulo de uma série de habilidades que precisam estar consolidadas antes do ato da leitura e da escrita, como, o domínio de um lápis, a coordenação motora, a oralidade, o relato de histórias, a consciência fonológica, entre outras habilidades (CAPELINI, GERMANO E DE OLIVEIRA, 2020).

O TEA está definido no DSM-5 pela tríade: déficits persistentes na comunicação social na interação social em múltiplos contextos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

No processo escolar, uma das fases mais importantes e que exige complexidade para os alunos é o processo de alfabetização, não só para as crianças com TEA. No entanto, sabe-se, por meio das práticas vivenciadas pelos professores, que para alguns níveis do TEA, esse pode ser um processo delicado e demorar mais do que o esperado (JUHLIN, 2010). Diante disso, o presente estudo defende que com a IPI, nos anos escolares que antecedem à alfabetização – e a Educação Infantil integrada com o apoio da família - os alunos com TEA podem alcançar resultados positivos em relação a aprendizagem da leitura e da escrita.

A IPI acontece na primeira infância, idade que compreende do zero aos seis anos de idade, etapa em que a criança está frequentando a Educação Infantil ou sob cuidados da família e/ou cuidadores. Segundo Vieira, Raimundo e Silva (2019), é nessa etapa do crescimento que a criança desenvolve o conhecimento sobre si e sobre o mundo que a cerca, sendo o período em que as funções motoras, cognitivas, perceptivas e psicossociais sofrem uma importante maturação. Quando a criança é adequadamente estimulada, garante benefícios imprescindíveis ao seu desenvolvimento psicomotor e social.

No documento da “Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação”, a IPI está caracterizada como um processo sistemático e sequencial que, por meio de técnicas e métodos, promove a estimulação dos domínios cognitivo, motor, sensorial, social e linguístico, em

detrimento aos fatores positivos e negativos que podem interferir no crescimento e desenvolvimento infantil (BRASIL, 2006). Configura-se como um trabalho coletivo, entre a família e a rede de profissionais que trabalham em prol de um mesmo objetivo de desenvolvimento da criança.

Deste modo, a fim de realizar um estudo que contemple uma discussão sobre a importância da IPI com as crianças com TEA, o presente artigo tem como questão de pesquisa e finalidade: *Definir o papel da IPI no processo de alfabetização de crianças com TEA.*

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como qualitativo, que para Godoy (1995) é uma forma de fazer pesquisa, utilizando-se de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, podendo ser conduzido por meio de diferentes caminhos. Para Bardin (2011), a pesquisa qualitativa é definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se sobretudo pela ausência de instrumentos estatísticos na análise dos dados (BARDIN, 2011).

A Metodologia deste estudo tem caráter exploratório, com base na Revisão Bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2017). Assim, foram selecionados os artigos das bases de dados do Google Acadêmico, Scielo e livros do *site* Z-library. Buscou-se referencial bibliográfico com o foco na discussão sobre a IPI e sua importância no processo de alfabetização de alunos com TEA.

Utilizou-se as seguintes palavras-chave para as buscas nas bases de dados: *Transtorno do Espectro Autista, Intervenção Precoce; e Processo de Alfabetização*; com o intuito de destacar as ideias relevantes e discutir a alfabetização de alunos com TEA.

Desta forma, a presente pesquisa pretendeu alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. Investigar quais as habilidades necessárias que antecedem a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças;
- b. Descrever o processo de alfabetização de crianças com TEA; e

- c. Discutir a importância da IPI para a alfabetização de crianças com TEA;

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre os artigos e livros encontrados, alguns não foram selecionados, pois não contemplavam as ideias que se pretendia explorar no presente estudo, nomeadamente, a IPI, o TEA e o processo de alfabetização. Desta forma, as referências selecionadas cumpriram o objetivo de fomentar a discussão sobre os três pontos avaliados. Para dialogar sobre o TEA, escolheu-se o DSM-5. Para fundamentar o processo de aquisição da leitura e da escrita, selecionou-se os referenciais mais densos teoricamente, dentre eles alguns que não são dos últimos cinco anos, pois formam a base de estudos essenciais sobre o assunto, como, Landsmann (1995), Correa (2007), Seymour (2013), Velozo (2005), Ferreira e Teberosky (2007), os quais discutem os níveis que as crianças passam no processo de alfabetização. Foram selecionadas as referências mais recentes dos autores: Soares (2016), Soares (2020) e Miranda (2017), pois reforçam as ideias sobre a aquisição da leitura e da escrita mencionada por teóricos mais antigos. E para dialogar sobre a IPI e sua importância, selecionou-se os autores: Vieira; Raimundo; e Silva (2019), Kirscht (2015), Teixeira (2016), Cardoso; e Procópio (2019), De Souza, *et al.* (2013), Dunst (2010); e Cossio; Pereira; e Rodrigues (2017).

Os subcapítulos a seguir foram definidos com base nos objetivos propostos para este estudo.

O PROCESSO DE LEITURA E DE ESCRITA: HABILIDADES NECESSÁRIAS QUE ANTECEDEM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DA CRIANÇA

Primeiramente importa destacar que, para entender o desenvolvimento da leitura e da escrita, é necessário compreender que existe uma diferença significativa entre a linguagem oral e a escrita (LANDSMANN, 1995). A linguagem oral é natural, a que se desenvolve; já a linguagem escrita é artificial, a que deve ser ensinada. Tanto a linguagem oral, quanto a escrita são manifestações de um esquema subjacente: a língua. A mesma autora faz uma

distinção entre a fala e a escrita, sendo que a fala é uma aquisição espontânea; e a escrita é uma aquisição aprendida, no entanto, as duas formas de expressão são materializações da gramática internalizada da língua de cada falante.

Soares (2016) atualiza a ideia de que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, ao contrário, é uma invenção cultural, uma construção de uma visualização dos sons da fala, que não ocorre por meio do instinto, mas por meio da aprendizagem. Em Soares (2020) há o entendimento de que a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam os sons da fala (os fonemas).

Correa (2005) descreve que é necessário que se considere a língua não só como instrumento de comunicação, mas também como objeto de aprendizado. Assim, adquirir a escrita requer a apreensão da leitura e da escrita, por meio de um conjunto de saberes ensinados de forma intencional, geralmente pelo professor, ou por uma pessoa que domina a metodologia da alfabetização. Tendo em vista que são necessárias várias habilidades para que o processo de leitura e de escrita se concretize, como, a concentração, a memorização, a coordenação motora, a oralidade, entre outras.

A língua portuguesa, especificamente, o português brasileiro tem um sistema de escrita alfabético, em que cada letra corresponde a um fonema da língua. Esta correspondência entre fonema e grafema nem sempre ocorre de forma biunívoca e é por esse motivo que as línguas podem ser classificadas em níveis de transparência e opacidade. A discrepância de opções pelo tipo de aspectos linguísticos privilegiados pela ortografia de cada língua é que deu origem à divisão entre línguas com sistemas de escrita fonemicamente transparentes e línguas com sistemas de escrita fonemicamente opacos (SEYMOUR, 2013; VELOZO, 2005).

Durante este processo de manipulação intencional, o sujeito precisa, em fase inicial, ter a consciência fonológica de que fonemas representam grafemas, ou seja, os sons representam letras. Esta ideia é discutida em muitos trabalhos, sendo destacada por Miranda (2017), no que respeita à fonologia, como um exemplo de habilidade metalinguística que pode ser definida como a capacidade de manipular as unidades de segunda articulação da língua, o que compreende as sílabas, seus constituintes e os fonemas.

Diante destas ponderações, o apoio realizado por meio da IPI com as crianças com TEA auxilia o desenvolvimento da coordenação motora e a consciência fonológica, na produção de sons da língua e a relação que esses sons têm, bem como a compreensão das letras e palavras.

IPI: A SUA IMPORTÂNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Do ponto de vista biológico, o TEA é considerado um transtorno comportamental, pois acarreta no prejuízo do desenvolvimento de habilidades sociais, gerando dificuldades de socialização, de comunicação e de comportamento. Para Kirst (2015), o TEA é um transtorno no desenvolvimento que impacta a maneira como a pessoa se comunica e se relaciona com as outras.

Atualmente existem diversos estudos sobre a causa do TEA, porém não ainda não apresentam um fator único de diagnóstico. Entrevistas e estudos sugerem que a combinação de fatores genéticos e ambientais podem ocasionar alterações no desenvolvimento do cérebro. No entanto, de maneira geral, as evidências sugerem que o desenvolvimento humano é um conjunto genético e ambiental, mesmo assim a causa do TEA continua desconhecida. Sabe-se que o desenvolvimento do ser humano, desde sua concepção, é um todo que acontece passo a passo desde sua concepção até o nascimento (TEIXEIRA, 2010).

A IPI é um conjunto de apoios e recursos para as crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados num certo período de desenvolvimento da criança. Consiste em experiências e oportunidades do dia a dia, proporcionadas aos bebês e crianças, do zero aos seis anos de idade, a fim de favorecer as aprendizagens nos seus contextos naturais (ANIP, 2018).

No momento em que a criança apresenta a suspeita de TEA, importa que a família encaminhe para o apoio da IPI para que se tenha o atendimento da equipe de profissionais capacitados para atendê-la, como, psicólogo, psiquiatra infantil, fonoaudiólogo, docente da Educação Especial, entre outros. Desta forma, será possível definir o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), que possibilita desenvolver as habilidades que devem ser adquiridas e que possam estar em atraso (ANIP, 2018).

Segundo Dunst *et al.* (2010), a forma como a IPI é concebida e implementada é fundamental para garantir benefícios para as crianças e suas famílias. Assim, os ambientes naturais de aprendizagem e as experiências de vida diárias se constituem como contextos essenciais para intervir eficazmente. Assim, os autores reforçam que o papel dos profissionais de IPI na aprendizagem da criança, mediada pelos pais, é de apoiar e fortalecer as suas capacidades em providenciar aos seus filhos experiências e oportunidades que auxiliam na construção de habilidades.

Neste sentido, compreende-se que são as experiências do dia a dia, proporcionada pelos familiares e Educadores, nos primeiros anos de vida da criança, que oportunizam a sua aprendizagem.

De acordo com Cossio; Pereira; e Rodrigues (2017), a IPI possui influência em vários domínios da vida das famílias, nomeadamente, no que concerne ao bem-estar e qualidade de vida; no desenvolvimento das competências; na melhoria do conhecimento e da informação obtida; e ao nível da promoção da participação/envolvimento das famílias em todo o processo de apoio na IPI. Ainda, as autoras afirmam que a IPI se caracteriza por contribuir e incrementar oportunidades de experiências e aprendizagens nos contextos naturais dos bebês e crianças até o Pré-Escolar (zero aos seis anos de idade), sendo que o trabalho em conjunto com as famílias é essencial.

É importante destacar que a IPI não deve ser confundida com a Estimulação Precoce (EP), pois enquanto a EP pode ser realizada somente por um profissional em um momento específico, para estimular uma determinada habilidade, a IPI preconiza o trabalho contínuo e transdisciplinar, uma vez que conta com a participação da família.

Em relação a IPI em crianças com TEA, no âmbito da linguística, as intervenções podem afetar diretamente a linguagem oral e a linguagem escrita. Thiemann; e Warren (2010) revelam que as crianças com atraso ou transtorno de linguagem correm maior risco de apresentar problemas sociais, emocionais e comportamentais. Desta forma, programas de IPI com foco na linguagem, que utilizam abordagens eficazes, provavelmente, terão impacto sobre o desempenho na comunicação e sobre as posteriores relações sociais das crianças (THIEMANN; WARREN, 2010). Essas são habilidades que influenciam no processo de alfabetização, especialmente quando a criança precisa construir

a sua consciência fonológica, ou seja, realizar a relação entre o som e a letra. Além disso, as habilidades que envolvem a linguagem oral são importantes no processo de alfabetização, levando-se em conta que, por meio da expressão oral, a criança começa a criar hipóteses para a aprendizagem da linguagem escrita. As atividades referentes à fonoaudiologia educacional podem ser um caminho que apresenta importância não só na reabilitação das crianças com dificuldades na linguagem oral e escrita, mas também na prevenção dos possíveis problemas na comunicação oral e escrita (THIEMANN; WARREN, 2010).

TEA, IPI E ALFABETIZAÇÃO

Este estudo buscou unir os três temas: TEA, IPI e alfabetização, a fim de explorar, com base na literatura, a importância que a IPI pode ter para a aquisição do processo de leitura e de escrita de crianças com TEA, especialmente no que se refere à intervenção nas habilidades linguísticas.

Os fatores preditivos para o bom desempenho em leitura compõem uma lista de inúmeras habilidades, entre elas, o conhecimento do alfabeto, a nomeação automática rápida, a repetição de não-palavras e as habilidades de consciência fonológica (CAPELLINI, CÉSAR e GERMANO, 2017).

A autora Juhlin (2010), ao descrever o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças com deficiência, entre elas o TEA, releva que o exercício de “motivar a aprender” exige que a criança reflita e seja desafiada constantemente pelas normas preestabelecidas. Principalmente quando a criança em questão apresenta alguma deficiência, cuja lógica diverge da criança neurotípica, com que o Educador está habituado a trabalhar (JUHLIN, 2010).

O processo de motivar a criança no processo de aprender considera o apoio da IPI de forma significativa, pois é o momento em que a criança será encorajada a desenvolver o seu potencial e superar limitações, com o apoio da família. A autora enfatiza ainda que ler envolve desde quando a criança forma as suas primeiras concepções a respeito da leitura e da escrita, percebe a relação entre a fala e a escrita, por exemplo, ou quando ela reconhece o seu nome, o nome dos seus colegas de classe, as palavras de propagandas ou outras palavras significativas, até ler pequenos textos. Escrever, no entanto,

leva em conta desde os rabiscos que as crianças fazem quando imitam os adultos até a verdadeira escrita de pequenos textos (JUHLIN, 2010).

AS FASES DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO FERREIRO E TEBEROSKY (2007)

Segundo Ferreiro; e Teberosky (2007), com base em ideias da corrente construtivista de Piaget, a criança é um sujeito que aprende por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói as suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza o seu mundo. O caminho da aquisição, nessa visão, se dá por meio das reestruturações globais, algumas das quais podem ser errôneas, porém, construtivas, por exemplo, quando a criança escreve uma palavra errada, ao invés de simplesmente receber o parecer do erro, ela consegue com a ajuda do professor, encontrar o seu erro e elaborar estratégias para chegar ao acerto. Provavelmente esta aprendizagem será significativa e o erro será um caminho ao encontro do acerto. As mesmas autoras apontam que a noção de erro construtivo é essencial, pois na Psicologia piagetiana, os erros são considerados como pré-requisitos necessários para a concretização da resposta correta.

Na obra intitulada: “Psicogênese da Língua Escrita”, as autoras apresentam a construção da leitura e da escrita com base em cinco níveis, sendo estes flexíveis e que servem como uma referência importante para os estudiosos que se voltam para a natureza da escrita e o seu desenvolvimento. Na sequência, os cinco níveis foram caracterizados e adaptados de acordo com o estudo de Ferreiro e Teberosky (2007).

Nível 1, hipótese pré-silábica 1: escrever para a criança é reproduzir os traços típicos da escrita tais como: direcionalidade, linearidade e/ou uso de formas que indiciam caracteres.

Nível 2, hipótese pré-silábica 2: a criança entende que para poder ler coisas diferentes, atribuindo significados distintos, deve existir uma diferença objetiva nas escritas. Neste nível, a forma de grafismo está próxima à das letras, podendo a criança escrever letras variadas para representar algo. Frequentemente são letras do próprio nome.

Nível 3, hipótese silábica: a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita potencialmente surge. A criança perpassa por um período evolutivo, que compreende uma fase de escrita sem valor sonoro e outra fase de escrita com valor sonoro. No início, cada letra vale por uma sílaba, é a chamada hipótese silábica. Esta fase é um avanço qualitativo, superando a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral.

Nível 4, hipótese silábica-alfabética: a criança abandona a ideia silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise além da sílaba, pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres; e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

Nível 5, hipótese de escrita alfabética: configura-se como a última etapa para a consolidação do processo de ler e escrever alfabeticamente. Ao chegar neste ponto, a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Neste sentido, cabe salientar que as fases que contemplam: rabiscar, desenhar, e representar são importantes para a construção do sistema de escrita do português e de qualquer outra língua. Assim, mais uma vez, acredita-se que são habilidades que podem ser potencializadas e instigadas na IPI, a fim de construir as bases que irão nortear essa aprendizagem das crianças, quando ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental (JUHLIN, 2010). Em alguns casos, a criança com TEA pode manifestar pouca capacidade de comunicação, sendo esse outro ponto a ser trabalhado na IPI e que estará relacionado à alfabetização, na medida em que a criança constrói a consciência fonológica, associando os sons da sua língua às letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo de cada criança é único, inclusive para as crianças com TEA. A aquisição da escrita e da leitura é um processo que precisa ser apreendido pela

criança, portanto, envolve uma série de habilidades essenciais, entre elas a consciência fonológica. Neste sentido, defende-se, com base nas discussões apresentadas, que o trabalho da IPI com crianças de três a cinco anos de idade, com TEA, incluídas na Educação Infantil, pode ter um papel significativo quando exploradas e motivadas as habilidades que são preditoras da alfabetização, juntamente com o apoio da família.

O potencial das crianças é fortificado na IPI e as habilidades que começariam a ser construídas apenas no 1º ano do Ensino Fundamental podem ser desenvolvidas antecipadamente, facilitando a aprendizagem da criança no que tange à leitura e a escrita. De acordo com Soares (2020), a leitura e a escrita são aprendizagens possíveis a todas as crianças, sejam elas com ou sem o TEA, desde que seja realizado o trabalho de letramento e alfabetização.

Para as crianças com TEA, a IPI é um recurso de extrema importância, pois irá buscar estratégias de estímulos que contribuirão para o desenvolvimento de habilidades que precisam ser reforçadas e trabalhadas consistentemente. É de extrema relevância que as famílias e os Educadores conheçam e acreditem que a IPI pode levar ao pleno desenvolvimento da criança e pode ser mais uma aliada na tarefa de alfabetizar as crianças com TEA.

Importa destacar que a IPI é um apoio essencial para as crianças com deficiência ou que apresentem algum risco de atraso no seu desenvolvimento e suas famílias. As famílias e as equipes trabalham em conjunto com os mesmos objetivos, podendo esse ser um fator potencializador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, quando incluída no PIIP.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Associação Nacional de Intervenção Precoce – ANIP. **Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais**. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Movimento. In: **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília, DF, Educação 98. p. 13-42, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, D. G.; DE OLIVERIRA, S. T. **Alfabetização em Foco**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; Brasília : Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2020.

CAPELLINI, S. A.; CÉSAR, A. B. P. C.; GERMANO, G. D. **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura** – IPPL. Ribeirão Preto, São Paulo. Booktoy, 2017. p.72

CARDOSO, C.; PROCÓPIO, L.F.; PROCÓPIO, M. **Estimulação Precoce na Educação Infantil: um estudo psicométrico**. Blucher Education Proceedings, v. 2, n. 1, p.259-260, 2017. Disponível em: <http://www.proceedings.blucher.com.br/artic...e-details/estimulao-precoce-na-educao-infantil-um-estudo-psicomtrico-25413>. Acesso em:16 set.2019.

COSSIO, A. P.; PEREIRA, A.P.S ; RODRIGUEZ, R.C.C . Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 23, p. 505-516, 2017.

CORREA, L.M.S. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999.

DUNST, C. J., et al. Community-based everyday child learning opportunities. In: **MCWILLIAM, R. A. (Ed.)**. Working with families of young children with special needs, New York: Guilford Press, pp. 60-92, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

KIRST, Nelson. O que é o autismo e como reconhecê-lo. **Cadernos Pandorga de Autismo**, 6. Ed. Oikos, 2015

JUHLIN, V. **O desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças com necessidades especiais**. Associação Pandorga. Oikos, 2ª ed, 2010.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. (orgs.). **Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita**. Pelotas: Editora UFPel, 2017.

VIEIRA, Ana Carolina Santana; RAIMUNDO, Adrielly Cristina de Lima; SILVA, Rita de Cássia Ramires da Silva. **Estimulação precoce na primeira infância: reflexões e experiências**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 106p

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

SEYMOUR, P. H. K. O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013 [2005].

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

Teixeira MC, Mecca TP, Velloso R de L, Bravo RB, Ribeiro SH, Mercadante MT, et al. **Literatura científica brasileira sobre transtorno do espectro autista**. Rev Assoc Med Bras. 2010.

VELOSO, J. **Língua na escrita e a escrita da língua: algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões**. INVEP, Lisboa, v. VI, n.1, p. 49-69, 2005.

THIEMANN, K.; WARREN, S. F. **Programmes supporting Young children's language development**, 2010.

O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E SUA INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) EM PARCERIA COM O PROFESSOR DE ENSINO COMUM

Arcelita Koscheck¹
Carla Seixas Rangel Moreira²
Carolina Fonseca Boemeke³
Sthéfani Borges Bregue⁴

RESUMO: O presente artigo objetiva compreender a importância do trabalho do profissional de Atendimento Educacional Especializado, em parceria com o professor de ensino comum para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das aprendizagens do aluno com Síndrome de Down. A pesquisa tem como metodologia uma investigação bibliográfica e a aplicação de um questionário para professores da sala de aula comum e professores de AEE. Por meio deste estudo, compreendeu-se que é possível garantir o ensino e a aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, com auxílio da família, por meio de um planejamento adequado e que considere as dificuldades e capacidades, bem como as necessidades impostas pelas limitações de cada indivíduo. A maioria dos pesquisados ainda relataram que o apoio familiar é um dos principais aspectos facilitadores para a inclusão destes alunos.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Escola; Família; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Garantir o direito à inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, de conviver em um ambiente respeitoso e igualitário requer uma reflexão constante. Deste modo, compreende-se por inclusão a dignidade de conviver em harmonia em espaços com indivíduos diferentes uns dos outros. Conforme menciona Mantoan **apud** Battisti (2007, p. 134), “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

A educação é um direito fundamental e considerada essencial ao ser humano em todos os seus sentidos. A garantia dos direitos legalizada pela Constituição

¹Autora. E-mail: arcelitak30@gmail.com

²Autora. E-mail: cimoreira2612@hotmail.com

³Autora. E-mail: carolinafbmk@gmail.com

⁴Orientadora do artigo e coautora. E-mail: sthefanibregue@hotmail.com

Federal de 1988, elenca “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.82). Refletindo na construção e estruturação para uma educação efetiva, a fim de elencar novos rumos para uma sociedade mais justa, igualitária, com direitos e deveres, sem preconceitos.

Nesta perspectiva, a educação especial, na concepção da inclusão escolar, é vista como um movimento contínuo para as instituições de ensino, tanto como para os profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo primeiro, descreve o direito aos alunos com deficiência e Atendimento Educacional Especializado ao acesso à escola comum:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência [...] nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Dentre os alunos com deficiência, então os alunos com Síndrome de Down que foram durante muito tempo negados e privados de frequentar o espaço educacional, bem como participar do processo de escolarização. Faz-se necessário oportunizar diferentes articulações e movimentos ao desenvolvimento cognitivo e motor do aluno com Síndrome de Down, pois segundo Vygotsky; Luria e Leontiev (1998, p. 5), “é no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem em pensamento verbal”. Ou seja, é no contato e convívio diário, a partir da relação do profissional em Atendimento Educacional Especializado que o aluno com Síndrome de Down vai desenvolver suas capacidades, e a linguagem é uma habilidade muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, sendo ela atípica ou não, sendo o meio de comunicação mais utilizado pelos seres humanos.

Os sujeitos com Síndrome de Down possuem características próprias, que são especificadas por Castro e Pimentel (2009, p.305 e 306):

As crianças com Síndrome de Down apesar de possuírem alterações fenotípicas semelhantes como: aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, boca pequena podendo-se projetar um pouco a língua, única prega palmar, pescoço curto, mãos e pés pequenos e grossos etc.; diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária. Porém, comumente apresentam crescimento físico mais lento; maior tendência a aumento de peso; atraso no desenvolvimento motor devido à hipotonia nos

primeiros meses de vida, ou seja, menor tonicidade nos músculos e atraso no desenvolvimento mental.

É notória a importância do trabalho docente do profissional em Atendimento Educacional Especializado, bem como do professor de ensino regular, nenhum desses profissionais que trabalha sozinho consegue efetivar um trabalho com excelência, apenas em parceria é possível, não apenas dos profissionais, mas com a família do educando.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo compreender a importância do trabalho do profissional de Atendimento Educacional Especializado, em parceria com o professor de ensino comum para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das aprendizagens do aluno com Síndrome de Down.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Flick (2004), a abordagem qualitativa oportuniza trazer ações vivenciadas cotidianamente, na qual o pesquisador investiga o objeto de estudo, baseando-se em técnicas previamente selecionadas para uma pesquisa de/com qualidade. A técnica aplicada se deu através de um questionário, com perguntas descritivas. Logo, a pesquisa qualitativa, consiste em analisar e refletir, juntamente com o material bibliográfico, como as descobertas se apresentam. Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

Os dados foram coletados através de um questionário aberto realizado por meio do *Google Forms*, contendo 8 (oito) questões que objetivaram compreender a atuação dos profissionais (Professor de sala de aula comum ou Profissional de AEE); qual a rede e município de atuação. Em sequência, questões descritivas enfatizando a concepção sobre a inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola comum; a importância do profissional de Atendimento Educacional Especializado na mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down; a importância da comunicação e do trabalho em parceria entre a família do aluno com Síndrome de Down e a escola/professores; o que os profissionais consideram necessário para que o aluno com Síndrome de Down seja motivado a frequentar a

sala de aula regular; quais fatores/elementos são considerados necessários para o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down no espaço escolar e no meio familiar.

O questionário aberto foi aplicado com professores de Atendimento Educacional Especializado e professores da sala de aula comum da rede municipal e estadual da região sul do país. Participaram ao todo 22 profissionais ligados diretamente à educação. Os dados coletados foram analisados de maneira descritiva, que segundo Gil (2008, p. 28), “são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Permitindo assim, uma reflexão acerca do conhecimento teórico e das concepções dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE SALA DE AULA COMUM E O PROFESSOR DE AEE: UM TRABALHO EM CONJUNTO

Os resultados obtidos para análise, deram-se a partir de relatos de 22 professores de sala de aula comum e de atendimento educacional especializado que participaram, sendo que a maior parte desses professores atuam na rede municipal de ensino, e os demais atuam na rede estadual da região sul do país.

Em relação às suas concepções sobre a inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola comum, observou-se que os participantes relataram de grande importância este processo de educação inclusiva, pois, é um direito do aluno com deficiência o acesso a sala de aula comum, assim como explicita a Declaração de Salamanca, de 1994, a Constituição Federal de 1988, na LDB 9.394/96, entre tantos outros documentos legais ao longo da história da inclusão, apenas um dos professores demonstrou não ser a favor do aluno com Síndrome de Down frequentar a sala de aula comum, devido à falta de estrutura não apenas física, mas também estrutural. O ambiente escolar, como um todo, é um espaço rico em construção de novas aprendizagens e aperfeiçoamento enquanto ser que vive em sociedade. Porém, os professores destacam ser extremamente necessário a formação continuada, conforme Libâneo (2004, p.227), “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e

prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.”

Para ser um professor de Atendimento Educacional Especializado é fundamental ter algumas competências e adentrar no contexto da necessidade educacional especializada, assim, defende-se uma escola inclusiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, sem preconceitos. É crucial respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno sem limitar a mesma na aquisição de conceitos dos conteúdos curriculares obrigatórios.

Observa-se que o professor de Atendimento Educacional Especializado possui um papel significativo para o processo de inclusão escolar, pois sua prática pedagógica é a chave do ensino/aprendizagem do aluno com necessidade educacional especializada. Nesse sentido, é relevante compreender as concepções dos professores/gestão escolar acerca da inclusão dos alunos com Síndrome de Down como uma condição do sujeito e não como impeditiva do seu desenvolvimento integral. De acordo com Mantoan (2006, p. 16), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

Sobre a importância do profissional de Atendimento Educacional Especializado, na mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, os professores discorrem que o profissional do Atendimento Educacional Especializado é responsável pela realização do elo. Este fornece o respaldo necessário para a ponte entre o professor e o aluno, assim orientando o seu desenvolvimento. Os atendimentos individuais de forma direcionada contribuem para o crescimento cognitivo do aluno, onde as particularidades são respeitadas. O professor do Atendimento Educacional Especializado, tem o papel de auxiliar na elaboração das estratégias para o ensino ao aluno com Síndrome de Down. A Resolução de nº 04/2009, estabelece as mudanças no ensino regular, sem focar em uma determinada modalidade ou etapa educacional. Tal documento discute as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. No seu Art. 2º, enfatiza que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na

sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 1).

Quando se fala em um trabalho na sala de Atendimento Educacional Especializado, a estimulação é um dos aspectos primordiais no atendimento para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo dos alunos com Síndrome de Down. Para tanto, é fundamental uma equipe multidisciplinar na instituição de ensino, ou fora dela, que possa propiciar atividades múltiplas, oportunizando o desenvolvimento integral, apenas o trabalho do professor especializado e do professor do ensino regular, não é suficiente. Esse foco na estimulação pode trazer muitos benefícios, assim, vindo a contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades nesses alunos (MOREIRA; EL-HANI; GUSMAO, 2000).

Na questão sobre a importância da comunicação e do trabalho em parceria entre a família do aluno com Síndrome de Down e a escola/professores, percebeu-se que sem a parceria da família tudo se torna mais difícil. A família é considerada a chave de tudo e a aceitação do seu familiar traz inúmeros benefícios a todos, facilitando a sua aprendizagem. Ainda, a sintonia do trabalho entre as duas esferas é fundamental para o progresso e crescimento do aluno. Pereira (2004, p.17) destaca, “Cabe à escola, cada vez mais, interagir com a família e a sociedade, com projetos que resgatem o valor humano de cada um, de cada aluno. É na vivência com o outro ser humano que a criança se permitirá avaliar seus conhecimentos”. Desta forma, resultados significativos na maioria das vezes são oriundos de um trabalho realizado em conjunto.

É importante considerar que o apoio familiar é imprescindível nos processos de aprendizagem, além de contribuir para a autonomia dos alunos, reconhecendo as especificidades dos indivíduos com Síndrome de Down nos contextos de interação familiar e social e apontando elementos para a inclusão escolar. Diante disto, é necessário ofertar informações sobre a deficiência, suas possibilidades e seus limites, contribuindo para a inclusão na escola regular de ensino (MOREIRA; EL-HANI; GUSMAO, 2000).

Quanto ao que os profissionais consideram necessário para que o aluno com Síndrome de Down seja motivado a frequentar a sala de aula regular, constatamos

que os professores citaram como principais elementos, um espaço adequado, acolhedor, com profissionais preparados, materiais acessíveis e muita persistência por parte da escola. Além de uma pedagogia com didáticas voltadas para o interesse e o desenvolvimento social e cognitivo desse estudante. É necessário observar que, “as maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL, 1999, p. 15). Deste modo, o respeito às suas singularidades é primordial para que este aluno se sinta pertencente ao espaço escolar.

Em relação aos fatores/elementos que são considerados necessários para o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down no espaço escolar e no meio familiar, os professores citam o carinho, a atenção e o acolhimento por parte da escola, bem como, condições físicas adequadas, profissionais que possam dar apoio não apenas para o aluno, mas para sua família também, para que assim haja um engajamento coletivo e possa alcançar o êxito no desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down. Alves (2007) destaca em seus estudos que não se pode limitar as possibilidades e potencialidades de desenvolvimento intelectual do aluno com Síndrome de Down, o contexto educacional deve atender às suas necessidades especiais, com olhar atento aos princípios básicos da educação para todos.

Profissionais preocupados com o seu bem-estar, com a sua aprendizagem e com todo o seu desenvolvimento, são atribuições indispensáveis que oportunizam o acesso à educação em sala de aula regular. Portanto, o preparo dos professores e a oferta de cursos de capacitação dos profissionais da sala de aula comum, junto com os professores de Atendimento Educacional Especializado, é fundamental para a construção de uma educação inclusiva com amplo acesso para todos, conforme explicita o artigo 6º da Constituição Federal (1988): “O direito à educação é considerado um direito fundamental do homem, assim como um direito social”.

Faz-se necessário considerar que, a formação continuada visa atender os desafios exigidos durante sua caminhada profissional, e é um dos relatos mencionados por vários professores, que consideram como aspecto urgente e necessário para uma maior efetivação de um espaço educacional inclusivo, ou seja, esta é capaz de auxiliar e conduzir as diversas situações emergentes, a fim de assessorar o trabalho docente, e, assim, para que os professores de sala de aula comum estejam aptos a atender de forma inclusiva as crianças com necessidades

educacionais especiais, principalmente com Síndrome de Down. Conforme aponta Correia (1999):

São grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto às crianças com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colaborar na integração social da classe. Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado (CORREIA, 1999, p. 30).

Nesta perspectiva, nas entrelinhas do autor, confirma-se a real importância dos professores de sala de aula comum e de Atendimento Educacional Especializado, sendo possível a realização de um trabalho efetivo por ambos. A formação específica para a atuação do professor para com o aluno com Síndrome de Down é de grande importância e possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, deve haver parceria entre escola e família, para que haja desenvolvimento do educando com necessidade educacional especializada.

CONCLUSÃO

Conclui-se com esta pesquisa que é possível proporcionar a aprendizagem do aluno com Síndrome de Down no ensino regular. Apesar dos avanços na conquista dos direitos para a inclusão destes alunos com necessidades educativas especiais, quanto ao acesso e a sua permanência no ensino regular, ainda se tem muito para repensar, sobre ações educativas e concepções sobre a Síndrome de Down.

A inclusão de alunos com deficiência na sala regular tem grande importância no seu desenvolvimento e aprendizagem, pois a escola é um espaço de oportunidades para novos saberes, a descoberta de novas habilidades, seja por meio do experimentar, do vivenciar e/ou pela interação. Percebemos assim a importância de um planejamento que considere as capacidades e necessidades impostas pelas limitações de cada ser humano.

Percebeu-se também a importância da capacitação dos professores quanto à sua formação docente para a atuação com estes alunos, com Síndrome de Down, além de um investimento na valorização dos profissionais da educação, e a

adaptação dos materiais pedagógicos e da estrutura física das instituições de ensino regulares para atender as demandas impostas.

Ressalta-se, ainda, que a família tem participação primordial, seja na socialização ou troca de informações sobre cada aluno, bem como na recepção deles no espaço escolar. O ambiente precisa ser acolhedor, criando e fortalecendo vínculos afetivos entre o contexto escolar e a família, trocando informações e experiências, assim auxiliando o direcionamento do trabalho pedagógico, visto que o diálogo com a família traz muitos benefícios ao desenvolvimento integral do aluno com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em 12 nov. 2021.

CASTRO, Almeida Santos Antonilma, PIMENTEL, Suzana Couto. Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F., et al., (orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

Flick, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiania: Alternativa, 2004.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Paraíba. **Reflexões sobre a diferença: introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2007.

MOREIRA, Lília Moreira; EL-HANIB, Charbel; GUSMÃO, Fábio. **A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético**. Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000.

PEREIRA, Esther Cristina. **Escola e família: uma parceria que dá certo**. Curitiba: E. C. Pereira, 2004.

VYGOTSKY, Levi Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKI, Levi Semiovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

A INVISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ATENDIMENTO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS

Lisiane Bestani Pereira¹
Rejane Marques Alves²
Tatiane Negrini³

RESUMO: Neste artigo discutiremos a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, nas Redes Municipal e Estadual do município de Porto Alegre. Busca-se entender a organização do Município e do Estado no atendimento desta parcela do público-alvo da Educação Especial, também cabe elucidar os processos de encaminhamento, avaliação e atendimento desses alunos, bem como o referencial teórico que pauta o trabalho pedagógico e a qualificação dos professores especialistas nesse atendimento. O estudo se debruça em entrevistas realizadas com uma professora de cada rede que realiza o atendimento, assim como na legislação das esferas federais, estaduais e municipais que organizam e orientam o AEE.

Palavras-chave: Altas Habilidades/superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A área das altas habilidades/superdotação (AH/SD) constitui-se um tema de conhecimento vago e sem aprofundamento teórico para muitos profissionais da educação, e alguns professores têm a crença no meio escolar do aluno “Gênio”, o que dificulta o reconhecimento e direcionamento do trabalho educacional especializado a esse segmento de crianças que possuem uma gama de singularidades e especificidades.

O presente artigo tem por objetivo verificar a organização do atendimento de AEE destinado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação nas Redes Municipal e Estadual do município de Porto Alegre. Buscamos conhecer e analisar como a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica se concretiza, pois acreditamos que toda criança deve ter o direito de estar

¹ Autora. E-mail: lisibes@gmail.com

² Autora. E-mail: rejrejmarques@gmail.com

³ Orientadora e coautora do artigo. E-mail: tatinegrini@yahoo.com.br

inserida em um programa educacional, independentemente de suas possibilidades de aprendizagens.

A Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015, quando diz:

Art 9º IV- A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades/superdotação;

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2015, s/p)

A proposta deste artigo se refere a momentos de reflexão e estudos a partir de relatos de professores que fazem este atendimento a alunos com AH/SD no ambiente escolar, bem como ocorre a aprendizagem nesses espaços.

Na Prefeitura de Porto Alegre, trazemos à luz dessa discussão a Lei n.12.815, de 3 de março de 2021:

Art. 2º Considera-se estudantes com altas habilidades e superdotação, para fins desta Lei, os que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse e que demonstrem potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas, dentre outras: I – intelectual; II – acadêmica; III – liderança; IV – psicomotricidade; e V – artes. Art. 7º O atendimento previsto na Política instituída por esta Lei comporá a modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e será iniciado na educação infantil, estendendo-se ao longo de toda a vida escolar e acadêmica do estudante, conforme suas necessidades. (PORTO ALEGRE, 2021, s/p)

Percebemos ser importante um novo olhar para que os sujeitos com AH/SD possam contribuir com o crescimento e produção científica, visto que, se estimulados, poderão desenvolver novas pesquisas e elaborar novos saberes, ter uma vida mais equilibrada, uma autoestima elevada e conseqüentemente um não silenciamento dentro das escolas, uma diminuição da possibilidade de evadir do sistema escolar, um sentimento de pertencer saindo da invisibilidade. Além do bem social, entendemos que o reconhecimento favorece a formação da identidade da pessoa com AH/SD.

De acordo com o Censo Escolar 2020, apesar do número de alunos superdotados registrados no Brasil ter crescido nos últimos anos, passando de

cerca de mil para quase seis mil, apenas uma pequena parcela da população com esse potencial tem acesso ao atendimento especial garantido por lei.

O número desses alunos com AH/SD, segundo informações da SEDUC, é de 177 estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Atualmente, a rede pública municipal de ensino de Porto Alegre tem 72 alunos do Ensino Fundamental cadastrados como superdotados, sem lista de espera neste momento em função da limitação imposta pela Pandemia da COVID 19. No total, na última década, mais de cem jovens das escolas públicas do município receberam atendimento especializado para superdotação.

A Organização Mundial da Saúde estima que entre 1,5 milhão e 2,5 milhões de alunos no País tenham AH/SD em pelo menos alguma área do conhecimento, e aproximadamente 8 milhões de pessoas no total.

Conforme a própria SEDUC, poderíamos estar com um nível de aproveitamento, em termos de alocação ótima de recursos humanos, muito mais elevado que o atual, mediante a proposição de alternativas e contribuindo para a solução de graves e urgentes problemas que o Estado do Rio Grande do Sul e o restante do Brasil enfrentam há décadas.

Esses alunos muitas vezes passam despercebidos pela escola ou, quando reconhecidos, são tidos como desajustados, que atrapalham, que incomodam e que por isso possuem alguma patologia/distúrbio.

METODOLOGIA

Este estudo define-se com uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com enfoque em pesquisa documental e pesquisa de campo. Foi realizada a pesquisa documental abordando as políticas públicas municipais e estaduais que amparam quanto ao atendimento educacional dos alunos com AH/SD.

O método de pesquisa utilizado é o qualitativo, apoiando-se em técnicas de coleta de dados, também quantitativas. De acordo com Neves (1996, p.01), a pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir eventos.

Como parte da pesquisa de campo, foram entrevistadas duas professoras que atuam na rede estadual e municipal da cidade de Porto Alegre que realizam o atendimento e identificação de alunos com AH/SD. A entrevista foi elaborada com

4 questões, e após realização, foram transcritas. As participantes assinaram o termo de consentimento para participação no estudo.

Dessa forma, apresentamos os resultados através de análises realizadas, indicando o funcionamento das salas de recursos para AH/SD, entendendo que por categorias seria a forma mais adequada para entender a natureza do atendimento as AH/SD em Porto Alegre.

A Professora “A” é docente da Rede Estadual e atua no AEE de Porto Alegre e a “B” é professora da Rede Municipal de Porto Alegre, ambas com Capacitação e Especialização em AH/SD, atuando a mais de uma década nesse espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação dos superdotados no Brasil não é um processo contínuo, e variou entre iniciativas governamentais e não-governamentais desde 1924, quando as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no então Distrito Federal foram realizadas. (DELOU, 2005)

As entrevistadas mencionam sobre o público-alvo de atendimento, que se baseando na legislação, especificamente nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento Educacional especializado na Educação Básica, diz que:

- a. 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 obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. 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 clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isolada ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, s/p)

O Documento das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades, superdotados e Talentosos traz a seguinte definição:

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação a uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por traços as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes (BRASIL, 1995, p.13)

Para realização da pesquisa buscamos a base documental, pesquisando a legislação como a Resolução n.º 02/2001 que estabeleceu que:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] 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. (BRASIL, 2001, s/p)

Quando se aborda a questão do indivíduo com AH/SD, observamos que são várias as ideias que este termo sugere: para algumas pessoas, o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade; para outros ainda, seria aquele aluno que é o melhor da classe ao longo de sua formação acadêmica, ou a criança precoce, que aprende a ler sem ajuda e que surpreende os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha.

Embasadas na teoricamente em Renzulli, quanto à Teoria dos Três Anéis, e em Howard Gardner quanto a Teoria das Inteligências Múltiplas, as professoras participantes do estudo explicam que percebem uma possibilidade e postura que encaminham diversas estratégias para identificação e atendimento dos alunos com AH/SD, quer seja em programas específicos para eles, quer seja nas atividades regulares na escola.

A Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli define as seguintes características para o sujeito com AH/SD:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três agrupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses agrupamentos habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver estes conjuntos de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986, apud PÉREZ, 2008, p. 11).

A Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) diz que as pessoas possuem diferentes tipos de inteligência, e estilos para construir suas aprendizagens e conseqüentemente conhecimentos.

É muito importante analisar que todos os países que investiram de forma adequada na educação, principalmente nos seus indivíduos mais talentosos e promissores, como é o caso dos superdotados, destravaram as suas possibilidades de progresso e de potenciais de desenvolvimento, saindo do estado de mera latência para a de concretude.

Um dos maiores obstáculos, senão o principal, para o avanço a uma etapa massiva, isto é, em escala muito mais ampla do que a atual, do processo de identificação e posterior prestação de um adequado AEE aos superdotados é o número reduzido de professores e de cursos de formação inicial e continuada com foco nas AH/SD (PEREZ; FREITAS, 2012).

Desse modo, destacaremos alguns aspectos que chamam atenção nas falas dos professores participantes da pesquisa, destacando algumas categorias, conforme segue.

Surgimento do trabalho nas redes

Na pesquisa de campo foi possível constatar que na rede Estadual do Rio Grande do Sul foi oferecida uma capacitação em AH/SD no ano de 2002 através de uma parceria entre a Secretaria do Estado e a UFRGS. Culminando com a abertura de 28 salas de recursos para AH/SD no ano de 2005, as escolas receberam equipamentos e iniciou o trabalho. Infelizmente no ano de 2009 todas essas salas passaram a ser multifuncionais.

Já no município de Porto Alegre a SIR (Sala de Integração e Recursos) Altas Habilidades iniciou na escola Emílio Meyer, que foi a pioneira na rede municipal e completa dez anos de atuação em 2019, tendo sido ampliada em 2014. Iniciou com a professora Sheila Torma da Silveira que fez também a capacitação oferecida pelo Estado. Este é um serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental, o atendimento dos alunos com deficiência auditiva, visual e AH/SD acontece em escolas polos.

Seguindo essa ótica, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o AEE. Em conformidade com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, denominados como público-alvo da Educação Especial.

A professora A, da Rede Estadual, ressalta que quando foram criadas as Salas de Recursos - Altas Habilidades/superdotação, o professor tinha 40h de dedicação para as AH/SD “foi um grande avanço, pois fazíamos a triagem dos alunos da escola, os professores adquiriram um outro olhar, permitindo mais visibilidade para as altas habilidades e a identificação de uma quantidade maior de alunos. No entanto depois as salas passaram a ser multifuncionais, ampliando o foco para todos os alunos da Educação Especial”.

Como ocorre o encaminhamento dos alunos

A professora A menciona que recebe hoje os alunos encaminhados pela 1ª CRE de Porto Alegre. Na implantação da Sala de Recursos para AH/SD ocorreu a sensibilização dos professores da escola, onde foi implantada e os professores tinham um outro olhar para esses alunos. Relata que: “Hoje constato que cada dia mais estão invisíveis e passam despercebidos, se não possuem outra comorbidade” (professora A).

Visualiza que ainda hoje é um retrocesso na educação os professores não conhecerem as AH/SD, sendo que é possível entender a importância das formações realizadas nas escolas para sensibilização do tema.

A professora B menciona que o encaminhamento em sua rede ocorre de diversas formas:

1. Pode ser encaminhado por ficha formal;
2. Lista de verificação de indicadores (PÉREZ, FREITAS, 2016);
3. Provisão (Oficinas realizadas com as escolas que são Polo);
4. Observação do professor.

O material utilizado para o encaminhamento é muito importante e deveria ocorrer um maior investimento da escola nesse processo. O aluno com AH/SD é da escola, logo exige engajamento de todos.

Como é realizado o processo de identificação

A professora A relata que o processo de identificação ocorre com a entrevista inicial, aplicação de questionário e a realização de atividades na área de interesse do aluno, entrevista com a família, observação do aluno e principalmente busca-se conhecer esse aluno.

A professora B relata que em sua rede o aluno já chega com indicadores de AH/SD, é realizada uma avaliação que abrange atividades formais e informais, jogos, oficinas, educação artística etc. Pode ser um processo bem longo. Na rede municipal foi criado um protocolo para identificação de cada área. Ainda é colocado pela professora B: “O ideal seria que fosse realizado por uma equipe multidisciplinar junto à área da saúde”.

Atendimento nas redes

Na rede Estadual, durante o ensino híbrido, o atendimento aos alunos com AH/SD ocorre 1 (uma) vez por semana, propondo atividades diferenciadas de acordo com os interesses dos educandos. Ainda é possível ocorrer também o atendimento presencial com marcação de horários, atendimento individual e em grupos (quando necessário), apresentando atividades, conforme o interesse do aluno ou sua área de destaque, procurando desafiá-los.

Freitas e Pérez (2012, p. 61), ao se referirem aos índices apresentados de alunos com Altas Habilidades/Superdotação que carecem ser identificados, receber atendimento diferenciado, direito garantido por lei, matriculados em classe comum e o crescimento desses dados. Comentam que:

Além de demonstrarem a falta de identificação e/ou atendimento desses alunos (por exemplo, não existem alunos registrados no Ensino médio, na educação de Jovens e Adultos e nem na Educação profissional), constata-se erros de preenchimento, como o de um aluno com AH/SD que apresenta também, surdez, deficiência auditiva, física, mental, múltipla, transtornos e Síndrome de Down. Embora existam pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e deficiências associadas é bastante

improvável que esse aluno do exemplo acima seja real (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 61).

Os textos legais demarcam, desde o ano de 2008, o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais inserida na escola comum como o local preferencial para a realização do Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CBE nº 4/2009:

O AEE é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009 a, p.2).

A professora A diz que: “O trabalho com o grupo é muito rico e com a questão das tecnologias aprendeu muito com os alunos”.

A importância das parcerias para as salas de recursos de AH/SD permite oferecer opções que possibilitam para dar conta da demanda dos alunos nas diversas áreas de destaque, que aparece como algo difícil e complicado tanto na rede estadual como na rede municipal. A professora A coloca: “É algo muito importante a parceria em todas as áreas”

A Rede estadual não dispõe de sala específica para o atendimento dos AH/SD, e os alunos são encaminhados para as 3 Professoras com formação na área e em atuação nesse momento. Estas professoras avaliam, identificam e atendem os estudantes com AH/SD juntamente com os demais alunos, público-alvo da Educação Especial.

O atendimento na rede municipal ocorre 1 vez por semana na escola polo, no contraturno com horário estendido para a família não ter que se deslocar 2 vezes. Ainda ocorre o atendimento remoto toda quarta-feira com grupo dos menores e maiores, com duração de 2h e 30min e 2 horas.

A professora B relata: “Na pandemia muitas coisas se reorganizaram, o atendimento online nunca havia ocorrido e teve uma adesão incrível, deve continuar por muito tempo.”

Cabe ressaltar que na Rede municipal cada professora tem a disponibilidade de atender 25 alunos, número este definido pela mantenedora, e nesse momento

temos a implantação de uma terceira sala perfazendo 75 alunos atendidos em todo o município. A professora B, não soube precisar o número de alunos em lista de espera, sendo que o período pandêmico dificultou o levantamento destes números”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Artigo permitiu conhecer como o processo ocorre nesses diferentes espaços – municipal e estadual. Podemos perceber que apesar da temática ser a mesma, as duas redes apresentam diferenças.

O primeiro e maior problema apresentado na pesquisa é a questão da formação de professores para entender e trabalhar com as AH/SD. A questão da sala ser específica de AH/SD no município de Porto Alegre, permite ao profissional maior tempo e dedicação, inclusive na busca de parceria para o desenvolvimento dos alunos na sua área de destaque.

Com base no trabalho foi possível perceber que existe o foco em apoiar as redes públicas de ensino na organização do Atendimento Educacional Especializado de maneira complementar ou suplementar à escolarização e fortalecer o processo de inclusão educacional, mas ainda falta muito, estamos numa caminhada inicial para um Atendimento Educacional Especializado realmente efetivo para todos os alunos com AH/SD.

Com esse artigo foi possível entender que os alunos com AH/SD necessitam de atividades complementares, devendo ser realizadas em turno inverso ao que o aluno estuda na escola, nas quais, devem estar direcionadas para seus interesses pessoais, fazendo com que cada aluno estimule suas habilidades e seus potenciais.

Apesar de todas as dificuldades, o atendimento as AH/SD existe na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, mas a invisibilidade desses alunos ainda é gritante e marcante. Ainda visualizamos a necessidade de formar os profissionais e buscar a conscientização de todos sobre quem são as pessoas com AH/SD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica**, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em www.Mec.gov.br. Acesso em 1 nov. 2021.

. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em www.Mec.gov.br.: Acesso em: 30 jul.2021.

. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em www.Mec.gov.br.: Acesso em: 10 de setembro 2021.

. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em www.Mec.gov.br.: Acesso em: 15 Ago 2021.

. MEC/SEESP, 2008. BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades, superdotados e talentosos.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

DELOU, C.M.C. Políticas públicas para a Educação de Superdotado no Brasil. Disponível em http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/cristinadelou.htm Acesso em 2 nov.2021.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/ Superdotação:** atendimento educacional especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2. ed. revista e ampliada.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas:** A teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades.** Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/ Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PORTO ALEGRE. **Lei Nº 12.815, 3 de março de 2021**. Institui a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o atendimento especializado aos estudantes identificados com altas habilidades e superdotação no Município de Porto Alegre. Disponível em <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em 3 nov. 2021.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS NO ENSINO REMOTO

Ana Paula Andrioli Taday¹
Andrea Cardona Santa Helena²
Maria Auxiliadora Pereira Barbosa³
Taise Gomes dos Santos Cá⁴

RESUMO: Este estudo visa descrever de que forma foi organizado o trabalho do AEE durante o ensino remoto a partir da percepção dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e suas contribuições para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo foi conduzido com base em uma pesquisa qualitativa e o instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista realizada com 4 professores. A pesquisa foi dividida em categorias temáticas: Tecnologias aplicadas ao ensino remoto no contexto do AEE, Diretrizes Curriculares para a Educação Inclusiva e Ensino Remoto. A análise dos dados foi submetida à Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Palavras-chave: Ensino Remoto; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A pandemia trouxe desafios a todos os profissionais envolvidos na área da educação e fez-se necessário propor novos paradigmas, incluindo a Educação Especial. O isolamento provocado pela pandemia mostrou a necessidade de utilização de novos meios para conduzir o ensino e a aprendizagem. As instituições públicas e privadas criaram estratégias de emergência para que alunos de todas as etapas do ensino não ficassem sem acesso à escolarização. Entretanto, não foi algo simples e muitos alunos, principalmente das escolas públicas, não tiveram condições para acesso ao ensino remoto. Diante do novo cenário, o planejamento escolar ajustou-se a esta modalidade de ensino, a qual se tornou um desafio para gestores, professores, alunos e famílias.

¹ Autora. E-mail: tadalet@gmail.com

² Autora. E-mail: educacao@andreacardona.com.br

³ Autora. E-mail: dorinhacarius@gmail.com

⁴ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: taisesantos@unipampa.edu.br

À vista disso, a presente pesquisa objetiva relatar de que forma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi organizado durante o período de pandemia para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, identificando as estratégias e os recursos utilizados para realizar o ensino remoto pelos professores do AEE da Rede Municipal de Porto Alegre.

Para atingir este objetivo, foi realizada uma revisão na literatura relacionada ao ensino remoto. Procurou-se também identificar as formas de trabalho dos professores do AEE durante este período. A metodologia utilizada neste artigo foi uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professores atuantes nas Salas de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Porto Alegre, como é chamado o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) neste município.

Foram escolhidos docentes de três regiões de Porto Alegre, sendo um da região leste, um da região sul e dois da região norte, que possuem comunidades com características distintas. As perguntas foram encaminhadas através do Google Forms e a análise dos dados foi submetida à Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO REMOTO

O ensino remoto emergencial (ERE) no período pandêmico buscou oferecer aos estudantes uma rotina parecida com a da sala de aula presencial, onde era permitido o acesso nos mais variados ambientes virtuais, mas sabe-se que o ERE não alcançou de forma efetiva a maioria dos alunos da rede pública.

Conforme Behar (2020,p.1):

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Isto posto, o Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão ligado ao MEC, emitiu nota para que os sistemas de ensino municipais, estaduais e federais reorganizassem suas atividades acadêmicas em todos os níveis, etapas e

modalidades de ensino. O material aprovado pelo CNE tem o objetivo de orientar estados, municípios e escolas sobre as práticas que devem ser adotadas durante a pandemia, além de propor normas nacionais gerais. A reorganização dos calendários é de responsabilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020, p.1).

No município de Porto Alegre, local onde foi realizada esta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) emitiu, em 27 de março de 2020, o Ofício Circular n.º 10/2020 - GS/SMED, dando a seguinte orientação aos diretores de escola:

As direções devem ficar disponíveis para atividades pontuais que exijam a presença nas escolas e para a implementação do acesso virtual e remoto a orientações de estudo, material didático, atividades de aprendizagem e avaliação que deverá ser feita a partir da próxima semana. Enquanto o tempo de interrupção das aulas possa se estender, estamos trabalhando para oferecer aos alunos educação a distância e para isso o envolvimento das equipes diretivas e dos professores será necessário (SMED, 2020).

Com as escolas fechadas, portanto, novas formas de mediar os conhecimentos foram adotadas, principalmente o uso de tecnologias. Foram utilizadas as redes sociais, WhatsApp, vídeo-aulas, YouTube, Google Meet, plataforma Zoom, além de atividades impressas entregues nas escolas e, em diversas ocasiões, na casa dos alunos. Foram surgindo ferramentas digitais variadas, na maioria das vezes pesquisadas e construídas pelos próprios professores. Conforme Matos (2020, p. 17) “todo tipo de objeto, ação, procedimento, dentre outros, que possa ser observado como instrumento de uso real ou potencialmente real, in loco ou não, é uma ferramenta”.

No âmbito da Rede Pública de Porto Alegre, município lócus dessa pesquisa, a maioria das escolas utilizou-se das redes sociais como forma de alcançar seus alunos, além de oferecer atividades impressas para quem não tinha acesso à internet ou às tecnologias. Somente em meados de julho de 2020, a mantenedora instituiu uma plataforma chamada CórteX para os professores postarem atividades a seus alunos.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO REMOTO

No que diz respeito ao serviço do AEE, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE CP nº 05/2020, que discorre sobre a reorganização do

calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19) aponta que:

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2020, p. 14).

Alunos com necessidades educacionais especiais, portanto, devem ter acesso às atividades não presenciais, “mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2020,p.12). O Parecer aponta que:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas (BRASIL, 2020, p. 15).

É importante ressaltar que o professor do AEE tem papel fundamental na orientação aos professores da sala de aula comum, no apoio às famílias e na parceria com os profissionais especializados que atendem ao aluno. Durante a pandemia, este papel foi essencial para a manutenção do vínculo do aluno com a escola.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida teve uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, a qual tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que este tipo de pesquisa foca no aprimoramento de ideias. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002).

Neste sentido, a pesquisa busca relatar de que forma o serviço do AEE foi organizado e identificar as estratégias e os recursos utilizados pelos professores das Salas de Recursos da Rede Pública Municipal de Porto Alegre.

Participantes

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2021 com quatro professores da Rede Pública Municipal de Porto Alegre que trabalham no Atendimento Educacional Especializado

– AEE, atendimento este denominado de Sala de Integração e Recursos (SIR) nesta rede. A entrevista foi semiestruturada e as respostas foram transcritas.

O artigo pretende mostrar de que forma foi organizado o trabalho do AEE durante o ensino remoto e suas contribuições para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, a análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que consiste em entrevista realizada com os professores e transcrita para a pesquisa, e indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pesquisa foi dividida em categorias temáticas: tecnologias aplicadas ao ensino remoto no contexto do AEE, diretrizes curriculares para a educação inclusiva e ensino remoto. Na apresentação dos resultados, os participantes tiveram seus nomes em sigilo, sendo denominados P1, P2, P3 e P4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coleta de dados, estes foram transcritos e organizados nas categorias a seguir para uma melhor sistematização e discussão dos resultados.

Categoria 1: Tecnologias Aplicadas ao Ensino Remoto no Contexto do AEE

Nesta categoria, foi questionado se houve oferta de algum suporte tecnológico e pedagógico para o ensino remoto no AEE pela Secretaria Municipal de Educação - SMED de Porto Alegre e quais seriam. Nas respostas dos professores entrevistados fica evidente que não houve suporte tecnológico, sendo responsabilidade do próprio professor a organização e a busca por ferramentas adequadas no desenvolvimento das aulas durante o ensino remoto.

“Não houve suporte tecnológico ou pedagógico para o ensino remoto no AEE, oferecido pela SMED Porto Alegre. Aconteceram algumas orientações genéricas, mas, sem aprofundamento de como realizá-las. Do ponto de vista tecnológico, nada foi disponibilizado para os docentes ou estudantes”. (P1)

É importante dizer que o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) é complexo e materializa-se como resultado das necessidades humanas em cada tempo e espaço, sendo que “a produção, armazenamento e circulação de informação e comunicação são aspectos centrais em todas as sociedades” (ROCHA et al. 2019, p. 3). Neste sentido, para que o atendimento seja de qualidade, é necessário suporte técnico. Sem esse amparo, os profissionais precisam reinventar-se, porém, sem um apoio adequado.

Categoria 2: Diretrizes curriculares para a educação inclusiva

No eixo que diz respeito às diretrizes curriculares para a educação inclusiva, foram levantadas questões a respeito das Políticas Públicas de Inclusão, no sentido de serem contempladas ou não no ensino remoto. As respostas dos entrevistados apontaram para a falta de condições dos alunos com deficiência acessarem o currículo de acordo com suas potencialidades e necessidades. O não acesso pode ter sido pela falta de tecnologia para interagir com a escola ou pelo fato de não terem sido elaboradas as adaptações curriculares necessárias para os alunos público alvo da educação especial (PAEE).

“Muitos não conseguiram receber atividades e poucos receberam atividades adaptadas pelos professores. A grande maioria recebeu apenas atividades enviadas para toda a turma e nem sempre contaram com ajuda para realizar as tarefas”. (P1)

Conforme o Parecer CNE CP no 05/2020 citado anteriormente,

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores e regentes especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas (BRASIL, 2020, p. 15).

É sabido que, apesar dos avanços em relação às Políticas Públicas da Educação Inclusiva em nosso país, ainda há um grande desafio para que os

direitos da pessoa com deficiência sejam garantidos, entre eles o acesso ao currículo escolar e não somente o direito à matrícula nas escolas comuns, mas à sua permanência. Neste momento pandêmico ficou evidente a falta de tarefas acessíveis elaboradas por alguns professores da sala de aula comum, que não construíram um planejamento que atendesse a todos, independentemente das suas limitações ou singularidades.

Categoria 3: Ensino Remoto

Na terceira e última categoria, foram questionadas a organização da escola para realizar o atendimento aos alunos do AEE no ensino remoto e qual a avaliação dos docentes entrevistados em relação ao seu trabalho, incluindo o que poderia ter sido diferente para aprimorá-lo.

Em relação à organização dos atendimentos, constatou-se, através das respostas de P1 e P2, que a ferramenta mais utilizada foi o WhatsApp, seja através de grupos com as famílias ou por videochamadas individuais.

“Atendimento semanal por videochamadas no WhatsApp (quando a família tem celular e internet), grupo de Whatsapp com as famílias”. (P1)

“Através da troca de mensagens via WhatsApp, chamadas telefônicas ou de vídeo, o AEE manteve o vínculo afetivo, o olhar, o acolhimento, a escuta, com generosidade e empatia, assumindo uma postura colaborativa, de cuidado, de conforto emocional, procurando tornar esse cotidiano menos angustiante, para cada família dos nossos estudantes, pois o isolamento foi social, mas tentava manter as redes, buscando possibilidades de sobrevivência, já que muitas dessas famílias já viviam em um silêncio social desde quando receberam o diagnóstico dos/as seus/suas filhos/as com deficiência e, algumas, com constituição psíquica mais fragilizada, não possuíam o amparo de direito e não podia-se deixar de considerar o quanto a maternidade atípica é solitária. Também, agendou-se contatos via Meet semanais. Bem como, estabeleceu-se um trabalho colaborativo com os/as professores/as em virtude da acessibilidade ao currículo”. (P2)

Percebe-se, através da fala de P2, a preocupação em assumir-se uma “postura colaborativa”, tanto com as famílias quanto com os professores. Fica evidenciado o cuidado em manter o vínculo com o aluno e a família e oferecer acolhimento e apoio. Conforme Barbosa et al. (2013, p. 3):

Os professores dentro de um processo inclusivo devem ser sensíveis às ações das pessoas com deficiências específicas. É através dela que se estabelecem vínculos e esse proporciona a vontade e o desejo de fazer, de realizar. É nessa vontade e desejo que os educadores devem se segurar para romper barreiras e lidar com as frustrações comuns em um

Na questão de reuniões pedagógicas, as escolas organizaram-se no sentido de garantir o encontro virtual sistemático entre professores.

“As reuniões pedagógicas ficaram no âmbito da própria escola, que organizou-se no sentido de fazer a discussão curricular frente às exigências que o ensino remoto propunha. Não somente em relação aos processos inclusivos, mas, também em relação aos aspectos de alfabetização e educação para as relações étnico-raciais.” (P3)

Também foram citadas reuniões com grupos de professores no sentido de orientar o trabalho realizado com os alunos PAEE.

“Ocorreram reuniões com as professoras e professores para pensarmos o planejamento das ações a serem executadas juntos aos alunos atendidos no AEE. Aconteceram reuniões gerais, por ciclo de formação e individuais, com as professoras e professores. Outra ação, foi a de formações voltadas para os processos inclusivos, com o professor do AEE e com professoras de fora da escola, oferecidas para a totalidade de docentes e funcionários da escola.” (P3)

Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), é uma das atribuições do professor de AEE:

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.

Neste sentido, estas reuniões são estratégias importantes para sensibilizar e organizar os processos de inclusão, tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto. Outro fator que se constata é que não houve uma orientação única para as escolas, pois cada professor organizou-se conforme a disponibilidade das famílias, como diz a entrevistada: “Mas partiu de mim essa organização” (P4).

Em relação à avaliação do trabalho realizado durante o ensino remoto, tem-se como aspecto positivo a escolha da realização de videochamadas, a qual se tornou uma maneira de manter o vínculo com as famílias e os alunos:

“O contato mais próximo, com videochamadas poderia ter iniciado mais cedo. Foi o que realmente funcionou no sentido de chegar de fato nos alunos, ouvir, acolher, estar presente. Com alguns alunos as professoras participaram da videochamada. Uma professora passou a fazer também o seu horário de aula com os alunos atendidos pelo AEE, com aulas particulares semanais.” (P1)

Outro aspecto positivo observa-se na fala de P3, que diz que:

“De um ponto de vista, avalio satisfatório o trabalho realizado, pois possibilitou um avanço no processo de planejamento conjunto das ações entre docente do AEE e de sala de aula, da mesma forma que a

reflexão sobre os processos inclusivos foi colocada em movimento, com o conjunto da escola.”

Ou seja, o ensino remoto possibilitou uma aproximação mais satisfatória entre os professores do AEE e da sala comum, que não tinham reuniões pedagógicas semanais há algum tempo, o que possibilitou a reflexão sobre a inclusão dentro da escola. Em relação ao que poderia ter sido melhor, há uma queixa dos entrevistados em relação à adesão dos alunos, pois muitos não contam com o acesso ao celular ou à internet, o que impossibilitou o contato com muitos alunos.

“No entanto, a relação direta com os estudantes foi muito aquém da desejada e necessária. Poderia ter sido melhor, se houvesse uma disponibilidade da mantenedora da educação municipal em garantir o acesso virtual a todos estudantes.”(P3)

“Deixou muito a desejar. (P2)”

“Tentei tudo o que podia fazer, tentando principalmente manter o vínculo com os alunos. O que poderia ter sido melhor era ter conseguido um maior alcance aos alunos”. (P4)

Conforme Almeida (2020, p. 18):

Pais tiveram muitos problemas. Professores tiveram muitos problemas. Alunos tiveram muitos problemas. Todos aqueles atores do processo educativo que tanto resistiram à mudança, precisaram experimentá-la. E, é claro, como não havia nenhum preparo anterior, a ação, emergencialmente composta para garantir o envolvimento do aluno com os conteúdos, não poderia ter dado 100% certo.

A partir destas considerações, percebe-se o esforço dos professores em tentar realizar o seu trabalho durante a Pandemia, mas que esbarrou em problemas diversos, como a falta de planejamento acessível por parte dos professores da sala regular, pouco suporte técnico, a falta de adesão dos alunos ao ensino remoto, entre outras questões. Além das dificuldades pessoais pelas quais cada aluno e sua família passaram, houve ainda a falta de organização da mantenedora em garantir o acesso virtual a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação da pandemia vivenciada pelo mundo inteiro exigiu empenho por parte de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar. No município de Porto Alegre, com o fechamento das escolas e a falta do ensino presencial, foi necessário buscar alternativas para o seguimento do calendário escolar e o replanejamento das aulas na modalidade de ensino remoto.

O Conselho Nacional de Educação orientou que todos os estudantes, independente da modalidade de ensino, deveriam ter acesso às atividades não presenciais. No entanto, para os alunos PAEE, faz-se necessário, na maioria das vezes, a organização de um Currículo Escolar que lhes dê a oportunidade de acessá-lo. À vista disso, as respostas dos professores entrevistados apontaram para uma fragilidade em relação às orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre sobre os processos de ensino e aprendizagem durante o período em que as escolas estiveram fechadas.

Entretanto, os docentes construíram a partir dessa modalidade remota novos elos com os professores do AEE. Realizaram, apesar da baixa adesão dos alunos, videochamadas que se tornaram fundamentais para um contato próximo entre as famílias e educandos. Mostra-se que, apesar do pouco suporte tecnológico da mantenedora, construiu-se um ambiente colaborativo mesmo que virtualmente, onde todos, com as poucas ferramentas que possuíam, procuram desempenhar suas atividades com respeito aos alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido, rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental**. Curitiba: Pró Infanti, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHAR, Patricia. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em 7/10/21.

BRASIL. **Parecer CNE CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

COMISSÃO ESPECIAL. **Parecer CME/POA n.º 3/2020** Processo eletrônico nº 20.0.000048715-6 Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1VsUUL7s6Z-dx0E9qxo6QEDVik6YYP4Xv/edit> acesso em 7 de out.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas 2008.

MATOS, D. P. de. **FVNexA Ferramentas Virtuais Não exclusivas à aprendizagem em tempos de covid-19**. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/763>. Acesso em: 08 mai. 2021.

OLIVEIRA, Estefânia de et al. **Identidade da escola inclusiva: acolhimento e convivência com a pessoa com deficiência barbosa**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/4CECPPROEXT2013100.pdfA>

ROCHA, Paulo César da; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da. A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação na perspectiva de Touraine, Bell e Castells. **Res., Soc. Dev.** v.8, n.5, p.e1885928, 2019.

SANTOS, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Ofício Circular n.º 10/2020 - GS/SMED**. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Porto Alegre, 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Manual de normas UFPel para trabalhos acadêmicos**. Pelotas, 2019. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/>.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com/docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>

PROTÓCOLOS DE AVALIAÇÃO PARA O INGRESSO NO AEE

Natacha Scheffer¹
Paloma Rodrigues Cardozo²
Andreia Mendes dos Santos³

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de problematizar e compreender o processo através do qual os alunos ingressam no serviço de AEE considerando-se aspectos referentes à contextualização da Educação Especial a partir de um estudo amparado na pesquisa documental. A análise dos protocolos referentes ao ingresso de alunos no AEE, possibilita uma reflexão a respeito das concepções referentes ao campo educativo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, alavancando a discussão do lugar no qual se insere a Educação Especial na escola regular. A clareza referente ao processo de ingresso, a partir da análise dos marcos legais e regulatórios, clarifica o processo e permite um processo de inclusão efetivo, no qual, o público-alvo do AEE tem suas necessidades de acompanhamento pedagógico, contempladas.

Palavras-chave: Educação Especial; Avaliação; Documentos orientadores.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a Educação Especial na intenção compreender os efeitos da Legislação no que se refere aos protocolos de avaliação para ingresso no AEE e, para tanto, faz-se necessário problematizar a história da Educação Especial ao longo dos tempos; afinal, houve um tempo no qual esta permaneceu a margem dos processos sociais e educacionais vigentes, os quais buscavam avanços no que concerne as problemáticas pedagógicas e sociais estabelecidas dentro de um contexto no qual se faziam necessários avanços rápidos com marcos legais bem definidos.

No Brasil a Especial nasce, como campo de estudos, na década de 60 e, neste início, o paradigma vigente apontava para uma proposta de integração da pessoa com deficiência, o que significa que a organização previa o atendimento da pessoa com deficiência em classes especiais, que funcionavam dentro das escolas regulares e a perspectiva teórica apontava para, em um primeiro momento, “integrar” o sujeito para posteriormente “adaptá-lo” ao ensino regular. (MENDES,2006). A prática

¹ Autora. E-mail: natacha.scheffer73@gmail.com

² Autora. E-mail: palomacardozo@gmail.com

³ Orientadora do artigo e coautora. E-mail: andreia.mendes@puhrs.br

encontrava-se centrada no sujeito que deveria ser “preparado” para o ingresso nas classes regulares e, desse modo, o atendimento permanecia excludente e capacitista, considerando-se que apenas alguns alunos atingiam o perfil esperado para o acompanhamento das aulas nas classes regulares.

Na década de 70, com as discussões referentes à cidadania e a pessoa com deficiência, novamente as discussões no âmbito da educação e políticas públicas orientam e normatizam ações no âmbito da Educação Especial criando instituições públicas e privadas para atender as demandas. Tais discussões ao prosseguirem na década de 80, possibilitam o surgimento de um novo paradigma. Este, preconiza, que a pessoa com deficiência tem o direito à convivência e ao acesso aos recursos disponíveis a todos. Porém, é na década de 90, que a conferência de Jomtien revoluciona os modos de pensar a respeito do lugar ocupado pela educação, trazendo à luz a ideia de uma educação para todos, colocando os sistemas de ensino como meio através do qual a inclusão pode ser possível, exigindo que novas discussões sobre políticas públicas para a Educação Básica entrem em cena. Nesse período, a declaração de Salamanca (1994) traz à tona questões referentes as diferenças entre os sujeitos e a necessidade de se pensar políticas públicas que atentem para organizações escolares e práticas pedagógicas que respeitem as diferenças; discussões estas que se seguem no decorrer das décadas seguintes, possibilitando que novas políticas públicas sejam implementadas, dentre elas, a implantação do AEE para alunos que atendessem os critérios de público-alvo no serviço.

Esta breve retomada histórica, a constar ainda a Constituição Brasileira (1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 e o Decreto Legislativo no 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), contribuíram para que finalmente fossem instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto no 6.571, de 18 de setembro de 2008, versando sobre os direitos das pessoas com deficiência, reafirmando a igualdade entre os sujeitos, o pleno direito do exercício da cidadania e a implantação do serviço de Atendimento Educacional Especializado. Este importante documento, que aponta as diretrizes do AEE, considera público-alvo do serviço alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

Nossa intenção, aqui, é discutir sobre os efeitos da Legislação no que se refere aos protocolos de avaliação para ingresso no AEE. Com o advento de movimentos globais, inicia-se a construção de marcos legais que, através das políticas públicas, possibilitam visibilidade e garantia, ocorrendo a regulamentação e assegurando direitos dentro do sistema regular de ensino.

Desta forma, a relevância deste trabalho está em problematizar sobre os documentos que instituem o público-alvo do AEE, bem como asseguram o atendimento do aluno após avaliação do professor especialista, sem mesmo o laudo médico. Desta forma, analisamos quais de que forma os documentos oficiais norteiam a prática pedagógica do professor do AEE, bem como de que forma este aluno é elegível ao atendimento.

Nesta perspectiva, podemos perceber diferentes questões a serem discutidas, dentre elas, a atribuição de um “lugar” ao sujeito que é avaliado. Derivando disso um contingente considerável de sujeitos com dificuldades de aprendizagem sendo considerados “elegíveis” ao AEE, portanto inseridos, inclusive, no Censo Escolar como alunos na categoria de deficiência mental.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2001), se faz pertinente no tratamento de temáticas sociais uma vez que trata de assuntos particulares, respondendo uma demanda que é abstrata ao se tratar de particularidades, sujeitos e situações, que não seriam enquadradas na abordagem quantitativa. Com perfil exploratório, utiliza-se a pesquisa documental como procedimento metodológico para este estudo pois, a fim de ir ao encontro do objetivo proposto, a análise de documentos norteadores do MEC, bem como de estudos pertinentes à questão de pesquisa, mostra-se como uma alternativa qualificada. Gil (2002) traz a perspectiva de que a pesquisa documental é viável uma vez que não será realizado a aproximação com o objeto de estudo.

Neste estudo, corpus da análise utilizado foram documentos oficiais do Ministério da Educação, sendo eles: Saberes e práticas de inclusão – avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006); da Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2019); Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional

especializado na educação básica (BRASIL,2009); Nota técnica 14 (BRASIL, 2014). Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Utilizamos dos pressupostos da Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2016) para o tratamento dos dados. A partir da categoria avaliação, buscamos conhecer os impactos desta no acolhimento e nas práticas do AEE, bem como foi sendo possível desvelar o atual paradigma da educação inclusiva no contexto brasileiro.

ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A partir dos documentos analisados, algumas questões são importantes de serem destacadas. Ao falarmos sobre a avaliação que é utilizada para a identificação do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, iniciamos pontuando o que a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) indica. Este documento aponta a não obrigatoriedade do laudo médico para o encaminhamento e ingresso no atendimento especializado nas salas de recurso. Desta forma, o profissional responsável pelo AEE produz uma avaliação pedagógica, sem o viés clínico, para referendar este ingresso. Triangulando o que trazem os documentos analisados, é possível observar que, embora o profissional responsável pelo AEE seja o responsável por realizar a avaliação, não há um consenso sobre quais protocolos devem ser utilizados para a avaliação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº2, (BRASIL, 2001), indica o público-alvo para o atendimento da Educação Especial, incluindo a avaliação de identificação para o planejamento do ensino para estes alunos. Neste documento, também há o indicativo da criação do Censo Escolar para cadastrar esses alunos e, desse modo, ficou a critério do sistema escolar a avaliação e identificação destes alunos.

No texto, a avaliação deve ser realizada pela escola, com assessoramento, participação e colaboração da família e toda equipe escolar. Neste momento o modelo médico passa a ser substituído pelo conceito de modelo social da deficiência.

O documento do MEC “Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”, faz o seguinte apontamento: “Considerando-se que os professores, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e às questões que o tema tem suscitado, é de compreender

que avaliem de forma inadequada, ainda que desejando fazer o melhor [...] sem saber com clareza, como e o que avaliar e qual a função da avaliação” (BRASIL, 2006, p 20).

Desse modo, podemos verificar que, embora o documento tenha o objetivo de fazer apontamentos e direcionamentos importantes sobre o ingresso do aluno no AEE, bem como os outros documentos oficiais; ele não traz elementos mais específicos sobre os protocolos para a avaliação, impactando, por fim, todo o resultado da avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As legislações estabelecidas pelo MEC, embora validem a avaliação pedagógica realizada na escola, ainda carecem de um apontamento mais específico sobre quais protocolos usar para que esta avaliação seja realizada. Por outro lado, segundo a revisão de literatura, não há clareza em como realizar a avaliação para identificação de alunos com deficiência no âmbito escolar (Pletsch, 2012); o que aponta que não existe um consenso em relação aos materiais e instrumentos a serem utilizados para a identificação das necessidades educativas especiais dos alunos que se colocam como possível público-alvo do AEE.

No processo de avaliação para o ingresso no AEE, faz-se uso de materiais e instrumentos psicopedagógicos, em consonância com a própria proposta de trabalho no AEE, que é pedagógico e não clínico, logo, tanto a avaliação quanto as intervenções têm um caráter pedagógico e, considerando-se a inserção desse serviço no ambiente escolar, não poderia ser de outro modo. Ainda assim, dentre tantas possibilidades de materiais e instrumentos não existe indicativos nos documentos oficiais sobre o protocolo de avaliação nem sobre quais instrumentos seriam os mais adequados.

Mendes (2015) aponta para uma confusão entre o papel da avaliação para identificação e a avaliação para o planejamento do aluno, uma vez que o aluno precisa ser identificado para acessar o serviço do Atendimento Educacional Especializado.

Destacamos que a Nota técnica 14 elaborada pelo MEC (2014) é o documento que referenda o ingresso no Atendimento Educacional Especializado sem a necessidade do laudo médico em detrimento de uma avaliação pedagógica. Porém, há a falta de

orientação específica sobre o entendimento de como e de quais protocolos usar ao realizar a avaliação.

CONCLUSÃO

Através deste estudo foi possível apontar algumas considerações importantes para a discussão sobre o processo de avaliação para o ingresso no AEE. Dentre os apontamentos está a falta de orientações que referendem sobre o ingresso e avaliação, considerando-se dentro do contexto avaliativo, a não eleição ou indicação de um ou mais protocolos passíveis de serem utilizados para o processo. É importante ressaltar que, a priori, não se busca validar o ingresso no AEE através de laudos emitidos pelos serviços ou profissionais de saúde. O objetivo desta pesquisa era a verificação de protocolos pedagógicos para a avaliação inicial bem como indicações de instrumentos para o mesmo fim.

O interesse pela temática se dá na medida em que se verifica, in loco, nos serviços de AEE, justamente um caráter bastante subjetivo no encaminhamento e avaliação dos alunos que chegam ao serviço, sejam eles, posteriormente, enquadrados como público-alvo, ou não. A falta de clareza quanto a protocolos e instrumentos permitem, justamente, uma presença excessiva dos aspectos subjetivos dos educadores, sejam aqueles que encaminham os alunos por algum indicativo, sejam o que os recebem no AEE.

Logo, é visível a necessidade de se construir fluxos de encaminhamento e avaliação que respondam as necessidades colocadas para o ingresso dos alunos no AEE, quais sejam: um protocolo de avaliação bem estruturado, com instrumentos acessíveis aos educadores que permitam se não um consenso, talvez um avanço sob o viés da política pública, objetivando tornar palpável o processo através do qual os sujeitos são considerados ou não público-alvo do AEE para que o ingresso não se ampare tanto nos aspectos subjetivos dos educadores e educandos.

Também, para além dos laudos emitidos pelos serviços de saúde, é necessário que eles sejam abarcados de modo que, embora o viés da avaliação seja pedagógico, o acompanhamento do sujeito público-alvo do AEE necessita ser inter ou multidisciplinar, guardadas as especificidades de cada um dos termos. A convergência de esforços e serviços, de saberes, de conhecimentos é necessária para que o AEE possa exercer sua função de modo competente.

Logo se faz necessária uma maior sistematização do ingresso, posterior acompanhamento e futuros encaminhamentos, todos objetivando a garantia de direitos da pessoa com deficiência.

Os avanços construídos no decorrer dos anos, no campo da Educação Especial, possibilitaram se construir um trabalho de qualidade pautado no reconhecimento do sujeito como alguém que tem direitos que devem ser garantidos. O acesso ao serviço educacional especializado deve assegurar um espaço de aprendizagem àquele que, por razões específicas, necessita de um apoio no seu processo de aprendizagem. Justamente aí, se encontra a dicotomia entre o ser ou não deficiente, ser ou não público-alvo da Educação Especial e garantir seu ingresso no serviço.

O início desta conquista, que é a garantia de acesso ao serviço, encontra-se em ampla expansão, resta-nos agora garantir uma afinação do processo de ingresso, que segundo os documentos e as pesquisas consultadas para este trabalho, carece de clareza nos encaminhamentos sobre a avaliação de ingresso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEESP. 2006.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispões sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

_____. **Nota Técnica nº4**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes ensino da Baixada Fluminense/RJ**. Ciências Humanas e Sociais em Revista. Rio de Janeiro, v.34, n.12, p.31-48, jan/jun 2012.

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed. NAU Editoras, Rio de Janeiro, 2014.

MENDES, E. G. CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABAPEE, 2015.

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

MINAYO, M C S (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. ed.18 Petrópolis: Vozes, 2001.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLA

Cathia Conceição Freitas dos Santos¹

Cristina Peres Barboza Dias²

Cristina da Silva Moraes³

Bárbara dos Santos⁴

RESUMO: O artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aplicação da Tecnologia Assistiva (TA) presente nos espaços/tempo da escola. Por conseguinte discorre sobre “O Atendimento Educacional Especializado e o processo de Inclusão”, em seguida discute “ Recursos, serviços e Tecnologia Assistiva na escola” no qual apresenta como é compreendida a atuação dentro da realidade escolar que, por sua vez, necessita ser conhecida e explicada, já que é neste espaço que acontece a formação complementar e suplementar do aluno através das posturas pedagógicas assumidas, disponibilizando recursos e estratégias de acessibilidade para suporte aos diferentes tipos de deficiências que podemos encontrar no ambiente de ensino. Tendo em vista que o trabalho realizado no AEE poderá identificar as peculiaridades de cada aluno e apontará as intervenções e possíveis flexibilizações de acordo com cada uma das limitações e especificidades. Quanto aos resultados importa afirmar a necessidade das instituições escolares possuírem um espaço em que a TA possa ser empregada não somente pelo educador especial, mas por todos os professores, reformulando suas práticas de ensino a esse universo de adaptação e flexibilização para os alunos tanto da sala de ensino regular como do Atendimento educacional especializado, promovendo o processo de inclusão de todos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, todo aluno com deficiência ou com transtornos específicos na educação básica deve ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como ter suporte de um educador especial durante toda a vida escolar, inclusive no ensino superior. O artigo objetiva realizar uma reflexão sobre o AEE no âmbito escolar do nosso país refletindo e salientando

¹ Autora. E-mail: catiacfs1995@gmail.com

² Autora. E-mail: cristina.dias2909@gmail.com

³ Autora. E-mail: cristina.dasilvamoraes@gmail.com

⁴ Orientadora do artigo e coautora. E-mail : barbara.profquimica@gmail.com

a importância do trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais e como se desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação à aplicabilidade da tecnologia assistiva. Sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o Atendimento Educacional Especializado busca propiciar a inclusão da pessoa com deficiência, de forma que essa política pública obtenha eficiência e eficácia.

Considera-se a necessidade de adaptação e reestruturação da prática escolar, por meio de recursos acessíveis, que garantam não só o acesso, mas a permanência do aluno nas classes de ensino regular. Em vista disso, vamos discutir no decorrer deste trabalho os seguintes tópicos: O Atendimento Educacional Especializado e o processo de inclusão e Recursos e Serviços Associados à Tecnologia Assistiva na escola. Esses capítulos se desenvolveram com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e na Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), na qual determina em seu artigo 28 que o poder público possui a incumbência de assegurar e promover, condições de igualdade, direitos e liberdades fundamentais para cada pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão social e cidadã.

Assim, a pesquisa contribui para uma reflexão sobre como o espaço de ensino e aprendizagem deve proporcionar igualdade de acesso para todos. O processo de incluir e de preparar esses sujeitos para a vida é um direito de todos e que deve ser respeitado e mantido pela instituição de ensino. Para isso, a instituição escolar deve institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado em seu Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, além de manter em seu quadro funcional profissionais com formação específica em AEE.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com estas ideias o trabalho busca afirmar-se quanto à relevância da pesquisa que tem abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (1993, p.244):

“A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas”.

A discussão teórica foi realizada através da interlocução com os seguintes autores: Gerhardt e Silveira (2009), Santos (2021), Silva e Batista (2015) e Villela (2018), além da legislação específica que norteia a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Observa-se o serviço de Atendimento Educacional Especializado voltado à Inclusão Escolar, como sendo um espaço de garantia de direitos à educação das pessoas com deficiência e qualidade de ensino para todos. Apresenta aporte teórico que demonstra um redimensionamento da escola que consiste não somente na aceitação, mas também naque fortalecem a identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir uma cultura inclusiva.

A pergunta central a ser respondida nesta pesquisa é: De que forma as tecnologias Assistivas (TAs) são utilizadas na realidade escolar pelos profissionais da educação especial, para mediar os suportes de ensino e aprendizagem para que possibilitem a inclusão dos alunos com deficiência?

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Nas instituições escolares, sejam públicas ou privadas, recebemos estudantes com diversos tipos de dificuldade: motora, física e/ou psíquica. Por sua vez, a escola e os órgãos de fomento do governo devem possibilitar acessibilidade e educação adaptada a estes alunos de forma a incluí-los no processo de ensino e aprendizagem, além de oferecer profissionais com formação especializada. O papel do Atendimento Educacional Especializado, na escola, visa identificar, criar e organizar recursos didáticos diferenciados para as devidas adaptações e dificuldades de cada sujeito, em vista de evitar barreiras e promover a sua interação com um grupo maior de colegas em sala de aula.

Os objetivos do AEE, conforme o Decreto 7611 de 11 de novembro de 2011, são:

- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado direciona-se a atender pessoas com deficiência, mas o que se entende por deficiência? Quais são os tipos de deficiência? Conforme o decreto nº 3.298, define-se por deficiência “toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, p. 1). Uma educação inclusiva nas escolas é um processo de construção social que a cada dia aborda desafios, embora com modelos de ensino contemporâneos que proponham igualdade na possibilidade de escolarização. Torna-se urgente mostrar a importância da Sala de Atendimento Educacional Especializado e suas tecnologias, merecem um olhar sensível e comprometido com a busca de solucionar questões relacionadas a barreiras que comprometem o desenvolvimento do aluno, portanto segue abaixo alguns tipos de deficiências presentes no espaço escolar:

Deficiência visual – A cegueira é a perda total da capacidade de ver e a baixa visão afeta o comprometimento funcional dos olhos. Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004)

Deficiência motora ou física - diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 2004).

Neste caso, como exemplos de deficiência física, paralisia cerebral, amputação ou ausência de um membro, pessoa paraplégica ou tetraplégica, entre outros. Por sua vez, a acessibilidade desses sujeitos na escola deve ser promovida com rampas de acesso, banheiro adaptado, corrimões, sala com recursos que auxiliam no condicionamento físico da criança.

Deficiência auditiva - “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004, p.2). A deficiência auditiva pode ser do tipo: Condutiva, em que se considera grau leve a moderado, fazendo uso do aparelho auditivo; O processo de inclusão dessas crianças deve ser promovido pela instituição de ensino através de intérprete de libras e material de apoio na sala de recursos do AEE.

Deficiência intelectual – o estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelos menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (BRASIL, 1999).

A escola deve ser um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de características pessoais, gênero, classe e raça. Além disso, os recursos utilizados devem dar condições para o professor desenvolver o trabalho, sendo necessário o uso de materiais didáticos específicos para o atendimento de pessoas com deficiências.

RECURSOS E SERVIÇOS ASSOCIADOS À TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA

“A Tecnologia Assistiva surge enquanto área do conhecimento que busca desenvolver estratégias, serviços e recursos, tendo em vista a acessibilidade, assim como a participação autônoma da pessoa com deficiência em seu percurso biopsicossocial” (Silva e Batista, 2015, p.3). Desta forma, com um sentido mais amplo, de maior facilidade elas vieram com intuito de favorecer e facilitar a vida do aluno no Atendimento Educacional Especializado. No decorrer de sua história, os avanços têm sido cada vez mais consideráveis na construção e formação dos alunos, com os recursos e instrumentos que viabilizem sua atuação no contexto escolar.

Salienta-se então a necessidade da presença de um profissional de educação especial nas instituições de ensino, além de uma sala de recursos adequada como sendo fundamental no processo de inclusão e adaptação, dada a importância do uso de materiais didáticos específicos aos alunos com deficiência no âmbito das salas de recursos multifuncionais. Esta valorização se efetiva pelo resgate dos valores culturais, que fortalecem a identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir uma cultura inclusiva.

A Tecnologia Assistiva está voltada a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia a pessoa com deficiência, sendo realidade nas

escolas e utilizada nas Salas de Recursos Multifuncionais, nas salas regulares, em casa ou até mesmo no trabalho.

A presença e uso da TA e o trabalho em conjunto do Educador Especial e do professor da sala comum são essenciais no processo de inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência, esse trabalho em conjunto traz muitos benefícios e auxilia no desempenho de tarefas cotidianas quando tem acesso a ferramentas e materiais adaptados, podendo proporcionar um ensino inclusivo e de qualidade para o aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o trabalho apresentado em torno do AEE, no âmbito escolar, sinaliza para reflexões voltadas aos professores envolvidos com o planejamento nas salas de recursos multifuncionais, que atuem de forma colaborativa com os da sala de aula regular, envolvendo o uso da Tecnologia Assistiva (TA). Procurou-se explorar e refletir sobre a importância do atendimento educacional especializado, compreender a importância de incluir o aluno no espaço de ensino e aprendizagem por parte não só do profissional da educação especial, mas da comunidade escolar como um todo, a aplicação das políticas públicas que fomentam a igualdade e o direito de acesso aos portadores de qualquer tipo de deficiência.

Neste contexto, podemos ressaltar a necessidade da formação continuada aos educadores em relação ao conhecimento e aplicação dos recursos e serviços relativos a TA ea forma de empregá-la no dia a dia do planejamento escolar. A legislação brasileira tem uma enorme gama de normativas, portarias e decretos que dão aporte a educação especial. Em vista disso os profissionais da sala de recursos devem investigar os déficits e as potencialidades e construir o plano de desenvolvimento individual(PDI) do aluno de forma que, a partir deste, seja possível desenvolver habilidades, bem como orientar os envolvidos no processo de aprendizagem, para que sejam contempladas todas as áreas do conhecimento e o uso das tecnologias sejam adequadas a cada especificidade de cada um dos alunos pertencentes ao AEE.

Desta forma torna-se evidente a necessidade do educador especial nas instituições de ensino e a aplicação da TA no planejamento, pois esta proporciona maiores condições de adaptação, ensino aprendizagem e conseqüentemente ampliação da qualidade devida à pessoa com deficiência.

Como proposta de intervenção, importa afirmar a necessidade de as instituições escolares possuírem um espaço em que a TA possa ser empregada não somente pelo educador especial, mas por todos os professores, reformulando suas práticas de ensino a esse novo universo de adaptação dos alunos. “ Pois o acesso a elas torna possível a inclusão social e educacional de pessoas com múltiplas deficiências” (SANTOS, 2020). Desta forma o artigo buscou aproximar o aluno com deficiência às oportunidades que as mesmas proporcionam, com o objetivo de sanar ou diminuir as dificuldades de cada um a partir das suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

. **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. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

. **Decreto 7611 de 11 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

. **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: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 nov. 2021.

. 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/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso em: 5 nov. 2021.

GERHARDT, E.; SILVEIRA, D. T. Orgs. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

SANTOS, W. **Deficiências Múltiplas e surdocegueira.** Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/74082222/deficiencias-multiplas-e-surdocegueira>.

Acesso em: 11 abr. 2021.

SILVA, J. M.. S. da.; BATISTA, T. de O.A Tecnologia Assistiva e o AEE para alunos com deficiência do município de Vitória de Santo Antão - PE. In: XII Congresso Nacional de Educação, da PUCPR. **Anais eletrônicos**. Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22075_9793.pdf.

Acesso em: 7 nov. 2021.

UNESCO. **TIC na educação do Brasil**. Brasília - DF. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>.

Acesso em: 7 out. 2021.

VILELA, E.G. **A inclusão de surdo-cegos com o uso da tecnologia assistiva**. 2018.

EXPLORANDO AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA ESTIMULAR A APRENDIZAGEM NO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Gladis Rosa Oliveira da Costa¹
Marco Antonio Nogueira Gomes²

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade apresentar a importância das contribuições que a Teoria das inteligências múltiplas pode oferecer às crianças consideradas especiais com Transtorno do Espectro Autista. O objetivo deste trabalho é apresentar informações que venham de forma colaborativa qualificar a vida estudantil, especialmente dos estudantes com TEA. Acredita-se que conhecendo as características do Transtorno do Espectro Autista, bem como suas facilidades e dificuldades cognitivas, se possam fazer intervenções significativas, para que realmente haja inclusão, explorando as inteligências múltiplas que sabemos que todo o indivíduo possui. Por isso, devemos identificar através da observação diária, qual das inteligências é mais frequente para podermos dar suporte, e usá-la como estratégia para desenvolver outras habilidades na criança com Transtorno do Espectro Autista.

Palavra-chave: Inteligências múltiplas. Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Ao dar início a esta pesquisa, faz-se necessário determinar a origem das inteligências múltiplas citadas por Gardner a partir da década de 1980, buscando analisar melhor o conceito de inteligência. A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner. Depois de muitos anos de pesquisas com a inteligência humana, o psicólogo concluiu que o cérebro do homem possui oito tipos de inteligências. Porém, a maioria das pessoas possui uma ou duas inteligências desenvolvidas. Isto explica porque um indivíduo é muito bom com cálculos matemáticos, porém não tem muita habilidade com expressão oral. De acordo com Gardner, são raríssimos os casos em que uma pessoa possui diversas inteligências desenvolvidas. Por outro lado, o psicólogo afirma que são raros também os que não têm nenhuma inteligência desenvolvida.

¹ Autora. E-mail: gladisroc@gmail.com

² Orientador do artigo e coautor. E-mail: marcoangomes@hotmail.com

Sabemos que o indivíduo já nasce dotado de inteligência. Entretanto nem todos têm as mesmas habilidades desenvolvidas, como também os interesses. Cada ser humano possui seu tempo para aprender e reter sua aprendizagem. Ninguém aprende da mesma maneira e tem os mesmos interesses. E essa diversidade é que faz com que a convivência sirva de estímulo de aprendizagem, por isso incluir pessoas com necessidades especiais se faz necessário. E o aluno com TEA precisa dessa convivência para aprender com os diferentes. A inclusão nesse sentido é positiva, pois convivendo com o diferente nos tornamos seres mais humanos e solidários.

As várias aptidões que podem ser identificadas no ser humano causaram impactos nos meios pedagógicos, quando o cientista norte-americano Howard Gardner, formado no campo da neurologia e psicologia, lançou a teoria das inteligências múltiplas no início da década de 1980. Dessa forma são descritas as oito inteligências: Segundo Gardner, EU, VOCÊ, NÓS... Temos Inteligências Múltiplas:

- CORPORAL CINESTÉSICA: autocontrole corporal, coordenação motora;
- INTERPESSOAL: compreensão das pessoas (intenções, motivações, humores, temperamentos, desejos) e relacionamento eficiente (respostas adequadas);
- INTRAPESSOAL: autoconhecimento e uso preciso (ideias, habilidades, necessidades, sonhos, desejos) e gerenciamento (emoções, sentimentos);
- NATURALISTA: sensibilidade ao meio ambiente;
- LINGUÍSTICA: uso objetivo da linguagem (convencer, agradar, estimular, comunicar, relatar), escrita e oral;
- MUSICAL: percepção (tons, timbres, ritmos, temas), reprodução e produção;
- LÓGICO/MATEMÁTICA: sensibilidade (símbolos, relações, padrões), raciocínio lógico/dedutivo e solução de problemas;
- ESPACIAL: percepção (formas espaciais, relações e padrões visuais); visualização em 3D (composição, transformação, equilíbrio, orientação).

DESENVOLVIMENTO

A importância do presente trabalho está na investigação das múltiplas inteligências e na possibilidade de mostrar o caráter emancipatório desses elementos na vida escolar e cotidiana do aluno com Transtorno do Espectro

Autista, com base nos estudos teóricos de Gardner, Piaget, Celso Antunes e Vygotsky.

Definição

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico identificado por uma gama de características variáveis. Dentre elas, podemos citar a dificuldade de comunicação e interação social, atraso no desenvolvimento motor, hipersensibilidade sensorial e comportamentos metódicos ou repetitivos.

Característica

O Transtorno do Espectro Autista é causado por múltiplos fatores, sendo eles genéticos e não genéticos. Meninos são comumente mais afetados que as meninas, numa proporção de quatro meninos para cada uma menina. O comprometimento cognitivo vai depender do espectro em que cada um se encontra, mas de uma forma geral, cerca de 50% dos pacientes têm deficiência intelectual e os outros têm uma capacidade cognitiva na média ou acima da média. Alguns podem apresentar um perfil cognitivo irregular, com alguns pontos fortes e outros fracos no teste cognitivo. Quanto às características da doença, elas vão depender da idade em que se observa, a saber: na primeira infância, as características do autismo costumam ser percebidas pelos próprios pais, conforme percebem que a criança não faz contato visual com a mãe ao amamentar, por exemplo, ou que aceita bem outras pessoas, mesmo após os oito meses de idade quando é esperado que as crianças passem a estranhar o colo de pessoas estranhas. Outras características do TEA incluem:

- Brincar por horas sozinhos e de forma não funcional com o mesmo brinquedo, por exemplo somente olhando um mesmo objeto;
- Dificuldade em aceitar alimentos de texturas diferentes (tornando difícil o processo de troca do leite materno para os alimentos sólidos);
- Dificuldade em direcionar e associar o olhar ao objeto a que está sendo apontado e/ou indicado;
- Não apresentar interesse em brincar com os pais ou com outras crianças;

- Não trazer e mostrar brinquedos e livros aos pais como as outras crianças;
- Apresentar interesse específico sobre itens incomuns para a sua idade ou mesmo colecionar/ acumular esses itens;
- Atraso no uso dos gestos (como fazer sim e não com a cabeça, acenar, mandar beijo etc.);
- Apresentar agitação demasiada quando trocam de ambientes (como sair de casa);
- Movimentos repetitivos e/ou desenvolver posturas incomuns com as mãos ou com o corpo todo;
- Atraso na fala de palavras isoladas ou frases simples;
- Perda/ regressão de habilidades de linguagem previamente adquiridas;
- Expressões faciais, atitudes e gestos que não condizem com como se sentem.

2.3- Contexto Histórico

A palavra grega “autós” significou que auto e a palavra “autismo” estiveram usados por Bleuler para significar a autoadmiração mórbida.

Os pioneiros na pesquisa no autismo eram Hans Asperger e Leão Kanner. Estavam trabalhando separada nos anos 40. Asperger descreveu crianças muito capazes quando Kanner descreveu as crianças que eram severamente afetadas. Suas opiniões permaneceram úteis para médicos para as próximas três décadas.

Etiologia

A etiologia do autismo ainda é desconhecida. Centenas de estudos têm tentado desvendar os fatores genéticos associados à doença. As causas neurobiológicas, associadas ao autismo, tais como convulsões; deficiência mental; diminuição de neurônios e sinapses na amígdala, hipocampo e cerebelo, tamanho aumentado do encéfalo e concentração aumentada de serotonina circulante, sugerem forte componente genético. Genes que codificam proteínas participantes do sistema serotoninérgico são também fortes candidatos para o estudo em autistas. O mau funcionamento desse sistema pode resultar em depressão, epilepsia, comportamento obsessivo-compulsivo e distúrbios afetivos.

Dificuldades de aprendizagem

A pessoa com Espectro do Autismo possui características individuais classificadas nos graus: leve, moderado e severo. Segundo o DSM-é medido pela

gravidade do comprometimento. A maioria das pessoas com TEA têm algum nível de deficiência intelectual por isso o grau varia. Ocorre por conta dos desajustes funcionais do sistema nervoso. Por isso, não devemos esperar uma resposta idêntica da criança com TEA na tomada de decisões ou iniciação de uma ação, pois o retorno não será o esperado.

No entanto, segundo Schwartzman (1999 p.246), “isso não significa impedimento para adquirir habilidades, pois o processo da aprendizagem é lento, mas acontece. As dificuldades apontadas ocorrem porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade de raciocínio, estocagem do material aprendido transferência de aprendizagem”.

A presença de outras comorbidades que acometem crianças com TEA e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: deficiência intelectual, Déficit de Atenção e Hiperatividade, Ansiedade, Transtorno obsessivo-Compulsivo, Tiques e Síndrome de Tourette, Distúrbio do Humor, Transtorno Bipolar (TAB), Depressão, Sintomas Psicóticos, Esquizofrenia, Distúrbio do Sono e Epilepsia. Apesar de as comorbidades em pessoas com TEA estarem recebendo cada vez mais atenção da comunidade científica, ainda são escassas as explicações sobre as interfaces do TEA com outras várias formas de psicopatologia, bem como a forma como elas interagem.

As Inteligências múltiplas e o Espectro do Autismo

“Se uma criança não pode aprender Da maneira que é ensinada é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.”

Marion Welchmann

Acredita-se que a teoria das Inteligências múltiplas tem um grande valor pedagógico, motivo pelo qual foi desenvolvida esta pesquisa, principalmente para o desenvolvimento cognitivo para o TEA.

Para o senso comum, autistas não passam de imitadores, incapazes de agir com autonomia. Esse pensamento torna limitada as oportunidades de desenvolver qualquer habilidade dentro da teoria das inteligências múltiplas.

Werneck (1993, p.56) diz que “evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”. Uma criança com Transtorno do Espectro Autista quando submetida a uma aprendizagem de qualidade e voltada ao seu hiperfoco, normalmente, tende a não esquecer o que aprende. E realmente, analisando uma criança com TEA que gosta de música, observou-se, depois de apresentar os personagens da música de “Seu Lobato” esta criança começou a acompanhar a música cantando, pois seu interesse pelos animais, representados pelos brinquedos, serviram como motivação para desenvolver a expressão oral cantando a música. Outra atividade desenvolvida foi com o pareamento de cores na corrida das tartarugas. Cada tartaruga tinha uma cor e o dado colorido ao ser jogado indicava a cor que deveria fazer a tartaruga andar no jogo da corrida das tartarugas. Ao serem mostradas as cores, antes de iniciar o jogo, cada vez que o dado era acionado a criança era questionada sobre o nome da cor e qual tartaruga deveria andar até a chegada. A resposta era sempre exata e as tartarugas iam andando até a chegada. A música lhe interessa é o seu hiperfoco, por isso o desejo de aprender para controlar o que gosta. Isso lhe satisfaz; além de desenvolver a fala, acompanhando as canções, as danças e o ritmo musical. O pareamento de cores através de um brinquedo também é uma estratégia que garante um aprendizado satisfatório.

Esta descoberta sobre os interesses da criança é fundamental, para que se possa desenvolver a inteligência natural em cada indivíduo.

Nessa perspectiva, Gardner (1992), propõe uma escola caracterizada por opções múltiplas. Ofertando oportunidades plenas das diferentes áreas do conhecimento.

O desenvolvimento cognitivo da etapa operacional, se apoia nos estudos de Piaget (1899), trabalhando as operações pré-lógicas de classificação e seriação, para iniciá-los na noção de número, onde as habilidades da inteligência lógico-matemática, da inteligência espacial e a inteligência corporal cinestésica estarão sendo estimuladas, com atividades concretas iniciadas com o corpo da criança. Proporcionar ações como empurrar, tirar, pesar, faz com que a criança

conheça as propriedades do objeto, assim como as associações lógicas de juntar, ordenar, corresponder e seriar contribui para que ela conheça diferentes maneiras de manipular objetos.

A inteligência musical está conectada com as demais inteligências. Com esta, proporcionam-se atividades como construir e tocar instrumentos, cantar e tocar oferecendo desafios, que estimulem a criança a apreciar sons cotidianos, além de expressar-se sinestésicamente, através dos gestos e da dança.

Frequentando a escola, a criança com TEA, estará desenvolvendo a inteligência interpessoal e intrapessoal, pois começa a desenvolver preferências sociais e a interação com os colegas, bem como atividades coletivas e individuais, estímulos que fortalecem a autoestima da criança.

A inteligência linguística deve ser estimulada desde o nascimento, através da fala, de contação de histórias de diferentes maneiras. E, a alfabetização será o resultado de um amadurecimento que se dá de dentro para fora, pois uma criança só consegue aprender a ler e escrever quando ultrapassa etapas importantes de seu desenvolvimento psíquico, físico e motor. E, esse amadurecimento deve ser respeitado pelos profissionais da educação.

Nesta etapa também pode ser estimulada a inteligência naturalista, sensibilizando a criança ao que existe ao seu redor, na natureza e os fenômenos naturais.

A ênfase dada por Vygotsky (1991), aos processos interativos leva a uma reflexão sobre como as práticas institucionais são estruturadas, colaborando com a prática da Teoria das Inteligências; observando a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Dessa maneira, as práticas do Ensino Especial devem ter a parceria entre pais, alunos, professores, direção, psicopedagogos, fonoaudiólogos e os demais profissionais que compõem a comunidade escolar.

De acordo com Celso Antunes (1998 p. 19), “as inteligências em um ser humano são mais ou menos como janelas de um quarto. Abrem-se aos poucos, sem pressa, e para cada etapa dessa abertura existem múltiplos estímulos. Não se fecham presumivelmente aos 72 anos de idade, mas próximo à puberdade perdem algum brilho. Essa perda não significa desinteresse, apenas ocorre à consolidação do que se aprende em período de maior abertura. Abrem-se praticamente para todos os seres humanos ao mesmo tempo, mas existe uma janela para cada inteligência”.

Duas crianças, na mesma idade possuem a janela da mesma inteligência com o mesmo nível de abertura, entretanto isso não significa que sejam iguais; depende da história genética de cada uma. Pode fazer com que o efeito dos estímulos sobre essa janela seja maior ou menor, produza efeito imediato ou lento. Por isso, essa abertura precisa ser aproveitada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas se aplicada adequadamente, desenvolve habilidades a estas sim, e conduzem a aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi observado e descrito, fica claro que qualquer criança pode se desenvolver, porém para que isto ocorra é necessário muito carinho, paciência, amor e acima de tudo respeito. Percebe-se que o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista precisa confiar no profissional que o atende, para que se sinta seguro em relação às propostas de trabalho lançadas na sala de aula, criar vínculos é estritamente necessário. Hoje, analisando a relação de amizade e acolhida, nas escolas, o aluno com TEA é mais bem acolhido por parte dos colegas do que dos profissionais da educação. Talvez pela insegurança e despreparo, pois muitos ainda continuam resistentes com a inclusão de alunos em escolas regulares. Mas, sem sombra de dúvidas este percurso e as etapas na escola, devem ser cumpridos por todos. Cabendo aos profissionais da educação rever conceitos, atividades e receptividade em relação às crianças de inclusão.

Educação é um direito de todos. Estes alunos não só precisam estar na escola, como também se sentirem parte dela.

Quanto à família é importante estar atenta às necessidades e estímulos desde o nascimento. Todas as facilidades e habilidades desenvolvidas que a criança tiver, no futuro, será fruto de um atendimento de extrema qualidade. Por isso, é urgente que haja uma parceria entre escola e família, ambos comprometidos com uma educação de qualidade.

Os jogos para a estimulação das múltiplas inteligências citadas e reunidas por Celso Antunes (1998) são verdadeiras estratégias que precisam ser aplicadas de forma progressiva, partindo sempre do mais fácil ao mais difícil. Segundo Celso

Antunes (1998 p. 18)”. a maneira de como a criança encara o jogo é para um bom observador a medida de seu valor. E, jogos valiosos são os que despertam interesse e envolvem progressos expressivos no desempenho dos participantes”.

Portanto, faz-se necessário explorar sempre que possível, jogos interativos e que despertem o interesse e assim, habilidades e a aprendizagem nos alunos de modo geral, principalmente na pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão escolar**: história e fundamentos. 1 ed. Curitiba: Ibpex, 2010

ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Fundamentos Psicológicos e Biológicos das Necessidades Especiais**. 2 ed. Ver. Curitiba: Ibope, 2007

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 18-19.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988, p.59-83.

Organização Mundial de Saúde - OMS. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: CID-10. 10ª revisão. São Paulo: OMS; 2000. p. 361-2.

SILVA, Haydê Rosa Cruz. **WEB artigos**: escola inclusiva. Escola Inclusiva. 23/11/2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-escola-inclusiva/80315>. Acesso em: 05 set. 2021.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Maria Lucia Perlin Meneghini¹
Andreia Domingues Bitencourte²

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio, dentro das escolas regulares, para a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Seu objetivo é excluir as barreiras que possam impedir a escolarização desse público. Nesse artigo, faremos o recorte para os alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), buscando refletir sobre a importância do AEE no processo de inclusão escolar desses alunos, bem como exploramos a importância da inclusão desse público em escolas regulares de ensino. A metodologia utilizada para compor este artigo partiu de uma pesquisa de revisão teórica, onde foram analisadas as legislações pertinentes e publicações de diferentes autores, o que permitiu compreender que, além de alunos autistas terem seu direito garantido por lei de frequentar a escola com os demais, o processo de desenvolvimento dos mesmos será alavancado todas as vezes que estiverem em situações de convívio, pois a escola é um espaço de relação, construção de autonomia, resolução de problemas e aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA), atualmente, são identificadas com maior frequência do que ocorria há cerca de dez anos. O autismo surgiu na literatura médica por Eugen Bleuler em 1911 para classificar as pessoas que apresentavam dificuldades na comunicação e interação social, preferindo a solidão. Sob essa ótica, ressaltamos que a palavra “autismo” vem da palavra grega *autós*, referente a “si mesmo”, ou seja, enfoca a insuficiente interação da pessoa com outras (BOSA, 2002, p.21).

Do ponto de vista psicanalítico, ao contrário do modelo médico, não considera o autismo como doença, principalmente de acordo com Winnicott. Para Winnicott, o autismo é “uma questão de imaturidade afetiva que pode acontecer quando o amadurecimento da criança é interrompido de alguma forma pela

¹ Autora. E-mail: mlmeneghini@hotmail.com.br

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: deiabitencourte@gmail.com

inadequação ou insuficiência do ambiente perante suas necessidades (HORT; SANTIAGO, 2012, p.15).

Vários autores têm concordado que o autismo não se apresenta apenas de uma forma. Cunha, em seu trabalho “Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família”, descreve:

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce. Ele tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte dos educadores. Não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam muito (CUNHA, 2011, p. 19-20).

O conceito sobre autismo na comunidade médica e na educacional permeiam os manuais de doença existentes na área médica. As avaliações diagnósticas mais aceitas são baseadas na CID-10 e no DSM IV-TR, da Associação Americana de Psiquiatria. No entanto, a nova classificação do DSM-V trouxe mudanças significativas nos critérios diagnósticos do autismo, ampliando a identificação de sintomas e com uma ênfase na observação do desenvolvimento da comunicação e interação social da criança.

A CID-11 apresentada durante a Assembleia Mundial da Saúde entrará em vigor em 1º de Janeiro de 2022. A versão lançada agora é uma pré-visualização e permitirá aos países planejar seu uso, preparar traduções e treinar profissionais de saúde. Segundo dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe, hoje, um caso de autismo a cada 110 pessoas. Dessa forma, estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de 2 milhões de autistas.

Além dos tratamentos recomendados na área médica, urge a necessidade de pensarmos em uma educação que respeite as singularidades e modos de aprender de cada pessoa, enaltecendo-se a inclusão educacional e, conseqüentemente, a social. Assim, as escolas devem acolher a todos os alunos e oferecer possibilidades de aprender, com profissionais, recursos e estratégias que os auxiliem frente às suas necessidades, lembrando que toda pessoa aprende cada uma do seu jeito; se um aluno não aprende, devemos mudar as estratégias de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu Art. 58 diz que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial[...]”. Dessa forma, precisamos compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todas as crianças com deficiência, a fim de reduzir obstáculos que impeçam seu pleno desenvolvimento.

O AEE é o serviço oferecido a todos os alunos com deficiência³ para que a aprendizagem aconteça. Sua oferta deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Deve auxiliar os alunos com deficiências no processo de aprendizagens, garantindo acesso, participação e permanência na escola, sendo indispensável no processo de inclusão dos estudantes. Portanto, a proposta desse artigo é trazer à reflexão a importância do AEE para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a importância do processo de inclusão desses alunos.

METODOLOGIA

Para apresentar as reflexões acerca da importância do AEE para crianças diagnosticadas com TEA, e do processo de inclusão desses alunos, optamos pela revisão teórica, que é definida como a que: “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44).

A revisão teórica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento através de uma investigação científica de obras já publicadas.

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que

³ Segundo a lei nº 12.764/12, a pessoa com TEA é considerada com deficiência, para todos os efeitos legais, ainda que autismo seja um Transtorno.

todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

A escolha do tema foi o ponto inicial da pesquisa. Segundo Cervo e Bervian (2002, p.81), “[...] o tema de uma pesquisa é qualquer assunto que necessite de melhores definições, melhor precisão e clareza do que já existe sobre o mesmo”. Foram coletados para a revisão diversos estudos bibliográficos, de renomados autores, sobre TEA, AEE e Inclusão Escolar de alunos com Autismo, sendo os mesmos utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Conforme Cunha (2001, p. 28), “[...] quanto mais se lê sobre uma temática, menor a chance de reproduzir estudos já realizados”.

Os textos utilizados foram encontrados no google acadêmico, artigos científicos, periódicos da Capes, livros e nos textos e materiais disponibilizados no curso de pós-graduação em AEE da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Na busca por obras confiáveis já publicadas foram utilizadas palavras-chave como: Autismo, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão e Educação Especial.

Foi realizada uma leitura exploratória a fim de selecionar as obras relacionadas à pesquisa. Durante a leitura, foram sendo feitas anotações consideradas de maior relevância a respeito do tema escolhido para a pesquisa. Foi selecionado um total de quinze obras para a revisão, sendo utilizadas treze delas como base teórica no desenvolvimento do trabalho.

As obras utilizadas ao longo da revisão abordam o tema proposto, mesmo que de maneira indireta, considerando a leitura dos artigos e dos resumos das obras selecionadas de acordo com o objetivo deste trabalho. Com a finalização das leituras e anotações, iniciou-se a estruturação e a redação do trabalho, seguindo as instruções da coordenação do curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal de Pelotas e de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão apontam que as primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) os quais forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e das suas respectivas suposições teóricas para esse transtorno até então desconhecido.

Kanner em 1943 descreveu o autismo como um quadro específico de adocimento infantil e não mais como uma esquizofrenia. Já Rutte e Schopler (1992, p. 22) salientam que: “o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo de nível comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade”.

Ainda em 1943 Kanner publica o artigo Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, na revista *The Nervous Child*, em que descreve onze crianças que tinham em comum a incapacidade de relacionar-se com as pessoas, não respondiam a estímulos externos, possuíam dificuldades em adquirir fala, apresentavam ecolalia, memória em bloco, comportamentos repetitivos, resistência a mudanças, entre outros (HORT; SANTIAGO, 2012).

Durante os anos 1950 e 1960, era defendida a hipótese de que o autismo era causado por pais não emocionalmente responsivos aos filhos. No início dos anos 1960, estudiosos começaram a apontar evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância, encontrado em vários países, em grupos socioeconômicos e étnico-raciais investigados (HORT; SANTIAGO, 2012).

Até 1979, o autismo era considerado uma psicose infantil. A partir dos estudos de Michael Rutter, o autismo passou a ser definido como uma síndrome comportamental derivada de um quadro orgânico, caracterizado por um déficit cognitivo específico que afeta a linguagem e processos centrais de codificação, com implicações para o comportamento social (GOLDBERG, 2005).

Em 2010, o neurocientista Alysson Muotri e sua equipe de pesquisa definiram autismo como um transtorno neurológico. Ainda há muita imprecisão em relação ao TEA, principalmente no que diz respeito a sua etiologia, e muitas são as teorias que buscam compreender o autismo infantil.

O conceito sobre autismo na comunidade médica e na educacional permeiam os manuais de doenças existentes na área médica. Citaremos aqui os três últimos no que se refere ao autismo.

A definição encontrada no DSM-IV (2002) é que o Autismo, consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Já a definição encontrada na CID-10

sobre o Autismo infantil é: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. A mais recente definição encontrada no DSM-V (2013), foi a eliminação das categorias Autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, passando a existir apenas uma denominação: Transtornos do Espectro Autista (COUTINHO, 2013).

Com base no Manual de Diagnósticos e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V), bem como nos estudos realizados, foi elaborado o quadro abaixo com as principais características do TEA.

Quadro 1: Características do TEA

| Interação Social | Comunicação | Comportamento | Alterações Sensoriais |
|--|---|---|--|
| Dificuldade em manter contato visual, reconhecer expressões faciais expressar emoções e fazer amigos, isolamento social. | Uso repetitivo da linguagem, bloqueios para começar ou manter um diálogo, padrões de fala com atraso ou incomum, comunicação por meio de gestos e sinais. | Manias, apego excessivo a rotinas, interesse intenso em coisas específicas e dificuldade de imaginação, comportamento restritivo ou repetitivo. | Aversão ao toque ou necessidade extrema de contato. Sensibilidade a barulhos, luz, cheiros. Interesse incomum em estímulos, luzes, sabores, objetos que giram. |

Fonte: Autora, 2021.

No ano de 2012 foi sancionada a lei nº 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei chama-se Berenice Piana. Esse nome foi dado em homenagem a essa mãe que tem um filho autista e luta incansavelmente pelo direito de seu filho. Essa é a primeira lei que fala diretamente sobre os autistas e considera-os deficientes (BRASIL, 2012).

Essa lei afirma o ideário inclusivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) nº 9.394/96, e avança ao destacar que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e que tem o direito de estudar em escolas regulares, tanto na educação básica quanto no ensino

profissionalizante e, quando necessário, com o apoio de um monitor e de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). (CUNHA, 2011).

O AEE deve ser realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que se caracteriza como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 01).

O AEE tem por objetivo: 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, p. 02).

A Política Nacional da Educação Especial, no Brasil, preconiza uma Educação Inclusiva para todos sem qualquer forma de discriminação. Assim, alunos com TEA possuem o direito de ter acesso à escola regular e esta deve estar organizada para recebê-lo com ações que atendam às suas necessidades educacionais.

De acordo com Silva e Almeida (2020, p. 63), “a educação de uma criança autista exige do educador uma organização pedagógica direcionada ao desenvolvimento de suas competências e habilidades”. Desse modo, é importante que o professor da sala de aula comum e o docente do AEE trabalhem em conjunto, pois assim será possível identificar as barreiras que dificultam a inclusão e a aprendizagem desses educandos e apontar estratégias para que eles tenham as mesmas oportunidades dos demais alunos da turma.

É importante destacar que o AEE é uma forma de propiciar oportunidades para a inclusão, sendo um espaço de transição para a aquisição de hábitos e atitudes que facilitem a convivência do aluno no espaço escolar. É um apoio pedagógico durante o processo de inclusão e escolarização dos alunos com necessidades especiais, não sendo, portanto, um substituto da sala de aula comum.

O professor do AEE deverá, de forma criativa e inovadora, buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele

encontra maiores dificuldades. Não podemos deixar de enfatizar que no caso do autismo esse recurso de criatividade é indispensável, sabendo que eles possuem um centro de interesse muito restrito (CUNHA, 2011).

O último Censo Escolar realizado em 2018, divulgado em 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, refere que o número de alunos com TEA matriculados em escolas públicas e particulares no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017 eram 77.102 crianças e adolescentes autistas frequentando as mesmas salas que alunos sem deficiências; em 2018, esse número subiu para 105.842 alunos (INEP, 2019).

As salas de Recursos existentes nas escolas permitem que esse público, além de frequentar as aulas nas classes regulares, seja atendido no contra turno pelo profissional do AEE, a fim de reforçar o aprendizado dos alunos e sua consequente inclusão escolar e social. Estes são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado. Atualmente, estima-se que existam 31 mil salas de recursos espalhadas pelo território nacional (INEP, 2019).

Na cidade de Santo Ângelo, no estado do Rio Grande do Sul, onde reside e exerce docência a pesquisadora, existem 23 salas de recursos localizadas nas redes de ensino municipal, estadual e particular. Segundo dados do INEP, 17.753 alunos possuem matrículas nas escolas regulares do município, sendo 587 desses alunos da Educação Especial. As estatísticas demonstram que os alunos com TEA ocupam o 5º lugar em número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

A educação inclusiva para alunos com TEA, nas escolas de Santo Ângelo, registra avanços nos últimos anos materializados nas matrículas desse alunado nas escolas regulares, sendo o AEE ofertado nas salas de Recursos das escolas do município um dos responsáveis pela inclusão e escolarização dos alunos.

O Atendimento Educacional Especializado para os autistas é fundamental, pois é a partir de técnicas, estratégias e experiências diferenciadas que sua aprendizagem acontecerá. E não podemos pensar que são apenas aprendizagens acadêmicas, pois nesse atendimento será trabalhada a parte social para uma vida menos dependente (CUNHA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a revisão teórica realizada para a produção do artigo, foi possível compreender que o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento que surge precocemente e é caracterizado por comprometer as habilidades de comunicação, de interação social e por comportamentos estereotipados.

A revisão comprovou a importância do AEE para os alunos com TEA no processo de inclusão, bem como a necessidade de os professores possuírem formação adequada para atender a esse público, reconhecendo as dificuldades individuais de cada um, desenvolvendo suas potencialidades e promovendo ações que os levem a uma inclusão de fato.

Além disso, permitiu entender que o indivíduo autista, apesar de manter suas dificuldades, dependendo do grau do comprometimento, pode aprender os padrões de comportamento, exercitar sua cidadania, adquirir conhecimento e integrar-se de maneira bastante satisfatória à sociedade e, neste sentido, o papel da escola e do AEE como espaço inclusivo é fundamental e indispensável.

Foi possível verificar que alunos com TEA estão sendo incluídos em maior número nas escolas regulares. Porém, para que haja a inclusão de fato, é importante que a escola possua sala de recursos adequada para o Atendimento Educacional Especializado desses alunos.

Por fim, os estudos analisados apontam que não basta apenas inserir o aluno autista na escola para que a inclusão ocorra de fato. O profissional do AEE deve realizar um trabalho articulado com o docente da classe comum, compartilhando saberes e experiências, visando a aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP, 2010.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DE PSIQUIATRIA. APA. DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais**, 2014. Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 10 out 2021.

BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**: atuais desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 13 out 2021.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 13 out 2021.

BRASIL. **Lei 12764/2015**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em 13 out 2021.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COUTINHO, A. **DO DSM-I AO DSM-5**: Efeitos Do Diagnóstico Psiquiátrico “Espectro Autista” Sobre Pais E Crianças. 2013. Disponível em: <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2013>. Acesso em: 04 out 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e Práticas Educativas na Escola e na Família. Rio de Janeiro: WAK. 2011.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para Saber Mais**: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, K. **Autismo Uma Perspectiva Histórico Evolutiva**. 2005. Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_2_21.pdf Acesso em: 10 Out 2021.

HORT, Ana Paula; SANTIAGO, Juliane. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Indaial: UNIASSELVI, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019. Disponível em:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:u76SOJNUrJQJ:inep.gov.br/sobre-o-inep+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 20 out 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, OMS. **CID 10** – Classificação Internacional de Doenças, 2013. Disponível em:
<https://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>. Acesso em: 10 out 2021.

RUTTER, M; SCHOPLER E. Saber para Todos, 1992. **Blog Mundo do Pedagogo**. Disponível em: <http://mundodopedagogo.blogspot.com.br>. Acesso em 08 out 2021.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.** Florianópolis, v.1, n. 1, p. 62 – 88. Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP/Downloads/63336-218389-2-PB.pdf>.

COMUNICAÇÃO E CAPACITISMO NA ESCOLA: BARREIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Mona Lisa de Barros Mendes¹
Desirée Nobre Salasar²

RESUMO: Esta pesquisa nasce de inquietações oriundas da experiência na educação pública sob a ótica inclusiva, especificamente na rede municipal do Rio de Janeiro, e das diversas indagações trazidas ao longo deste curso de especialização, a partir do conhecimento disponibilizado. O objeto da pesquisa, a comunicação como um direito da pessoa, como único processo possível à construção da identidade, primordialmente e, ainda, como único caminho para a consolidação das aprendizagens. A partir da realidade observada no campo, dos ordenamentos e marcos históricos, das reflexões trazidas pelas pessoas com deficiência e da sinalização sobre a necessidade cuidadosa de que os processos de comunicação de todo e qualquer aluno sejam iniciados conforme as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular de forma inclusiva e equânime, compõem este estudo.

Palavras-chave: capacitismo; comunicação; inclusão

INTRODUÇÃO

A comunicação não é um fenômeno restrito aos seres humanos, e, certamente, no caso da espécie humana, o processo comunicativo é forjado em estruturas bastante complexas, pois, para muito além da fala, prescinde da estruturação do pensamento, da construção simbólica e da expressão através da linguagem ou linguagens. Sobretudo, prescinde da interação dos interlocutores e da compreensão do que se deseja comunicar para que essa engrenagem dê vida a todas as formas de expressão de uma pessoa.

Perles (2007) apresenta a comunicação como processo, a ser construído a partir de três elementos essenciais e indissociáveis: linguagem, cultura e tecnologia. Estes se desenvolvem e se aprimoram a partir de demandas individuais, sociais e

¹ Autora. E-mail: monamendes@rioeduca.net

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: dnobre.ufpel@gmail.com

históricas e das habilidades e capacidades biofisiológicas acionadas pelas interações, sendo, portanto, uma engrenagem que funciona em relação.

A comunicação se materializa através de várias linguagens, dentre elas oral, escrita, gestual, visual e corporal, sendo a comunicação oral e a comunicação escrita, modalidades mais recorrentes. Contudo, embora predominante, a comunicação pela fala ou pela escrita não é natural ou possível para todas as pessoas. Há uma grande parcela de pessoas em todo o mundo, de todas as idades e sob condições sociais diversas que, pelas características oriundas da deficiência, encontram-se privadas do direito à comunicação plena. Para elas, linguagem e cultura são desenvolvidas e acessadas por outros meios, apoiadas pelos recursos de Tecnologia Assistiva. Aprimorada ao longo do tempo conforme as necessidades ou desejos humanos, a tecnologia não pode ser vista somente como um universo de produtos disponibilizados para atender às demandas das pessoas típicas ou a seus desejos.

Em determinadas situações, a tecnologia é a principal forma de garantia do direito à comunicação e expressão, diante das características que as pessoas com deficiências múltiplas e severas apresentam. Para elas, os recursos de Tecnologia Assistiva desenvolvidos para permitir sua comunicação, apresentam um universo de possibilidades e aplicações, fora ou dentro do contexto escolar. No entanto, ainda que as pesquisas e criação dos recursos nesta área existam há décadas, ainda hoje, observa-se a insuficiência na aplicação e utilização dos mesmos em sala de aula.

Apesar da vasta legislação que pretende assegurar a todo e qualquer cidadão o direito inalienável à comunicação, à livre expressão, à participação na cultura a qual está inserido e ainda à produção do conhecimento, muitas vezes essas pessoas ainda são vistas e julgadas por conta das características que apresentam, como incapazes de se comunicar e até mesmo de compreender o mundo a sua volta.

Portanto, buscou-se identificar nesse estudo, a partir da revisão teórica, os marcos históricos e as leis que contemplam o direito à comunicação, o que já foi implementado nas escolas para sua garantia, os estudos anteriores sobre a questão da comunicação como um direito e da comunicação na escola e levantar hipóteses para as barreiras ainda enfrentadas por esse alunado para o exercício pleno da comunicação.

O DIREITO À COMUNICAÇÃO NOS MARCOS LEGAIS E NAS LEIS NACIONAIS

O artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza o direito à liberdade de comunicação, o direito a opinar e transmitir ideias por quaisquer meios. Desta forma, pergunta-se: de que maneira esse direito atribuído a toda e qualquer pessoa tem sido garantido às pessoas com deficiência no contexto escolar? De quais meios se está falando? É possível ler este artigo sob o ponto de vista de pessoas típicas ou sem deficiência e nos identificarmos como contemplados. No entanto, ao ler esse mesmo direito sob a perspectiva da pessoa com deficiência múltipla ou severa, percebemos quão limitada pode ser a interpretação.

A Constituição Brasileira de 1988, aponta que ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’. No que tange à educação, indica que ‘é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença’. Mais uma vez, é fundamental que os educadores ampliem o seu olhar para que se possa identificar quem é esse cidadão de direito nas escolas para o exercício da expressão livre. Conseguem os professores enxergar neste enquadramento regulatório os alunos com deficiência e comprometimento da fala? É possível enxergar nessas premissas o aluno com diferentes características motoras e vê-los como pessoas que têm o que expressar e dizer ao mundo?

Pode-se inferir, portanto, que para todos os iguais perante a lei, deve-se garantir, a comunicação, a livre expressão e a real aprendizagem, por quaisquer meios que possibilitem ao aluno, estando este na escola, a participação em todas as atividades e processos, como alguém que tem algo a expressar, a compartilhar, a receber e a produzir colaborativamente, desde que a atitude do professor seja de instrumentalizá-lo e acompanhá-lo bem de perto e sempre.

A Declaração de Salamanca (1994) destaca o compromisso à atenção especial às necessidades das crianças e jovens com deficiência múltiplas ou severas. Considera-se que além das necessidades referentes aos cuidados básicos, é primordial contemplar as necessidades de comunicação dessas pessoas, e, principalmente garantir em todos os ambientes que elas frequentam, os recursos de tecnologia necessários para que tenham pleno acesso comunicacional, buscando sua interação efetiva com as pessoas de sua convivência. O fragmento

abaixo ressalta a premissa de direitos iguais, especificamente para crianças e jovens com deficiência múltiplas ou severas.

Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p.7)

A busca pela independência deve contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências para comunicação. E, embora esse processo deva ser naturalmente iniciado na família, com apoio de uma equipe multiprofissional, é preciso que seja garantido, ampliado e consolidado também no ambiente escolar, sob a responsabilidade e o compromisso dos professores e aos demais atores do espaço escolar que interagem com esse aluno.

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p. 8)

Nesse item, um aspecto chama à atenção. O processo de aprendizagem de conteúdos curriculares não acontece fora do processo comunicativo. A reciprocidade e o compartilhamento das experiências, saberes e informações só ocorrem onde e quando a comunicação é efetiva. Para que se promovam oportunidades curriculares apropriadas a qualquer aluno é imperativo que se estabeleça primeiramente o processo de comunicação com ele, partindo da interação afetiva, para, posteriormente, com um olhar profissional e especializado, construir os caminhos pelos quais o currículo será acessibilizado. Sem esse primeiro passo, o professor e a escola correm o risco de deixar esse aluno estagnado em seu desenvolvimento pleno e em suas possibilidades expressivas e de aprendizagem.

Diante disso, entende-se, para o caso do aluno com deficiência, que a tecnologia que o atenderá com maior eficiência será a Tecnologia Assistiva, e, destacadamente, uma área que a compõe, denominada Comunicação Aumentativa e Ampliada (CAA). As formações continuadas ofertadas pelas políticas públicas oriundas da legislação para a educação especial e para a educação inclusiva, têm sido de uma relevância incalculável para que milhares de professores alcancem a

competência técnica para trazer seus alunos ao desenvolvimento de habilidades para comunicação.

"Comunicação" abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, p. 22)

A Convenção da pessoa com deficiência (2007), em seu artigo 2 apresenta, três definições essenciais para o entendimento das formas diversas com as quais a comunicação deve permear e possibilitar a construção da identidade e do conhecimento para os alunos com deficiência. Desta forma, a legislação abrange todas as formas pelas quais o aluno, com quaisquer necessidades possa acessar o código linguístico e produzir com e através dele. Em relação à língua, contempla as 'línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não- falada'. Sendo assim, a comunicação e a língua devem ser disponibilizadas e estar acessíveis de todas as formas no cotidiano escolar, em variadas tecnologias e diversas estratégias, segundo a necessidade de cada aluno, garantindo uma adaptação razoável e impedindo qualquer tipo de discriminação por motivo de deficiência.

Portanto, é classificada como discriminação a não realização das adaptações razoáveis para o aluno, pelo fato dessa barreira atitudinal causar evidentes prejuízos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. Observou-se, desta forma, que a legislação tanto à nível internacional, como nacional trazem definições primordiais que formam o eixo de um trabalho verdadeiramente inclusivo, considerando as várias possibilidades de expressão das pessoas através da língua materna, os diversos suportes a serem disponibilizados para que todos tenham acesso à comunicação, inclusive às formas não faladas. Para tal, o compromisso técnico e profissional do educador, em trabalho colaborativo com o SAEE, na construção da adaptação razoável para o uso da língua na comunicação subjetiva, bem como nas situações da aprendizagem escolar.

O CAPACITISMO E SEUS REFLEXOS NA COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

As barreiras comunicacionais, vistas na perspectiva dos dois principais núcleos sociais de construção da comunicação - família e escola - mostram o quanto a visão deturpada, preconceituosa ou desprovida de embasamento sobre as limitações ou impedimentos na fala e na escrita podem afetar em definitivo e negativamente o desenvolvimento pleno da pessoa, sobretudo no ambiente escolar, onde, por princípio, tais barreiras não deveriam existir.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), em seu Artigo I, nos diz que discriminação

significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 1999).

O contexto de discriminação e ou negligência relacionados à comunicação pode ocorrer em um núcleo familiar no qual a criança, que apresenta atrasos de desenvolvimento ou deficiência não é estimulada ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, tendo em seus familiares a referência afetiva fundamental de interação com o mundo, ou, ainda, numa sala de aula na qual o aluno, por não falar, e, muitas vezes por também trazer em seu corpo as marcas da deficiência, como movimentos involuntários ou hipotonia, ser visto pelo professor ou por seus pares como alguém incapaz de trocar experiências, expressar opiniões, contribuir e ampliar suas vivências. Víctor Di Marco, pessoa com deficiência e autor do livro *Capacitismo: o mito da capacidade* (2020), apresenta o conceito:

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes. (Marco, 2020, p. 18)

Sufocar o desejo ou inibir a vontade de comunicação e expressão dos alunos com deficiências múltiplas ou severas no ambiente escolar é causar prejuízos graves na construção da identidade individual e social dos mesmos. A comunicação não é só uma questão de fala é uma questão de corpo, de expressão. É elemento de construção de identidade, imersão cultural e apropriação de informações, direitos e meio de produção de ideias e conhecimento. A comunicação se dá através de todo o corpo e não apenas da verbalização de palavras. Portanto, faz-se necessária a ampliação desse conhecimento para os professores de forma a que sejam devidamente instrumentalizados para atuar positiva e proativamente em sala de aula como os alunos com deficiência, proporcionando a comunicação em todas as suas formas.

Di Marco, ao lembrar da fala de uma professora de sua infância, que dizia “nosso corpo é a nossa casa” e diante do entendimento que tinha de si mesmo como um não habitante do próprio corpo, se descreve como um morador expulso, onde todos à volta sabem mais dele e de seu corpo que ele próprio. Diante dessa percepção, reflete:

O corpo com deficiência está neste lugar, neste vazio que fica uma casa que teve seu dono despejado e posto como espectador da própria história. Assisti minha história sendo narrada por verbo de outros, construí verdades na rua, vendo a minha casa-corpo se construíram os tijolos que outros jogavam nela sem poder dar um pitaco, sem poder escolher sequer se iria ter janelas ou não (DI Marco, 2020, p.15).

O autor, sem pretender, faz enxergar a história de milhares de outros alunos que ao longo de suas vidas familiar e escolar ocupam seu espaço, seja em classes especiais ou em turmas comuns, sem se sentirem donos de sua própria casa, seu corpo, e também tendo sua vida e história composta ou lida por olhos alheios. Muitas vezes não é proporcionada a eles a construção de sua própria história e, nem mesmo, a liberdade de expressar desejos, insatisfações ou a compreensão do mundo que os cerca. As limitações na implementação de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno com deficiência, e daquela cuja necessidade de comunicar pelo corpo, ou mesmo os alunos sem comunicação funcional, está presente ainda hoje tanto no trabalho realizado nas classes especiais como nas turmas regulares. Trata-se de um dado preocupante, pois é preciso considerar que quaisquer alunos, enquanto cidadãos precisam ter

garantidos o seu direito à comunicação e expressão, a compreenderem e serem compreendidos. Dessa forma, seja nas classes especiais ou nas turmas regulares, o trabalho realizado necessita ser minucioso, tendo como uma prioridade o desenvolvimento da comunicação.

A comunicação entre alunos e professores pode, frequentemente, apresentar ruídos em forma de equívocos de interpretação e inadequação do discurso. Porém, tais eventos podem ser esclarecidos ou revistos entre as partes a partir da própria interação comunicativa. No entanto, quando se trata de alunos com limitações na fala, o fenômeno comunicativo não se dará a partir do que é biofisiologicamente tido como esperado. O desenvolvimento da comunicação para esses alunos se dará por outras vias, exclusivamente ou de maneira suplementar, através de recursos corporais, utilizando a Comunicação Alternativa e Ampliada ou demais recursos de Tecnologia Assistiva. Enquanto profissionais da educação é preciso reconhecer que, muitos alunos trazem essas marcas corporais, sendo vistos pelos próprios gestores, professores, funcionários, pais de alunos e colegas, como pessoas que não têm o que dizer ou o que produzir, porque não conseguem visualizar neles tais potencialidades. Entendendo que os profissionais técnicos em educação, que já dispõem da oferta de diversas formações específicas, formações estas que instrumentalizam sobre aspectos desde a avaliação das necessidades de cada aluno até sobre quais são as tecnologias necessárias para garantir que o processo de comunicação ocorra, pergunta-se: onde ou em quem se encontra a real limitação? Como permitir que o olhar educador negue especificidades, quando se busca educar para a diversidade e para a equidade?

Segundo Di Marco (2020, p.28), “deficiência é também uma construção social [...]”. Se tivéssemos uma sociedade não capacitista e acessível para todos os corpos, as deficiências não seriam vistas como um impedimento, e, sim, como uma característica”. Muitas vezes, o aluno precisará de recursos diversificados em sala de aula para conseguir comunicar seus desejos e necessidades, para participar das atividades e para sinalizar a compreensão dos conteúdos e responder às atividades, registrar e produzir conhecimento. E, não necessariamente será um recurso de alto custo e de alta tecnologia, o qual muitas vezes a escola não dispõe ou dispõe de forma restrita. Em alguns casos, ele precisará de recursos simples, fáceis de se obter pela família, na própria escola ou na comunidade. E, imprescindivelmente, precisará dos recursos do próprio corpo e do olhar minucioso do professor para identificar as

nuances e marcas em sua forma de comunicar, ou mesmo para daí iniciar o que precisa ser desenvolvido. Contudo, o mais importante, e talvez o mais óbvio, é saber que não se começa nenhum processo a não ser pelo início. Ou seja, ao receber esse aluno ter a consciência de que, assim como ocorre com os demais, devem ser trabalhadas suas habilidades de comunicação, e, portanto, não deveria ser facultado adiar o início desse processo, muito pelo contrário, o quanto antes for iniciado, melhor será para o aluno. Se ele vai para a escola, em qualquer ano escolar, trazendo do núcleo familiar limitações e impedimentos no desenvolvimento da comunicação, o compromisso enquanto escola será o de potencializar o processo, caso contrário, o aluno poderá permanecer em crescente prejuízo social e pedagógico.

A RELEVÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Socializar e comunicar são processos indissociáveis. Não se pode esperar que o aluno com deficiência múltipla ou severa com comprometimento da fala participe ativamente dos processos se não for convidado ou conduzido a vivenciá-los. Na escola é necessário que os professores tenham conhecimento e o olhar crítico para a condução do trabalho pedagógico com esse alunado, pois na Educação Infantil, todos os aprendizados se dão necessariamente pelas interações. Considera-se, portanto, que, o aluno que não desenvolve habilidades de comunicação conforme suas características e possibilidades, será sempre alguém “lido” pelo ponto de vista dos outros.

Em todas essas instâncias, era recorrente o questionamento sobre as razões pelas quais indivíduos sem fala articulada, mas com condições cognitivas para comunicar-se, de manifestar o desejo e de realizar escolhas, não interagem com seus colegas. De fato, pessoas que mantêm um contato sistemático com a pessoa com deficiência de comunicação passam a “falar por ela”. (QUITÉRIO E BRANDO, 2020, p. 48)

O aluno a quem é vedado o direito à comunicação, estará incapacitado a narrar acontecimentos de sua vida, pedir ajuda de forma compreensível, expressar seu desejos gostos insatisfações e opiniões, compreender o outro nas situações de interação, reagir de forma adequada a partir de sua compreensão, interpretar os códigos sociais, compreender e interpretar rotinas, regras de jogos, etapas para alcançar objetivos, fazer escolhas, expressar e refletir sobre suas reações e

sentimentos, produzir seus próprios textos, construir e viver sua identidade como pessoa. É significativamente grave que esse distanciamento das competências seja iniciado ou continuado na creche ou na pré-escola, quando esse aluno se encontra no auge de suas potencialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1994), em sua Seção 2, Art. 29, aponta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Considerando que os quatro aspectos do desenvolvimento infantil integral, o desenvolvimento da comunicação mediada pelos profissionais de referência e pelos pares são elementos chave para o desenvolvimento pretendido. O aluno, então, precisará participar de todos os momentos e atividades planejadas na educação infantil, com todos os recursos e tecnologias possíveis e, mais uma vez, principalmente com seu corpo, suas expressões, reações e contribuições, na rodinha da chamada, na contação de histórias, na ciranda, na hora da dança, na hora do brincar, no momento do refeitório, pois todas essas atividades serão permeadas e estruturadas pela comunicação. Assim preconizavam as Diretrizes Curriculares (2013) no capítulo que trata sobre a educação infantil:

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. (BRASIL, 2013, p. 86).

A comunicação é um fenômeno recíproco, multimeios e multissensorial. Ao visitar a Base Nacional Comum Curricular (2017), é possível encontrar bases específicas para a Educação Infantil uma proposta de estruturação curricular em campos de experiências totalmente embasados em ações comunicativas. Os eixos traduzidos como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se necessariamente só serão desenvolvidos a partir de interações e da ação comunicativa entre os atores. Olhar para o aluno, chamar sua atenção pelo nome, mostrar diretamente e próximo a ele objetos ou imagens que contribuam para a compreensão do que está sendo trabalhado, iniciar o trabalho com CAA e Tecnologia Assistiva, após o levantamento detalhado das características de seu aluno não verbal. Quanto mais o professor em

sala de aula adia aplicar estratégias e técnicas de comunicação com seu aluno, mais tempo se perde para que o seu desenvolvimento ocorra e, para que ele possa expressar de forma assertiva sua alegria, frustração, dificuldade, facilidade, prazer, dúvida em relação ao que está sendo apresentado.

É preciso investir incessantemente para não perder as janelas de oportunidades do desenvolvimento e para que os prejuízos na comunicação sejam mínimos. A escola é o ambiente ideal para a ampliação dessa forma de comunicação. É preciso lançar mão das possibilidades do corpo e dos diversos recursos tecnológicos como imagens, objetos e jogos de forma a que os alunos possam participar efetivamente de toda e qualquer atividade proposta, sem serem alijados das interações que lhes são de direito e imprescindíveis ao seu desenvolvimento.

Naturalmente, a comunicação precisa ser iniciada na observação minuciosa do aluno pelo professor, para levantar hipóteses dos níveis de respostas que o aluno pode dar. E nessa observação o professor estará com alunos que praticamente não se comunicam ou não dão pistas mais evidentes de respostas. É com esse aluno que o trabalho precisa ser mais intensivo e cuidadoso, é esse aluno que tem mais a desenvolver ou a mostrar e jamais poderá ficar em um canto da sala visto como um ser não pensante por não se mostrar comunicante. E para que possivelmente esse aluno chegue a um nível de comunicação mais rico e amplo, é necessário começar de algum lugar, do levantamento de suas habilidades motoras expressivas, mínimas que sejam, como uma leve expressão, um movimento ou um som, ou ainda pelo apontar ou pressionar um recurso que lhe possibilite responder “sim” ou “não”. O que não é possível é não começar o apoio ao seu desenvolvimento.

Não há respostas prontas e os processos de desenvolvimento da comunicação dependem da disponibilidade e da disposição do interlocutor mais capaz. Mas a ampliação do pensamento, a capacidade de interpretar, a ampliação de vocabulário, a capacidade de o aluno tornar-se autor da expressão do próprio pensamento, precisa do primeiro passo do professor. Ele é o profissional técnico que, através dos recursos obtidos nas formações continuadas e se possível do compartilhamento de informações e técnicas com outros profissionais, irá construir com seu aluno a comunicação e instrumentalizá-lo para a ampliação da mesma, que deve seguir para além dos muros da escola. O levantamento de situações problema, sem angústia, mas como um gatilho investigativo ao planejamento desse processo

é fundamental para se saber de onde partir e por onde caminhar com esse aluno o quanto antes.

CONCLUSÃO

Observa-se uma evolução tecnológica sem precedentes, inclusive em relação às tecnologias específicas de comunicação como a CAA, criadas e disponibilizadas para uso e aplicação daqueles que precisam. Porém, o desconhecimento e o preconceito que nos impede de crer no potencial comunicativo e expressivo da pessoa com deficiência paralisa a atitude positiva e proativa no sentido de iniciar de imediato, enquanto professores, o processo de comunicação dos alunos. Portanto, ao avaliar-se o panorama deste século, ainda que se tenha avançado consideravelmente no conhecimento sobre o tema e seus aspectos estruturantes, a realidade social e sobretudo escolar mostra que as barreiras ainda persistem para essas pessoas e que, portanto, a comunicação plena ainda não constitui direito de fato.

Constata-se através das observações no campo que muitos alunos com deficiência com fala comprometida ou limitada ainda se encontram apartados dos processos de interação e aprendizagem nas salas de aula, apesar das formações continuadas ofertadas aos professores. Acredita-se que as formações teórico-técnicas não alcançam de forma suficiente as realidades diversas desse alunado. Identifica-se também que ainda persistem barreiras atitudinais na sala de aula, talvez pelo ponto de vista pelo qual muitos profissionais da educação enxergam as características de seus alunos, como impeditivas para a comunicação, desconsiderando a pessoa do aluno como um todo, as diversas possibilidades que ele apresenta e, sobretudo o direito à experiência da educação, que como educadores, temos o dever de proporcionar e garantir.

As pesquisas de aplicação e as formações horizontais no campo, partindo de levantamento de problemas, reflexão, aplicação e avaliação das estratégias, onde professores com maior experiência e êxito em seu trabalho com as modalidades de comunicação sejam compartilhadas com os demais professores, talvez sejam o formato de capacitação mais eficiente, pois o conhecimento é alcançado pelo compartilhamento a práxis pedagógica. Aplicar os recursos e estratégias de comunicação sob medida para cada interação aluno - professor é a forma mais respeitável e profissional para se obter respostas efetivas. Para isso, é claro as

formações precisam apresentar ao professor as várias possibilidades de comunicação já observadas e aplicadas e os recursos já experimentados e disponibilizados. A partir desse conhecimento e da interação o professor deverá atuar, não como único interlocutor, pois todos os demais atores da comunidade escolar deverão partilhar do processo, proporcionando assim a inclusão plena do aluno, unicamente possível para o exercício pleno da comunicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em 28 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta do Milênio**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf Acesso em 28 nov. 2021

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Acesso em 27/11/2021.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. Disponível em: <https://www.pcdlegal.com.br> Acesso em: 27 nov. 2021.

Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: [https:// Microsoft Word - Documento3\(mec.gov.br\)](https://Microsoft Word - Documento3(mec.gov.br)) Acesso em 27 nov. 2021.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 27 nov. 2021

DI MARCO, Víctor. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte, MG. Letramento, 2020.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula [et al.] (org.) **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2020. 194 p.

PERLES, João Batista. **Comunicação: conceitos, fundamentos e história**, 2007. BIBLIOTECA ON-LINE DA CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 2007. Disponível em: [https://www.perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf\(ubi.pt\)](https://www.perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf(ubi.pt)) Acesso em: 26 out. 2021.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES SUPERDOTADOS EM SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Márcia Fernanda de Lima¹
Sílvia Diamantino Ferreira de Lima²

RESUMO: No presente momento da escrita deste texto, o mundo ainda vive a Pandemia Covid – 19 e suas consequências, as instituições escolares foram afetadas diretamente, principalmente através dos protocolos de convivência adotados. Os estudantes que fazem parte do público de educação especial, foram alguns dos mais prejudicados quanto ao seu atendimento. O objetivo deste estudo é subsidiar profissionais de educação com estratégias pedagógicas voltadas a estudantes com altas habilidades ou superdotação nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tendo como referência documentos e artigos que tratam destas estratégias, e contribuem para o desenvolvimento dos estudantes superdotados/altas habilidades. O aporte teórico e as principais referências ao longo do texto são: Cupertino (2007), Fleitch (2001, 2002), Negrini (2018), Virgolim (2014). Os resultados obtidos a partir deste estudo nos remetem a perceber o quão importante é o professor de AEE e como as suas escolhas pedagógicas podem auxiliar o estudante a desenvolver-se cada vez mais, bem como compreender que a partir da identificação correta os programas ou planos de ensino construídos tendem a ser cada vez mais exitosos.

Palavras-chave: Superdotação; Estratégias pedagógicas; Salas de AEE.

INTRODUÇÃO

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OPAS, 2020). Devido a sua gravidade e a rápida transmissão, foi considerada como uma pandemia.

O contexto mundial com a pandemia da COVID - 19, afetou drasticamente o cotidiano das escolas em todo mundo. As escolas brasileiras, hoje ainda convivem com algumas restrições quanto ao atendimento de seus estudantes e realizam suas atividades baseadas em protocolos de convivência. “Com base nas orientações fornecidas pela OMS, nos estudos feitos sobre o acesso às tecnologias e nos

¹ Autora. E-mail: marciafernandalima@gmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: silvia.lima@svc.ifmt.edu.br

documentos oficiais, cabe a cada instituição de ensino a ponderação e a tomada de decisão que promova o acesso a uma educação de qualidade para todo seu público” (Silva, 2020, pág.17).

Dentre os estudantes que foram bastante afetados estão os que são público alvo da Educação Especial, e tem seus direitos a aprendizagem garantidos por lei, assegurando a estes currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender as suas especificidades (Brasil, 2021).

A partir da Lei nº 12.796/2013 esse público passa a ser denominado de “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). Os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das 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, 2001).

Ao longo dos anos, diferentes visões teóricas acerca de pessoas com AH/SD surgiram. Algumas envolvem metodologia de identificação, avaliação, atendimento e apresentam características comuns nesses indivíduos (Santa Catarina, 2016).

Um dos principais estudiosos é o Dr. Joseph Renzulli, que a partir de seus estudos acerca das altas habilidades/ superdotação criou o modelo de enriquecimento escolar, o qual aponta três pilares: o modelo dos três anéis, o modelo de identificação das portas giratórias e o modelo triádico de enriquecimento (Virgolim, 2014).

A partir das pesquisas desenvolvidas sobre as inteligências múltiplas surgiram outras contribuições que puderam somar as que já existiam sobre altas habilidades/ superdotação. Também deve-se considerar as contribuições do modelo diferenciado de dotação e talento desenvolvido por François Gagné e os estudos da Teoria da desintegração positiva e o Modelo WICS (Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesis), desenvolvidos por Robert Sternberg (Santa Catarina, 2016).

Conforme as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001), devem ser oferecidos serviços de apoio pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Para os estudantes superdotados, é indicado atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo escolar. Este atendimento é realizado em salas de recursos,

localizadas em escolas da rede regular de ensino, em horário contrário ao da sala de aula comum (Fleith, 2006).

Trata-se de uma sala especial, com professor especializado e com programa de atividades específicas, a qual tem por objetivos o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigação nas áreas das habilidades e talentos (Aranha, 2005). Poderá ocorrer o atendimento de forma individual ou em grupo, a depender do planejamento construído pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulado com os outros profissionais da escola, considerando um cronograma que atenda às necessidades do estudante e com avaliações realizadas regularmente.

“A institucionalização do AEE requer a definição do conjunto de estratégias de apoio a expansão do acesso a materiais pedagógicos específicos, a ampliação e a diversificação das experiências escolares e o acompanhamento destes alunos” (Delpretto, 2010, p.25).

Os estudantes que tem acesso aos serviços educacionais especializados passam por um processo que envolve diagnóstico e avaliação, que contempla estudo junto aos profissionais da escola e também a família, pois dessa forma tem-se a possibilidade de identificar quem é o estudante na sua inteireza e proporcionar ao mesmo a vivência de um programa de atividades condizentes com sua realidade.

Hany (1993) ressalta que os indicadores e instrumentos de medidas usados para a identificação devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificadas, e ainda os conteúdos e objetivos propostos pelo programa a ser desenvolvido com o estudante.

Ao finalizar o processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, o profissional se depara com um sujeito complexo, cujas habilidades se configuram e se articulam de forma particular e única, após essa etapa é preciso planejar práticas pedagógicas que realmente possam oferecer uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades (Cupertino, 2007).

Propostas metodológicas diferenciadas devem ser desenvolvidas, pois, de acordo com Alencar e Fleith (2001), é de extrema relevância levar ao conhecimento dos professores que os superdotados possuem necessidades educacionais especiais e precisam de ambientes estimuladores e desafiadores.

Os estudos e pesquisas demonstram a importância de se investir na formação de professores para viabilizar atividades que proporcionem desenvolvimento aos estudantes com altas/habilidades/superdotação. Segundo Negrini (2018, pág.130):

Dentre as propostas de atendimento educacional para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação existem diferentes possibilidades, como o enriquecimento intra e extracurricular, a suplementação, a adaptação, a flexibilização e a compactação curricular, a aceleração, as monitorias, tutorias e mentorias. Portanto, o professor precisa reconhecer os potenciais presentes no aluno com AH/SD para então propor estratégias educacionais, com intuito de estimular tais habilidades, para que as mesmas não “adormeçam”. Além disso, o aluno com AH/SD necessita de desafios; logo, o professor deverá organizar sua prática pedagógica buscando atender os interesses desse aluno para que o mesmo não se desmotive ou então produza abaixo do seu potencial.

Para Aranha (2005, pág.34): “é preciso considerar dois aspectos relevantes quanto a formulação de novas propostas de ensino: a amplitude e a sequência prevista na articulação entre os conteúdos construídos, o processo de vivência e o das práticas pedagógicas”.

METODOLOGIA

Neste estudo faz-se a opção pela pesquisa qualitativa, através da análise de artigos e publicações que tratassem de práticas pedagógicas que pudessem fazer a diferença de forma positiva a estudantes com altas habilidades/superdotação.

Consiste em ser uma pesquisa bibliográfica e sua principal vantagem é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2002). Os critérios de seleção para a busca das publicações e artigos foi o de selecionar aqueles que tratassem de atividades que fossem possíveis de realizar em diversos contextos, visto que no período de auge da pandemia covid - 19, muitas adaptações foram necessárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudante com altas habilidades/superdotação ao contrário do que algumas pensam, necessitam de apoio que os ajude a desenvolver suas potencialidades. Não é pelo fato deles possuírem acentuadas habilidades em alguma(s) área(s) que ele

poderá ficar sem o devido acompanhamento, pois isso poderá acarretar um desperdício, ou ocasionar outros problemas de ordem emocional, social e intelectual.

O aluno com altas habilidades/superdotação necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial (Alencar & Fleith, 2001). Um olhar assim é necessário, pois, volta-se para o desenvolvimento dos talentos dos estudantes e de seus potenciais na escola. A escola é um dos espaços que podem contribuir efetivamente com o estudante de altas habilidades/superdotação, pois pode criar as oportunidades necessárias que atendam as especificidades dos que nela estejam proporcionando um ambiente criativo e estimulador/ desafiador. Para Virgolim (2007): os aspectos emocionais e sociais também têm papel importante no desenvolvimento dos potenciais dos indivíduos.

Uma das possibilidades mais promissoras para se trabalhar com estudantes superdotados/altas habilidades é o Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto pelo educador norte-americano Joseph Renzulli com o objetivo de tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos (Chagas in Virgolim, 2007).

Segundo Virgolim (2007) este modelo valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas em andamento na escola, integrando e expandindo os serviços educacionais. Dentre as estratégias de enriquecimento propostas neste modelo, salientam-se: o portfólio do talento total e o modelo triádico de enriquecimento.

“O portfólio, trata-se de um processo sistemático por meio do qual inventários de interesse, estilo de aprendizagem e de expressão e produtos elaborados pelo aluno são coletados, ajudando tanto aluno quanto professor, a tomar decisões a respeito de seu trabalho” (CHAGAS IN FLEITH, 2007,p. 58). Para tal, se faz necessário um professor sensível a desenvolver práticas que possam contribuir com este estudante, tendo um diagnóstico, um programa e uma avaliação que contemplem as especificidades deste.

Já o modelo triádico de enriquecimento sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos: atividades do tipo I, atividades do tipo II e atividades do tipo III. Elas se dividem em três grupos, os quais abrangem situações diversificadas e indicam habilidades e aprendizagens a serem desenvolvidas (VIRGOLIM, 2007).

Para compreender melhor cada grupo de atividades propostos por Renzulli é preciso descrevê-las:

“As atividades de enriquecimento do tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular. ... deve ser planejada, sempre, a partir do interesse dos alunos...etc. As atividades devem ser estimulantes e dinâmicas e podem envolver: o contato com profissionais e especialista por meio de palestras, painéis, troca de experiências e oficinas; visitas a instituições, feiras, bibliotecas, museus e eventos culturais; acesso à literatura; viagens; simulações; filmes; internet (Chagas In Virgolim, 2007, pág. 59).

Comprova-se assim a necessidade de um trabalho diversificado nas salas de AEE, que contemplem todas as possibilidades de enriquecimento possíveis. Para que essas práticas possam existir é necessário além de um professor atuante, uma equipe na escola, incluindo gestão, coordenação e professor da sala comum, que proporcionem as condições para que essas ações ocorram efetivamente.

“Nas atividades de enriquecimento do tipo II são utilizados métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e críticas, de habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório), de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo). O objetivo deste tipo de enriquecimento é desenvolver nos alunos habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse dos alunos [...]“As atividades de enriquecimento do tipo III visam a investigação de problemas reais, por meio da utilização de métodos adequados de investigação, a produção de conhecimento novo, a solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance. Estas atividades têm ainda como objetivo desenvolver habilidades de planejamento, gerenciamento do tempo, avaliação e habilidades sociais de interação com especialistas, professores e colegas (Chagas in Virgolim, 2007, pág. 61-62).

Através da vivência das atividades de enriquecimento do tipo I, II e III é possível realizar ações que promovem o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes superdotados/altas habilidades, sendo uma forma de atender o que cada indivíduo necessita.

Não devemos deixar de lado as outras possibilidades que permeiam o trabalho a ser desenvolvido pela escola, tais como a flexibilização, o agrupamento e a

aceleração. Todos estes favorecem a trajetória do estudante, visto que são utilizados conforme a especificidade de cada um, se adequando a cada realidade e contexto no qual se está inserido. Para Cupertino (2007, pág. 80): “A singularidade de um aluno superdotado, com todo o potencial e o entusiasmo que normalmente possui, pode enriquecer os outros alunos, e o nosso desafio é auxiliá-lo a se manter motivado e interessado, ajudando-o a descobrir razões para querer aprender sempre mais”.

Devemos considerar também os recursos adaptados e outros materiais de fácil aquisição, os quais sendo construídos com um objetivo a alcançar, podem se transformar em instrumentos pedagógicos valiosos.

Estudos apontam os benefícios destas atividades, porém é preciso observar a quantidade e a forma como devem ser aplicadas, evitando assim sobrecarga ao estudante, sempre com intuito que sejam prazerosas e exitosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São imprescindíveis os estudos que vêm sendo realizados quanto às teorias e práticas que se referem aos estudantes superdotados/altas habilidades. Com o passar dos anos novas contribuições vêm sendo amplamente divulgadas nas escolas.

O olhar acerca deste estudante tem proporcionado a cada um deles não mais passar despercebido pelas escolas. As práticas hoje procuram ser inclusivas e buscam proporcionar desenvolvimento do potencial, bem como favorecendo a sua criatividade e adaptação ao convívio na escola.

Os professores de AEE se articulam de forma a garantir o desenvolvimento de novas práticas. É possível pensar no novo, porém sempre se voltando para estudos que comprovaram a eficiência de alguns modelos que sinalizam os melhores caminhos para a aprendizagem de forma contínua e prazerosa.

Este estudo ressalta a importância dos modelos que indicam práticas, materiais e recursos, cuja finalidade é proporcionar o desenvolvimento das potencialidades, respeitando a especificidade de cada um.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Coordenação geral: SEESP/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.

BRASIL, **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 5. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021

_____, **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 04 abr. 2013.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar (cap. 3) IN: FLEITH, Denise de Souza (Org.) A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação Volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CUPERTINO, Maria Lúcia Sabatella Christina M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação Volume 1: Orientação a Professores** Organização: Denise de Souza Fleith. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Brasília: DF, 2007

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/ superdotação**. V. 10 Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : altas habilidade/superdotação**. 4ª. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006

_____, (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

HANY, E. A. Methodological problems and issues concerning identification. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Orgs.), International handbook and development of

giftedness and talent (pp. 209-232). Oxford: Pergamon Press, 1993. In: VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

NEGRINI, Tatiane; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial da Saúde. Washington, DC: OPAS / OMS; 2020. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Acesso em 10 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. Santa Maria: UFSM, 2014. Acesso em 03 de outubro de 2021. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14281>

_____. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação: rompendo as barreiras do anonimato** / Secretaria de Estado da Educação, Fundação Catarinense de Educação Especial – 2ª . ed. rev. e amp. – Florianópolis: DIOESC, 2016.

INTERFACES DO AEE E DA SALA COMUM NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elisabeth Silveira da Silveira¹

Susane Barreto Anadon²

RESUMO: Este artigo de cunho bibliográfico e descritivo analisou artigos acadêmicos para levantar as interfaces do AEE e na sala de aula comum na alfabetização de autistas, durante o isolamento imposto pelo vírus Corona. As inquietações docentes sobre o ensino não presencial, emerso sem a dialética essencial na práxis educativa e a complexidade do processo de alfabetização, uma vez que o transtorno se caracteriza por prejuízos na comunicação social, justificam essa pesquisa. Estudos de Cunha (2017), Moraes (2016), Miranda (2019), Nunes e Dutra (2020) sobre plasticidade neural, mediação intencional e intervenções como ABA, TEACHH e comunicação bimodal ampliaram a compreensão sobre a semelhança das estratégias de ensino nas referências estudadas. Assim, verificou-se que a internet assumiu papel de destaque, aplicativos como whatsapp, power point e canvas foram indispensáveis para o contato, identificação dos conhecimentos prévios e das especificidades do espectro no cotidiano dos alunos autistas. Os portfólios digitais evidenciaram o desenvolvimento do currículo, o processo da alfabetização e tornaram a avaliação mais dinâmica e compreensível aos pais. Espera-se que este estudo sirva como ponte para discussões sobre a alfabetização nesse período atípico e contribua no desenvolvimento de ações que qualifiquem os docentes no atendimento e demandas da alfabetização de autistas.

Palavras-chave: Aprendizagem; Tecnologias; TEA; Educação Inclusiva; Covid 19.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 cunhou na educação brasileira a égide de uma educação inclusiva, trazendo para o cenário nacional a escolarização básica como um direito de todo cidadão e de toda cidadã. Neste contexto, as condições biopsicossociais deixaram de ser impeditivos ao acesso e à permanência na escola das pessoas com deficiências – PCD's e com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. O aumento expressivo de matrículas das crianças\jovens\pessoas com deficiência e com autismo no ensino fundamental demonstrou a necessidade de implementação das políticas para a Educação Especial, o aumento de

¹Autora. E-mail: elisabethsp67@gmail.com

²Orientadora do artigo e coautora. E-mail: naneanadon@hotmail.com:

recursos para a área, formação continuada para professores, criação dos AEE's, distribuição de equipamentos tecnológicos e mobiliários para as Salas de Recursos e demandas que envolvem saúde e assistência social (BRASIL, 1988).

Questionamentos e dúvidas pedagógicas sobre a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiências surgiram com mais intensidade durante o isolamento social, imposto pela Covid 19: “que metodologias usar para mediar o processo de alfabetização de alunos do espectro?” “que/quais intervenções pedagógicas são mais coerente para o período que estamos vivendo?” “e o currículo escolar?”, “meu aluno irá aprender o que eu penso estar ensinando?”

Nesse sentido, o estudo sobre as “Interfaces do AEE e da sala comum na alfabetização do aluno com TEA, em tempos de pandemia”, um estudo de cunho bibliográfico e descritivo, procura conhecer mais sobre a alfabetização de alunos com autismo, sobre a deficiência, metodologias e estratégias utilizadas, as interações do AEE e da sala de comum no processo de aprendizagem destes alunos. Destaca-se que este estudo pode se constituir em relevante contribuição acadêmica, na busca incessante dos profissionais de educação por informações científicas em que possam refletir sobre sua práxis alfabetizadora.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ano de 2020 foi marcado pelo surgimento da Covid19, modificando significativamente o modo de nos relacionarmos, de aprendermos, de convivermos. Com a área da educação não foi diferente, a suspensão inicial das atividades escolares na segunda quinzena de março indicava que logo tudo passaria, mas a disseminação mundial do vírus e as constantes reedições de decretos nacionais, estaduais e municipais de segurança sanitária, fez com que escolas e professores criassem formas e metodologias para manter a conexão, e salvaguardar a aprendizagem dos alunos.

Esse período histórico marcado pela sensação de insegurança generalizada e incertezas do futuro, foi também um período de estudos e de pesquisas sobre novas formas de aprender, de ensinar, e de constituir o AEE como efetivo fora das Salas de Recursos, pela especificidade do atendimento que é de contato direto do professor com o seu aluno.

Essa fase de isolamento social se mostrou desafiadora em todos os sentidos, especialmente para o professor do AEE, pois o tipo de atendimento e de acompanhamento que oferta preconiza a quebra/redução de barreiras que impedem a aprendizagem do aluno e da aluna com deficiência e, requer observações constantes das ações e das conquistas dos alunos e das alunas sobre os objetos de conhecimento e sobre o meio, observações sobre o modo de agir, de interagir, de perceber, de aceitar, e do estímulo/resposta do alunado. São essas observações e posteriores análises e reflexões que fornecem os elementos e apontam ferramentas para o professor e a professora construírem as rotas alternativas de aprendizagem para seu aluno e sua aluna. Neste sentido Mainardes (2021), quando se reporta as questões do currículo traz que,

A diferenciação curricular que é fundamental para dar conta da diversidade de níveis na sala de aula emerge como vital no contexto pós-pandemia². Mas, além das possibilidades de efetivação da diferenciação curricular, o retorno ao ensino presencial ou híbrido, constitui-se em uma oportunidade, uma revisão de toda a concepção de currículo, metodologia e avaliação, com o objetivo de construir práticas mais apropriadas para atender a diversidade de níveis na sala de aula (MAINARDES, 2021, p.8).

Neste novo contexto é necessário considerar o pouco tempo disponível pelos pais aos seus filhos e filhas, uma vez que continuaram trabalhando enquanto os filhos e as filhas ficavam em casa, a falta de equipamentos eletrônicos, a não habilidade e compreensão dos pais sobre o funcionamento destes aparelhos, e ainda a falta de internet ou internet instável. Coube aos professores e às professoras transformar os pais, as mães, os responsáveis, em coparticipes dessa nova modalidade de ensino remoto, depois no modelo híbrido, sem exigir deles a capacidade técnica e profissional que não possuem ou não conseguem dispor.

As iniciativas governamentais no campo da formação ou capacitação das famílias e das comunidades, no propósito de socializar conhecimentos e experiências para gerar qualidade de vida e promoção social, para contribuir na constituição de famílias engajadas e proativas quanto ao desenvolvimento de suas crianças ainda é um desafio no Brasil, e carece de um ordenamento legal e governamental de implementação (CÓSSIO, 2020).

A APRENDIZAGEM E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O caráter pedagógico do AEE aponta a não obrigatoriedade de laudo para o atendimento em salas de recursos, porém se sabe que quanto antes o diagnóstico de uma pessoa for realizado e o quanto antes esse laudo for conclusivo, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades desse indivíduo (BRASIL, 2014). Destaca-se que além do direito da PcD e sua família saber sobre sua condição física ou neurobiopsicológica, o laudo médico deve ser visto apenas como garantia desse direito e sem julgamentos de valor pela escola ou pelo professor, pela professora. Quando se trata de crianças é preciso considerar a plasticidade neural, as janelas de oportunidade e as podas neurais, lembrando sempre que o diagnóstico precoce, acrescido de estimulação precoce, ou de um planejamento específico e individualizado, aumentam as chances de reduções de alguns sintomas, limitações e características inerentes a cada deficiência (RODRIGUEZ, 2020).

Os estudos neurocientíficos acerca dos processos do aprender vêm contribuindo significativamente na organização e na seleção de práticas pedagógicas assertivas, quanto às dificuldades de aprendizagens. Tais estudos têm revelado que estereótipos enraizados na formação do professor remontam à estrutura de ensino criada durante o século XIX e, para que o professor, a professora, do século XXI possa se distanciar desse modelo de educação, precisa priorizar em sua prática pedagógica a interação do aluno e da aluna com seus e suas colegas, com seu meio escolar e social, com seu contexto histórico e cultural.

Na perspectiva da aprendizagem Cunha (2017) quando aborda a teoria de desenvolvimento de Reuven Feuerstein (2012) sobre a inseparabilidade entre fatores cognitivos, emocionais e afetivos, alia à concepção de que todos podem aprender a partir de uma mediação intencional, e aponta a figura do professor e da professora como o diferencial para que a aprendizagem se efetive.

O transtorno do Espectro Autista- TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, uma condição humana que afeta duas importantes áreas do desenvolvimento humano: o comportamento e a comunicação social. Por se tratar de um espectro há diferentes níveis de autismo, ocorrendo diferentes manifestações das características próprias desse transtorno.

Muitos estudos investigam as causas do autismo e apontam fatores genéticos, biológicos e ambientais como possibilidades, contudo o diagnóstico do transtorno é essencialmente clínico, baseado na observação dos sinais, das características, das informações prestadas pelos pais, pela escola, professores e outros profissionais, bem como pelas próprias crianças ou jovens com autismo. A categorização do autismo segue critérios estabelecidos no Manual de Diagnóstico e Estatístico da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria - DSM-V e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), que indica o grau de comprometimento de cada indivíduo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a probabilidade mundial de detecção do autismo em crianças é de 01 para cada 54 nascidos, e o transtorno afeta mais os meninos do que as meninas, numa proporção de 4:1. A partir de 2022 o CID 11, apresentado na Assembleia Mundial da Saúde em 2019, passará a considerar questões sensoriais e a categorizar de forma mais abrangente os sintomas e sinais, através do termo “espectro”.

De modo geral, se reconhece o transtorno a partir dos três primeiros anos de vida, quando os neurônios que coordenam a comunicação e os relacionamentos sociais deixam de formar as conexões cerebrais necessárias. Quanto mais cedo for diagnosticado o transtorno e realizada a estimulação precoce com intervenções articuladas, envolvendo profissionais de diferentes especialidades, a família e os espaços onde a criança se insere, melhores e mais eficazes serão as mudanças comportamentais, o desenvolvimento das áreas potenciais, e a qualidade de vida da criança com autismo (SBD, 2019).

A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda aos pediatras o uso do questionário MCHAT-R e coloca que,

...seu principal objetivo é de aumentar ao máximo a sensibilidade, ou seja, detectar o maior número de casos possíveis de suspeita de TEA. Mesmo assim, ainda existem casos de falso positivo, que terão o rastreio positivo para o TEA, mas não terão o diagnóstico final de autismo. Para isto foi acrescentada, nesta nova revisão a Entrevista de Seguimento (M-CHAT-R/F), para melhorar a sensibilidade e especificidade diagnóstica do TEA. É importante se ter a consciência de que mesmo com um resultado de triagem positivo, ainda se pode ter um não diagnóstico de TEA, porém, estas crianças apresentam risco elevado de outros atrasos ou transtornos do desenvolvimento, o que nos ajuda na identificação destes desvios dos marcos do neurodesenvolvimento e na precocidade de intervenção, favorecendo sobremaneira o prognóstico e o desenvolvimento socioadaptativo destas crianças a longo prazo (SBP, 2019, p.5).

Conforme o Manual de Orientação sobre o TEA (2019) alguns sintomas comuns, mas não determinantes de TEA são: o não responder ao ser chamado pelo nome, diálogos ou monólogos incompreensíveis, utilizar as mãos de terceiros como instrumentos para pegar um objeto ou apontar algo que queira, não olhar nos olhos ou pouca sustentação do olhar, poucas expressões faciais, isolamento social, atenção não compartilhada, riso em situações inadequadas, chamar a si próprio pelo nome, estereotípias, ecolalia e flappings (agitar as mãos), andar na ponta dos pés, enfileirar objetos, ligar e desligar luzes e aparelhos eletroeletrônicos, forte apego a rotinas, teoria da mente deficiente, interesses restritos, irritação a sons altos, a corte de unhas e de cabelo, dentre outros.

DA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO E DA ALUNA COM TEA

Considerada como processo que se efetiva na escola, a alfabetização gera inquietações de pais e professores, mas é “papel da professora trilhar o caminho leitor desse aluno/aluna” (Miranda et al, 2019, p.5) que tem contato com o mundo letrado muito antes de ingressar na escola.

Essa trilha passa pelo conhecimento das especificidades do transtorno da aluna, do aluno, e pelo desenvolvimento das funções cognitivas. Tais especificidades apontam ao e à docente quais estratégias didático-pedagógicas deverá buscar para a construção do Plano Educacional Individualizado, de forma a obter os melhores progressos possíveis durante o processo como: despertar a imaginação e a capacidade imitativa, instituir quadro de rotinas e uso códigos alternativos com figuras e sinais, propor brincadeiras e músicas, ofertar uma rotina de leitura visual com temas que despertam o interesse do aluno, motivar a realização de desenhos, de pinturas, de danças e de jogos.

Da aprendizagem do aluno e da aluna com autismo Moraes (2016) diz que a,

(...) postura de respeito e compreensão por parte do professor em relação ao seu aluno autista possibilita a aprendizagem desta criança de forma mais tranquila, dentro do tempo e das possibilidades deste aluno dentro da sala de aula e no espaço da escola (MORAES, 2016, p. 30).

Quanto ao tempo e às possibilidades individuais de aprendizagem do aluno e da aluna com autismo Miranda et al (2019) e Pedra (2021), respectivamente salientam que a leitura, assim como todo o processo de alfabetização, flui em um

tempo mais lento, vindo a necessitar de múltiplos e de constantes estímulos, os quais consigam despertar para as diferentes fases da alfabetização.

Sobre o desenvolvimento da comunicação e da oralidade Miranda (2019) faz referência ao método TEACHH e da comunicação bimodal. O método TEACHH é uma técnica individualizada dividida em blocos, aplicado por professores e pela família que, insere e analisa no dia-a-dia da criança o uso da linguagem verbal e não verbal em relação a função, o contexto, categorias semânticas, estrutura e modalidade, para que a criança conquiste ao longo da terapia autonomia e independência para os estudos e para a vida. O método bimodal foca no ensino simultâneo de códigos, palavras e sinais manuais para que a criança manifeste seus desejos.

Para Moraes (2016), o desenvolvimento das habilidades do aluno e da aluna autista se respalda no direito ao atendimento de necessidades individuais. Ainda, comenta que os métodos que existem enfrentam discussões quanto à eficácia, como o ABA, que consiste em uma série programada de intervenções intensivas para inseri-los no ensino formal.

DO AEE DURANTE A PANDEMIA

O Atendimento Educacional Especializado – AEE oferecido aos alunos e as alunas com deficiência ou com autismo no turno oposto da sala de aula comum com atividades diferentes, tem caráter complementar e suplementar ao ensino, para que o estudante possa desenvolver-se com independência e autonomia em relação a sua vida escolar e social (BRASIL, 2008).

Assim é fundamental a parceria família, escola, comunidade e especialmente entre o professor da sala regular e o professor do AEE, pois as complexidades que caracterizam a inclusão envolvem também questões referentes as condições estruturais, arquitetônicas, a eliminação de barreiras metodológicas e atitudinais, a garantia de recursos materiais e tecnologia assistiva, a presença de profissionais com habilitação, e a relação mais próxima e colaborativa com pais, responsáveis, e outros ainda (VASQUES, 2013).

No contexto da pandemia o ensino remoto instituído é, segundo Nunes e Dutra (2020, p.10), “uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os

professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais” e citando Bendici (2020), pontua que pela saúde mental e bem estar as aulas presenciais não podem servir de modelo para as aulas remotas.

No caso do AEE o estudo apontou que o trabalho com determinadas deficiências só encontra êxito no atendimento presencial, no coletivo da sala de aula ou na estada na Sala de Recursos, pelo caráter individual do atendimento. Muitos professores e professoras de AEE utilizaram como estratégias o contato via whatsapp, para orientarem os pais, os alunos e as alunas, quanto a realização das tarefas impressas, conjuntamente procuraram se inserir em plataformas digitais buscando cursos e formações para qualificar o trabalho remoto, o qual se tornou um “grande desafio metodológico e pedagógico” (Nunes e Dutra,2020, p.14).

METODOLOGIA

Este estudo sobre as interfaces do AEE e da sala comum na alfabetização do aluno e da aluna com TEA, em tempos de pandemia, se caracterizou como um estudo de cunho bibliográfico e descritivo, o qual procurou conhecer mais sobre a alfabetização de alunos e de alunas com autismo, sobre a deficiência, metodologias e estratégias utilizadas, as interações entre o AEE e a sala de comum no processo de aprendizagem deste alunado. Para desenvolver este estudo buscou-se compreender o assunto através de artigos científicos de Cunha (2017), Nunes e Dutra (2020), das disciplinas ministradas no curso de pós-graduação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEE/UFPel, especialmente através de Cossio (2020) e Rodriguez (2020), sites, vídeos e revistas científicas e pedagógicas disponíveis na internet.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica desenvolvida buscou compreender como se deu o processo de alfabetização de alunos e de alunas com TEA no período de pandemia, a partir de Moraes (2016), Miranda (2019), Nunes e Dutra (2020) que, discorrem sobre intervenções necessárias ao autista e, as quais se pode considerar facilitadoras desse processo, como o ABA, TEACHH, a comunicação bimodal, entre outras. As estratégias de ensino apresentadas nas bibliografias consultadas são

semelhantes e partem dos conhecimentos prévios do aluno e da aluna, das especificidades e manifestações do espectro no seu cotidiano. A rotina visual e o quadro de tarefas a serem realizadas no dia ou na semana são apresentados como práticas pedagógicas importantes na mediação da organização interna do aluno, assim como para a modelagem comportamental, para a compreensão do seu entorno e daquilo que precisa aprender/fazer e do como pode aprender/fazer. Essas estratégias didáticas são respaldadas por Cunha (2017, p. 4-6) quando refere que se o mediador conhece e estimula o desenvolvimento das funções cognitivas do seu aluno é capaz, através da mediação intencional, de gerar mudanças na plasticidade neural com possibilidades de “desenvolvimento e aquisição de habilidades e a aprendizagem, dantes faltantes nos mediados”.

Das intervenções pedagógicas utilizadas para o período pandêmico que estamos vivendo, o computador, o celular, o material impresso, os portfólios digitais e o whatsapp foram as estratégias e ferramentas de intervenção usadas tanto para o contato com as famílias, com o aluno e a aluna, como para acessar cursos de aperfeiçoamento em educação especial, BNCC, Adaptação Curricular, Comunicação Alternativa, entre outras. Os portfólios digitais criados em aplicativos como o Power point e o Canvas, surgiram como uma solução prática para reduzir o volume de conteúdo, gerado pelos registros fotográficos das atividades realizadas pelos alunos e alunas e, como uma estratégia facilitadora da avaliação dos progressos dos alunos e das alunas, durante o processo de aprendizagem, tendem a permanecer como estratégia no ensino presencial (PEDRA, 2021).

À questão do currículo escolar na pandemia se pode considerar a preocupação manifesta por Nunes e Dutra (2020) sobre a saúde mental dos alunos expondo a necessidade do professor usar de toda competência técnica e versatilidade para tornar os encontros mais leves para ambos, já Mainardes (2021) colocou o pós-pandemia como uma oportunidade para revisar currículos, concepções, metodologias de ensino e práticas escolares.

CONCLUSÃO

Ser consciente que a aprendizagem é resultante de um processo complexo, não linear e baseado na concepção do professor como mediador, e da capacidade de aprendizagem de todos e de todas é, um exercício diariamente a ser perseguido, avaliado e retomado. Resgatar no aluno e na aluna o desejo de aprender, mantendo seu vínculo com o ensino e a aprendizagem se constitui num dos maiores desafios do professor que, nesse momento de pandemia precisou reinventar suas práticas pedagógicas, para responder junto às inquietações da comunidade escolar.

O professor e a professora foram buscar maiores conhecimentos, inclusive na área tecnológica, para superar os entraves impostos pela nova forma de ensino e aprendizagem, também novos conhecimentos para um novo reencontro com seu aluno e com sua aluna, dado os calendários organizados em formato remoto. Em que pese as incertezas quanto à aprendizagem, foi realizando um trabalho pedagógico de acordo com as potencialidades do aluno e da aluna, com respeito à condição de um contexto nacional e local diferenciado, e de uma escolarização atípica.

Ao concluir esse estudo e em consideração as aprendizagens adquiridas no curso de pós-graduação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEE, os artigos revisitados por mim de Vasques (2013), Moraes (2016), Cunha (201), Nunes e Dutra (2020), Pedra (2021) o com pensamento de Mainardes (2021) sobre a relatividade de tudo, inclusive desse período, é crível dizer que ninguém sairá indiferente desse processo, e que portanto, certamente aprendizagens acontecerão, respeitados os limites e as possibilidades de todos e de tudo neste período tão delicado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação**, Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: out.2020.

_____. **Nota Técnica nº 04 / 2014** que orienta sobre documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, SECADI, DPEE, Ministério da Educação. Disponível em: Acesso em out.2021.

CÓSSIO, A. Intervenção Precoce para a criança com TEA, **Aula bônus 4**, Disciplina 4 – Processos de Aprendizagem da Pessoa com TEA, Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6xUeywJH4eA&feature=youtu.be>> Acesso em out.2020.

CUNHA, J. **Funções cognitivas e aprendizagem**: a abordagem de Reuven Feuerstein; Estação Científica - Juiz de Fora, nº18, jul – dez / 2017. Disponível em:< <https://portal.estacio.br/media/3729113/fun%C3%A7%C3%B5es-cognitivas-e-aprendizagem-feuerstein.pdf>> Acesso em: out.2021.

MAINARDES, J. **Políticas e práticas de alfabetização**: perspectivas autorais e contextuais, Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia/links/612975e538818c2eaf/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia/links/612975e538818c2eaf> Acesso em nov.2021

MIRANDA, B. et al. Desafios no processo de ensino/aprendizagem na alfabetização de uma criança com TEA. **Anais VI CONEDU**.Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: Acesso em: nov.2021

MORAES, L. **Os desafios docentes diante da inclusão de alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA)**. Disponível em Acesso em out.2021

NUNES, R.; DUTRA, C. **Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: Acesso em out.2021

PEDRA, L et al; **Portfólio digital**: Alternativa pedagógica em tempos de pandemia e sua importância na inclusão e Educação Especial. In: MARTINS, C (org.). O atendimento educacional especializado em contexto de pandemia: práticas, experiências e reflexões, São Leopoldo: Oikos, 2021.p.19-25 Disponível em < <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1176>> Acesso em nov.2021.

RODRIGUEZ, R. Processos de Aprendizagem da Pessoa com TEA, Módulo 1, Disciplina 4, parte 1, **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional**

Especializado – Transtorno do Espectro Autista, UFPel, 2020. Disponível em:
Acesso em: nov.2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação Transtorno do Espectro Autista, Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, **Sociedade Brasileira de Pediatria**, nº 5, 2019. Disponível em:
Acesso em: nov.2021.

VASQUES, C. MOSCHEN, S; GURSKI, R. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 81-94, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100006>
Acesso em: out.2020.

A PERSPECTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA INCLUSÃO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS REGULARES DO MUNICÍPIO DE PELOTAS

Viviane Petry de Vasconcellos¹

Aline Souza da Luz²

RESUMO: O trabalho traz uma análise de Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Pelotas – RS, evidenciando as abordagens sobre Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – AEE. Para isso, realizamos uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Nessa análise verificaram-se os PPPs que de modo geral não abordam as temáticas. E dos que abordam, apresentam-se de forma ampla e geral, não trazendo definições conceituais ou mesmo especificações teórico-práticas. Embora tenhamos uma vasta legislação que ampare o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares, a inclusão não tem um papel de destaque na construção destes documentos.

Palavras-chave: Inclusão; Projeto Político Pedagógico; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) coloca a escola em lugar de destaque com o objetivo pleno de desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho, deixando claro que o ensino especial é uma modalidade e, assim, deve ser perpassado por todos os níveis de ensino, sendo a classe regular o lugar onde preferencialmente o aluno com deficiência deve estudar.

Também o Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) mostra que a educação constitui direito das pessoas com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

¹ Autora. Email: viviane-vasconcellos@hotmail.com

² Orientadora do artigo e coautora. E-mail: alineluz@unipampa.edu.br

intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Pensando em direito à educação e inclusão escolar, é importante salientar que é preciso:

(...) adotar como objetivo primordial de curto prazo, a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade (ARANHA, 2001, p.160 - 173).

Desta forma, os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de refletir-se sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (ALVES, 1992). O documento que norteia estas reflexões é o Projeto Político-Pedagógico - PPP. Segundo Veiga (1995), o projeto político- pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade, buscando a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade.

Considerando que o PPP é o documento orientador do trabalho pedagógico e as leis sobre inclusão garantem o acesso e permanência com qualidade do aluno com deficiência na escola, interessa saber como as escolas abordam a inclusão nos seus PPPs, documento esse que orienta, justifica e norteia a sua prática.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2003) de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994). A cidade de Pelotas possui aproximadamente 89 escolas de Ensino Fundamental, sendo 60 municipais e 29 estaduais. Para realizar este estudo, delimitamos como espaço de pesquisa 10% dessas instituições, constituindo-se como objeto de pesquisa 6 escolas municipais e 3 estaduais. Para facilitar o acesso a essas instituições e seus Projetos Político-Pedagógicos, como critério de seleção das escolas em cada rede, delimitamos as escolas que estavam localizadas na zona urbana do município.

Ao realizar o contato com as escolas delimitadas, houve troca de emails e mensagens por redes sociais com a gestão da escola explicando o objetivo deste estudo. Com o email foi enviada a apresentação da pesquisa e a autorização institucional para a assinatura da mesma. Contudo, nem todas as instituições permitiram o acesso aos documentos. Importante salientar que, no período de coleta de dados, as escolas estavam com as atividades presenciais suspensas em função da pandemia de Covid-19³. Com isso, este trabalho contou com a colaboração de três escolas estaduais e quatro municipais. Alguns documentos encontravam-se em domínio público e outros foram coletados por email.

Para a análise dos dados, realizamos uma leitura integral dos PPPs com o objetivo de explorar os textos e permitir a evidenciação de alguns aspectos a fim de perceber como a escola aborda no PPP a inclusão, assim como o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Para apresentar os dados, as escolas foram classificadas em Estaduais A, B e C e municipais D, E e F. A análise, expressa na forma texto, compõe o tópico a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao estudar sobre a inclusão, percebemos uma trajetória de lutas e conquistas que asseguram os direitos dos alunos incluídos. Desta forma, é importante salientar a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que tornou obrigatória a matrícula de todos os alunos na escola comum, inclusive os alunos com deficiência.

Também o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o AEE, determinando que o Estado deverá prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais. Ciente dessas leis e também de que o PPP orienta e norteia as práticas das instituições, apresentamos a seguir a análise dos documentos.

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou em março de 2020, que se tratava de uma pandemia decorrente da Covid-19, nome dado à doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

Na tabela abaixo apresentamos uma breve caracterização das escolas investigadas.

Tabela 1 - Caracterização das escolas investigadas.

| | Rede | Séries atendidas | N. total de alunos |
|-----------------|-----------|---|-------------------------|
| Escola A | Estadual | Atende alunos do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental | em média de 451 alunos, |
| Escola B | Estadual | Do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo a educação de jovens e adultos | em média 1.200 alunos |
| Escola C | Estadual | 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental | em média de 380 alunos |
| Escola D | Municipal | Educação Infantil (pré) ao 5º ano do ensino fundamental | em média de 180 alunos |
| Escola E | Municipal | Pré escola ao 9º ano do ensino fundamental incluindo a educação de jovens e adulto | em média de 520 |
| Escola F | Municipal | 1º ano do ensino fundamental ao 9º ano incluindo a educação de jovens e adultos. | em média de 278 |

Fonte: Autoras

O PPP da **Escola Estadual A** foi elaborado no ano de 2017. Ao realizarmos a análise desse documento, verificamos que é apresentada como **filosofia**.

(...) a preparação integral do aluno, atendendo às suas necessidades individuais para o exercício da cidadania, tornando-o crítico, criativo, participativo, numa sociedade em transformação, na complexidade do mundo atual, sendo sujeito de sua própria história, como um ente social, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 8).

Conforme podemos perceber, há uma abordagem ampla sobre o atendimento ao aluno quando afirma “atendendo às suas necessidades individuais”, o que pode ir do atendimento ao aluno com dificuldades até o com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Embora seja uma evidência sobre como a escola aborda o tema, não traz grandes indicativos.

Nas metas o que o documento aborda de mais significativo é que todos os alunos são capazes de apreender, cada um no seu ritmo próprio, respeitados os alunos com deficiência. Ressaltamos aqui o respeito aos alunos com deficiência. Também encontramos no item sobre **metodologia do ensino** a menção de que há atividades específicas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (Escola estadual A, 2017).

Na avaliação, a instituição ressalta que os alunos com deficiência sejam sujeitos participativos e atuantes no processo de conhecimento. Com relação ao Atendimento Educacional Especializado/AEE, devidamente documentado, devem ser construídas avaliações de forma articulada entre os profissionais que realizam o AEE e o coletivo dos professores da escola de modo a respeitar as especificidades dos alunos, favorecendo o pertencimento ao grupo em que estão incluídos. Não encontramos menção alguma ao longo de todo o documento sobre acessibilidade arquitetônica ou sobre o atendimento educacional especializado.

O PPP da **Escola Estadual B** foi elaborado no ano de 2017. O documento é dividido em várias seções, tais como: Apresentação, Concepção de Sociedade, de Educação e Escola, Caracterização da Escola, Diagnóstico, Princípios e Diretrizes que norteiam o trabalho, Objetivos Gerais da Escola, Organização Curricular, Recursos, Organização dos serviços de apoio e Considerações Finais.

Nossa análise não identificou ao longo de todo o documento menção quanto ao tema da inclusão, alunos incluídos ou mesmo sobre AEE nem em relação à acessibilidade arquitetônica. Contudo, percebe-se uma clara preocupação com os índices de evasão, indisciplina e reprovação, visto que são temas que aparecem recorrentemente no texto do documento.

O PPP da **Escola Estadual C** foi elaborado no ano de 2016. Ao realizarmos a análise desse documento, verificamos que a escola aborda em sua filosofia o seguinte:

Tendo em vista atender a diversidade de alunos nas características anteriormente citadas a escola propõe-se a uma educação fundamentada no respeito à pluralidade, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências na realização de projetos comuns, preparando o sujeito para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros na busca do aprimoramento da cidadania (ESCOLA ESTADUAL C, 2016, p.2).

Como é possível observar, não fica especificada a abordagem da inclusão nem do AEE. Também não encontramos no documento menção às atividades e planejamento do atendimento educacional especializado nem relacionado às preocupações com a acessibilidade tanto física, material como humana. Contudo, dentre os princípios que pautam as metas da escola, é possível encontrar menção à inclusão.

Na **escola Municipal D**, o documento foi elaborado em 2017. Na introdução, o documento apresenta:

[...] a escola encontra-se em uma realidade social diversificada onde diferentes culturas, valores e pontos de vista se encontram. É fundamental, que a experiência cotidiana da criança seja valorizada criando um espaço aberto de socialização, inclusão, ampliação e construção do conhecimento (ESCOLA MUNICIPAL D, 2017, p.5).

Embora o documento faça uso do termo inclusão, esse não detalha qual a abordagem do termo. Encontramos no documento a explicitação do trabalho do cuidador. Esse, segundo o documento, deve desenvolver atividades dentro da escola com alunos “portadores de necessidades especiais”, auxiliando nas atividades dentro e fora da sala de aula, acompanhando e auxiliando no deslocamento.

Ainda consta no documento que as tomadas de decisões quanto ao atendimento necessário ao aluno, bem como a avaliação do mesmo, serão elaboradas com a participação do corpo docente da escola - o diretor, o coordenador e orientador educacional - e, sempre que necessário, com o setor responsável pela educação especial da SMED. Ainda, segundo o documento, quem não puder atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, a escola oferecerá a terminalidade específica e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os alunos superdotados.

O documento relata que o histórico escolar apresenta de forma descritiva as competências e habilidades desenvolvidas pelo educando, bem como encaminhamento para a continuação de estudos, visto que a escola atende até o quinto ano do ensino fundamental. Não encontramos no documento nada em relação à acessibilidade arquitetônica ou sobre o atendimento educacional especializado.

O documento da **escola municipal E** foi construído em 2014. No item de apresentação da escola é possível identificar que, na estrutura física, possui banheiros adaptados para cadeirantes. Embora a escola aponte como direito dos alunos “(...)expor suas dificuldades na aprendizagem bem como receber atendimento adequado; - ter acesso aos recursos materiais e didáticos da Escola, sempre orientados pelo professor responsável; - ser respeitado por seus

educadores, participar das atividades curriculares (...)” (Escola municipal E, 2014. p.20), não há um detalhamento que possa evidenciar uma preocupação maior com os alunos incluídos. Não encontramos no documento nada em relação à acessibilidade arquitetônica ou sobre o atendimento educacional especializado.

A **escola municipal F** elaborou o seu documento em 2018 e nele mostra que a escola possui atendimento educacional especializado. Na seção que mostrava as metas, demonstra que uma delas é a realização da integração dos diversos serviços da escola: orientação, merenda, limpeza, biblioteca, secretaria, monitoria, transporte escolar, sala de recursos para integração e ação conjunta. Assim sendo, o trabalho do atendimento educacional especializado é mencionado como uma rede em que todos estão envolvidos. Não encontramos no documento nada em relação à acessibilidade arquitetônica.

A construção da proposta pedagógica da escola, o PPP, é obrigatória, conforme mencionado no Art. 12 da LDB: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. Todas as escolas possuem o seu PPP construído. Contudo, de modo geral percebemos que os PPPs possuem uma fragilidade na abordagem em relação à inclusão e ao atendimento educacional especializado, visto que não encontramos nada de forma mais específica sobre os temas. É interessante observar que todos os PPPs são recentes, excetuando-se o PPP da escola E. Com isso, queremos evidenciar que na época da elaboração desses documentos já havia uma vasta legislação a ser observada, além de toda a discussão na sociedade sobre o tema da inclusão.

Conforme Garcia, construir um projeto político-pedagógico numa perspectiva inclusiva exige:

[...] reorientar radicalmente o currículo, em todos os seus aspectos, desde a organização das turmas, a escolha de cada professor ou professora para cada grupo de alunos, o horário de aula, a seleção dos conteúdos culturais que na escola ganham o nome de conteúdos pedagógicos, a escolha dos materiais didáticos, das metodologias e didáticas, ao tipo de relação que se dão na sala de aula e no espaço fora da sala de aula, a relação da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade circundante e até a repensar a avaliação em suas consequências nas vidas dos alunos (GARCIA, 2013, p.8).

Os aspectos apontados por Garcia (2013) não foram percebidos nos PPPs das escolas. Ainda sobre a adequação dos PPPs, consta na resolução CEB/CNE

nº 4 de 02/10/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu artigo 10, a necessidade dos PPPs estarem adequados.

Art. 10 O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I. - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II. - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III. - cronograma de atendimento aos alunos;
- IV. - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V. - professores para o exercício da docência do AEE;
- VI. - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII. - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Também verificamos que os PPPs elaborados não explicitam nenhuma legislação específica sobre inclusão ou sobre o atendimento educacional especializado. Um aspecto nos chamou a atenção na leitura de alguns PPPs: refere-se ao fato de algumas escolas mencionam a terminologia “portadores de necessidades especiais”, embora os PPPs sejam relativamente recentes. Já havia na época da elaboração dos PPPs a recomendação do uso do termo, tal como é possível perceber no documento 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).

CONCLUSÃO

Após a leitura e análise de Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Pelotas – RS, evidenciando as suas abordagens sobre Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – AEE, percebemos que a maioria apresenta de forma ampla a questão da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado.

Ainda que tenhamos uma vasta legislação que garanta o acesso escolar aos alunos com deficiência, existe um longo caminho a ser percorrido, pois nos PPPs das escolas nota-se que não há um aprofundamento para construção de um atendimento educacional especializado nem para o atendimento na perspectiva inclusiva, conforme apontada por Garcia (2013). A principal lei que defende e aborda o trabalho sobre a inclusão e o atendimento educacional especializado Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e todos esses documentos foi elaborada após esta data.

Considerando que este é um documento construído coletivamente, esperávamos encontrar pelo menos nas duas escolas que mencionam a professora do AEE um documento com uma expressividade maior sobre a inclusão, o que não aconteceu. Reforçamos a importância de constar nos PPPs o tema da inclusão, tendo em vista que esse documento é o norteador das práticas na escola.

Sem uma abordagem clara e estruturada sobre a inclusão ou sobre o planejamento do trabalho realizado no atendimento educacional não é possível a consolidação de uma escola na perspectiva inclusiva. Entendemos que as escolas precisam ampliar suas discussões acerca do tema da inclusão e do trabalho que deve ser realizado no atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, n. 21, mar. 2001, pp. 160-173.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 30 out. 2021.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view Acesso em: 04 out. 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11- 36.

Documentos:

Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Alves de Lima e Silva.
Projeto político pedagógico. Pelotas -RS, 2017.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adolfo Fetter .**Projeto político pedagógico. Pelotas** - RS, 2017.

Escola Estadual de ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.
Projeto político pedagógico. Pelotas - RS, 2016.

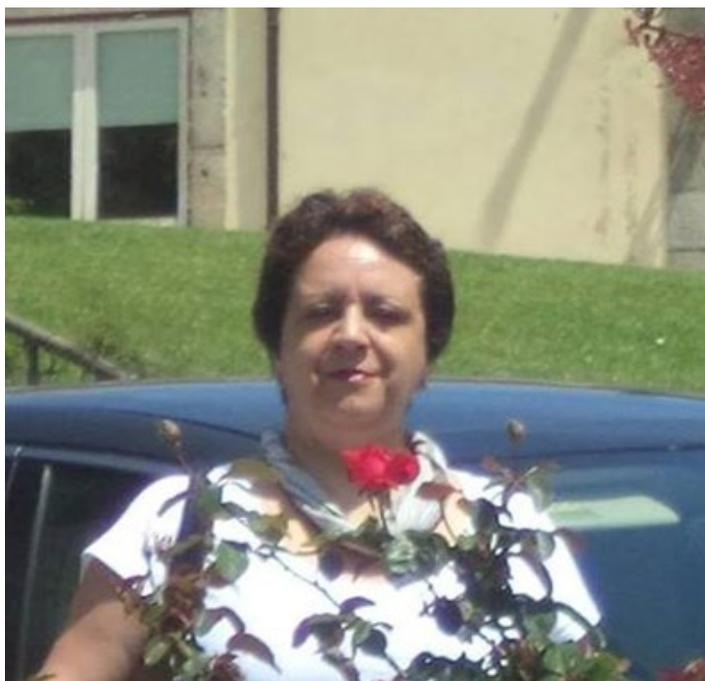
Escola Municipal de ensino Fundamental Incompleto Luciana de Araujo,
Projeto político pedagógico. Pelotas - RS, 2017.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, **Projeto político pedagógico. Pelotas**
- RS, 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/bilac02/projeto-politico-pedaggico-39707095> acesso em 18 out. 2021.

Escola Municipal de ensino fundamental João da Silva Silveira. **Projeto político pedagógico. Pelotas**-RS, 2018. Disponível em:
<http://emefjoaodasilva.blogspot.com/p/nosso-projeto-politico-pedagogico.html>
Acesso em : 19 out. 2021

**Equipe do Curso de Especialização em Serviço de Atendimento
Educativo Especializado da UFPel- edição 2020/2021**

**Coordenadora Geral dos Cursos de Formação em Atendimento
Educativo Especializado da UFPel e Coordenadora Adjunta do
Curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educativo
Especializado:**



**Rita de Cássia Cossio Morem
Rodriguez**

Tem graduação em Ciências Biológicas pela Universidade da Região da Campanha (1990), Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (2006) e Pós-doutorado em Estudos da Criança - modalidade Educação Especial, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2014). Docente da Universidade Federal de Pelotas no curso de Ciências Biológicas e no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática/FAE/UFPEL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem e do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia... Desenvolve pesquisas na área de Neurociências, Necessidades Educativas Específicas, Desenvolvimento Humano, Cognição e Aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista, Ensino e Aprendizagem, Políticas públicas e de inclusão, Formação de Professores, Ensino de Ciências e Biologia.

Coordenadora do Curso de Especialização em Serviço de de Atendimento Educacional Especializado:



Franciele de Abreu Carlan

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela (UFSM). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - atuando no curso de Ciências Biológicas / Licenciatura. Tem experiência na área da Educação com ênfase no ensino de Ciências e Biologia, em ensino e aprendizagem e formação de professores. Atualmente é professora permanente do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas e Coordenadora da Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) na modalidade a distância. É líder do Núcleo Interinstitucional Minuano de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade (GIMEPED) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Cognição e Aprendizagem (NEPCA).



Pesquisadora:

Raquel Ludtke

Tem graduação em Ciências Biológicas Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), Mestrado e Doutorado em Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004 e 2008). Atualmente é Professora Associada do Instituto de Biologia, Departamento de Botânica da

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) onde é Chefe de Departamento. Já atuou no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Taxonomia de Polygalaceae, Florística de Macrófitas Aquáticas, Florística campestre e florestal, Biologia Reprodutiva e Ensino de Ciências e Botânica.



Supervisora:

Lidiane Bilhalva Rodrigues

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Especialista em Gestão Educacional; Especialista em AEE; Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela UFPEL.

Tutores:

1. Gessiele da Silva Corrêa;
2. Sthéfani Borges Bregue;
3. Verônica Porto Gayer;
4. Anelise do Pinho Cossio;
5. Alline Bettin de Oliveira;
6. Giovana Cássio Rodriguez;
7. Luana Ribeiro Bueno;
8. Aline Souza da Luz;
9. Luciana Henzel Dos Santos;
10. Renan Costa Valle Scarano;
11. Andreia Domingues Bitencourt;
12. Ingrid da Silva Torma;
13. Mirian Pereira Borher;
14. Andréa Teixeira Leão.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

