

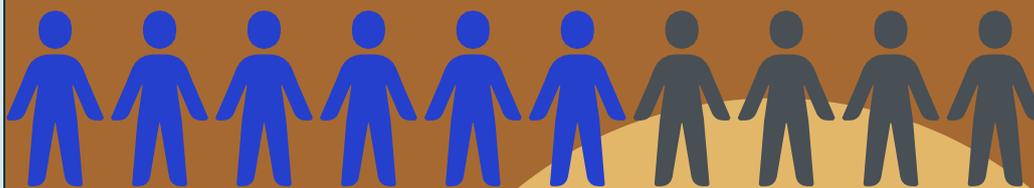
CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

COLEÇÃO CEEI



VOL. 3



ORGANIZADORES

**Maria de Fátima Vilhena da Silva
Francisco Hermes Santos da Silva
Vera Debora Maciel Vilhena
Sílvia Caroline Salgado Pena**



**Rfb
Editora**

CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a. Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.^a. Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a. Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Morais Souto Filho-FIS

Prof.^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a. Dr.^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar

Prof.^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG

Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a. Dr.^a. Érima Maria de Amorim-UFPE

Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET

Prof.^a. Dr.^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE

Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS



Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof.^a. Dr.^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof.^a. Dr.^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof.^a. Dr.^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof.^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof.^a. Dr.^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof.^a. Dr.^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof.^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof.^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof.^a. Dr.^a. Thalita Thyrza de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof.^a. Dr.^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof.^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof.^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof.^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos-FAQ/FAEG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Me. Ennio Silva de Souza-IEMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2022 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Danilo Wothon Pereira da Silva

Design da capa

Vera Débora Maciel Vilhena

Revisão de texto

Marlon Alex Vilhena da Silva

Francisco Hermes Santos da Silva

Maria de Fatima Vilhena da Silva

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

Instituições Responsáveis

Universidade Federal do Pará

Instituto de Educação Matemática e Científica

Faculdade de Educação em Ciências e Matemática

Pró-Reitoria de Extensão da UFPA

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558893271>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

I37

Inclusão na educação básica: oportunidades para pessoas com deficiência / Maria de Fatima Vilhena da Silva (Organizadora), Francisco Hermes Santos da Silva (Organizador), Vera Débora Maciel Vilhena (Organizadora), et al. – Belém: RFB, 2022.

Outra organizadora
Sílvia Caroline Salgado Pena

Livro em PDF

164 p.

ISBN: 978-65-5889-327-1
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial - Deficientes. I. Silva, Maria de Fatima Vilhena da (Organizadora). II. Silva, Francisco Hermes Santos da (Organizador). III. Vilhena, Vera Débora Maciel (Organizadora). IV. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Inclusão escolar

Maria de Fatima Vilhena da Siva
Francisco Hermes Santos da Silva
Vera Débora Maciel Vilhena
Sílvia Caroline Salgado Pena
(Organizadores)

Volume 3

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

Edição 1

Belém-PA





Comitê Científico do II CEEI

Profª Drª Fatima Vilhena da Silva - Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Elielson Ribeiro Sales - Universidade Federal do Pará - UFPA

Profª Ma Adriane da Costa Gonçalves - Secret. de Estado de Educação do Pará - SEDUC/Igarapé-Miri

Profª Ma. Emilly Hanna Silva - Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/Belém

Prof. Dr. Francisco Hermes Santos da Silva - Univ. do Estado do Pará - UEPA e Universidade Federal do Pará - UFPA

Profª Drª Priscylla Santiago da Luz - Universidade do Estado do Pará - UEPA

Prof. Me. Marcos Evandro Lisboa Moraes - Unidade Educação Especial Astério de Campos

Prof. Dr. Luiz Rocha da Silva - Instituto Federal do Pará - IFPA

Profª Ma. Ieda Clara Queiroz Silva do Nascimento - Escola de Aplicação da UFPA

Profª Drª Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão - Escola de Aplicação da UFPA

Prof. Dr. Fernando Antônio O. Coelho - Instituto Federal do Maranhão - IFMA

Profª Drª Joeliza Nunes Araújo - Universidade do Estado do Amazonas - UEA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO.....	13
Elielson Ribeiro de Sales	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.a	
INTRODUÇÃO	
QUANDO INCLUIR É RESPEITAR O DESENVOLVIMENTO	17
Francisco Hermes Santos da Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.0	
CAPÍTULO 1	
A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA E.M.E.F. MARIA DE LOURDES ROCHA RODRIGUES EM CANAÃ DOS CARAJÁS	23
Bianca Maria de Siqueira Lopes	
Elenilde da Silva	
Karoline de Macedo dos Santos	
Stephane Cryslande de Almeida Sales	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.1	
CAPÍTULO 2	
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CANAÃ DOS CARAJÁS - PARÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	29
Roselma da Silva Feitosa Milani	
Wandson Ferreira Lucas	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.2	
CAPÍTULO 3	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CANAÃ DOS CARAJÁS - PARÁ: INCLUIR PARA TRANSFORMAR.....	35
Wandson Ferreira Lucas	
Roselma da Silva Feitosa Milani	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.3	
CAPÍTULO 4	
A DISORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: EXCLUSÃO OU FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?	43
Bruna Carolina Barros Dominguez	
Maria de Fatima Vilhena da Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.4	
CAPÍTULO 5	
RECICLARTE: O APRENDER E O REUTILIZAR PELAS MÃOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	51
Brena Santa Brígida Barbosa	
Patrícia da Costa Moura	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.5	
CAPÍTULO 6	
ALFABETIZAÇÃO DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO	57
Kamila Dias da Silva	
Maria de Fatima Vilhena da Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.6	
CAPÍTULO 7	
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO AEE: LIMITES E POSSIBILIDADES NO MOVIMENTO PELA INCLUSÃO	69
Maria Eliana Soares	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.7	

CAPÍTULO 8 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	79
Eny Tayná Miranda Caseiro Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.8	
CAPÍTULO 9 A ESCOLA E A FAMÍLIA NECESSÁRIAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	85
Eluane Christine de Barros Gomes Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.9	
CAPÍTULO 10 SÍNDROME DE ASPERGER - “ELE NEM PARECE ESPECIAL, ELE É TÃO LEGAL!”	93
Denise Letícia do Nascimento Teixeira Ítalo Rafael Tavares da Silva Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.10	
CAPÍTULO 11 O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NOS ANOS INICIAIS	103
Rita Joice Magno Lourinho Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.11	
CAPÍTULO 12 REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ	111
Bianca Moraes Carneiro Jaqueline da Silva Brito Maria Mônica Ferreira Mendes Amélia Maria Araújo Mesquita DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.12	
CAPÍTULO 13 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	119
Leila Kátia de Sousa Farias DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.13	
CAPÍTULO 14 VOZES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE DEFICIÊNCIA COGNITIVA E INCLUSÃO	125
Odinéia Monteiro Barbosa Maria de Fatima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.14	
CAPÍTULO 15 PROPOSTAS DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE ESTATÍSTICA	135
Vera Débora Maciel Vilhena Jacqueline Agnes da Silveira Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.15	
CAPÍTULO 16 PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: O AÇAÍ A PARTIR DE ESTUDOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	145
Brena Santa Brígida Barbosa Wanderléia Azevedo Medeiros Leitão	

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.16

CAPÍTULO 17

O ESPORTE ADAPTADO NO SEŠC SÃO FRANCISCO DO PARÁ: VIVÊNCIAS, INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES 151

Rayanne Mesquita Estumano

Luciane Cristina Farias de Aguiar

Tamyres Gyslane Ferreira Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.17

ÍNDICE REMISSIVO..... 161

APRESENTAÇÃO

Este e-book contempla os trabalhos selecionados no II Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva – II CEEI - que constituiu-se como um espaço para trocas de saberes, experiências educacionais e socialização de estudos e pesquisas sobre a temática da inclusão escolar na educação básica. Seu foco esteve principalmente nos desafios que são enfrentados por professores, técnicos e alunos no ambiente educativo, ao mesmo tempo que oportuniza aos educandos com necessidades adaptativas ou dificuldades de aprendizagem a inserção no meio escolar e a conquistar seu espaço de direito.

Dessa forma, os objetivos foram promover discussão e reflexão acerca da Educação Inclusiva e fomentar a comunicação e a divulgação das ações da inclusão no âmbito escolar, especialmente na região amazônica.

O evento foi coordenado pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará e representado pela professora Maria de Fatima Vilhena da Silva, em parceria com o Grupo RUAKÉ¹, na pessoa da professora Silvia Caroline Salgado Pena, e com o Grupo CEEI², representado pela professora Vera Débora Maciel Vilhena, ambas do IEMCI. Também houve apoio institucional da pró-reitoria de extensão, à qual estava vinculado o projeto Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva na Educação Básica, e teve a colaboração de professores do IEMCI e alunos da graduação do mesmo instituto e do Instituto Federal do Pará (IFPA), *campus* Belém. O II CEEI contou com a participação de professores de diferentes instituições de educação básica, do ensino superior como o IFPA, Universidade Estadual do Pará (UEPA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA).

Tivemos duas modalidades de trabalhos: relato de experiência e resultados de pesquisas, todos apresentados por comunicação oral e pôsteres. Houve duas mesas redondas, sendo uma com o tema “Práticas de gestão e inclusão no/para o atendimento de alunos com deficiência”, coordenado pelo professor Francisco Hermes Santos da Silva, docente do Programa de Pós-Graduação em Rede da Amazônia em Educação em Ciências e Matemática - REAMEC - UFMT/Polo UFPA. Os membros debatedores dessa mesa foram: Professora Célia Bonfim, docente do AEE da Escola

¹ Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemática e Inclusão, o Grupo Ruaké (“ao lado”, “perto”, “junto”, no idioma tupi) foi constituído em 2014. Congrega pesquisadores em diferentes momentos de formação acadêmica: alunos de graduação, professores da escola básica, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores. O grupo se organiza a partir da produção e socialização do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências e Matemáticas para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

² Grupo de estudos e experiências sobre educação inclusiva associado à Faculdade de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, foi iniciado em 2018 a partir do Projeto Divulgação e Comunicação sobre Desafios na Educação Inclusiva, que foi aprovado pelo Edital nº 01 - Projeto PIBEX - da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA. Nele consta a participação de professores de educação básica e superior, mestres, doutores, graduados, especialistas, estudantes de graduação, técnicos e familiares de pessoas com NEE.



N. S^a. da Anunciação - Marituba-PA; professor Jader Duarte Ferreira, docente do AEE da Escola E. E. F. Madre Rosa Gattorno; e professor Marcos Evandro Lisboa de Moraes, docente da Unidade de Educação Especial Astério de Campos.

A outra mesa redonda trouxe o tema “Relatos ou pesquisas na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência”, coordenada pelo professor Elielson Ribeiro de Sales, professor do IEMCI-UFPA e coordenador do Grupo RUAKÉ - IEMCI. Os docentes membros debatedores desta mesa foram: professora Amélia Maria Araújo Mesquita, vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do Núcleo Transdisciplinar em Educação Básica - UFPA; professora Francisca Maria Carvalho, docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA, e a professora Wanderleia Medeiros Leitão, docente da Escola de Aplicação da UFPA e membro do Grupo RUAKÉ. A palestra “Formação de professores: fora de foco” foi proferida neste evento pelo professor Francisco Hermes Santos da Silva, citado anteriormente.

No II CEEI tivemos, portanto, a oportunidade de nos debruçar sobre a temática da inclusão na educação básica, possibilitando muitas visões e concepções, cada qual focada em particularidades que ampliam nossas discussões e nos fazem refletir que o campo da educação inclusiva segue por meio de debates, eventos, experiências e pesquisas congregando professores, técnicos, estudantes, pesquisadores e familiares. Nesse complexo campo de ação e de desenvolvimento de conhecimentos, esperamos que as atitudes de segregação de pessoas com necessidades adaptativas diferentes dos alunos considerados “normais” sigam o caminho para uma nova postura, uma nova realidade: a de interação entre todos, sem discriminação, respeitando as diferenças e lutando por seus direitos.

Os artigos e relatos de experiências que constituem este *e-book* trazem uma amostra do que pensam ou fazem os autores na direção da inclusão de pessoas com (d)eficiência.

Os Organizadores



PREFÁCIO

O conceito de Inclusão, geralmente, é atribuído apenas às pessoas com deficiência. Tal fato decorre da história destas pessoas que, durante muito tempo, estiveram privadas do direito à escolarização. Entretanto, deve ser compreendido como um movimento que envolve todos, sem exceção.

Das discussões sobre a temática, emerge um termo cuja abordagem pode ser considerada como pertinente: a diferença, que só pode ser compreendida quando se pensa em um contexto coletivo, sendo o ambiente escolar propício para tal reflexão.

Ver a diferença apenas como uma forma de fazer comparações e julgamentos pode promover atitudes segregacionistas e de exclusão, como o pagamento de salários menores para mulheres que exercem a mesma profissão que homens, justificado por seu gênero, ou a premissa de que uma pessoa com deficiência é menos capaz de fazer algo devido a seu diagnóstico.

Em nível mundial, as discussões acerca da educação de pessoas com (d)Eficiência ao longo dos anos resultaram em documentos que indicam ser necessário promover mudanças tanto no campo das políticas quanto das práticas escolares, que, geralmente, têm como base a ideia de estudantes homogeneizados. Nesse contexto, a inclusão dos estudantes com (d)Eficiência em classes comuns do ensino regular apresenta-se como algo consensual.

No Brasil, tal movimento toma força a partir da promulgação da Lei nº 9.394-96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, provocando inquietação nas escolas públicas e privadas da Educação Básica, que vêm buscando pôr em prática os pressupostos da inclusão, de modo a garantir que os estudantes com (d)Eficiência participem da comunidade de aprendizagem, além de promover um real avanço nas habilidades cognitivas de socialização.

Porém, algumas pesquisas mostram, principalmente nas escolas de ensino regular, que determinadas práticas pedagógicas não garantem o processo de ensino e aprendizagem de muitos estudantes. Isso sem se falar nos estudantes com (d)Eficiência, os quais necessitam de flexibilização curricular para promover seu desenvolvimento e aprendizado.

É necessário e urgente invertermos essa lógica e desenvolvermos ações pedagógicas para promover a inclusão, sem perder de vista que o papel da escola é garantir que o acesso, a permanência e a qualidade sejam disponibilizados aos estudantes na proporção das dificuldades e/ou limitações criadas pela sociedade.

Ou seja, é necessário garantir a estes uma interação e participação plena em toda comunidade de aprendizagem, indo além dos limites da convivência entre os com ou sem (d)Eficiência.

A realidade é complexa no que diz respeito à educação de estudantes com (d) Eficiência nas escolas regulares, pois encontramos, nas salas de aula, professores que se julgam não preparados e, conseqüentemente, com dificuldades para desenvolver métodos e adaptações necessárias aos “novos” estudantes, uma vez que há pouco tempo estes frequentavam apenas unidades especializadas de ensino.

A publicação do terceiro volume da Coleção CEEI - Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva, que foi iniciado em 2018, vai ao encontro desta realidade complexa e contribui para a consolidação do movimento de inclusão na Educação Básica em nossa região.

As pesquisas que compõem este terceiro volume foram apresentadas e amplamente discutidas durante o II Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva, realizado nos dias 21 e 22 de novembro de 2019, no Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de disponibilizar um espaço de divulgação da produção de conhecimentos no campo da Educação Inclusiva na Educação Básica, voltados, principalmente, à região amazônica.

A temática escolhida e discutida no livro é bastante adequada ao contexto problemático atual da educação brasileira, especificamente da educação inclusiva, uma vez que subjaz da referida temática a necessidade de se desenvolver um pensamento emancipatório e cidadão nos atores - professores e estudantes - que ensinam e aprendem na Educação Básica.

A partir da relevância da temática, considero importante apresentar aos pesquisadores, professores e técnicos que atuam na Educação Básica, pós-graduandos, graduandos, familiares de pessoas com deficiência e outros interessados um conjunto de pesquisas diversificadas, tendo em vista os avanços das discussões sobre o campo da Educação Inclusiva nos diversos centros de estudos do país e, inclusive, na região Norte, principalmente em Belém/PA.

Para compor o terceiro volume da Coleção CEEI, foram selecionados 18 artigos, que abordam diferentes subtemas da Educação Inclusiva na Educação Básica, tais como: desenvolvimento humano, psicomotricidade, atendimento pedagógico domiciliar, AEE - Atendimento Educacional Especializado, disortografia, baixa vi-



são, altas habilidades/superdotação, dificuldade de aprendizagem, Síndrome de Asperger, TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, TEA - Transtorno do Espectro Autista, deficiência visual e esporte adaptado.

Espero que as pesquisas aqui incluídas corroborem com as discussões acerca da Educação Inclusiva na Educação Básica, considerando-se os diversos subtemas aqui tratados e discutidos por autores que problematizam a Educação Inclusiva.

Desejo excelente leitura!

Elielson Ribeiro de Sales

Coordenador do Grupo Ruaké

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.a



INTRODUÇÃO

QUANDO INCLUIR É RESPEITAR O DESENVOLVIMENTO

Francisco Hermes Santos da Silva¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.0

¹ Palestra realizada no II Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva – II CEEI – 2019. Professor Doutor em Educação Matemática pela UNICAMP - Campinas-SP. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e Pós-Graduação em Rede da Amazônia – Polo UFPA. Membro colaborador do Grupo CEEI. Email: fhermes@ufpa.br

Muito se tem discutido sobre o processo de inclusão e respeito às diferenças. No entanto, não tenho conhecimento de trabalhos que façam referência às teorias epistemológicas para dar conta desta necessidade. Este texto tem a pretensão de traçar algumas linhas de raciocínio para mostrar que inclusão escolar de sujeitos com dificuldades adaptativas ao processo de ensino-aprendizagem é uma questão de respeito ao desenvolvimento possível em função da dificuldade que apresenta.

Antes de entrar na discussão do tema, pretendo contar uma história real ocorrida durante a coleta de dados de uma pesquisa que subsidiava uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

Queríamos verificar a importância do quadro de escrever para a aprendizagem de crianças surdas, uma vez que, sendo surdas, o canal de comunicação mais importante para o processo de ensino seria o visual, então o quadro de escrever seria um instrumento mediador da aprendizagem por excelência.

Os participantes eram sete crianças surdas que estudavam a segunda série dos anos iniciais. Porém, uma delas, além de surda, também possuía problemas de visão, resultado de uma doença degenerativa que lhe vinha provocando a perda da visão, e a menina já tinha cerca de apenas 10% da capacidade visual.

A técnica de ensino foi baseada na resolução de problemas. Mas, para surpresa nossa, a técnica não progredia. Até que, discutindo sobre o problema, concluímos que a barreira principal era a forma como a professora se dirigia à turma, discutindo um problema com uma criança. Naquele momento as demais dispersavam, pois o surdo precisa de uma comunicação face a face, dada sua necessidade do uso exclusivo do canal visual.

Foi então que decidimos utilizar um instrumento mediador que potencializasse a atenção dos demais no momento da discussão do problema. Optamos pelo retroprojetor para projetar sombras de objetos como sementes, palitos de fósforo etc. no quadro e, a partir dessas sombras, contextualizarmos problemas matemáticos aditivos, segundo Vergnaud (1998).

Até então a menina com surdo-cegueira não conseguia incluir-se no grupo dos colegas surdos e mantinha-se apática, sem demonstrar qualquer vontade de aprender (era o que pensávamos). Nós vínhamos nos incomodando com aquilo e pedi algumas vezes para a professora trabalhar um problema com a aluna, mas quando isso acontecia, esta não respondia a contento, o que a levava a uma

espécie de isolamento dos demais.

Quando começamos a utilizar o retroprojektor, o comportamento da menina mudou radicalmente, pois ela começou a olhar para o quadro com uma atenção redobrada. Foi então que a professora, dirigindo-se a ela com um problema, provocou a interação, e a aluna respondeu corretamente ao questionamento da professora. Ao ser constatado que a aluna havia acertado o problema, esta explodiu de alegria e, num ímpeto de satisfação, pulou da cadeira e comemorou com todos os presentes batendo na mão de todos.

A partir desse momento, passamos a ver uma outra aluna na sala de aula, pois esta integrou-se ao grupo dos colegas surdos e estes a acolheram com muito prazer. O que isto tem a ver com este texto? É o que passaremos a discutir.

Primeiramente, se buscarmos os estudos de Ausubel, este declara que um dos princípios para ocorrer uma aprendizagem significativa é o sujeito querer aprender. O segundo princípio é o material de aprendizagem ser potencialmente significativo.

Ora, a aluna em questão, pelo que se apurou na análise dos dados, deveria ter vontade de aprender, entretanto o material disponível não era significativo para sua necessidade adaptativa. Quando utilizamos um material potencialmente significativo, aumentando a capacidade visual da aluna, esta pôde mostrar seu interesse pelo aprendizado. Isto significa que o primeiro princípio nem sempre tem validade por si só, mas é dependente do segundo princípio para que a aprendizagem significativa se mostre a contento.

Uma segunda lição que tiramos desse episódio é que muitas vezes o sujeito quer se integrar ao grupo, porém sua capacidade adaptativa o impede, pois é necessária uma via de mão dupla no processo de inclusão, isto é, o grupo incluir o sujeito, e o sujeito se sentir com vontade de ser incluído.

No caso em questão, a aluna queria ser incluída, mas sua capacidade adaptativa era limitada pela falta de visão que dificultava-lhe compreender o que a professora queria ensinar e, neste caso, como o grupo estava compreendendo a professora, a aluna não se sentia à vontade para se aproximar, pois ela não fazia parte daquele interesse comum. Bastou o material eliminar a barreira comunicativa entre a aluna e a professora para que aquela se sentisse capaz de se incluir no grupo.

Por sua vez, o grupo não sentia necessidade de incluir a aluna, uma vez que ela não se apresentava em condições de participar efetivamente dos momentos de

interação dados pela discussão dos problemas propostos pela professora. Contudo, no momento em que a aluna mostrou competência compatível com a competência grupal, foi admitida imediatamente.

Isso nos remete diretamente a Vygotsky com suas considerações sobre a interação social, mas novamente precisamos ressaltar que não basta juntar pessoas num ambiente e daí acreditar que já podemos ter uma interação social instalada. É preciso que os elementos do grupo estejam afinados em torno de um mesmo objetivo.

No caso em pauta, a resolução de problemas era um objetivo comum aos alunos surdos que conseguiam negociar significados comuns entre si e com a professora, pois o canal de comunicação visual estava ativado entre todos. Todavia, a aluna deficiente visual, por lhe faltar o canal de comunicação visual, não conseguia atingir o mesmo objetivo da turma, o que a limitava no seu desejo de integrar-se ao grupo. A verdadeira interação social só ocorreu com a desobstrução ou a quebra de barreira do canal de comunicação visual, o que permitiu à aluna se dar ao direito de integrar-se ao grupo.

Isso só foi possível porque nós alteramos o material potencialmente significativo, o que está de acordo com Vergnaud, com a sua teoria da formação de conceitos num campo conceitual. Para o autor, um Campo Conceitual é “um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição” (VERGNAUD, 1998). Neste campo conceitual se dá a formação de conceitos por uma tripla de conjuntos de tarefas mutuamente imbricadas, quais sejam: o conjunto de Situações (S), o conjunto dos Invariantes (I) e o conjunto das Representações (R). Destes, o conjunto de Situações (S) dá sentido ao conceito.

Interessa-nos em particular as situações, pois são elas que permitem a entrada no campo conceitual, devido ao fato de que um conceito torna-se significativo através de uma variedade de situações. E foi isso o que efetivamente aconteceu pois, se não tivéssemos variado as situações que envolviam tanto a resolução de problemas como a forma de apresentá-la aos alunos, não teríamos encontrado a forma ideal de minimizar as dificuldades de adaptação daquela aluna, o que a teria impedido de aproximar-se do grupo e ser aceita pelo mesmo.

Entretanto ainda há mais uma situação interessante neste episódio. Durante as aulas, surgiu uma variedade de problemas aditivos que envolviam as expressões “a mais” e “a menos”, e descobrimos que os alunos surdos não tinham referente na

LIBRAS sobre estas expressões, o que demandou um trabalho difícil de ser realizado, dado que a comunidade surda não aceita referentes propostos de ouvintes. Nós conseguimos provocar os alunos de forma a que estes chegassem a um referente negociado, o que está de acordo com a teoria da negociação de significados.

Para que uma criança ou um adulto internalize determinado signo é indispensável que o significado desse signo lhe chegue de alguma maneira (tipicamente através de outra pessoa), e que ela ou ele tenha oportunidade de verificar (tipicamente externalizando para outra pessoa) se o significado que captou (para o signo que está reconstruindo internamente) é socialmente compartilhado (MOREIRA, 2008, p 5-6).

Porém, Vigotsky afirma que significado não é o mesmo que sentido, pois

o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado, que é uma construção social, de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável (PINO SIRGADO, 2000, p. 45).

No caso em questão, o significado foi negociado enquanto expressão do vocabulário de problemas aditivos da matemática, porém a sua representação foi construída e não reconstruída, como afirma Moreira (2008), dado que esta representação não existia no acervo de sinais da LIBRAS.

Desta experiência fantástica que presenciamos naqueles dias de captação de dados para a dissertação do meu orientando, posso dizer que o aprendizado foi de significativa relevância.

Em primeiro lugar, pudemos entender que o processo de inclusão é via de mão dupla, ou seja, é necessário que o grupo inclua o sujeito; é necessário também que o sujeito queira ser incluído no grupo. Em segundo lugar, querer aprender não é uma atitude unilateral do sujeito; é necessário que as condições mediadoras dessa aprendizagem sejam compatíveis com ela.

Em terceiro lugar, é necessário que o canal de comunicação esteja sempre desobstruído ou sem barreiras para que ocorra de fato uma negociação de significados. Em quarto lugar, essa negociação de significados, no caso dos surdos, muitas vezes implica negociação e construção simultâneas do significado e da representação deste, quando o objeto de aprendizagem não possui referente na LIBRAS.

Finalmente, que estas reflexões só foram possíveis porque estamos de posse das teorias de desenvolvimento e aprendizagem que nos ajudam a compreender esse emaranhado de significados que se imbricam nas relações áulicas e que, muitas vezes, não somos capazes de decifrar porque estamos firmemente enraizados em

chavões desprovidos de significado como acreditar, por exemplo, que “na prática, a teoria é outra”.

Essa experiência nos mostra que, na prática, a teoria não é outra, mas todas as teorias que envolvem a compreensão de que a inclusão é uma consequência do respeito pelo desenvolvimento de cada indivíduo, dado que tal desenvolvimento é idiossincrático; logo, não cabe acreditarmos que o conhecimento pode ser transmitido em doses iguais e repetidas a cada sujeito, mesmo porque é Vigotsky que afirma a hipótese da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, se existe, é única para cada sujeito de aprendizagem.

Portanto, cabe ao professor, e esta é a sua máxima, buscar, mesmo que utopicamente, as condições ideais para atingir todas as ZDP's de seus alunos, ou não poderá almejar o título de educador.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M. A. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 2-13, dez. 2008

PINO SIGARDO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, p. 38-59, jul. 2000.

VERGNAUD, G. A comprehensive theory of representation for mathematics education. **Journal of Mathematical Behavior**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. 167-181, 1998.

CAPÍTULO 1

A PSICOMOTRICIDADE COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA E.M.E.F. MARIA DE LOURDES ROCHA RODRIGUES EM CANAÃ DOS CARAJÁS

PSYCHOMOTRICITY AS AN INSTRUMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN MARIA DE LOURDES ROCHA RODRIGUES SCHOOL OF CANAÃ DOS CARAJÁS, BRAZIL

Bianca Maria de Siqueira Lopes¹
Elenilde da Silva²
Karoline de Macedo dos Santos³
Stephane Cryslanne de Almeida Sales⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.1

¹ CESA. Professora de Biologia. Email: jbiamar@hotmail.com.

² UEMA. Professora de Artes Visuais.

³ Escola Maria de Lourdes Rocha Rodrigues. Aluna do 8º ano

⁴ Escola Maria de Lourdes Rocha Rodrigues. Aluna do 8º ano.

RESUMO

Este trabalho visa contribuir com o desenvolvimento dos alunos especiais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Rocha Rodrigues mediante atividades psicomotoras nas disciplinas de Ciências, Arte, Matemática e Educação Física, além do uso da sala de recursos multifuncionais. Também busca proporcionar aos alunos uma aprendizagem que facilite o desempenho físico, mental, afetivo-emocional e sociocultural, possibilitando uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-Chave: Psicomotricidade. Inclusão. Escola.

1 INTRODUÇÃO

O Artigo 208 da Constituição Federal, promulgada em 05/10/1988, rege que a “Educação é direito de todos e dever do Estado e da família... e tem como princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (Art. 208, inciso III). Considerando tais princípios, a escola Maria de Lourdes tem o segundo maior público de alunos com deficiências de Canaã dos Carajás, e estes possuem o direito de uma atenção diferenciada, fundamentada na integração das crianças a fim de que possam se desenvolver dentro do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o projeto em foco possibilita a integração educacional, visto que a psicomotricidade ajuda a desenvolver a capacidade física, cognitiva e social desses alunos com necessidades de atendimento especializado, abrindo espaço de cooperação e solidariedade, respeito e valorização dos alunos, transformando o espaço da escola em unidade inclusiva.

Segundo Ischkanian (2014), a psicomotricidade auxilia no combate das dificuldades de ensino. O projeto proporciona uma integração dos alunos especiais com todo o corpo discente da escola, seja nas atividades desenvolvidas no espaço de Artes, por meio de produções artísticas, seja em um ambiente especializado como a sala de recursos multifuncionais, com o uso de painéis sensoriais, ou ainda nas atividades com jogos. Associado a essas perspectivas, Le Bouche (1969) aponta a psicomotricidade como uma ajuda para desenvolver atitudes corporais que contribuem para a formação da personalidade da criança. E também contribui para o desenvolvimento da leitura, defendido por Codeço (2011).

Portanto, o projeto visa o desenvolvimento integral dos alunos especiais por intermédio da multidisciplinaridade, em que as disciplinas de Ciências, Arte, Ma-

temática e Educação Física buscam estimular o equilíbrio, a motricidade fina e a grossa, lateralidade e estruturação espaço-temporal.

2 OBJETIVOS

Estimular a relação entre corpo e mente de forma articulada por meio da psicomotricidade; contribuir para o desenvolvimento global de crianças/jovens deficientes e/ou com dificuldades de aprendizagem ou déficit de aprendizagem, levando em conta vivências significativas, tanto motoras como cognitivas.

3 METODOLOGIA

Fundamentados no Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que assegura métodos e recursos educativos específicos para atender as necessidades dos alunos com deficiências, a proposta inicial do projeto foi desenvolvida com atividades que promovam o crescimento dos alunos com deficiências da Escola Maria de Lourdes. Para isto, foram feitos estudos nas aulas de Ciências, Arte e na sala de recursos multifuncionais da escola, assim como entrevistas com especialistas em Educação Especial e pesquisa de diversos materiais, a fim de que pudessem ser criadas atividades lúdicas que estimulassem a parte cognitiva e motora dos alunos, principalmente as voltadas para as necessidades dos alunos com autismo e deficiência intelectual, pois, segundo relatos dos professores, são os que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto, foram elaborados instrumentos e atividades pedagógicas utilizadas nas aulas de Ciências e Arte como, por exemplo, um painel sensorial, no qual apresenta diversas maneiras de se trabalhar a motricidade e a coordenação. Com esses instrumentos, os alunos praticam tarefas simples do tipo abrir e fechar zíper, amarrar cadarços de sapatos, além de circuitos que aguçam os sentidos como o tato, a audição e a visão, utilizando garrafas sensoriais, pinturas abstratas e figurativas em telas com materiais comuns que facilitam o manejo e a utilização, como escovas de usos diversos e tamanhos variados, pente modelador, trinchas, esponjas, canudinhos de plástico, fita adesiva e outros (Anexo – Foto 1).

Assim sendo, todas as atividades foram apresentadas na V Feira de Ciências e Tecnologia da Escola Maria de Lourdes Rocha Rodrigues, momento em que os pais e demais alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre o projeto. Ademais, após a feira os instrumentos pedagógicos como o painel e as garrafas sensoriais foram disponibilizados na sala de recursos multifuncionais da escola para serem utilizados nos atendimentos individuais e especializados, assim como para o uso em sala de aula por professores e auxiliares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os instrumentos e atividades desenvolvidas no projeto foram utilizados na sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado na sala de aula, por professores, em momentos específicos. O painel sensorial, por exemplo, tem ajudado os alunos a ganhar autonomia em atividades simples do cotidiano, pois, segundo a psicopedagoga Eidi de Jesus, responsável pelos atendimentos na sala de recursos multifuncionais (Anexo – Foto 2), um dos alunos que apresenta autismo já consegue abrir e fechar zíper, atividade que nos parece simples, mas para o mesmo é um grande avanço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que “Aprender arte [...] envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais” (1998). Assim, as atividades de pintura nas aulas de Arte também têm trazido aos alunos com autismo e deficiência intelectual um desenvolvimento social, visto que alguns deles estão mais comunicativos e conseguem se expressar melhor por meio da arte que produzem. Essa atividade possibilita novas formas de comunicação e favorece melhor integração com os diversos ambientes escolares, como defende Ischkanian (2014). Tal compromisso é aliado à integração e à inclusão, pois a Portaria do MEC nº 1.793 (1994) recomenda que, na inclusão, sejam trabalhados conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais.

Atualmente, alguns alunos já conseguem participar de ações do Projeto Com-vida desenvolvendo atividades como monitoramento no recreio; além disso, estão sempre dispostos a contribuir com as diversas ações da escola, como feiras, oficinas, mostras culturais e outros.

A psicomotricidade, a partir das atividades desenvolvidas, tem contribuído para romper algumas barreiras que impedem o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, uma vez que, em pouco tempo, percebemos que as atividades auxiliam os alunos a terem mais autonomia e segurança em suas ações, seja por demonstrações simples, como abrir e fechar botões, zíper e ferrolho, ou por meio de participações em ações da escola.

5 CONSIDERAÇÕES

As atividades desenvolvidas no projeto têm contribuído muito para o crescimento dos alunos, pois a psicomotricidade possibilita àqueles com necessidade especial conhecer o próprio corpo de forma lúdica.

Com as atividades do projeto foi possível observar que, além de contribuir para o desenvolvimento emocional e social da criança ou do jovem por meio de brincadeiras, a psicomotricidade possibilitou trabalhar a relação entre corpo e mente de forma articulada.

Agradecimentos

De maneira especial, agradecemos a Itacilene Santana, professora de Matemática, pela contribuição com os jogos; aos gestores Iraceu Júnior, Thaize Almeida e Helena de Jesus por todo apoio e compromisso; à Eidi de Jesus, psicopedagoga da sala de recursos multifuncionais, e a todas as auxiliares que acompanharam o processo de produção das atividades.

Agradecemos também à professora Geane Pereira Silva, por ter contribuído com a pesquisa e o estudo do tema, além de todos os alunos que se envolveram durante a execução do projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Decreto Lei nº 13.146, de 06 de julho 2015. LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CODEÇO, A. I. M. A importância da intervenção psicomotora em crianças com dificuldades de aprendizagem específicas da leitura. 2010. 66 f. Dissertação (Mestrado em Reabilitação Psicomotora). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2010. São Paulo: UTL, 2011.

ISCHKANIAN, S. H. D. **Psicomotricidade**. 2014. Disponível em: <http://simonehelendrumond.blogspot.com/2014/10/psicomotricidade.html>. Acesso em: 15 mai. 2019.

LE BOUCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

ANEXOS

<p>Foto 1 - Aula de arte; atividade com pinturas em telas.</p>	<p>Foto 2 - Atendimento com painel sensorial na sala de recursos multifuncionais.</p>
	
<p>Fonte: Acervo do projeto (2019).</p>	<p>Fonte: Acervo do projeto (2019).</p>

CAPÍTULO 2

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CANAÃ DOS CARAJÁS – PARÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*HOME PEDAGOGICAL CARE IN PUBLIC EDUCATION
OF CANAÃ DOS CARAJÁS, PARÁ, BRAZIL: CHALLENGES
AND POSSIBILITIES*

Roselma da Silva Feitosa Milani¹
Wandson Ferreira Lucas²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.2

¹ Bióloga. Secretaria Municipal de Canaã dos Carajás - PA. Email: roselma.feitosa@hotmail.com

² Especialista em Educação Especial Inclusiva. Secretaria Municipal de Canaã dos Carajás - PA. Email: wandson.lucas@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho buscamos mostrar uma experiência exitosa no Atendimento Pedagógico Domiciliar da Rede Municipal de Ensino da cidade de Canaã dos Carajás – Pará. Abordamos os desafios e as perspectivas ao executar o atendimento. Desde 2001, esta forma de atendimento é amparada em dispositivos legais nacionais, mas somente no ano de 2018 esta modalidade passou a ser lei federal. São diversos os desafios, como as questões clínicas dos educandos, do desenvolvimento do trabalho em domicílio, dos recursos humanos, da logística de atendimento, da colaboração e articulação com os departamentos intersetoriais do município e do planejar técnico administrativo para esta modalidade de atendimento.

Palavras-chave: Atendimento. Desafios. Domiciliar. Possibilidades.

1 INTRODUÇÃO

A Prefeitura Municipal de Canaã dos Carajás, através da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás - SEMED, atendendo as legislações pertinentes e as necessidades do Sistema Municipal de Educação, bem como o princípio da deficiência, humanização e as políticas públicas educacionais adotadas pelo município, decidiu implantar o Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD na Rede Municipal de Ensino no mês de setembro do ano de 2019.

Porquanto, abordaremos neste trabalho as etapas de implantação do Atendimento Domiciliar, os desafios para a implantação desta forma de atendimento, o processo de escolha dos profissionais para realizar cada atendimento, as formações continuadas, a complexidade de logísticas, os recursos, bem como as garantias de direitos do público-alvo da educação especial no que tange aos educandos que se enquadram como estudantes do APD.

Implantação do APD em Canaã dos Carajás

A Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE determina, em seu Artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Assim sendo, a Coordenação Técnica Pedagógica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (CTEE/SEMED/CANAÃ) reuniu-se com as 10 professoras da sala de recursos multifuncionais, que a Rede de Ensino tem em seu qua-

dro de servidores atualmente, para realizar estudos formativos sobre o atendimento domiciliar no dia 13 de Setembro de 2019, em que, durante o período de estudo, abordamos os dispositivos legais que norteiam este atendimento, entre eles a LDB nº 9.394/96, a Resolução nº 02/2001 (CNE/CEB), Resolução nº 007/2017 (CMECC/CANAÃ), Lei nº 13.716/2018 (BRASIL) e a Nota Técnica nº 04/2014 (MEC/SECA-DI/DPEE), todos dispositivos legais que tratam do atendimento domiciliar.

Com a necessidade da Rede Municipal de Ensino em atender a demanda desta classe de atendimento, foi direcionado que as profissionais que atuam em salas de recursos multifuncionais realizem os atendimentos Pedagógicos Domiciliares conforme a logística flexível elaborada pela Secretaria Municipal de Educação por meio da coordenação técnica responsável.

Dos procedimentos

Com o deferimento dos casos de atendimento domiciliar, conforme regulamenta a Resolução nº 007/2018 do Conselho Municipal de Educação, a Secretaria de Educação, através de sua Coordenação Técnica Pedagógica de Educação Especial, analisou todos os casos de solicitação de atendimento domiciliar presentes na Rede.

Os casos foram minuciosamente analisados e todas as nove (09) solicitações foram deferidas pela coordenação supracitada. Após os deferimentos, a Secretaria Municipal de Educação seguiu com os procedimentos abaixo:

- I. Formação e orientações legais sobre APD para professoras de sala de recursos multifuncionais;
- II. Indicação de profissionais para cada caso;
- III. Levantamento de informações gerais e específicas de cada educando por parte do profissional indicado para realizar cada atendimento;
- IV. Criação de três portfólios, sendo um de posse da escola, outro de posse do profissional e outro de posse da CTEE;
- V. Formação e orientações legais sobre APD para professoras e gestores, coordenadores pedagógicos e Serviço de Orientação Escolar (SOE) das escolas em que executarão o Atendimento Pedagógico Domiciliar;
- VI. Realização da primeira visita junto com profissional de assistência social, para que este(a) possa efetuar os encaminhamentos necessários;
- VII. Devolutiva e relatórios da primeira visita;
- VIII. Início da elaboração, reformulação e/ou complementação do Plano de Desenvolvimento Individualizado do educando público do APD;
- IX. Segunda visita e início dos atendimentos práticos (em parceria com o SOE);
- X. Atualização constante do portfólio citado no item IV;
- XI. Devolutivas constantes sobre o andamento dos atendimentos realizados;

- XII. Realização de encaminhamento e acompanhamentos destes junto à Rede Intersetorial de Saúde e Assistência Social do município.

Da avaliação

As avaliações de conhecimentos cognitivos, metacognitivos, motores e psicomotores, interpessoais, afetivos, comunicacionais e humanos, além dos conhecimentos das áreas afins contempladas na grade curricular serão realizadas através de relatórios elaborados pela profissional responsável pelo atendimento domiciliar de cada educando. Serão levadas em consideração as condições sociais, saúde, grau de deficiências e comprometimentos, assimilação de conteúdos práticos, mobilidade, das condições de sociabilidade de cada indivíduo e outras questões aqui não relatadas, mas que possivelmente serão observadas e detectadas no decorrer dos atendimentos.

Vale ressaltar que estes deverão ser anexados aos portfólios já citados anteriormente por iguais vias.

Do serviço de assistência social

O Serviço Social (SS) desta secretaria acompanhou todos os primeiros contatos com as respectivas famílias dos educandos mencionados neste documento. Frisamos ainda que este mesmo serviço esteve na primeira visita em domicílio, acompanhando as profissionais indicadas para a realização dos atendimentos e profissionais do Serviço de Orientação Escolar.

Concluída esta etapa, o SS/SEMED estará realizando todos os encaminhamentos e acompanhamentos necessários de suporte às famílias e às unidades escolares para as parcerias de serviços de saúde e assistência social.

Da logística e apoio

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) estará garantindo todo o suporte logístico necessário aos profissionais que estão realizando este atendimento em ambiente domiciliar, organizando escalas de transportes semanalmente para garantir o bom andamento do processo de visitas/atendimentos nas residências dos educandos.

Aqui frisamos também que, para garantir o apoio necessário durante os atendimentos realizados pelos profissionais indicados para a realização do Atendimento Pedagógico Domiciliar, a Diretoria Técnica Pedagógica (DITECPED/SEMED) direcionou que o Serviço de Orientação Educacional (SOE) acompanhe todos os

atendimentos realizados em domicílio, procurando manter um profissional específico (sempre que possível) para garantir melhor adaptação por parte do educando e da família do mesmo, gerando vínculos.

2 OBJETIVO

Este trabalho tem o objetivo principal de evidenciar as práticas inclusivas exitosas no município de Canaã dos Carajás – PA, de modo que os demais sistemas de ensino do Brasil afora possam, caso queiram, ter esta experiência para se nortearem sobre a implantação do Atendimento Pedagógico Domiciliar, haja vista que este processo é delicado e deve contar com análise criteriosa das legislações federais, estaduais e municipais quando for o caso.

3 METODOLOGIA

Para elaboração do presente trabalho utilizou-se de pesquisas bibliográficas no acervo da UAB, no polo de Canaã dos Carajás, leituras de resoluções do Conselho Nacional de Educação, bem como pesquisa e leitura de resoluções pertinentes da educação especial elaboradas pelo Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás, além de pesquisas no portal eletrônico do Ministério da Educação do Brasil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Rede Municipal de Ensino iniciou a implantação do Atendimento Pedagógico Domiciliar no início do mês de setembro do ano de 2019, e este já mostra as perspectivas que advirão ao longo do percurso. O processo de aceitação por parte das unidades escolares, dos profissionais que realizam os atendimentos e por parte da família foi unânime. Já os desafios, estes são diversos, como as questões de recursos humanos e sociais da família, bem como os espaços na residência dos mesmos, e que ainda permeiam na busca pela excelência nesta forma de atendimento.

5 CONSIDERAÇÕES

Na busca contínua para a garantia dos direitos educacionais dos educandos públicos do AEE, a SEMED de Canaã dos Carajás não tem medido esforços na implantação e/ou aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas para a educação como um todo, em especial aos educandos que são público-alvo da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino – SME/CANAÃ. Prova disto é a implantação desta forma de atendimento domiciliar apresentada ao longo do texto, que vem incrementar as políticas educacionais municipais voltadas para a inclusão das pes-

soas com deficiência que, por motivos clínicos diversos, não frequentam o ambiente escolar.

Agradecimentos

Agradecemos de forma especial ao gestor municipal, prefeito Jeová Gonçalves de Andrade, por proporcionar as condições administrativas e políticas para executar as políticas educacionais voltadas em especial para a Educação Especial Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacionl. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2019.

ESTADO DO PARÁ. Prefeitura de Canaã dos Carajás. Plano Municipal de Educação. Lei Municipal nº 679, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015–2025 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Pará**, Belém, jun. 2015.

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

CAPÍTULO 3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CANAÃ DOS CARAJÁS – PARÁ: INCLUIR PARA TRANSFORMAR

*SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN A FULL-
TIME SCHOOL OF THE PUBLIC EDUCATION OF
CANAÃ DOS CARAJÁS, PARÁ, BRAZIL: INCLUDING TO
TRANSFORMATION*

Wandson Ferreira Lucas¹
Roselma da Silva Feitosa Milani²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.3

¹ Secretaria Municipal de Canaã dos Carajás – PA. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Email: wandson.lucas@gmail.com

² Secretaria Municipal de Canaã dos Carajás – PA. Email: roselma.feitosa@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho abordará as questões gerais da educação especial do município de Canaã dos Carajás, bem como marcos legais que são pertinentes a esta modalidade de ensino. Na busca contínua de aprimorar as políticas educacionais, o sistema de ensino municipal inaugurou a primeira escola em tempo integral da Rede Municipal no mês de abril do ano corrente. Com isso, buscando garantir os direitos educacionais do educando público-alvo da Educação Especial, a Escola em Tempo Integral Ronilton Aridal atende os alunos deste público. Para tanto, fazem-se necessárias diversas análises em contextos minuciosos e específicos de cada um dos alunos ao definir se o mesmo possui as condições de permanência ou não de ficar em tempo integral na unidade.

Palavras-chave: Escola integral. Atendimento educacional especializado. Sala de recursos multifuncionais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está pautado no campo do relato de experiência da Rede Municipal de Ensino do Município de Canaã dos Carajás, no Estado do Pará – BRASIL. Para a construção deste, foi utilizada a metodologia de pesquisas bibliográficas em livros que tratam da educação de forma geral, pesquisas em *sites* especializados em educação, artigos com temas correlacionados, bem como relato de experiência enquanto integrantes do quadro técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino do Município de Canaã dos Carajás.

Neste trabalho, buscamos colaborar com os sistemas de ensino dos municípios brasileiros sobre o atendimento educacional especializado no que se refere às escolas que atuam em tempo integral: quais os principais desafios, as perspectivas e o fazer de fato.

A escola em tempo integral iniciou no Brasil no século XX com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), escrito por 26 intelectuais brasileiros, na busca de que os sistemas de ensino público no Brasil unificassem diversas áreas de aprendizagem: leitura, aritmética, desenho, música, dança, educação física, saúde, alimentação, escrita, ciências físicas e sociais e artes industriais.

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos intelectuais que assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, foi secretário de educação e saúde do governo de Otávio Mangabeira na Bahia, no ano de 1948. O mesmo foi responsável pela implementação do primeiro modelo de Educação Integral (1950) bem-sucedido em nosso país:

Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, em Salvador, na Bahia. Neste centro, as atividades escolares aconteciam nas chamadas escolas-classe e nas escolas-parque que, juntas, constituíam o itinerário formativo dos estudantes, sendo que a escola-parque tinha como objetivo oferecer educação integral, garantindo alimentação, atividade esportiva e artística, higiene, maior socialização, preparação para o mundo do trabalho e discussões permanentes sobre cidadania e cultura colaborativa.

Além de todos os contextos que envolvem a educação em tempo integral no Brasil, os sistemas de ensino perguntam-se como acontece o atendimento dos educandos com deficiência em período integral. Não é tarefa fácil. Não existe receita pronta.

Neste trabalho não abordaremos o que cada sistema deve e como fazer. Aqui trataremos o que o sistema de ensino público do Município de Canaã dos Carajás adotou e está dando certo, podendo este ser parâmetro para ser copiado, melhorado e ampliado conforme a necessidade dos sistemas de ensino.

Cada rede de ensino é organizada de forma diferenciada. Embora a rede pública municipal de educação brasileira tenha peculiaridades semelhantes, os organogramas das secretarias municipais de educação são distintos. Assim sendo, cada escola deve adaptar-se às necessidades locais, levando em consideração as necessidades de cada educando.

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma das tarefas mais complexas do ambiente escolar, uma vez que cada educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação é único.

Do atendimento integral

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Ronilton Aridal (primeira e única escola em tempo integral no município até o momento) tomou as decisões no que tange à permanência ou não do educando com deficiência em tempo integral na instituição, levando em conta espectros pedagógicos, familiares e de saúde, além do cognitivo, metacognitivo, social, emocional, intelectual, administrativo e humano.

A Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE determina em seu artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No artigo 29, § 1º, da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, determina-se que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2010c).

Isso reforça a necessidade da utilização do senso de humanidade e equidade no que se refere à permanência ou não do aluno com deficiência em período integral na unidade de ensino.

A EMEB Ronilton Aridal, orientada através de parecer técnico pedagógico expedido pelo corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação e encaminhado à referida unidade escolar, orienta que a mesma deverá levar em consideração todas e quaisquer atividades sociais, atendimento de saúde, atendimento em centros educacionais especializados, uso de medicação, higiene e disponibilidade de profissional para acompanhamento do aluno em tempo integral, quando for o caso.

No entanto, trata-se de uma demanda sobre a qual requer a escola observar que:

- Deverá dialogar com a família quanto à decisão de permanência do educando nas atividades no Campo de Integração Curricular – CIC.
- A participação do educando do AEE em atividades do CIC não o isenta de frequentar o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE (centro municipal de Canaã dos Carajás), bem como outros atendimentos clínicos.
- O educando deve manter suas atividades culturais, sociais, políticas e outras atividades da vida em sociedade que são realizadas em horário oposto ao da sua escolarização regular (horário que frequenta a escola regular).

Assim sendo, a escola deverá flexibilizar a participação dos educandos com alguma deficiência no CIC, para que este possa gozar das atividades tanto do ambiente escolar quanto do ambiente social fora da unidade escolar, dando a ele a oportunidade de uma educação inclusiva.

Do educando com condições de permanência

Caberá à escola definir, após minuciosa análise de informações, sobre a permanência dos educandos com autonomia para permanecerem em tempo integral na referida instituição. Isto deverá levar em consideração o relatório técnico de análise e/ou sondagem da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, juntamente com a coordenação pedagógica responsável pela turma/série em que o aluno se encontra matriculado, contida neste a anamnese realizada com o responsável pelo

educando, e se necessário, um parecer elaborado pelo CAEE – Viver e Conviver, e/ou laudo médico.

A unidade escolar deverá encaminhar à Coordenação Técnica de Educação Especial responsável por esta unidade um documento informando a permanência do educando em período integral, bem como os relatórios que permitiram chegar a tal decisão.

Do educando sem condições de permanência

Levando em consideração as limitações físicas, clínicas, potencialidades e habilidades, a escola deverá seguir os mesmos procedimentos para a chegada da decisão da não permanência do educando em período integral.

São necessários os mais diversos tipos de avaliações pedagógicas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais e pela Coordenação Pedagógica responsável pela turma/série, e estas avaliações devem estar contidas em parecer escrito por estes profissionais.

2 OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo principal socializar as práticas exitosas no atendimento aos educandos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás. Este objetivo busca esclarecer aos leitores como aconteceu o processo que definiu se alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação poderiam ou não permanecer em período integral dentro do ambiente escolar.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste artigo se baseia no relato de experiência da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás – Pará, nas pesquisas bibliográficas em livros do acervo da UAB – polo Canaã, em leituras diversas sobre legislações e resoluções disponíveis no portal do MEC. As pesquisas e leituras foram realizadas no período de 01/10/2019 a 23/10/2019.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vale ressaltar que todas as decisões do sistema de atendimento ao aluno com deficiência foram levadas em consideração com a participação do responsável pelo educando que estava sendo avaliado.

Para a avaliação, levou-se em conta o que está estabelecido na LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 9.394/96) e o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, que é um dos documentos construídos no ambiente escolar e que estabelece as diretrizes sobre a avaliação de conhecimentos cognitivos, metacognitivos, motores e psicomotores, interpessoais, afetivos e comunicacionais dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

É no PDI que conhecemos o educando, pois neste documento está a anamnese que traz todo o histórico do indivíduo avaliado. Por meio dele o professor terá a noção das dificuldades e/ou limitações do seu aluno, e assim poderá, no dia a dia, com o desenvolvimento das atividades pedagógicas diárias, analisar as competências e habilidades do mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa mostrou que os resultados do processo realizado em Canaã foram positivos e significativos em relação ao atendimento dos educandos público-alvo da educação especial no município de Canaã dos Carajás-Pará.

Também mostrou que houve grande sensibilidade, pelo Sistema de Ensino Municipal, quanto ao Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência. Portanto, “incluir é aprender hoje, amanhã e sempre”, como afirma João Beclair.

Agradecimentos

Agradecemos de forma especial ao gestor municipal, prefeito Jeová Gonçalves de Andrade, por proporcionar as condições administrativas e políticas para a execução das políticas educacionais voltadas, em especial, para a Educação Especial Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2001, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2019.

ESTADO DO PARÁ. Prefeitura de Canaã dos Carajás. Plano Municipal de Educação. Lei Municipal nº 679, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de

Educação para o decênio 2015–2025 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Pará**, Belém, jun. 2015.

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

CAPÍTULO 4

A DISORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: EXCLUSÃO OU FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

*DISORTHOGRAPHY IN EARLY YEARS: EXCLUSION OR
LACK OF CONTINUING TRAINING FOR TEACHERS?*

Bruna Carolina Barros Dominguez¹
Maria de Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.4

¹ Graduanda do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemáticas e Linguagens da Universidade Federal – PA.
Email: brunadominguez4@gmail.com

² Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica. Prof^ª. Dr^ª. da Universidade Federal do Pará. Orientadora.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória e foi direcionado por observações, registros diários acadêmicos, conversas com as professoras, uso de vídeo, exercícios ou atividades com o objetivo principal de compreender as formas mais evidentes de disortografia que se apresentam em uma aluna dos anos iniciais escolares. Para tanto, foi realizada uma investigação com característica de estudo de caso particular, utilizando o método da observação e experiências vivenciadas no período de Estágio Supervisionado na Universidade Federal do Pará. A pesquisa teve como objetivos específicos: explicar o conceito de disortografia associado às dificuldades de aprendizagem encontradas na aluna investigada no ambiente escolar; identificar as características da disortografia em exercícios ou atividades nos anos iniciais. Para discussão dos resultados obtidos utilizou-se a narrativa na análise das atividades e intervenções realizadas em sala com a aluna em observação. Concluiu-se que a disortografia é presente na aluna pesquisada e que ainda existe uma grande lacuna no conhecimento especial sobre o tema pelos professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: Disortografia. Dificuldade de aprendizagem. Transtorno específico da escrita.

1 INTRODUÇÃO

Uma criança disléxica geralmente é disortográfica devido às dificuldades que possui em reconhecer as palavras; já a criança disortográfica nem sempre é disléxica por isto estar associado a disfunções genéticas e fatores biológicos. “A disortografia geralmente é confundida com dislexia, porém são distintas, uma vez que a criança com dislexia geralmente é disortográfica, enquanto que a disortográfica nem sempre é disléxica” (PENTEADO; PADIAR, 2016, p. 2).

É comum, até o 3º ano, que crianças façam algumas confusões ortográficas, já que ainda estão iniciando este processo. Porém, quando estas dificuldades persistem, é imprescindível que haja uma avaliação mais a fundo, pois pode tratar-se de um transtorno específico da escrita. A disortografia, assim como outras dificuldades de aprendizagem, afeta de maneira significativa o aprendizado e a inclusão dos alunos, por ser um problema causador de desconforto tanto neles quanto nos docentes que, muitas vezes, não conseguem identificar nem sabem como lidar em sala com esses alunos, contribuindo, ainda que sem intenção, para a exclusão dos mesmos.

Dessa maneira, a pesquisa busca esclarecer algumas dúvidas acerca da disortografia e pesquisar mais a fundo sobre esse transtorno que atinge as crianças em seu processo de alfabetização, e que acaba levando o educador a apontar que a criança com esta dificuldade possui pouca vontade de aprender.

A disortografia é um Transtorno de Aprendizagem Específica e difere de outros transtornos por apresentar-se como desvio da escrita, dificuldade em pontuar, trocar letras ou de assimilar o conteúdo.

O intuito desta pesquisa surgiu a partir de uma experiência vivida em uma turma de ensino fundamental I em uma instituição de ensino público, durante o período de estágio supervisionado. Dado a isso, este artigo tem como problema conhecer como a disortografia em crianças nos anos iniciais escolares vem sendo tratada.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é compreender as formas mais evidentes de disortografia que se apresentam em uma aluna dos anos iniciais escolares.

O objetivo específico é: identificar as características da disortografia em exercícios ou atividades nos anos iniciais.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho surgiu a partir das observações sistemáticas no projeto de Estágio Supervisionado em uma turma do 5º ano dos anos iniciais com 29 alunos, em que havia aproximadamente quatro a cinco alunos em processo de alfabetização escolar. Desses, observamos com mais afinco uma aluna chamada Maria (nome fictício), de 10 anos de idade, sem laudo médico e que era acompanhada pelo serviço do AEE (Atendimento Educacional Especializado) da escola.

A pesquisa utilizada foi de natureza exploratória, e os dados obtidos por observações, registros diários acadêmicos, conversas com as professoras da aluna, uso de vídeo, exercícios ou atividades contribuíram para identificar os problemas da aluna pesquisada. “Esse tipo de pesquisa requer um consistente levantamento bibliográfico, análise de documentos, observações de fatos, fenômenos e o procedimento metodológico que se aplica ao método de estudo de caso” (OLIVEIRA, 2010, p. 66).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os resultados obtidos durante as atividades e intervenções pedagógicas da professora em sala de aula com a aluna.

É sabido que um dos papéis da escola deve ser o de compreender os problemas ou dificuldades de aprendizagem dos alunos para ajudá-los no seu processo de aprendizagem e possibilitar seu avanço, ao invés de emitir opiniões sem cabimento ou rotular as pessoas. Caso contrário, se não houver tal compreensão, o retrocesso será definitivamente o fim dessa pessoa na escola. Corroborando com a questão, pode-se dizer que “é necessário procurar entender os problemas de aprendizagem não somente sobre o que se está fazendo, mas também sobre como se aplica” (SILVEIRA, 2014, P. 120).

Os exercícios em sala de aula, em geral, eram atividades do livro didático para que fossem realizadas individualmente pelos alunos, independentemente da necessidade de cada um; nessa condição, Maria (a aluna pesquisada) via aquilo como um desafio quase impossível de realizar. Por não acompanhar o ritmo dos colegas de classe, a professora e outros responsáveis pela aluna tratavam o problema ou o transtorno como “preguiça”.

Notávamos que a professora da classe mostrava ser competente ao intervir junto aos alunos “normais” com exercícios adequados que pudessem resolvê-los; fazia-lhes perguntas, questionava sobre seus conhecimentos prévios, e suas atividades, de modo geral, eram interdisciplinares. No entanto, no que se referia à Maria, o caso explorado nesta pesquisa, as intervenções da professora se limitavam a copiar a atividade no caderno da aluna, mas a resolução ficava sem a devida atenção, já que o problema que identificávamos em Maria, por meio de seus exercícios, eram disortografia e dislexia. Mas aqui demos ênfase na disortografia.

Nesta esteira de discussão, Penteadó e Padiar (2016, p. 5) defendem que “a disortografia abrange um modelo de escrita que foge às regras ortográficas determinadas”. Tal situação era bem evidente no caso de Maria, pois os exercícios realizados pela aluna nos remetiam às leituras feitas em artigos e livros e nos estudos na universidade durante a disciplina de estágio; as características da disortografia eram bem visíveis.

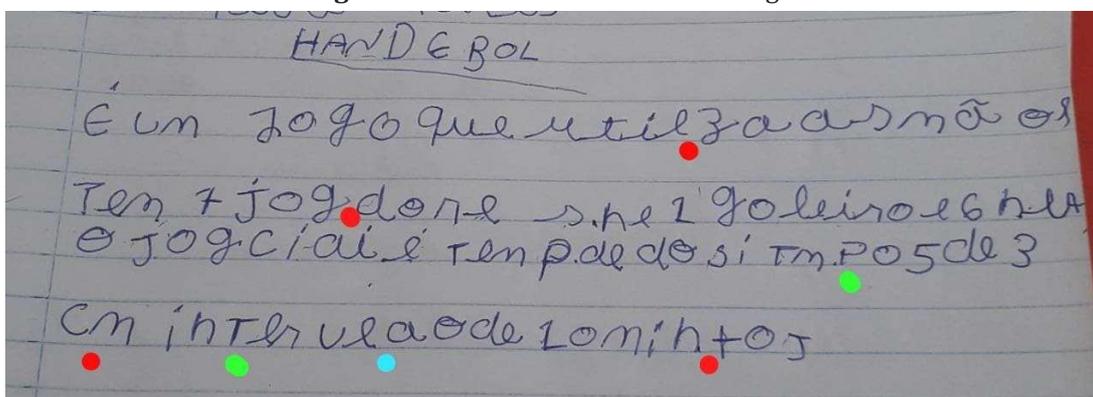
A exemplo dessas leituras, citamos as conclusões de Penteadó e Padiar (2016), os quais estudaram a disortografia como dificuldade de aprendizagem específica

(DAE), e concluem que ao professor ou professora cabe notar essas dificuldades do(a) aluno(a), ou seja, têm a responsabilidade sobre, pois,

O educando com essa DAE diagnosticada tem maior possibilidades de alcançar o sucesso educacional, pois terá garantidos seus direitos e material adequados para o enfrentamento da dificuldade, norteando assim o trabalho do educador, que propiciará ao educando maior suporte pedagógico e contexto educativo. A partir do diagnóstico, o educador poderá realizar trabalho individual com estes educandos, buscando solucionar a dificuldade e promover maior aprendizado para os anos posteriores (PENTEADO; PADIAR, 2016, p. 9).

Diante das considerações dos autores, fizemos uma análise nas escritas de Maria e vimos que ela escrevia as palavras com muitos erros ortográficos, como se pode notar no exercício realizado em sala de aula (Imagem 1).

Imagem 1 - Escrita da aluna com disortografia.



Fonte: Imagem retirada do caderno da aluna de um exercício em sala realizado com a professora regente (2019).

Na imagem 1 tem-se os pontos para identificar as cores — vermelho: omissão; verde: confusão de letras; azul: inversões.

1ª frase: É um jogo que utiliza as mãos.

2ª frase: tem 7 jogadores, sendo 1 goleiro e 6 na quadra.

3ª frase: o jogo (não conseguimos identificar) de dois tempos de 30 minutos.

4ª frase: com intervalo de 10 minutos.

Neste exercício passado em sala pela professora, Maria apresenta problemas com a troca, substituição e a falta de letras em suas palavras, tais como:

- Inversões: intervalao/intervalo;
- Omissão: utiliza/utiliza, jogdo res/jogadores, cm/com, mintos/minutos;
- Junções: palavras escritas com ou sem o espaçamento devido em todo o texto;
- Confusões: letras minúsculas e maiúsculas dentro das palavras: inTer- valo, TemPo;

Ao tentar escrever a palavra “sendo”, acaba por escrever “sne”, esquecendo o resto da frase e fazendo a troca de lugar das letras que escreveu. Maria também escreveu letras aleatórias que não foram possíveis de identificar.

Nesta atividade se pôde perceber a quantidade de erros ortográficos encontrados pela aluna investigada e, principalmente, a ausência de espaço ao escrever o texto, não se importando em separar ou juntar mais as palavras para um melhor entendimento. Nossas observações e interpretações corroboram com os autores Casal (2001) e Feltrin (2004).

Casal (2001, p. 46) comenta essas características falando de “problemas na formação de palavras, distribuição das frases ou do texto na folha, repetições, omissões, pontuação incorreta ou inexistente, erros no uso de maiúsculas e minúsculas, escrita em espelho e a escrita da esquerda para a direita”.

Dessa maneira, vemos que é necessário os professores saberem como despertar o interesse da aluna para que ela se sinta entusiasmada, ao invés de rotulá-la como preguiçosa, pois “o aluno precisa sentir-se atraído por ele, pelo saber, pelos seus colegas de classe; precisa estar motivado e sentir prazer também ao estudar e aprender” (FELTRIN, 2004, p. 99).

5 CONSIDERAÇÕES

Como foi discutido neste trabalho, a disortografia é um transtorno específico da escrita que demonstra dificuldade em se pontuar, trocar e omitir letras, assimilação de conteúdo e, principalmente, um desvio da leitura e escrita.

Por isso, é papel do professor a tarefa de identificar, o quanto antes, o aluno que apresenta transtornos durante a leitura e escrita na sala de aula. Também é necessária a participação da família nesse processo, para que seja mediadora e, assim, contribuir com o desenvolvimento na aprendizagem do aluno. Cabe ainda ao professor intensificar o aprendizado do educando, com estratégias, meios tecnológicos, materiais adaptados e técnicas adequadas. Porém, a escola, enquanto instituição de inclusão, não pode se omitir em casos dessa natureza, uma vez que é também responsável pela busca de solução para a aprendizagem dos alunos e o sucesso deles enquanto estudantes.

É importante salientar que, para atingir o sucesso na aprendizagem dos alunos com transtornos da disortografia, torna-se fundamental a escola e o professor ou professora colaborarem para dispensar um tempo específico aos alunos com o referido transtorno, atendendo-os de modo singular e sistemático.

Agradecimentos

Agradecemos à escola da educação básica que oportunizou pesquisarmos o problema relacionado à disortografia e aprender mais sobre o tema que, muitas vezes, passa despercebido no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CASAL, C. J. F. **Disortografia**: a escrita criativa na reeducação da escrita. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2013.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PENTEADO, J. O. A; PADIAR, G. R. A disortografia como dificuldade de aprendizagem específica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16., 2016, Guarulhos. **Anais...** Guarulhos: SEMESP, 2016.

SILVEIRA, T. R. Psicopedagogia: um novo olhar frente à disortografia. **Revista Historiador**, Porto Alegre, n. 06, a. 06, p. 114-121, jan. 2014.

CAPÍTULO 5

RECICLARTE: O APRENDER E O REUTILIZAR PELAS MÃOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

*RECICLARTE: LEARNING AND REUSE BY THE HANDS OF
STUDENTS WITH DISABILITIES*

Brena Santa Brígida Barbosa¹
Patrícia da Costa Moura²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.5

¹ Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática. Especialista em Psicopedagogia (UEPA) e Atendimento Educacional Especializado (UNISABER). Email: brenastabrigida@yahoo.com.br

² Faculdades Integradas Ipiranga. Especialista em Educação Especial com ênfase na Inclusão. Graduada em Língua Portuguesa (UVA).

RESUMO

Este projeto aborda as temáticas a partir de uma perspectiva artística e sustentável. Foi realizado no CAEE Professor Lourenço Filho, por meio das oficinas de Artes Manuais e Ciências, que atendem alunos com Deficiência Intelectual, Síndrome de Down e TEA. Objetivou-se desenvolver habilidades psicomotoras, sociais e cognitivas, promovendo a sensibilização dos alunos e da comunidade escolar sobre a questão da reutilização de garrafas de vidro. É uma pesquisa qualitativa, na modalidade participante, desenvolvida com 40 alunos, e estes foram atendidos em pequenos grupos. Procedeu-se com a sensibilização quanto à reutilização de resíduos; a apresentação de temáticas (Círio de Nossa Senhora de Nazaré e Natal); a ornamentação de garrafas de vidro; a socialização das produções e a orientação sobre a geração de renda. Constatou-se que essa experiência possibilitou o desenvolvimento das habilidades: concentração; coordenação motora fina; reconhecimento das cores, texturas e tamanhos; cooperação; criatividade e socialização.

Palavras chave: Inclusão. Sustentabilidade. Artes.

1 INTRODUÇÃO

O projeto surgiu a partir da união de duas oficinas, Artes Manuais e Ciências, que funcionam no CAEE Professor Lourenço Filho (Unidade Pedagógica da Fundação Pestalozzi, do Pará), as quais atendem alunos com Deficiência Intelectual, Síndrome de Down e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A oficina de Artes Manuais trabalhou com a confecção de artesanatos a partir da reutilização de materiais que seriam descartados no lixo, decorando-os e transformando-os em diversos objetos de decoração e outras utilidades. A oficina de Ciências trabalhou a educação socioambiental numa perspectiva de formação para a cidadania, a qual busca sensibilizar os envolvidos sobre os importantes aspectos da sustentabilidade.

2 OBJETIVOS

Geral: Desenvolver habilidades psicomotoras, sociais e cognitivas nos alunos participantes do projeto.

Específicos: Trabalhar a concentração; a coordenação motora fina; a criatividade; a cooperação; o reconhecimento de cores, texturas e tamanhos e a socialização; estimular a expressão artística e a autoestima dos alunos envolvidos; sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a questão da reu-

tilização de resíduos sólidos.

3 METODOLOGIA

O projeto foi realizado no decorrer do segundo semestre de 2019, duas vezes por semana, na mesma sala com os alunos das duas oficinas e, nos outros dias, separadamente, cada grupo em sua oficina de origem.

Em um primeiro momento, a professora da oficina de Ciências conversou informalmente com os alunos sobre a questão da reutilização de resíduos sólidos (no semestre anterior havia trabalhado a coleta seletiva de lixo e reciclagem) e a sua importância enquanto medida sustentável, bem como ressaltou que na cidade de Belém não existem iniciativas que reciclem o vidro enquanto matéria-prima (Figura 1).

Figura 1 - Conversa informal entre professora e alunos.



Fonte: Barbosa (2019).

Em seguida, a professora da oficina de Artes Manuais explicou sobre as temáticas a serem trabalhadas durante o projeto Reciclarte: Círio de Nossa Senhora de Belém (tradição religiosa aderida pela instituição, patrimônio histórico e cultural do povo paraense) e o Natal (a importância e o significado do nascimento de Jesus Cristo). Ela deu orientações sobre os trabalhos manuais a serem desenvolvidos, ressaltando que os alunos poderiam trabalhar coletivamente conforme auxílio das professoras, bem como estimulando a criatividade para produção de garrafas ornamentadas (vidro) (Figura 2).

Figura 2 - Professora orientando os alunos.

Fonte: Moura (2019).

Os alunos receberam o auxílio das professoras para o manuseio das garrafas, bem como do corte e recorte de alguns materiais. Além disso, os alunos e seus familiares foram orientados a recolher garrafas de suas próprias residências, estimulando a mudança atitudinal em termos de não as descartar no lixo.

Os materiais utilizados para a ornamentação das garrafas de vidro foram: fitas decoradas, fitas de cetim, rendas, aviamentos, pedrarias, tesouras, colas, fios etc. E as matérias-primas foram garrafas vazias de vinho, *whisky*, cerveja e de leite de coco (Figura 3).

Figura 3 - Produções dos alunos.

Fonte: Moura (2019).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A problemática ambiental começou a ser percebida a partir da década de 1960, porém atualmente essa abordagem é mais discutida, principalmente no meio acadêmico, sendo associada ao modo de vida da sociedade e sua relação com a natureza no que se refere à produção e ao consumo, focando diretamente em problemas

sociais e econômicos. Assim, essa temática tem gerado grande discussão no meio empresarial, político e acadêmico (OLIVEIRA; BORGES; JABBOUR, 2005).

Entende-se que a questão da educação socioambiental constitui uma problemática eminentemente social e, para tentar superá-la, Morin (1997) alerta para a necessidade de ecologizar o pensamento. Para o autor, a sociedade e sua cultura baseiam-se em valores e visões de mundo que não beneficiam a natureza, o que ocasiona a intensificação dos impactos ambientais, acumulação de resíduos no meio ambiente, perda de sustentabilidade e extinção das espécies.

Acredita-se, pois, que todos os agentes sociais precisam se mobilizar para buscar soluções, bem como implementar ações de mitigação ambiental. Assim, percebe-se a necessidade de ampliar essa discussão e que ocorram mudanças atitudinais; e os alunos da educação especial não podem ser excluídos do debate. É preciso, pois, considerar que os objetivos dos PCN de Arte (BRASIL, 1998, p. 7) poderá fazer com que o aluno possa “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”.

Nesse sentido, buscou-se elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que viesse ao encontro dessas questões, tanto de forma teórica como prática, com os alunos. A partir de conversas entre as professoras que ministraram as duas oficinas (de Ciências e Artes Manuais) e a produção dos trabalhos nasceu o projeto Reciclar-te, reunindo os objetivos e ampliando as respostas (produções) dos alunos.

Com base nos dados empíricos obtidos, constatou-se que os alunos envolvidos no projeto desenvolveram as seguintes habilidades: concentração; coordenação motora fina; reconhecimento das cores, texturas e tamanhos; cooperação; criatividade e socialização. Também se mostraram bastante satisfeitos e entusiasmados em poder desenvolver o trabalho, o que possibilitou a elevação da autoestima e empoderamento ao reconhecer que são capazes de produzir manualmente itens muito bonitos.

Além disso, percebeu-se que a comunidade escolar valorizou os trabalhos produzidos, demonstrando sensibilidade à questão da reutilização de materiais; inclusive alguns alunos, familiares e profissionais afirmaram que multiplicaram tais ações.

5 CONSIDERAÇÕES

A sociedade contemporânea vive momentos de transformações históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas movidas pelo sistema capitalista, que modifica o modo de conceber e lidar com questões voltadas para o meio ambiente. Nota-se que o ser humano está cada vez mais condicionado a satisfazer seus desejos imediatos, sem importar-se com medidas mais sustentáveis que contribuam com a manutenção da saúde das espécies e da vida no planeta Terra.

As experiências contidas neste relato servem para refletir que não foram apenas para ensinar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para alunos da Educação Especial Inclusiva. Elas serviram também para sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar quanto a questões importantes do cotidiano em atenção ao ambiente e o lixo resultante do consumismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

MORIN, E. Por um pensamento ecologizado. *In*: CASTRO, E.; PINTON, F. **Faces do trópico úmido**. Belém: Cejup, 1997.

OLIVEIRA, J. G.; BORGES, F. H.; JABBOUR, C. C. O impacto competitivo da estratégia ambiental: uma abordagem teórica. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO AMBIENTAL E SAÚDE – SIGAS, 1., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SENAC, 2005.

CAPÍTULO 6

ALFABETIZAÇÃO DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO

LITERACY OF A STUDENT WITH LOW VISION

Kamila Dias da Silva¹
Maria de Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.6

¹ Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens - UFPA. Email: kamila_dias22@hotmail.com. Trabalho financiado pela CAPES

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – Programa de formação e doutores na Amazônia Legal - REAMEC-UFMT e docente da Licenciatura Integrada – IEMCI-UFPA. E-mail: fvilhena23@gmail.com

RESUMO

Este relato refere-se a um estudo de caso realizado com uma adolescente de quinze anos que possui baixa visão e estava cursando o 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública em Belém, Pará. Investigou-se “de que forma os materiais pedagógicos adaptados podem ser potencialmente significativos no processo de alfabetização de alunos de baixa visão?” O objetivo foi desenvolver materiais pedagógicos com potencial significativo para a alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, de alunos com baixa visão. Foram testados vários materiais pedagógicos adaptados e recursos tecnológicos com a intenção de facilitar o processo de alfabetização da referida estudante. O estudo realizou-se a partir de pesquisas teóricas e experiências como bolsista do PIBID na Escola Estadual Madre Rosa Gattorno, para compreender dificuldades e problemas que professores e alunos enfrentam ao lidar com pessoas com deficiência visual. As intervenções pedagógicas efetivas foram realizadas no período de abril a agosto do ano de 2013. Foram confeccionados e testados vários materiais pedagógicos adaptados, tais como textos em tamanho ampliado, régua tiposcópio, prancha para leitura, lápis 6B, canetas de ponta porosa, cadernos de pauta ampliada, alfabeto móvel, lupa manual e livros de literatura infantil. Outras ferramentas utilizadas durante o trabalho foram o *datashow* e um computador com o programa *Dosvox*, que é um sintetizador de voz que viabiliza o uso de computadores por pessoas com deficiência visual. Entre os materiais utilizados, o alfabeto móvel e o computador ajudaram a aluna no sentido de facilitar o reconhecimento das letras e na leitura de palavras simples. Após perceber que reconhecia algumas pequenas palavras, ela passou a ter um melhor desempenho, interessando-se em realizar as atividades e interagindo com os colegas de sala de aula, fato que não acontecia antes de ela participar da pesquisa, pois a mesma se isolava do restante do grupo. Por meio deste estudo, foi possível concluir que os materiais pedagógicos utilizados são potencialmente significativos no processo de alfabetização de alunos de baixa visão, desde que sejam usados de forma adequada e que o aluno não apresente outros problemas além da deficiência visual. Também é importante levar em consideração o esforço e a dedicação do professor para que esse trabalho seja realmente significativo para ambas as partes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Recursos pedagógicos adaptados. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida como projeto de TCC a partir das experiências de alfabetização de uma aluna com baixa visão durante o período de estágio no PIBID da UFPA. Trabalhar com a baixa visão foi um desafio, pois é preciso entender as dificuldades pelas quais passam alunos com esta deficiência. Outro desafio é saber utilizar materiais que possam auxiliar o aluno deficiente visual a compreender o conteúdo ou ser alfabetizado.

A partir dos estudos na internet, verificamos que um dos recursos tecnológicos utilizados para a alfabetização de pessoas com baixa visão é o Dosvox. Também existem *softwares* que se comunicam com o usuário através de síntese de voz, e outros auxiliam na ampliação do potencial de inclusão social do discente, aliando os recursos de informática à educação de crianças especiais, particularmente aquelas com problemas de visão.

O aluno com baixa visão pode ter muitas dificuldades no processo de alfabetização quando não são utilizados os recursos materiais e humanos apropriados. Como consequência dessa situação, o pouco ou nenhum estímulo para a utilização do potencial visual poderá estar fadado ao fracasso escolar.

Mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo n.º 59, preconiza que os sistemas de ensino devem: (i) assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; (ii) garantir a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; (iii) possibilitar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, a "(...) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Considerando os desafios de alfabetizar a aluna com baixa visão e garantir-lhe a oportunidade de se inserir no processo de alfabetização, temos por objetivo, no presente trabalho, utilizar materiais pedagógicos com potencial significativo para sua alfabetização. A primeira autora foi orientada a fazer mais de um mês de estágio na U.E.E.S *José Álvares Azevedo*, a qual é referência no assunto em Belém/PA. Lá, aprendeu a confeccionar materiais e a utilizar os recursos didáticos e tecnológicos

adaptados para pessoas com baixa visão, além de compreender melhor o tema em estudo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo situado no âmbito de um estudo de caso individual com uma adolescente de quinze anos com baixa visão. Destacamos que a aluna pesquisada não tinha laudo médico neurológico, e nem conseguimos saber exatamente qual a origem de seu problema de baixa visão.

Preparamos vários materiais pedagógicos adaptados com a intenção de facilitar o processo de alfabetização da estudante. Inicialmente, fizemos uma análise para identificar os seus conhecimentos prévios sobre letras e números com o objetivo de iniciar a pesquisa a partir do que ela já sabia.

Nessa etapa, percebemos que a estudante apresentava dificuldades na coordenação motora fina, pois mostrava dificuldades em utilizar alguns objetos, como tesoura e régua. Ela conhecia algumas letras do alfabeto e já escrevia o seu primeiro nome com as letras móveis; reconhecia os numerais de 0 a 10; relacionava-os com as quantidades; conhecia as cores primárias e algumas formas geométricas como quadrados, retângulos, triângulos e círculos.

Quanto ao desenvolvimento físico-motor, apresentava dificuldade para correr, saltar, girar e rolar. Porém, expressava noções espaciais relacionadas a objetos como perto, longe, em cima e em baixo, além de noções de sentido ou lateralidade (esquerda e direita), tendo o corpo como referência.

Para realizar as intervenções pedagógicas foram confeccionados e testados vários materiais adaptados, tais como textos em tamanho ampliado e com um contraste mais adequado à aluna, régua tiposcópio, prancha de leitura, lápis 6B, canetas de ponta porosa, cadernos de pauta ampliada, alfabeto móvel em E-V-A e lupa manual.

As Intervenções

Para as intervenções de alfabetização foi utilizado o Método Analítico baseado na autora Soares (1986), o qual progride do todo para as partes e procura romper radicalmente com o princípio da decifração. Busca atuar na compreensão, defendendo a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil.

O método toma como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõe que, no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem reali-

zar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração), vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. Para dar mais sentido ao processo de alfabetização, também foram utilizadas referências de Emília Ferreiro.

Neste artigo selecionamos as intervenções pedagógicas seguintes: o método analítico de sentencição dividido em palavração, sentencição ou global. A palavração, como o próprio nome diz, parte da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases (SOARES, 1986).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

1ª Intervenção: Contação da história: “O gafanhoto e o sol”

Nesta intervenção tentamos fazer com que a aluna reconhecesse e compreendesse as palavras “gafanhoto” e “sol”. No método de sentencição, a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Outro procedimento é comparar palavras e isolar elementos conhecidos nelas, para ler e escrever palavras novas. Nessa etapa percebemos que a discente sentia muita dificuldade em reconhecer as palavras.

Instigamo-la a fazer associação da letra com a inicial do nome de um objeto. Por exemplo: “E” de escova, “N” de navio e “G” de gato. Também era necessário ter mais atenção pois, sem perceber, ela acabava dizendo o nome de algumas letras.

Outra observação importante foi encontrar uma forma de trabalhar a postura ergonômica da aluna na hora de escrever ou pintar, pois ela forçava muito sua coluna vertebral. A nosso ver, a postura inadequada a deixava desconfortável para escrever. Resolvemos lhe dar mais conforto ergonômico com materiais didáticos adaptados para pessoas com baixa visão como, por exemplo, a prancha de leitura, que pode ser usada também na realização de pinturas e escritas.

De acordo com Ferreira (2012), o uso da prancha de leitura ou plano inclinado, como também é conhecida, proporciona ao aluno maior conforto com relação à postura corporal e ajuste da zona de visão, possibilitando-lhe manter o foco sobre o objeto que está manuseando sem que este deslize do declive da carteira. A superfície inclinada também é indicada para atividades que exigem um acompanhamento visual contínuo, quando se dá a aproximação dos olhos sobre o trabalho. Além disso, o material didático com adaptações imantadas pode se tornar atraente para

os alunos, aumentando sua eficiência e garantindo o envolvimento do discente nas atividades.

FERREIRO (1998) defende que o aluno, ao ser alfabetizado, deve também ser letrado, e, para que um aluno com deficiência visual consiga ser letrado, devem ser utilizados materiais pedagógicos adaptados. Para a autora, é necessário sempre pensar na possibilidade de atividades com uso do tato. Argumenta ainda que letrar é mais que alfabetizar: é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, onde a leitura e a escrita tenham um sentido e façam parte da vida do aluno.

Ainda de acordo com a autora, para que uma criança com deficiência visual seja alfabetizada, é fundamental que tenha o contato com letras, com jogos e com textos, ou seja, com um mundo letrado. Para tanto, precisa participar de atividades de leitura e de escrita com seus colegas de sala, participar de trabalhos em grupos, de dramatizações e danças etc.

Procuramos seguir estas recomendações dispostas na literatura, tais como ler, contar histórias, desenhar, pintar, conversar sobre o que ela sabia do tema; porém, devido à dificuldade de fazer tais atividades junto com outros colegas, todas as atividades da aluna foram individuais, na sala multifuncional. Apesar disso, percebemos que, no decorrer das intervenções, Maria passou a se relacionar com os colegas de sala de aula. Antes desse estudo, ela mesma se excluía do grupo ou se sentia excluída, já que os seus exercícios se diferenciavam dos demais colegas, e sempre eram os mesmos, o que a enfadava.

Intervenção 02 - Loto Leitura

O jogo “loto leitura” teve o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem de leitura e escrita das palavras. O material contém cento e trinta peças em MDF (placa de fibra de madeira de média densidade): cem peças são letras e figuras, vinte e cinco peças são palavras e cinco, cartelas. O jogo é usado para estimular a introdução às letras e a formação de palavras.

Tentativas de alfabetização com uso das palavras não ajudaram muito a aluna, pois ela sentiu dificuldade em reconhecer algumas letras. Porém, com o uso do “loto leitura”, houve mais envolvimento da aluna e maior compreensão da composição das palavras: ela conseguiu ler e escrever as palavras e gostou das imagens que o jogo continha. A leitura do livro e uso do alfabeto móvel teve também bons resultados, mas faltava a imagem diferente do loto alfabético em que sempre estava

presente. Assim, a imagem tem muita influência para despertar interesse em alunos com baixa visão.

De acordo com Paço (2009), a imagem também é algo de grande importância para a criança em suas primeiras leituras, pois a mesma começa a ler inicialmente pela imagem, ao mesmo tempo em que cria suas próprias imagens a partir das histórias que ouve.

À medida que fazíamos as intervenções, também nos sentíamos mais confiantes. Isto mostra que, quanto mais nos apropriamos (os sujeitos de aprendizagem docente) de determinado assunto ou de técnicas/métodos educativos, mais nos tornamos seguros. É preciso, então, que enfrentemos os desafios do cotidiano da sala de aula ou da escola com seus métodos e teorias, mas essencialmente com sensibilidade para reconhecer as dificuldades dos alunos e nos sentir docentes em contínuas aprendizagens.

Intervenção 03- João e o Pé de Feijão

Parte 1. Leitura e significados

A atividade de leitura do conto “João e o pé de feijão” teve dois momentos. Na primeira parte ou momento, era feita a leitura do conto, onde se pausava e se perguntava à aluna se conhecia o significado de algumas palavras. Alguns ela não conhecia, tais como os de ouro, harpa e machado. Então parava-se a leitura e explicava-se o respectivo significado. Em seguida, a aluna escrevia os nomes de alguns personagens e de objetos do conto, a exemplo de João e o pé de feijão. Para isso, utilizamos o alfabeto móvel em relevo.

Nesse dia iniciamos a montagem de um livro, em tamanho ampliado, sobre o conto “João e o Pé de Feijão”. A aluna gostou muito desse trabalho, pois adorava pintar e ouvir histórias. Segundo Câmara (2009), a motivação para a leitura envolve curiosidade e abertura a novas informações e conhecimentos. Daí a preocupação em atualizar os métodos de ensinar, alfabetizar e alimentar o hábito de leitura com textos atuais e histórias que atraíam o público-alvo desejado. Ainda de acordo com a autora, a Literatura está presente no cotidiano das crianças de sua turma e é utilizada na maioria das atividades; no interior da sala da aluna há um espaço para leitura, denominado pela professora e pelos alunos de “cantinho da leitura”.

As crianças têm acesso livre a tal espaço, como também há o contato diário, nele, com diversos livros infantis. Além da leitura propriamente dita, a professora trabalhava os clássicos da Literatura Infantil por meio de teatros de fantoche, de

canções e de outras atividades. A oralidade da maioria das crianças da turma era bem desenvolvida, e elas mostravam verdadeira adoração pela leitura; a aluna em estudo gostava de ouvir a leitura, mas ainda apresentava dificuldades para ler e escrever.

Mesmo sem saber ler, as crianças contam as histórias dos livros que existem em seu pequeno acervo, imitam os gestos e expressões da professora, entram no mundo da fantasia através da história (CÂMARA, 2009).

De acordo com Brasil (2012), a professora Nilma Gonçalves trabalha os contos infantis com crianças cegas e com as que apresentam baixa visão. A professora tece uma introdução acerca das características e dos personagens dos contos por meio de uma roda de conversa para, posteriormente, realizar outras intervenções: durante a roda é claramente notável que crianças com deficiência visual, como cegueira congênita, não possuem determinados conceitos, a exemplo de jardim, muro, torre, casa e outros desenhos apresentados; é necessário descrever esses conceitos e criar estratégias para que elas possam construir essa representação.

As crianças com baixa visão fazem um percurso pelas duas realidades, pois possuem determinados conceitos, conseguem enxergar o que está próximo, mas se deparam com a realidade de não enxergar quando partimos para o trabalho de leitura e escrita. Esses alunos merecem uma atenção especial, pois são, muitas vezes, tidos como crianças tímidas, tornando-se mais difícil a aceitação da deficiência. Através do resíduo visual, observam os colegas de sala e querem ler o mesmo livro e o mesmo tamanho de letras. Nesses momentos, cabe ao professor saber utilizar materiais e recursos adaptados para tal grupo de alunos (BRASIL, 2012).

As experiências anteriormente compartilhadas reforçam a importância de se trabalhar com a Literatura Infantil de maneira diversificada. Elas facilitaram o processo de alfabetização de crianças ditas normais e das que apresentam deficiência visual. Percebido isso, o docente tece outros percursos para inserir as crianças em momentos de deleite no contato com o texto escrito. Assim, podemos afirmar que, com esta metodologia, a aluna pesquisada está sendo incluída nas atividades escolares.

Intervenção 04 – João e o Pé de Feijão

Parte 2. Uso do alfabeto móvel em relevo

Esta intervenção é continuação do conto “João e o pé de feijão”, e foi realizada em mais dois dias com o uso do alfabeto móvel.

Na intervenção anterior a discente teve dificuldades em reconhecer as letras, mas procurava fazer uma associação das letras com palavras do seu repertório, tais como: “E” de escova, “D” de dedo e “P” de papai. Então, resolvemos continuar a pesquisa utilizando o alfabeto móvel durante as aulas e algumas imagens: o gigante, a vaquinha, a galinha... Essas imagens estavam presentes no conto que trabalhamos na aula anterior. A finalidade foi a de incentivar a aluna a escrever os nomes dos objetos com a escrita das palavras utilizando o alfabeto móvel em relevo.

Em seguida, ela fez uma atividade de interpretação de texto e palavras cruzadas referentes ao conto trabalhado durante a semana. Como a aluna gostava de atividades de pintura, finalizamos este trabalho com a montagem de um quebra-cabeça também relativo ao conto. A discente gostou do trabalho que foi feito e apresentou um grande desenvolvimento quanto a outros trabalhos.

Para Sá *et al.* (2007), os conteúdos escolares privilegiam os alunos videntes, pois são visuais em sua maioria, com um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números, e, por esse motivo, não devemos deixar de levar em conta as limitações de um aluno com deficiência visual, recriando, reinventando e descobrindo estratégias pedagógicas para incluir tal aluno nesse universo repleto de novidades.

Intervenção 05 - Formação de Palavras com Dominó de Letras em E.V.A

Nesta intervenção foi utilizado um dominó de letras em E-V-A com o objetivo de facilitar, para a aluna, o processo de associação de letras com os nomes de animais e objetos a partir da formação de palavras. Primeiramente, apresentamos o jogo à aluna explicando como ele seria usado na atividade. A discente se saiu muito bem nessa atividade e conseguiu escrever todas as palavras que foram sugeridas. Percebemos que ela estava tendo um grande avanço.

Depois foram-lhe propostas a escrita e a leitura de palavras iniciadas com a letra “M” de máscara, mamãe, menino, menina e outras. Nesse dia também confeccionamos algumas máscaras para serem usadas na festa junina da escola. O objetivo foi mudar a rotina da alfabetização voltada para letras e palavras e desenvolver seu potencial criativo.

4 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo mostrou que os materiais pedagógicos foram potencial-

mente significativos no processo de alfabetização da aluna com baixa visão. As intervenções se diferenciavam com os materiais didáticos confeccionados cujo objetivo específico era a alfabetização. Entre os mais significativos resultados, e que motivaram a aluna a querer se alfabetizar, estão o alfabeto móvel, por possibilitar o reconhecimento das letras a partir do tato, os livros de literatura infantil com histórias e contos atraentes e que estimulavam a imaginação.

O alfabeto móvel serviu de facilitador no reconhecimento das letras e na leitura de palavras simples. O processo de letramento na escola promoveu a inclusão e a interação da aluna na sua turma. Ela, ao perceber que reconhecia algumas pequenas palavras, passou a ter melhor desempenho escolar, interessando-se em realizar as atividades e interagindo com os colegas de sala de aula: esse fato não acontecia antes de ela participar da pesquisa, pois a mesma se isolava do restante do grupo.

Através deste estudo foi possível concluir que os materiais pedagógicos adaptados são potencialmente significativos no processo de alfabetização de alunos de baixa visão, desde que sejam usados de forma adequada e que o aluno não apresente outros problemas além da deficiência visual. Também é importante levar em consideração o esforço e dedicação da aluna e do professor para que o trabalho seja realmente significativo para ambas as partes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Caderno de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2012.

BORGES, J. A. **DOSVOX: uma nova realidade educacional para deficientes visuais**. Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://interfox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/artfofz.doc>. Acesso em: jan. 2018

CÂMARA, M. T. **A importância da leitura na alfabetização**. 2009. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua e Literatura, com Ênfase nos Gêneros de Discurso). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

DIETZ, J. C.; SWINTH, Y. Avaliação da recreação com tecnologia auxiliar. *In*: L. D. Parham; FAZIO, L. S. (Orgs.). **A recreação na terapia ocupacional pediátrica**. São Paulo: Ed. Santos, 2000.

FERREIRA, S. M. Mobiliário escolar com recomendações ergonômicas e recursos da tecnologia assistiva: adequações para alunos com baixa visão. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de LICHTENSTEINE, Diana. Myriam *al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PAÇO, G. M. A. **O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montês Paixão**. 2009. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desafios do Trabalho Cotidiano: A Educação de Crianças de 0 a 10 Anos) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009.

RODRIGUES, D. As tecnologias na educação especial. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 10, p. 26-29, 1988.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SOARES, M. G. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985.

VALENTE, J. **Informática na educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola**. 2000. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 09 jan. 2013.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Tradução de Ana André. Porto: Porto Editora, 2000.

CAPÍTULO 7

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO AEE: LIMITES E POSSIBILIDADES NO MOVIMENTO PELA INCLUSÃO

*REFLECTIONS ON SPECIALIZED EDUCATIONAL
SERVICE PRACTICE: LIMITS AND POSSIBILITIES IN A
MOVEMENT FOR INCLUSION*

Maria Eliana Soares¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.7

¹ Doutoranda em Docência em Ciências e Matemáticas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM, Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Atendimento Educacional Especializado da rede pública estadual pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). Membro do grupo de pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão, Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) - Ruaké - UFPA. Email: marianaile2011@hotmail.com

RESUMO

Este estudo reflete sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com relação ao público-alvo do ensino médio, considerando-se as atribuições da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola de grande porte, de área urbana, da rede estadual, 8ª Unidade Regional de Educação, Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em Castanhal/Pará. O AEE da referida escola volta-se ao atendimento das especificidades de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Auditiva (DA), Deficiências Múltiplas (DMU), Deficiência Visual (Baixa Visão) e Deficiência Física (DF). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, na perspectiva do estudo de caso, subscrito no formato de relato de experiências. A produção das informações deu-se a partir das vivências no serviço diário no AEE e em acompanhamento nas atividades do ensino regular. Os eixos são analisados a partir de referenciais teóricos que orientam sobre a prática da educação inclusiva nas ações do AEE. O método de análise define a categoria a partir de uma linguagem prática e a importância da subjetividade dos fatos. A reflexão conduz à constatação de que a Política de Educação Inclusiva não contempla a realidade dos estudantes do ensino médio, necessitando ser reestruturada em seus parâmetros curriculares, visando a qualidade da aprendizagem e a efetivação da inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino médio. Atendimento educacional especializado.

1 INTRODUÇÃO

São vários os documentos que asseguram o direito aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que necessitam de atenção a uma educação que contemple suas especificidades. Este reconhecimento inicia com a Constituição Federal (CF), que dispõe no Artigo 208, inciso III, como forma de efetivar este direito, a garantia do AEE aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Contudo, garantir a validade dessa cidadania exige uma luta constante, coletiva e justa.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também assegura esse direito nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60, onde trata da Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências” (SAVIANI, 2006). No entanto, o termo *preferencialmente* já fragiliza a obrigatoriedade no cumprimento da legalidade.

A Declaração de Salamanca, estabelecida na Espanha em 1994, orienta a acomodação de “todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994) e também regulamentada que a escola tem a incumbência na inclusão de toda e qualquer diferença manifestada em seu público, seja de caráter intelectual, social, cultural ou étnico cujas condições sejam superadas.

A publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02/01, ao tratar das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no seu Art. 2º, também reforça esse direito instituindo que “os sistemas de ensino matriculem todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com NEE, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Esta qualidade implica não apenas os conteúdos a serem ministrados, mas uma estrutura curricular acessível.

Contudo, dentre os já citados e outros documentos, nos detemos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no seu Art. 1º, onde fica a educação de inclusão “instituída e 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, 1994), ficando evidente o compromisso institucional da legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva.

Para a exequibilidade dessas leis, a organização da escola para o atendimento a esses educandos vai além da sua incumbência legal e institucional, ultrapassando os limites de sua estrutura básica. Para tanto, os espaços, o currículo, os projetos e instrumentos de ensino, as avaliações etc. devem contemplar a realidade desses educandos. Entretanto, como essas exigências podem ser cumpridas diante dos percalços da realidade educacional vigente? Como a escola pública pode dar conta dessas prerrogativas se suas estruturas física, política e curricular ainda não contemplam tais requisitos em sua totalidade?

Partindo destas inquietações, o estudo objetivou refletir sobre as ações do AEE com relação ao atendimento de alunos público-alvo do ensino médio, considerando a complexidade com que são desenvolvidas as atribuições da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola de ensino médio da rede estadual na 8ª Unidade Regional de Educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em Castanhal/Pará.

A relevância desta produção está na perspectiva de despertar nos leitores, professores do ensino médio com alunos inseridos no ensino regular, uma reflexão crítica na perspectiva de possíveis mudanças de atitudes com relação ao ensino desses estudantes, considerando que, por ser o ensino médio a etapa final da Educação Básica, a escola deve oferecer condições de aprendizagem com qualidade. Deve, a partir do estímulo às capacidades individuais e do respeito às diferenças com orientações básicas para o ingresso ao Ensino Superior, prepará-los para a vida ou para o seu ingresso no mercado de trabalho.

1.1 O ensino regular e seus reflexos no AEE

Ao considerar que o AEE faz parte da política educacional, espera-se que este serviço venha suprir as necessidades dos estudantes com NEE inseridos no ensino regular; no entanto, por razões diversas este não cumpre tal demanda. Dentre elas, podem ser enumeradas: 1) Em sua maioria, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que deveriam ter uma equipe para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, possuem apenas um(a) profissional para o serviço de AEE, que segue um cronograma de atendimentos e que nem sempre é condizente com a realidade e necessidade dos educandos; 2) Geralmente, a formação dos professores de AEE é em licenciatura em Pedagogia, o que compromete um atendimento mais específico correspondente a algumas áreas, principalmente das ciências exatas; 3) Ainda perdura uma concepção errônea com relação à função do(a) professor(a) do AEE, o que lhe pesa uma invisibilidade docente, pois, de forma ingênua, lhe é conferida a atribuição como professor de reforço escolar, dentre outras razões que, por mais simples que sejam, respingam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com NEE.

Outros fatores também comprometem a qualidade da educação inclusiva na escola básica: o currículo disciplinar que é desenvolvido na escola, de modo que os conteúdos são ensinados de forma individualizada, e por vezes descontextualizados; a carência na formação dos professores para a Educação Inclusiva; a exigência do cumprimento de carga horária e de uma matriz curricular cuja avaliação segue um cronograma bimestral ou trimestral; critérios e instrumentos de avaliação homogêneos e sem adaptações; e algumas atitudes indiferentes à realidade dos educandos surdos, com o predomínio da oralidade, desprezando a comunicação sinalizada para com esses estudantes, ou mesmo para os que apresentam deficiência intelectual, que necessitam de um ensino mais acessível às suas limitações.

Assim sendo, o ensino de incumbência dos professores do ensino regular e o serviço de AEE, uma atividade complementar e/ou suplementar (Resolução nº

4, de 2 de outubro de 2009) não podem ser confundidos e tampouco um tomado como atributo do outro. Contudo, na realidade da escola analisada rotineiramente, os estudantes com NEE levam tarefas para serem realizadas no AEE, o que leva o(a) professor(a) deste espaço a sair dos limites de sua função e adentrar em outra muito perigosa, haja vista a formação do(a) professor(a) ser em área diferente.

Sobre as interações ou experiências sociais, tomando como base a Teoria Sócio-histórico-cultural (TSHC) de Vygotsky (DANIELS, 2003), isso nos conduz à reflexão dos aspectos pedagógicos, definindo que: os *Alunos* tendem a desenvolver-se progressivamente ao problematizarem os conhecimentos e confirmando conceitos; os *Professores* mediam a aprendizagem considerando o processo, e não o produto; a *Escola* assume-se enquanto espaço de participação de diferentes culturas; as *Práticas pedagógicas* voltam-se prioritariamente para a formação da autonomia dos estudantes; o *Ensino e aprendizagem* emergem das experiências sociais de forma construtiva; o *Erro* é o ponto de partida para a reconstrução da prática e, conseqüentemente, da aprendizagem; e o *Ser humano*, o principal sujeito do processo, é aquele que adquire consciência sobre si e sobre o meio que o cerca.

Assim, a relação com os estudantes do AEE ocorre por sistemas simbólicos a partir da *mediação*, o ponto central na apropriação dos conhecimentos, e da intrínseca relação do *tripé indivíduo-mundo-mediador* a partir do uso da LIBRAS como meio de comunicação, materiais alternativos, equipamentos tecnológicos digitais, impressos e *softwares* etc. Por ser o conhecimento historicamente construído e culturalmente organizado (VIGOTSKY, 2010), entendemos a SRM como um espaço de relações, de construção e reconstrução de significados e de conhecimentos a partir do diálogo e da relação das múltiplas interações.

2 METODOLOGIA

Optamos pelo estudo de caso porque se trata de “um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (GODOY, 1995, p. 25). Nesse sentido, nosso olhar volta-se para a realidade da inclusão escolar de uma unidade de ensino, especificamente do serviço de AEE na referida unidade. Nessa perspectiva, segundo Yin (2001), ao projetar o estudo de caso, o pesquisador deve considerar quatro aspectos: “a) validade do constructo; b) validade interna (para estudos causais ou explanatórios); c) validade externa; d) confiabilidade” (p. 39), cujos aspectos sustentam o objeto pesquisado, neste caso, o serviço de AEE sobre conhecimentos matemáticos com estudantes incluídos de forma reflexiva e teórica. É de abordagem qualitativa porque o estudo “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o obje-

to, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1995). Assim, a essência deste estudo está na subjetividade sobre a temática refletida.

Para a análise metodológica utilizou-se a análise do discurso (AD), considerando-se que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 1999, p. 62). A AD contribui com este estudo no sentido de possibilitar que a compreensão dos enunciados seja discursiva, e os elementos, identificados nos discursos, corroborem com uma interpretação crítica e reflexiva sobre o objeto, neste caso, as experiências com conhecimentos matemáticos no AEE. Deste modo, Orlandi (1999, p. 15) confere ao discurso o termo *categoria* e o define como “palavra em movimento, prática de linguagem”, pelo qual relacionamos as informações adquiridas aos referenciais da área, fazendo emergir várias interpretações cujos elementos percebidos consideramos de grande relevância, tanto em dimensão teórica quanto prática.

A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2018, com duração de dez meses (março a dezembro). As observações desenvolveram-se em momentos específicos, a partir de acompanhamento em sala de aula com professores e alunos; atendimentos na SRM apenas com alunos de inclusão; em reuniões pedagógicas com gestores, coordenadores e professores; com familiares, por visitas domiciliares. Para registro das informações, utilizou-se a observação participante que, para May (2001), consiste num processo de relacionamento multilateral, a considerar um tempo suficiente no contato direto com a realidade investigada para fins de entendimento da situação. Assim, considerou-se como elementos estimuladores da investigação-ação o tempo, o contexto, as ações e os efeitos, numa estrutura flexível e osciladora de acordo com a naturalidade dos fatos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os elementos apresentados a seguir estão organizados em dois eixos temáticos interligados, ambos na dimensão objetiva, dos quais emergiram os elementos refletidos nesta investigação teórica e prática, sendo caracterizados quanto às condições externas e quanto às condições internas da instituição de ensino observada/vivenciada.

3.1 Fatores de dimensão externa

Como se observa em documentos oficiais, as *orientações para o AEE se restringem aos anos iniciais do ensino fundamental*, e isso tem implicações, inclusive, nos ma-

teriais impressos e digitalizados disponíveis em livrarias e nas fontes eletrônicas, os quais subsidiam o serviço de AEE para crianças. Desse modo, o ensino médio, fica à mercê dessa acessibilidade, recaindo ao profissional do AEE, por si só, ir em busca de mecanismos que possam auxiliá-lo em suas práticas. Além disso, no que tange aos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os livros didáticos são inapropriados para estudantes com NEE, isto é, não são ampliados para alunos com baixa visão, não são produzidos em Braille, tampouco em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Por outro lado, é sabido que a *formação do professor de educação básica para inclusão é insuficiente*, haja vista que, em sua maioria, os cursos ainda não contemplam, em sua estrutura curricular, disciplinas que embasam a realidade da Educação Inclusiva, e menos ainda são aqueles que contemplam conhecimentos específicos sobre as deficiências, sobre a relação entre teoria e prática, sobre ensino e aprendizagem e sobre critérios avaliativos dos estudantes com NEE. Para Mantoan (2006), os professores precisam aprender a lidar com as diferenças e, para tanto, a formação docente deve contemplar o sentido de acolhimento, de respeito mútuo e o desenvolvimento dos estudantes.

Outro fator que interfere negativamente no processo de inclusão escolar é o *descumprimento da legislação no que concerne à existência do intérprete na escola*, cuja Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras, não é considerada prioridade no que tange a concursos públicos ou mesmo em contratos temporários, com implicações na comunicação entre professores, servidores e estudantes surdos e, conseqüentemente, no ensino e aprendizagem desse público.

3.2 Fatores de dimensão interna

O cumprimento das funções docentes de professores do ensino regular e do AEE assumem características diferenciadas, ainda que complementares. No entanto, ainda há um equívoco no que concerne à função do professor de AEE nos espaços educativos inclusivos, o que implica a *falta de discernimento sobre o serviço do AEE*, que não pode suprir as dificuldades de nenhuma das partes, pois, como mencionado anteriormente, a carência na formação dos professores lhes condiciona a uma insegurança diante da realidade da inclusão, e esta insegurança se manifesta num contexto de limitações que refletem, muitas vezes, em ações de indiferença. De um lado, os estudantes se mantêm à deriva e, de outro, os professores comprometem o funcionamento do AEE, pois o mesmo é atribuído a estas tarefas que são especificamente do ensino regular.

O ensino regular deve ocorrer de forma paralela ao AEE, pois este não pode se resumir a um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (ROPOLI *et al.*, 2010), deve ter um significado prático e evolutivo, de modo que ambos se complementem em suas ações. Para Carvalho (1999), a remoção das barreiras da aprendizagem só ocorrerá quando a educação contemplar o crescimento e o desenvolvimento de todos igualmente; além disso, o tratamento diferenciado, excludente, implica o direito à igualdade (FÁVERO *et al.*, 2007).

Por outro lado, *os critérios avaliativos não convergem*, os professores do ensino regular avaliam atribuindo resultados quantitativos, enquanto o(a) professor(a) de AEE produz avaliação de forma qualitativa a partir da construção de relatórios, considerando a aprendizagem em todos os aspectos, de modo que as visões não se entrecruzam. Embora haja uma relação harmoniosa entre ambos, o sistema avaliativo em si constitui-se em diferentes dimensões, prevalecendo a avaliação diagnóstica, que paira mediante os resultados sem considerar a emancipação dos estudantes e a construção dos conhecimentos (SAUL, 1996; VASCONCELOS, 1998).

Quanto à *adaptação e realização de avaliações, atribui-se poder de execução para o(a) professor(a) do AEE* sem levar em conta sua formação, evidenciando cada vez mais a segregação entre o ensino regular e o AEE. A adaptação curricular deve ser de incumbência de todos os professores; para tanto, estes devem nortear-se, dentre vários aspectos, pelo entendimento que identifique: “a) o que o aluno deve aprender; b) como e quando aprender; c) que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; d) como e quando avaliar o aluno” (ROPOLI, 2010, p. 61). Dessa maneira, os estudantes com NEE, embora com suas limitações, poderão aprender e avançar juntamente com os demais.

4 CONSIDERAÇÕES

A reflexão, desencadeada neste trabalho, sobre as práticas pedagógicas no contexto do ensino e aprendizagem com alunos de ensino médio com NEE inseridos no ensino regular, fortalece um movimento de reconstrução curricular pautado nos parâmetros legais/institucionais para a formação da cidadania. Contudo, devido às orientações para o AEE não se voltarem aos estudantes do ensino médio, à carência na formação inicial e continuada dos professores, à falta de um currículo adaptado, à incompreensão sobre a função do AEE, entre algumas outras ações, elas se distanciam da realidade dos estudantes com NEE e o processo de inclusão se encontra comprometido.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro**: educação especial: tendências atuais. Série de Estudos / Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 1999. 96 p.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Tradução de Milton Camargo Mota. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 248 p.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 60 p.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Adm. Empres.**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 96 p.
- MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 286 p.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.
- ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, Fortaleza: UFC, 2010.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- VASCONCELLOS, S. C. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003. 230 p.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO 8

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

*HIGH SKILLS/SUPER GIFTING: CONCEPTS AND
CHARACTERISTICS*

Eny Tayná Miranda Caseiro¹
Maria de Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.8

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA) - Graduada em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Email: enny_tayna2015@gmail.com.

² Universidade Federal do Pará (UFPA) - Docente do Instituto de Educação em Matemática e Científica. Email: fvilhena23@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica, em que se utiliza de referenciais obtidos em artigos, livros, periódicos e revistas, TCC e dissertações de mestrado que discutem o tema Altas habilidades/superdotação (AH/SD). Trata-se de projeto de investigação realizado durante o desenvolvimento do Estágios de Docência I concomitantemente ao tema sobre inclusão. A pesquisa teve por objetivos: identificar as dificuldades do docente para perceber o aluno com AH/SD; analisar práticas pedagógicas voltadas para discentes com AH/SD de forma integrativa e inclusiva. Para obter os dados foi utilizado o *site* de busca do Google, do Google Acadêmico e *sites* de revistas.

Palavras-chave: Altas habilidades. Formação de professores. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do projeto justifica-se pelo fato de no estágio supervisionado I termos a experiência de observar um aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e a realidade dos professores regentes em uma escola pública. Consequentemente, comecei a estudar textos referentes a AH/SD. A partir dessa busca e discussões temáticas sobre inclusão escolar na universidade, despertou-me o interesse de investigar a importância e a necessidade de incluir nas escolas de ensino regular crianças com altas habilidades/superdotação. Na disciplina Estágios de Docência I, um dos objetivos foi destacar o quanto é importante os professores, durante a sua graduação, terem uma formação de educação especial para que possam reconhecer a existência desses alunos com altas habilidades/superdotação, visto que os educandos especiais ou com deficiências também necessitam de um atendimento metodológico especializado de forma integrativa e inclusiva.

Vale ressaltar a importância de projetos dessa natureza no processo da formação dos professores, pois eles atuarão com uma reflexão importante para as práticas educativas dos educadores do ensino regular. Ao longo da trajetória da educação inclusiva no ensino regular, é perceptível a dificuldade que os professores têm em identificar e incluir o aluno com AH/SD.

Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de acordo com a definição de alguns especialistas (ALENCAR, 2001; MENDES, 2014; VIRGOLIM, 2007), são indivíduos que possuem facilidades de aprendizagem em diferentes áreas, isoladas ou combinadas, podendo apresentar facilidade de se engajarem em suas áreas de interesse, além de alto potencial criativo.

AH/SD não é uma deficiência nem um transtorno mental, mas implica indivíduos que necessitam de um atendimento educacional especializado. O fundamento deste princípio é de cunho filosófico, pois objetiva o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, a fim de que não haja desperdício das suas potencialidades, além de serem amparados pela legislação federal (LDBEN, 2013).

Diante dessa discussão acerca do tema, este artigo pretende investigar o seguinte problema: como identificar o aluno que possui AH/SD?

2 OBJETIVO

Para responder ao problema de investigação, tem-se como objetivo compreender os conceitos e características que dizem respeito às altas habilidades/superdotação de discentes.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza bibliográfica, em que se utilizam referenciais obtidos em artigos, livros, periódicos e revistas, TCC e dissertações de mestrado que discutem o tema em pauta. Para obter os dados, foi utilizado o *site* do *Google*, do *Google Acadêmico* e *sites* de revistas com os descritores: “altas habilidades”, “superdotação”, “práticas pedagógicas inclusivas”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) na área da educação especial são um tema que só passou a ser incluído no âmbito educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 (BRASIL, 1971), que passou a incluir os alunos superdotados, porém obrigatoriamente estes teriam que receber um tratamento especializado.

Há também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, com as modificações no Artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para edu-

candos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Mas, para pôr isso em prática, a referida Lei 9394/96 exige mudanças estruturais nas escolas de ensino regular, pois alguns pesquisadores e estudiosos (RENZULLI, 2004; MENDES, 2014), tomando como referência os alunos com outras deficiências, afirmam que o indivíduo com AH/SD encontra-se em uma situação de exclusão nas escolas, visto que ainda é uma área pouco estudada. Durante o estágio supervisionado da primeira autora, observamos o quanto é importante para os professores, durante a sua graduação, terem uma formação de educação especial, mesmo que básica, para ao menos reconhecer a existência de alunos que necessitam de um atendimento metodológico mais especializado de forma integrativa e inclusiva.

A AH/SD constantemente é estereotipada, e é comum nos depararmos com definições equivocadas, visto que, ao longo de sua história, o termo superdotado remetia a pessoas diferentes, como se fossem “super-heróis”, visto que esses indivíduos possuem uma inteligência elevada em uma área ou em diversas áreas curriculares. E, por conta das rotulagens, criou-se a ideia de que são indivíduos autossuficientes ao ponto de não necessitarem de uma assistência. Diante disso, passou a existir “a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de feitos maravilhosos” (VIRGOLIM, 2007, p. 11).

Atualmente as definições mais aceitas por especialistas como Renzulli (2004) caracterizam as pessoas com AH/SD pela elevada potencialidade de aptidão e talentos evidenciados em uma ou em diversas áreas de atividades. Já para a Política Nacional em Educação Especial (BRASIL, 2008), seriam indivíduos com elevadas potencialidades em qualquer aspecto, sendo de forma isolada ou combinada tais aspectos que formam a capacidade intelectual geral e que consistem na forma veloz do pensamento e da compreensão, uma memória e curiosidade elevada, além de uma alta capacidade de abstração. Outro aspecto a ser considerado é relacionado à aptidão acadêmica específica, pois os indivíduos tendem a apresentar maior motivação por disciplinas acadêmicas de seu interesse, tendo assim um excelente desempenho escolar.

Diante das características citadas, nota-se que a superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa (ALENCAR, 2001).

A AH/SD é revelada em diversas áreas do conhecimento e, com isso, titulada como própria de indivíduos que possuem inteligência múltipla (TRAVASSOS,

2001), ou seja, seria tanto no aspecto da pluralidade do conhecimento humano como no aspecto do pensamento criativo, que é a grande capacidade de imaginação, resolução inovadora de situações e com originalidade de pensamento. Foi por meio das pesquisas que o psicólogo Gardner (1995) desenvolveu a teoria da Inteligência Múltipla e que a define em nove tipos de inteligências: inteligência linguística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência intrapessoal, inteligência interpessoal, inteligência naturalista e inteligência pictórica.

Para entender cada inteligência prevista por Gardner, é necessário haver um espaço adequado para se fazer a devida investigação da pessoa, com testes adequados e exercícios que potencializem a inteligência. Mendes (2014) comenta que em 2005 houve grandes avanços com a criação de núcleos, destinados a atender alunos com altas habilidades e superdotação, em 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Contudo, para a autora, esses núcleos, embora sejam referências nesse atendimento, ainda se encontram “totalmente despreparados para esta tarefa, uma vez que só atendem alunos da rede pública” (idem, p. 33).

5 CONSIDERAÇÕES

Os estudos sobre altas habilidades e superdotação (AH/SD) requerem derrubar mitos de que esses indivíduos chamados de superdotados são gênios com capacidades raras, possuem mais facilidade do que a maioria em determinadas áreas. E que o fato de eles terem raciocínio veloz não diminui o trabalho do professor. Ao contrário, esses alunos precisam de mais estímulo para manter o interesse pela escola e desenvolver a sua habilidade, senão podem até se evadir.

É necessário, na escola, saber identificar e avaliar o aluno quando este demonstra elevada potencialidade de aptidão e fortes talentos em uma ou em diversas áreas de atividades. Sendo esses aspectos identificados, a escola precisa proporcionar instrumentos para que os alunos possam ser assistidos e estimulados dentro do espaço escolar.

Isto significa que não é algo que se pode afirmar, de uma hora para outra, de que um aluno tem AH/SD: é necessário ter cautela no diagnóstico e ser realizado com especialistas. Também isso exige acompanhamento clínico composto por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogo, pedagogo, e especialistas em altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Portal do Professor MEC. 2008(online). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf> Acesso: 20 de agosto de 2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. Casa Civil. 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, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MENDES, M. G. R. **Altas habilidades na escola: identificar para não discriminar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014. 88 p.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan.-abr. 2004.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Campina Grande, v. 1, n. 2, 14 p., 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC, 2007.

CAPÍTULO 9

A ESCOLA E A FAMÍLIA NECESSÁRIAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

*NECESSARY SCHOOL AND FAMILY IN THE
DEVELOPMENT PROCESS OF STUDENTS WITH
LEARNING DIFFICULTY*

Eluane Christine de Barros Gomes¹
Maria de Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.9

¹ Licenciada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: elu.christine@gmail.com

² Universidade Federal do Pará- Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica. E-mail.: fvilhena@ufpa.br

RESUMO

Este trabalho é fruto da integração dos estudos de “Estágio Supervisionado I” e de “Compreensão e Explicação dos Processos de Aprendizagem II” na Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. O objetivo é identificar diferenças entre o desenvolvimento de dois alunos com as mesmas dificuldades de aprendizagem. A pesquisa tem natureza de estudo de caso, em que procuramos aprofundar sobre os avanços, ou não, que alunos apresentavam quando da participação da família. Os dados foram obtidos a partir de observações e informações de familiares e de técnicos e professores da escola. Resultados indicam que, quando a família acompanha os alunos em suas atividades, estes apresentam maiores chances de superar suas dificuldades.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Inclusão. Incentivo familiar.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o olhar sobre as pessoas com deficiências tem sido bastante diferente do que foi nas sociedades antigas. As leis voltadas para este assunto asseguram a condição de igualdade, a realização dos direitos e da liberdade das pessoas com deficiência, visando sua inclusão. Dentro dos direitos fundamentais da lei brasileira sobre inclusão, o direito à educação é dever do estado, da escola, da sociedade e da família.

Para assegurar a formação do aluno com deficiência ou com dificuldades na aprendizagem, conta-se com agentes principais que são a escola e a família. Nesse caso, “temos eles como instituições fundamentais que atuam nos processos evolutivos dessas pessoas, incentivando ou inibindo-as, para os avanços do seu desenvolvimento” (POLONIA; DESSEN, 2005, p.22).

Embora esse processo seja movido por uma parceria entre aluno, família e escola, sabemos que, mesmo existindo poucas instituições dispostas a promover um atendimento educacional especializado, ainda há famílias que se recusam a participar, por não aceitação das condições do seu filho, pela dificuldade de locomoção ou apenas por descaso. No entanto, “é um fato que, durante todo o processo de crescimento da pessoa, os pais estarão à frente das decisões, logo a escolha de profissionais será realizada pelos mesmos caso tenham interesse” (PANIAGUA *et*

al.,2004, p. 115).

Nem todos os alunos com necessidade de atendimento especializado possuem o apoio dos pais, logo esta lacuna pode influenciar no processo de aprendizagem. Sendo assim, para este trabalho foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: que efeitos a participação da família pode oferecer no processo de desenvolvimento do aluno com dificuldade de aprendizagem?

Este estudo foi desenvolvido pelo eixo temático “Compreensão e Explicação dos Processos de Desenvolvimento e da Aprendizagem II” e de “Estágio Supervisionado I”, do curso de Licenciatura Integrada, ministrados pela professora Maria de Fatima Vilhena da Silva, onde os discentes graduandos observaram e acompanharam turmas dos anos iniciais com maior rigor alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, segundo informações do serviço pedagógico da escola e da professora da classe.

A nosso ver, este trabalho se faz importante para o despertar da escola e da família, haja vista que são eles os propulsores para o desenvolvimento de qualquer criança, com dificuldades de aprendizagem ou não.

2 OBJETIVO

O objetivo principal deste trabalho é compreender a influência da participação da família no processo de aprendizagem do aluno com dificuldade de aprendizagem. Como objetivos específicos, temos os seguintes: avaliar o comprometimento da escola e da família do aluno com as atividades escolares; perceber o nível de acolhimento/inclusão da escola para com o aluno com dificuldade de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A pesquisa trata de um estudo de caso cujo caráter qualitativo se debruça no acompanhamento de dois alunos com dificuldades na aprendizagem, tendo como instrumento de pesquisa a observação participante, com a finalidade de compreender para identificar o desempenho dos alunos que apresentam ou não a participação das famílias no processo de escolaridade.

Para a realização do estudo, primeiro foi realizado um estudo teórico sobre o tema e discutido na universidade por meio de leituras e seminários, que permitiram entender os fundamentos ou bases para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, foram realizadas observações participantes no local de estudo dos alunos.

O local da pesquisa foi uma escola estadual na cidade de Belém, no período

de agosto a dezembro de 2018, duas vezes por semana, num bairro da periferia em uma turma do 3º ano com 28 alunos no total. Os sujeitos da pesquisa foram dois alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem (informações dadas pelo serviço pedagógico da escola e pela professora regente da turma) e que serão denominados de alunos A (que tem boas relações com a família) e B (tem uma relação conturbada na família).

Na observação participante, detemo-nos nos seguintes aspectos: qual a maior dificuldade na aprendizagem, situação social, relação entre os colegas de turma, participação da família na escola ou nas atividades escolares.

O método da observação Participante é especialmente apropriado para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Habitualmente recorre-se à Observação Participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições 'qualitativas', de tipo 'narrativo' (i.e., sem recorrer a grelhas de observação estandardizadas), que permitem obter informação relevante para a investigação em causa (exemplificando, formulação de hipóteses de investigação, auxílio à elaboração ou adaptação de teorias explanatórias, concepção de escalas de medida dos constructos em análise) (MÓNICO *et al.*, 2017, p. 726).

Esse instrumento de pesquisa proporciona ao pesquisador a oportunidade de ajudar o campo pesquisado em suas visitas e participações, contribuindo com a melhoria do espaço. O relato que apresentamos segue o formato de narrativa com análise qualitativa baseado em Oliveira (2012).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o método de observação participante, percebemos que ambos os alunos tinham as mesmas dificuldades (na escrita e na leitura), mas reagiam de maneiras divergentes dentro da sala de aula, tanto nas atividades realizadas em classe quanto no próprio relacionamento dentro da turma.

Sobre as dificuldades na leitura e na escrita, procuramos informações com a professora, porém a mesma não possuía muito conhecimento sobre o que se passava com ambos. Ela considerava que eles não sabiam escrever nem ler por preguiça. Por conta disso, procuramos a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE - para informações mais precisas. Neste setor, tivemos acesso às histórias dos alunos e o que atravessava seu processo de aprendizagem. Os professores especialistas do AEE nos informaram que, ambos os alunos não acompanhavam as atividades em classe, e estes foram incluídos no AEE, mas após várias sessões os professores identificaram que o que diziam ser preguiça dos alunos era dislexia. Porém, o aluno B tem muita falta na escola, ao contrário do aluno A que é muito assíduo.

Os profissionais que mais repassaram informações sobre os alunos foram os

professores responsáveis pela sala do AEE, pois eram os que mais tinham contato com os familiares e os alunos.

Sobre o aluno B, foi-nos informado pela escola que o mesmo não tinha uma boa relação com sua mãe, pois ela o rejeitava desde o nascimento, visto que ele foi gerado após um estupro. Desde o nascimento ele foi criado pela avó, no interior do estado do Pará, porém ela não possuía mais condições físicas de mantê-lo e o aluno precisou vir morar na cidade com a mãe. Embora passado muito tempo, a mãe continuou a rejeitá-lo. Atualmente ele mora com a mãe e o padrasto. Para a professora do AEE, essa situação pode ter levado o aluno “a se sentir desmotivado, sem objetivos para crescer na vida”.

Sobre o aluno A, este tem uma família atenciosa, que busca ajudá-lo nas tarefas escolares. Atualmente este aluno mora com o pai, a mãe e um irmão. Desde pequeno, quando foi percebida sua dificuldade de aprendizagem em ler e escrever, os pais procuraram verificar quais atitudes deveriam ser tomadas. Logo procuraram apoio do psicológico da escola, e desde então o aluno participa com frequência do AEE e faz o acompanhamento psicopedagógico fora da escola, para que assim possa ser feita a análise do seu desenvolvimento.

Em sala de aula, os alunos A e B não possuíam nenhum tipo de adaptação ou metodologia diferente, apenas no AEE recebiam atenção especial para seus problemas nos seus respectivos horários de aula. Foi possível perceber que a professora tinha pouco conhecimento sobre o assunto dislexia, e que não sabia como lidar com esta disfunção. A dislexia

É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem, que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida, que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (INTERNATIONAL DISLEXIA ASSOCIATION, 2003, online) (Tradução livre).

Essas características apontadas pela Associação Internacional de Dislexia devem ser base de estudos de professores nos iniciais, e também as famílias devem ser orientadas para que assim possam dar alguma ajuda aos seus filhos disléxicos.

Sobre a convivência na sala de aula, os dois alunos tinham comportamentos bem diferentes. O Aluno B apresentava um comportamento interpessoal bom com as outras crianças, porém, diante de pessoas mais velhas, ele se fechava e evitava o contato. Por conta disso, houve uma dificuldade de nossa aproximação, pois, quando era sugerido uma ajuda, o mesmo a negava.

Esse comportamento acontece porque uma criança disléxica demonstra insegurança e baixa autoestima, culpabilizando-se e sentindo-se, muitas vezes, triste. Muitas destas crianças recusam-se a realizar atividades ligadas à leitura (e, por vezes, à escrita também), com medo de revelarem os erros que cometem (CRUZ, 2009). Já o aluno A era carinhoso e mantinha um bom contato com os alunos e com a professora e os estagiários da sala; buscava ajuda, tirava dúvidas e se comunicava muito bem.

No momento de atividades, o aluno B não conseguia acompanhar o mesmo ritmo esperado, pois tinha dificuldade de copiar do quadro ou resolver alguma coisa no caderno, e seus escritos eram cheios de erros ortográficos, característicos da dislexia. De acordo com Pinheiro (2009), o transtorno da dislexia é de origem neurológica e precisa de um acompanhamento escolar e psicológico, pois o aluno é tido como aquele que não quer estudar, quando, na verdade, ele tem domínio sobre suas dificuldades.

O Aluno A se destacava mais na sala de aula, e sua família era bem participativa e conhecia as suas dificuldades além de procurar formas de contornar as suas dificuldades. Ele tinha aulas de reforço ou particulares e um acompanhamento dos pais nas atividades de casa para que fosse possível impulsionar seu desenvolvimento. Apesar de todo o suporte, ainda assim esse aluno carecia de uma atenção em sala de aula, pois sua dificuldade estava também ligada à compreensão dos comandos.

O Aluno B, sem o suporte e atenção da família, não apresentava avanços na sua aprendizagem, nem motivação para estudar. Parecia-nos que ele não se esforçava para aprender nada e não demonstrava se sentir mal por estar daquele jeito. Na sala de aula ele não fazia cópias do quadro e a professora nada fazia, continuando a dizer “é preguiça, e deixa como está”.

Ao contrário desta atitude da professora, é preciso evitar repetir em demasia os mesmos exercícios e do mesmo modo de resolução, como, por exemplo, trabalhar as mesmas letras com os mesmos materiais didáticos, pois, para estas crianças, “há uma grande necessidade de atividades diversificadas que envolvam tanto a expressão corporal como o sabor, o cheiro, a cor e a expressão plástica. Aprender não é falar sobre, é fazer!” O autor acrescenta que, “para aprender bem, é necessário estar envolvido” (SILVA, 2004, p. 44 e 56, citado por COELHO, 2019).

Recomenda-se, nesses casos, que a escola, família e colegas da criança precisam estar muito bem articulados num conjunto comunicativo, mas cada qual

voltado em suas especificidades, de modo que favoreçam o desenvolvimento e a superação das dificuldades do aluno disléxico e a qualidade do trabalho. Neste sentido, Rief e Heimburge (2000, p. 127) reafirmam: “os pais devem estar dispostos a partilhar informações com os professores, assim como devem tentar saber como podem ajudar e apoiar o professor de todas as maneiras possíveis” (e vice-versa).

Assim sendo, percebemos que, no caso do aluno B, nem a família nem a professora buscavam meios para ajudá-lo, ficando isso a cargo somente das sessões na sala de AEE. Assim, a formação continuada dos educadores é condição para um conhecimento apropriado e específico sobre dislexia, de forma que evite ações pedagógicas que não respondam às necessidades de aprendizagem dos discentes disléxicos (RODRIGUES, 2015, p. 2).

5 CONSIDERAÇÕES

A partir das observações realizadas com os alunos A e B foi possível concluir que a escola procura dar atendimento especial aos mesmos através do AEE, onde se consegue identificar e trabalhar em cima das atipicidades dos alunos. Porém, fica transparente que o professor ou a professora de sala de aula que lida diariamente com alunos com dislexia não pode ser alheio(a) às dificuldades desses alunos, pois estes carecem de atividades e preocupações escolares específicas para obterem melhor superação de seus problemas de aprendizagem.

Este estudo permitiu-nos notar que a participação da família nas tarefas escolares e no acompanhamento do desenvolvimento do aluno é imprescindível, visto que alunos com dificuldades podem se retrair por medo de errar ou serem rotulados de preguiçosos; logo, a articulação da família, da escola e dos amigos servirá de âncora para motivá-los a aprender e a se fazer presentes na escola.

A realização deste trabalho permitiu-nos compreender que há diversos fatores causadores das dificuldades de aprendizagem, sendo eles biológicos e externos, e que essa situação pode ou não sofrer alterações dependendo das atitudes de terceiros. Também se pôde saber que existem diferentes dificuldades de aprendizagem, e na dislexia é preciso conhecer bem o tema para não cair em atitudes de desprezo ou de abandono à própria sorte dos alunos, mas reconhecer essas dificuldades e refletir sobre seu papel de educador.

REFERÊNCIAS

COELHO, D. T. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. *In*: COELHO, D. T. (Org.). **Dificuldades de aprendizagens específicas**. 04. ed. Porto: Areal Editores, p. 1-224, 2019.

Cruz, V. **Dificuldades de aprendizagem específicas**. Lisboa: Lidel, 2009.

INTERNATIONAL DISLEXIA ASSOCIATION. Definition of Dyslexia. Disponível: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> Acesso: 20 mar. 2017

MÓNICO, L. S.; ALFEERES, V. R.; CASTRO, P. A., PARREIRA, P. M.. A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Anais...** Salamanca: Universidade de Salamanca, 2017.

OLIVEIRA, M. M. de. Conhecendo alguns tipos de pesquisa. In: OLIVEIRA, M. M. de (Org.). **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-75.

PINHEIRO, S. M. S. L. R. **Dificuldades específicas da aprendizagem**: a dislexia. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2009.

RIEF, S.; HEIMBURGE, J. **Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva**: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades educativas especiais de aprendizagem diversas. v. I. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2000.

RODRIGUES, Y. L. N. **Dislexia e prática docente**: reflexões sobre as experiências e intervenções pedagógicas de professoras no contexto do município de Guarabira/PB. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 5., 2015, João Pessoa. **Anais V ENID & III ENFOPROF/UEPB**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA14_ID1450_01072015152949.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

SILVA, F. T. G. T. **Lado a lado**: experiências com a dislexia. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, 2004.

CAPÍTULO 10

SÍNDROME DE ASPERGER – “ELE NEM PARECE ESPECIAL, ELE É TÃO LEGAL!”

ASPERGER’S SYNDROME - “HE DOESN’T LOOK SPECIAL, HE’S SO COOL!”

Denise Letícia do Nascimento Teixeira¹

Ítalo Rafael Tavares da Silva²

Maria de Fatima Vilhena da Silva³

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.10

¹ Universidade Federal do Pará. Graduada em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Email: denise.leticia23@gmail.com

² Universidade Federal do Pará. Graduando em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Email: italo.argo@gmail.com

³ Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Email: fvilhena23@gmail.com (Orientadora).

RESUMO

O presente trabalho surgiu de experiências vivenciadas durante o tema “Compreensão e Explicação dos Processos de Desenvolvimento e da Aprendizagem III” no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens voltado para os anos iniciais. O objetivo principal foi dialogar, entre as atividades realizadas em sala de aula, sobre o acolhimento e a inclusão do aluno com Síndrome de Asperger no sentido de facilitar sua aprendizagem. A metodologia para investigar o tema ocorreu por meio de observação sistemática e individual de um aluno do 5º ano com Síndrome de Asperger, norteadas pelo seguinte problema: como as atividades pedagógicas no ambiente escolar poderiam ser favoráveis para a aprendizagem e a inclusão do aluno com Síndrome de Asperger? Os resultados indicaram que o seu processo de inclusão teve muito a ver com a formação docente, que foi primordial para superar os obstáculos peculiares das suas necessidades educacionais especiais. Concluímos que a aprendizagem não deve ser confinada apenas a conteúdos curriculares, mas que também se deve investir na formação de cidadãos solidários e compreensíveis um para com o outro diferente de si.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Inclusão escolar. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta reflexões que ocorreram durante o processo de estudos sobre o tema Síndrome de Asperger (SA) nos anos iniciais. A pesquisa destaca experiências vivenciadas no período de observação particular do aluno com Síndrome de Asperger (SA), leva em conta características tais como o perfil do aluno, seu relacionamento com os colegas de classe, a relação aluno-professora, o nível de envolvimento nas atividades em sala de aula e as atividades que mais despertaram seu interesse em realizá-las. Diante desses quesitos, a pesquisa foi norteadas pelo seguinte problema: como as atividades pedagógicas no ambiente escolar podem ser favoráveis para a aprendizagem e a inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger?

Os estudos sobre a Síndrome de Asperger têm se intensificado desde 1976, quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing defendeu a tese sobre Asperger. Em seu estudo, a autora comparou as publicações feitas sobre o tema e percebeu que havia muita similaridade nos sintomas e comportamentos, abandonando o termo usado por Kanner, “psicopatia autística infantil”, e passando-o a ser conhecido como

Síndrome de Asperger (SA), que se relaciona às características do autismo de alto funcionamento (DIAS, 2015).

Sobre as características da Síndrome de Asperger, a pessoa apresenta dificuldade de convívio social e interesses específicos, e, de modo geral, não manifesta retardo importante na linguagem, nas habilidades de autocuidado ou no interesse sobre o ambiente. Apresenta curiosidade intensa e limitada, que ocupa inteiramente a sua atenção, além da tendência a falar em monólogo, assim como não tem coordenação motora (PERASSO, 2020).

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV, publicado em 1991, a Síndrome de Asperger (AS) foi considerada um distúrbio global do desenvolvimento. Entretanto, no DSM V (2013) o autismo e a SA estão situados na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento e são assumidos como Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), nos quais se determinam características específicas para identificar suas variações (LAIA, 2011, citada por NOGUEIRA, 2021, p.68).

Diante dos problemas enfrentados na educação, para compreensão da AS tem-se como objetivo principal neste estudo dialogar entre as atividades realizadas em sala de aula, o acolhimento e a inclusão do aluno com Síndrome de Asperger, no sentido de facilitar a sua aprendizagem. Os objetivos específicos são: refletir sobre as dificuldades, na sala de aula, da professora e do aluno pesquisado e identificar aspectos pedagógicos que estejam em concordância com informações na literatura acerca desse transtorno.

2 METODOLOGIA

A pesquisa trata de uma abordagem qualitativa de estudo de caso particularmente sobre um estudante do 5º ano do ensino fundamental com SA. Esta metodologia “focaliza um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÊ, 2013). Para Robert Yin (2005, p. 34), o estudo de caso “traz em seu propósito fundamental apresentar uma reflexão analítica do contexto estudado, esse tipo de investigação tem muito a contribuir no campo da pesquisa avaliativa”, intenção deste relato de experiência vivido e observado em sala de aula.

O método de coleta de dados desta experiência se deu por meio de *Observação Sistemática*, a qual foi delimitada no tempo e no espaço, permitindo-nos obter

informações necessárias à pesquisa independentemente da colaboração de grupos ou de pessoas. “Entretanto, embora seja possível utilizar a técnica de observação independentemente de outras técnicas de coleta de dados, de modo geral ela é empregada de forma combinada com outros métodos para a obtenção de informação” (DENCKER; DA VIÁ, 2008, p. 145), daí que também utilizamos registros pessoais. Para estes autores, a Observação Sistemática “levanta e define os aspectos significativos para os objetivos da pesquisa e elabora um plano específico, antes da coleta de dados, para realizar e registrar as informações” (p. 151).

O local do estudo foi numa escola pública estadual na área urbana de Belém, localizada no bairro do Guamá, onde são ofertadas vagas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde. O espaço físico dispõe de treze salas de aula, uma biblioteca bem pequena, uma sala dos professores, uma sala para a secretaria, uma sala para a diretoria, uma sala multifuncional para o atendimento especial (AEE), uma quadra de esportes localizada bem no centro da escola, rodeada pelas salas de aula, um refeitório e três banheiros, e destes, um é direcionado aos funcionários e os restantes, aos alunos. Segundo o censo escolar de 2017, a escola possui 45 funcionários, 718 alunos matriculados (turnos da manhã e da tarde), com 76 alunos na educação especial (CENSO ESCOLAR/INEP, 2017).

As observações sistemáticas foram realizadas no turno da tarde, no horário das 13:30h às 17:30h, inicialmente nos dias de quarta-feira, no período de um mês entre abril a maio de 2018, depois foram utilizados outros dias para se obter mais dados no mesmo período. O ápice da investigação foi sobre um aluno do 5º ano do ensino fundamental. Na turma havia 29 alunos e, dentre eles, uma aluna possuía baixa visão. As análises dos dados obtidos seguem a metodologia da pesquisa narrativa, com interpretações e reflexões sobre os dados.

Neste texto utilizaremos o nome fictício de José para identificar o estudante, foco do estudo. José tem 12 anos de idade, cursa o 5º ano do ensino fundamental no período da tarde; possui aptidão para matemática.

Anteriormente às nossas pesquisas empíricas de observações no local da pesquisa, fizemos um estudo com levantamento bibliográfico sobre SA no tema “Compreensão e Explicação Sobre Processos de Aprendizagem”, o qual faz parte do currículo da licenciatura, e que culminou em apresentações de seminários ocorridos em encontros presenciais na Universidade Federal do Pará. Esses estudos serviram de base para que pudéssemos conhecer melhor a deficiência em foco e, assim, fundamentar nossa pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Síndrome de Asperger é, “por natureza, transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces. Conseqüentemente, ocorre uma interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação” (KLIN, 2006, pág. 04). Tais características fomentam a personalidade do aluno José, pois este prefere ficar sozinho para executar suas atividades pedagógicas, ou passar o intervalo em seu silêncio.

Notamos que a interação do aluno em sala ocorre principalmente quando a professora faz tarefas em grupos, nas quais José timidamente expõe suas opiniões e executa as atividades destinadas a ele pelo grupo. Observamos no aluno investigado “padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses” (KLIN, 2006, pág. 04), característica que foi vista por meio das excessivas cópias de textos que o aluno gosta de reproduzir, ou por fazer movimentos repetitivos com carrinhos que ele levava à classe.

Percebemos que as atividades pedagógicas da docente da classe, onde investigávamos o aluno com Síndrome de Asperger, eram favoráveis à inclusão e à aprendizagem não somente de José, mas de toda a classe. O trabalho docente por meio de projetos envolvia ao máximo os alunos no processo de aquisição de conhecimento; também acontecia um ensino contextualizado e o resultado era uma aprendizagem significativa; os trabalhos em grupo ou em equipe e as diferentes situações concorriam para que, cada vez mais, todos os alunos aprendessem o significado do respeito às diferenças, já que na sala havia outros alunos com diferentes deficiências.

Sendo assim, é fundamental que se considere cada caso em particular, pois, mesmo que haja outros alunos com a mesma síndrome, ainda assim é preciso levar em conta as características e necessidades individuais.

[...] cada criança deve ser analisada individualmente, porque, embora o diagnóstico seja o mesmo, cada uma delas pode apresentar dificuldades distintas. Todos são diferentes e as suas rotinas e atividades devem ser identificadas e suas dificuldades supridas de acordo com as necessidades específicas de cada um (NOGUEIRA, 2021, p. 54).

A exemplo dos aspectos pedagógicos inclusivos, podemos citar a tarefa destinada aos alunos com a temática central “Açaí”, em que os alunos pesquisaram sobre as lendas que envolvem esse fruto; a professora pediu-lhes uma variedade de tarefas, tais como: produção de cartazes, experimentação da fruta de diversas maneiras, construção de gráficos, e aprendiam a debater sobre os aspectos culturais e sociais

em relação à produção e à distribuição do açaí, e ainda realizaram apresentações de peças teatrais.

Diante dessas e outras atividades, os estudantes envolviam-se ativamente com o objeto de estudo e seus objetivos específicos; não obstante, os trabalhos em grupos provocaram maior interação de José com os demais colegas de classe. Ressaltamos que todas as atividades deste projeto foram desenvolvidas em grupos, o que favorece a inclusão, pois “o caminho para a inclusão passa por deixar de centrar o problema na categorização clínica e passar a identificar as barreiras existentes nos sistemas de educação” (NOGUEIRA, 2021, p. 55).

Durante o período de observação havia uma postura motivadora da docente em desenvolver as relações sociais de José, e essa postura é defendida por Mello (2007), o qual diz que, o professor pode contribuir no desenvolvimento mais geral e na aprendizagem da criança com Síndrome de Asperger, além de outras formas de lidar com quem apresenta a referida síndrome:

1. Sente o mais próximo possível do professor;
2. Seja requisitado como ajudante do professor algumas vezes;
3. Use agendas e calendários, listas de tarefas e listas de verificação;
4. Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos;
5. Seja estimulado a trabalhar em grupo e a aprender a esperar a vez;
6. Aprenda a pedir ajuda;
7. Tenha apoio durante o recreio onde, por exemplo, poderá dedicar-se a seus assuntos de interesse pois, caso contrário, poderá vagar, dedicar-se a algum assunto inusitado ou ser alvo de brincadeiras dos colegas;
8. Seja elogiado sempre que for bem-sucedido (MELLO, 2007, p. 30).

Considerando os itens destacados por Mello (2007), foi notório ver que a docente se preocupava em desenvolver todos estes elementos apontados com o aluno José, visto que ela era sua professora há dois anos consecutivos — trabalhou com a turma no 4º e 5º ano. A exemplo, destacamos o item 1, onde o aluno ficava em uma posição próxima à docente, e por essa aproximação José sentia-se confortável para conversar com a professora não só os assuntos da classe, mas também manifestar sua satisfação ao abraçá-la, embora a literatura diga que pessoas com SA tenham “dificuldade para entender e expressar emoções” (MELLO, 2017, p. 26).

Outra postura inclusiva da docente era fazer com que todos os alunos soubessem antecipadamente o que fariam; para tanto, antes de começar as aulas, ela sempre apresentava as atividades que ocorreriam e em qual horário seriam concretizadas as tarefas. A nosso ver, essa condição supria a necessidade de “apego a rotinas e rituais, dificuldade de adaptação a mudanças e fixação em assuntos específicos” (MELLO, 2017, p. 26).

Os itens 4, 5, 6 e 8 apontados pelo autor Mello na citação anterior estavam muito presentes e promoviam a interação dos alunos com os trabalhos em grupos e com a ajuda e estímulos da professora; entretanto, sobre o item 7 (ter apoio durante o recreio), isso não acontecia, até porque José preferia ficar sozinho no intervalo, talvez por não se sentir bem em meio a tantas pessoas correndo, brincando, gritando. Esse comportamento era respeitado por todos da classe e da escola que os conhecia bem.

A relação de José com os seus colegas de classe era amigável e os amigos sempre o incluíam nas atividades, ajudando-o quando ele não entendia algo, e o mesmo ocorria entre qualquer um do grupo. Ressaltamos, por exemplo, o momento das encenações, quando houve duas peças teatrais sobre a lenda do açai. José não queria participar, não queria se expor, mas os colegas do seu grupo conversaram com ele e o convenceram a fazer o papel que lhe ficaria confortável, e assim ele atuou.

Na primeira encenação ele quis ser uma árvore e sua preferência foi atendida, no entanto a professora solicitou a todos os grupos outra apresentação mais elaborada, com figurino e um cenário, e nesta peça José foi o cacique, um dos personagens principais, no qual se caracterizou e permitiu que gravassem suas falas. Dessas experiências pedagógicas concordamos com Alonso, Gañete e Bernárdez-Gomez (2019), que concluem que, no convívio dos alunos na sala de aula com uma criança com Síndrome de Asperger, todos se desenvolvem e aperfeiçoam competências e valores sociais de respeito às diferenças, que são essenciais para educações inclusivas.

Ao tratarmos de educação inclusiva, compreendemos que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (BRASIL, 1994). Foi com esta prerrogativa que observamos que a escola, na pessoa da professora de classe observada nesta investigação, procurou estimular o desenvolvimento de competências nos estudantes com ou sem necessidade educacional especial, mostrando que é possível dar uma educação justa em que a aprendizagem e a inclusão sejam eficazes, independentemente da infraestrutura da escola.

4 CONSIDERAÇÕES

Durante a pesquisa notamos que a aprendizagem do aluno com Síndrome de Asperger não se limitava apenas às atitudes e iniciativas da docente da classe para

acontecer a inclusão, pois havia sido desenvolvida uma cultura de acolhimento do aluno investigado e dos outros com suas necessidades especiais.

A cultura da qual falamos ultrapassava a questão do âmbito social da classe; aprendemos, com a experiência da observação e reflexões sobre a inclusão, que é necessário, além de se preparar com estudos e desenvolver materiais didático-pedagógicos e situações de ensino, também promover um equilíbrio entre o ensinar e o aprender. A aprendizagem não deve ser confinada apenas a conteúdos curriculares, mas deve também investir na formação de cidadãos solidários e compreensíveis para com o outro diferente de si.

Portanto, para responder à pergunta “como as atividades pedagógicas no ambiente escolar podem ser favoráveis para a aprendizagem e a inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger?”, dizemos que a aprendizagem e a inclusão de um aluno especial na sala de aula passam primeiro pela formação docente inicial, em que se aprende o fundamental para compreender as nuances da inclusão e agir de acordo. Não há receitas de atividades, porém pode-se afirmar que a postura docente em agregar valores à pedagogia tem um papel muito importante para o exercício da educação inclusiva de fato.

É preciso refletir sobre a formação dos professores, pois existe um crescente número de público bastante diversificado frequentando a educação básica. Logo, o professor precisa atualizar-se com a literatura disponível e desenvolver competências capazes de atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como aprender a flexibilizar a ação pedagógica para, assim, atender as já citadas especificidades dos alunos diferentes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, F.; GAÑETE, A. P.; BERNÁRDEZ-GÓMEZ, A. Juan, uma criança Síndrome de Asperger: estudo de caso de uma boa prática de inclusão educacional por meio da aprendizagem cooperativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 85-100, jan.-mar. 2019.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul.-dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial Sobre Educação para Necessidades Especiais. n. 71. Salamanca, 1994. Genebra: CEDES, 2000.

CLEMENTE JÚNIOR, S. S. Estudo de caso x casos para estudo: esclarecimentos acerca de suas características e utilização. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 7., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 16 e 17 de nov. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar**. 2017. Disponível em: www.edudatabrasil.inep.gov.br. Acesso em: 14 abr. 2019.

DENCKER, A. F. M.; DA VIÁ, S. C. **Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)**. São Paulo: Futura, 2008. 190 p.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, supl. I: S3-11, mai. 2006.

LAIA, S. A classificação dos transtornos mentais pelo DSM-V e a orientação laciana. **CliniCAPS**, Belo Horizonte, v. 5, n. 15, 2011.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 6. ed. Colaboração de Marialice de Castro Vataavuk. 6. ed. São Paulo: AMA, Brasília: CORDE, 2007.

NOGUEIRA, Amanda Beatriz Rocha. BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. **A síndrome de asperger e o acolhimento escolar**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 08, Vol. 06, pp. 68-99. Agosto de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/acolhimento-escolar> Acesso: 14 jan.2021

PERASSO, L. R. A Síndrome de Asperger: uma compreensão a partir da teoria sócio-histórica. *In*: XIV Seminário PIBIC/UMESP de Pesquisa, IV SEMINÁRIO PIBITI/UMESP, 14., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2020. Disponível: <https://www.metodista.br/congressos-cientificos/index.php/SPIBICPIBIT2017/PIBIC/paper/view/8349> Acesso: 19 jan. 2021.

CAPÍTULO 11

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NOS ANOS INICIAIS

*DEFICIT OF ATTENTION AND HYPERACTIVITY
DISORDER (DAHD) IN THE EARLY YEARS*

Rita Joice Magno Lourinho¹
Maria de Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.11

¹ Graduanda do curso de Licenciatura Integrada da Universidade Federal do Pará. Email: joicemagno2014@gmail.com
² Prof^a. Dr^a. do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Orientadora do trabalho.
Email: fvilhena23@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste relato é compreender os fatores pedagógicos que contribuem para a inclusão de um aluno com o transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma sala de aula regular. Partimos da seguinte questão: que atividades escolares colaboram para a inclusão de um aluno com TDAH em uma turma regular? A pesquisa é baseada no estudo de caso particular cuja metodologia discute os dados focada na pesquisa narrativa. Para a compreensão do caso utilizamos a observação sistemática em aulas de cinco horários, realizadas às quintas-feiras nos meses de setembro a novembro de 2018. As análises são enfatizadas nas condições de inclusão escolar de um aluno de 10 anos, matriculado no 3º ano do ensino fundamental em escola pública de Belém-PA. Os dados foram obtidos por anotações pessoais, fotografias e outros. Os resultados mostraram que a forma como a escola recebe o aluno, o uso de metodologias atrativas e variadas são estratégias eficientes para a inclusão e a interação do aluno com TDAH.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Metodologias inclusivas. TDAH.

1 INTRODUÇÃO

Existe a constante preocupação com a qualidade da formação de futuros professores sobre a questão da inclusão de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem em escolas regulares da educação básica. Isso tem motivado os alunos do curso de Licenciatura Integrada da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém, a intensificar pesquisas sobre as concepções descritas em livros, artigos e discussões teóricas e a trabalhar em sala de aula com os estudantes de escola pública. Nesse contexto, o estudo pormenorizado de caso pode ser de bastante utilidade na busca por respostas e na amenização de dúvidas sobre as possíveis formas de acolhimento de alunos especiais em classes regulares.

Nesta investigação apresentamos o tema “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”, que afeta particularmente o desenvolvimento infantil nos anos iniciais, podendo trazer prejuízos à aprendizagem se não houver diagnóstico precoce ou se não for percebido pelos professores na sala de aula.

O TDAH é um assunto muito discutido entre pais e educadores, mas as pesquisas ainda não sabem precisar suas causas. Maia e Confortin (2015) asseveram que os sintomas e formas de tratamentos têm sido indicados de formas bem diferenciadas para não correrem o risco de ser confundidos com outras manifestações

ou ter diagnósticos equivocados e não condizentes com cada caso, comprometendo assim a vida social e educacional de alunos com esse transtorno.

Portanto, levando-se em conta a questão da possibilidade da não permanência na sala de aula, da reprovação, da exclusão, do isolamento e da não participação do aluno em atividades escolares, e ainda se estender ao total fracasso escolar, tal como afirmam Machado e Cezar (2007), compreender este tema é essencial para quem está em formação inicial e também para os educadores experientes, no sentido de entender ou identificar sintomas de modo a se evitar que ocorram situações como as citadas.

Outro problema que nos leva a este estudo são as evidências encontradas na pesquisa de Cortez, Souza e Pinheiro (2019), em que as autoras, após diferentes testes com grupos de crianças pesquisadas testando cores, linguagem e outros indicadores, consideram que pode haver comorbidade com a pessoa com TDAH, e entre elas está a dislexia. Daí consideram que “os diferentes déficits cognitivos que a criança com TDAH+Dislexia apresenta justificam os achados sobre o fracasso escolar ao qual ela está sujeita” (CORTEZ; SOUZA; PINHEIRO, 2019, p. 14). Outro dado relevante são os dados da Organização Mundial de Saúde, anunciando que “cerca de 4% da população adulta mundial têm o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Só no Brasil, o transtorno atinge aproximadamente 2 milhões de pessoas adultas” (OMS, 2019, p. 21).

Por considerarmos um tema relevante, este estudo fez parte do eixo temático “Compreensão e Explicação dos Processos de Desenvolvimento e da Aprendizagem II” junto com o Estágio de Docência II, os quais fazem parte do currículo da Licenciatura. Nesse eixo discutimos a questão da inclusão de crianças com diferentes necessidades especiais e, para tanto, as discussões recaíam em estudos específicos sobre algum tipo de transtorno que pode vir a causar prejuízos à aprendizagem do aluno.

2 OBJETIVO

O objetivo principal desta investigação é compreender os fatores pedagógicos que influenciam e/ou contribuem para que o aluno com TDAH seja incluído em uma sala de aula regular. Como objetivo específico, buscamos identificar as metodologias e estratégias pedagógicas úteis para manter a atenção do aluno nas atividades escolares e que superem possíveis dificuldades do aluno.

Para isso, partimos da seguinte questão-problema: que atividades escolares colaboram para a inclusão de um aluno com TDAH em uma turma regular?

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é o da observação sistemática em estudo de caso único que, de acordo com Yin (2010), visa captar as circunstâncias e condições de uma situação diária ou de um lugar comum. Neste caso, procuramos explicar o fenômeno/objeto – a inclusão do aluno com TDAH - levando em consideração o ambiente escolar, na tentativa de compreender e responder a questão da pesquisa: que atividades escolares colaboram para a inclusão de um aluno com TDAH em uma turma regular?

O caso se deu em uma escola pública localizada no bairro Montese, Belém-PA. As observações sistemáticas ocorreram em uma turma de 3º ano das séries iniciais (1º ciclo) com 15 crianças matriculadas regularmente (6 meninas e 9 meninos), na faixa etária de 8 a 10 anos de idade. O aluno pesquisado tem laudo de TDAH e aqui o trataremos pelo nome de Yago, para preservarmos sua identidade. A escolha do aluno se deu por ser o único da turma a possuir laudo para este transtorno.

Yago tem 10 anos de idade, é uma criança ativa e bem socializada dentro de sala. Além do aluno, observamos também a atuação da docente e da interação da turma durante as aulas. O período da investigação ocorreu entre setembro e novembro de 2018, às quintas-feiras, com cinco horas de duração em cada dia de observação. Foram utilizados registros de anotações pessoais, fotografias e conversas informais com a professora regente e com os alunos da turma. A análise dos resultados segue características da pesquisa narrativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das observações evidenciaram muitos aspectos positivos do comportamento do aluno em foco, tais como: o interesse pelas aulas, pouca ausência, o respeito aos colegas, o cumprimento e a participação nas tarefas (o interesse especial pela matemática), a espera por sua vez de falar, levantar a mão para pedir permissão para ir ao banheiro ou para beber água, fazer perguntas bem formuladas, inferir e socializar respostas comentadas, o interesse e gosto pela leitura. Além desses aspectos, notamos também demonstração de carinho pela professora regente e pelos colegas de turma, o falar baixo, com pausas e bem explicado. Todos derivam ou foram influenciados pela forma como o aluno foi recebido em sala de aula e pela interação, treinos e incentivos constantes por parte tanto da regente quanto dos próprios colegas de turma.

Na sala de aula, Yago tinha incentivo à realização de atividades simples, como as que foram observadas na turma, por exemplo: deixar os alunos livres para decidir o número das equipes e escolher os membros dos grupos, optar pela forma de leitura que seria realizada durante determinado trabalho, escolher o representante da equipe de leitura, o tema do jornal a ser confeccionado, e outros, permitindo que os alunos desenvolvessem autonomia e a capacidade de pensar e resolver situações através do uso de estratégias variadas, de se colocarem no lugar do outro, o que foram de grande importância para a inclusão do aluno com TDAH.

Pode-se parafrasear, portanto, que “a inclusão em educação é favorecida pela expressão plena da criatividade do professor. Quanto mais criativo é o professor, mais tenderá a estar aberto a novas experiências e orientar-se em função de atitudes inclusivas” (SILVA, 2008, p. 54).

A nosso ver, entender o processo de inclusão de alunos com TDAH é de extrema relevância na formação inicial de professores, pois isso tende a repensar a postura do professor diante do problema e a procurar desenvolver formas pedagógicas e criativas conscientes de participação do aluno e colaboração professoral no processo ativo que contribuam na formação social e acadêmica discente.

Sabe-se, contudo, que o distúrbio TDAH provoca alterações no comportamento da criança como desatenção, perturbações motoras, distração, inquietude, e que muitos desses sintomas só são notados quando a criança passa a frequentar a sala de aula, pois é nesse local e no convívio com a mesma que o professor ou a professora começa a observar comportamentos discrepantes para sua faixa etária (PEREIRA; ARAÚJO; MATTOS, 2005). Outros sintomas típicos desse transtorno são: “dificuldade de aprendizagem, perturbações motoras (equilíbrio, noção de espaço e tempo, esquema corporal etc.) e fracasso escolar são manifestações que acompanham o transtorno hiperativo” (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010, p. 242). Tais sintomas foram caracterizados também no aluno em estudo, mas havia uma disponibilidade da professora em ajudá-lo a superar suas dificuldades junto com os colegas.

Os estudos têm citado que “o TDAH representa, junto com a dislexia, a principal causa de fracasso escolar, sendo que a dificuldade de aprendizagem está presente em 20% das crianças com este transtorno” (MATTOS, 2001, citado por COUTO MELO-JUNIOR; GOMES, 2010, p. 242), razão pela qual não se pode ignorar a questão.

Como a luta pela inclusão tem sido constante, em 21 de setembro de 2019 foi

aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 3.517/2019 (Parecer nº 282, de 2021) que estabelece o programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem, no âmbito das escolas da educação básica das redes pública e privada, com acompanhamento específico em parceria com profissionais da rede de saúde. Prevê, ainda, o apoio da área de assistência social e a capacitação para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES

Notamos, a partir de nossas observações na pesquisa, que, para obter a atenção do aluno com déficit de atenção e hiperatividade, é fundamental que o professor proponha atividades didáticas e estratégias variadas a fim de que as aulas não se tornem chatas, tediosas e desinteressantes. A inclusão escolar tem muitas nuances, e entre elas está a de saber o que se passa com o aluno, dar-lhe atenção, voz e vez para que se expresse, sintam-se importantes, úteis, capazes de fazer uma tarefa comum e aprender junto com os outros.

A capacidade de incluir não está relacionada ao grau do distúrbio que o aluno apresenta, mas à capacidade de conhecer e ultrapassar seus medos e limitações, portanto a escola deve ousar se transformar para atingir a essência dos alunos especiais. São fundamentais as atitudes de acolhimento e afeto na sala de aula pela turma, colaborando para que o aluno com TDAH não se sinta rejeitado. Para tanto, a professora precisa, sempre que possível, propor atividades em duplas ou em grupos maiores, no caso de jogos e brincadeiras, não “estranhar” a impulsividade nas suas atitudes, suas risadas ou gritos, mas convidá-lo a participar, a construir, a pensar em equipe; a demonstração de empatia estimula o aluno com TDAH a aumentar sua autoestima e sua autoconfiança.

As condições pedagógicas podem tornar tudo mais fácil e natural no processo de inclusão escolar. Sabemos que não existem receitas para atender o(a) aluno(a) com TDAH, mas a escola precisa colaborar para a sua inclusão. Deste modo, o ambiente escolar deve ser um espaço em que haja oportunidades de conquista para a autonomia física, moral e intelectual; um ambiente pedagógico em que a pessoa com esse transtorno também se sinta um cidadão feliz e realizado, tendo possibilidades de desenvolver suas capacidades e superar suas limitações.

Assim, esperamos, com este trabalho, contribuir com informações importantes que levem à reflexão da necessidade de se adotar posturas e práticas pedagógicas pensadas e (re)orientadas para a inclusão de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. Parecer nº 282, de 2021. Projeto de Lei nº 3.517, de 2019 (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 402/2008, PL nº 7.081/2010). Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019.

CORTEZ, M. T.; SOUZA, L. K. de; PINHEIRO, A. M. V. É mesmo (só) transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)? Avaliando TDAH e encontrando dislexia. **PSICO**, Porto Alegre, v. 50, n. 3, e-29924. 17 p., 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/revistapsico/article/view/29924/pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

COUTO, T. S.; MELO-JUNIOR, M. R. de; GOMES, C. R. A. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências & Cognição**, Recife, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MACHADO, L. F. J.; CEZAR, M. J. C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças**: reflexões iniciais. Maringá, 2007. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/transtorno_de_deficit_de_atencao.pdf Acesso em: 21 abr. 2020

MAIA, M. I. R; CONFORTIN, H.; TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 148, p. 73-85, dez. 2015.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **TDAH**. 2019. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/saude/noticia/08/2019/oms-transtorno-de-hiperatividade-atinge-2-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 5, n. 4, p. 391-402, out.-dez. 2005.

PONTE, J. P. da. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Disponível em: www.google.com.br. Acesso em: 23 jul. 2019.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SILVA, K. R. X. da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. *In*: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M

(Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 12

REFLEXÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

REFLECTIONS ABOUT CONDITIONS OF SPECIAL EDUCATION OFFERING IN THE EDUCATION NETWORK OF THE STATE OF PARÁ, BRAZIL

Bianca Morais Carneiro¹
Jaqueline da Silva Brito²
Maria Mônica Ferreira Mendes³
Amélia Maria Araújo Mesquita⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.12

1 Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará. Email: biancamors17@gmail.com

2 Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), Universidade Federal do Pará.

4 Prof.^a Dr.^a. do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), Universidade Federal do Pará.

RESUMO

Este texto visa problematizar as condições de oferta da Educação Especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação do Estado do Pará. É parte de um projeto de pesquisa em andamento que tem como foco o currículo destinado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados nos Anos Iniciais. Neste estudo de abordagem qualitativa privilegiou-se a revisão bibliográfica e análise documental, os dados foram sistematizados por meio da análise de conteúdo. Como resultado depreende-se que o aumento no número de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas da rede estadual de educação do Estado do Pará necessita ser acompanhado por maior investimento em políticas educacionais de formação docente, melhorias nas condições de trabalho, ampliação no número de professores da Educação Especial que de forma integrada e cooperativa com a educação comum, favoreça a formação integral dos alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

Palavras-chave: Educação especial. Acessibilidade curricular. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino, área de conhecimento e campo de atuação, que necessita desenvolver-se de forma transversal a todos os níveis e etapas da educação, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) em caráter complementar e suplementar. É oferta outros serviços tais como: o professor de apoio que é itinerante, o tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais, entre outros. Também disponibiliza recursos com vistas a potencializar o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial nos sistemas regulares de ensino.

Considerando que uma das possibilidades mais ressaltadas nos documentos oficiais do campo da Política de Educação Especial Inclusiva é a realização de AEE no contexto das SRM, e que o currículo tem relação direta com as condições de oferta da educação especial, este texto se propõe a problematizar a respeito dessas condições de oferta para os alunos público-alvo da educação especial dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de educação do Estado do Pará. Ele compõe uma das etapas do projeto de pesquisa em andamento, intitulado “Mapeando o currículo no contexto da inclusão: os conteúdos para os alunos com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas

sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUIRE), da Universidade Federal do Pará.

Assim, apresentaremos especificamente as reflexões suscitadas por meio da revisão bibliográfica e documental, portanto focaremos apenas nesse elemento contextual para discutir a respeito das condições de oferta da educação especial no Estado do Pará.

2 OBJETIVO

O objetivo geral deste texto é problematizar as condições de oferta da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de educação do Estado do Pará.

3 METODOLOGIA

Considerando que o objetivo deste estudo é realizar uma discussão teórica, a partir de aportes teóricos e legais, para o levantamento das condições de oferta da educação especial no Pará, foram acessados os seguintes documentos: Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (2014-2024), Resolução nº 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará e os dados do censo escolar nos anos de 2013 a 2018.

Nesse panorama, para se discutir a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva, destacaram-se como principais autores: Pletsh (2014), Mesquita (2010), Correia (2016) e Mazzotta (2011). Para sistematização dos dados utilizamos a análise de conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades. Esse direito vai além do acesso à educação, tendo-se em vista que precisa garantir condições favoráveis ao desenvolvimento e avanço no processo de escolarização de todos os estudantes na escola. Nessa perspectiva, apresentamos aqui elementos presentes em documentos legais do campo da educação especial inclusiva do Estado do Pará que, articulados ao referencial teórico adotado neste estudo, apontam pistas relevantes para se discutir as condições de oferta da educação especial nesse Estado.

No levantamento realizado a respeito do número de alunos com deficiência na rede regular de ensino, segundo dados coletados no *site* do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o censo escolar apontou que no período de 2013 a 2018 o número de matrículas na rede estadual oscilou, pois em 2013 o número de alunos matriculados na rede era de 2.606; no ano seguinte esse número decaiu para 1.374 alunos matriculados; já no período de 2014 a 2018 identificamos um aumento considerável de 52,9% no número dessas matrículas.

Tal aumento é significativo, no entanto é fulcral que este seja acompanhado por condições adequadas de trabalho nas escolas da rede estadual de educação no que se refere à estrutura física das escolas, recursos materiais, profissionais em quantidade suficiente nas escolas, formação inicial e continuada dos professores, entre outros fatores que potencializem o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares do Pará. Diante disso, destacamos a relevância de investimento financeiro suficiente nas políticas educacionais como, por exemplo, no Plano Estadual de Educação - PEE (2014-2020) do Estado do Pará, que possui várias estratégias direcionadas à melhoria da qualidade de oferta da educação especial no sistema de ensino.

Especificamente na meta 4 do PEE do Pará (2014-2014, p. 42), que versa sobre a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acesso à educação básica de modo a assegurar AEE, de preferência, na rede regular de ensino, tem-se “a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

A meta 4 é apresentada no PEE por meio de uma análise situacional, onde se apresentam alguns dados a respeito da educação especial no Pará. O percentual de crianças inseridas nas escolas do Estado, exposto no PEE, equivale a 83,5%. O Estado, de acordo com os dados apresentados, está, de certa forma, próximo à média percentual nacional de atendimento educacional especializado, que é de 85,8%.

Ainda que se vislumbre certos avanços, considerando os documentos norteadores que subsidiam a educação especial no Estado, é possível notar que ainda é necessário avançar muito em relação às condições de acesso ofertadas às crianças e adolescentes com deficiência na rede regular, bem como na ampliação do número de SRM. O PEE em vigência apresenta um percentual de 6,5% de escolas que possuem esse ambiente educacional, e apenas 4,3% encontram-se com os serviços funcionando.

Sobre os serviços de AEE, o PEE do Estado do Pará considera que o AEE tem como principal objetivo a identificação de necessidades e habilidades dos alunos e

“organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo” (PEE, 2014-2014, p. 43).

Ao destacar que o AEE tem por objetivo central identificar as necessidades e habilidades dos educandos com vistas à organização de recursos para realização de atividades que possibilitem acesso ao currículo, o documento acaba reduzindo a educação especial à confecção ou adequação de recursos. Isso implica uma simplificação da área; não estamos negando aqui a importância dos recursos no processo educativo, mas é relevante pontuar que a acessibilidade ao currículo vai além dessa questão, pois este necessita incorporar

[...] o máximo de preocupação com acessibilidade e que possibilite a todos participarem das experiências coletivas, embora as suas significações individuais sobre essas experiências sejam aquisições pessoais diferentes, singulares e intransferíveis [...] (CORREIA, 2016, p. 11).

Diante disso, o acesso ao currículo pelos alunos público-alvo da educação especial não pode se reduzir a confecção ou adaptação de recursos, ou a uma simplificação em demasia dos conteúdos ao ponto de empobrecê-los. Ressaltamos que, ainda que o currículo se caracterize como mecanismo de controle, ele também se constitui como elemento potente de

[...] transformação, emancipação e inclusão, configura-se como elemento estratégico exatamente pelo seu poder de interferência sobre o meio e as mentalidades. A relação dialética vivida entre currículo e sociedade permite assim pensar o sentido da inclusão pelo currículo (MESQUITA, 2010, p. 314).

Ademais, vale enfatizar uma questão que também contribui com o processo de inclusão: o atual conceito de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que demarca que educação especial e educação comum não podem mais ser considerados como dois sistemas paralelos. Assim, ao realizarmos o cotejamento de alguns documentos atinentes à educação especial inclusiva no Estado do Pará, identificamos que o conceito de educação especial no artigo 80 da Resolução nº 001/10, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no sistema estadual de ensino do Pará, define educação especial como

[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, na modalidade de educação inclusiva, para educandos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, visando ao exercício pleno de sua cidadania e garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, de serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno (PARÁ, 2013).

Ressalta-se que educação especial é mais que uma modalidade de ensino, é também “[...] uma área de conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e

políticas direcionadas ao atendimento à melhoria de educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial” (PLETSCH, 2014, p. 88). Nesse sentido, conforme afirma Mazzotta (2011, p. 11), a educação especial necessita ser entendida muito além de “simples opção por métodos, técnicas e materiais didáticos [...]”. Por isso, faz-se necessário ressignificar concepções, compreender o contexto social, político, histórico e econômico, reinventar práticas na perspectiva da acessibilidade curricular, potencializar a inter-relação entre educação especial e ensino comum e apostar nas capacidades e potencialidades dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES

O contexto da educação especial na rede estadual de ensino do Estado do Pará aponta um significativo aumento, nos últimos anos, do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ressaltamos que esse acesso seja acompanhado também por mais qualidade nos serviços ofertados. Assim, é imprescindível haver mais investimentos nas políticas de ampliação do quantitativo de professores especialistas em educação especial nas escolas estaduais, na formação docente, nos recursos materiais e nas condições de trabalho oferecidas aos trabalhadores em educação, para que se possam potencializar os níveis de escolarização destes alunos na escola regular.

REFERÊNCIAS

- CORREIA, G. B. Educação especial e currículo: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 24 a 27 de junho de 2016, p. 1-16.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portalinep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao.basica>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- MAZZOTTA, M., J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MESQUITA, A.a M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 305-315, mar.-set, 2010.
- ESTADO DO PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Documento base do plano estadual de educação (2014-2014). **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 24 de junho de 2015.
- _____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

CAPÍTULO 13

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*AUTISM SPECTRUM DISORDER: EXPERIENCE REPORT
IN THE FIRST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL*

Leila Kátia de Sousa Farias¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.13

¹ Licenciada em pedagogia. Estuda sobre inclusão desde 2018. Foi professora da Escola de Aplicação da UFPA. Email: leilakatia123@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compartilhar a experiência da autora com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), do 1º ano do ensino fundamental, na Escola de Aplicação da UFPA-EAUFPA. Utilizou-se a abordagem qualitativa associada ao estudo de caso e, como técnica de pesquisa, a observação participante e a pesquisa bibliográfica, a fim de embasar o estudo junto à prática vivenciada. Utilizou-se a Lei Brasileira da Inclusão como fundamentação teórica, além dos estudos pautados em educação e inclusão. Os resultados indicam que o aluno foi realmente incluído na sala regular e teve avanços na aprendizagem de acordo com suas especificidades. Porém, suas atividades precisam ser adaptadas de forma clara ao entendimento do aluno, e este se relaciona bem com seus pares, principalmente em momentos lúdicos.

Palavras-chave: Autismo. Experiência de uma professora. Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência está amparada por lei. A Lei de nº 13.146 (BRASIL, 2015) delega no seu Art. 1º que a Lei Brasileira de Inclusão visa assegurar e promover, de forma igualitária, a garantia dos direitos e da liberdade da pessoa com deficiência na sociedade, com vista à inclusão social, bem como ao exercício da cidadania. Os indivíduos com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, como público-alvo da educação especial, precisam ser assistidos preferencialmente no ensino regular, com uma educação de qualidade que possibilite sua inserção na sociedade como seres sociais e de direitos.

Ainda de acordo com a Lei Brasileira da Inclusão, Lei de nº 13.146/2015, no Art. 2º é considerada pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o que ocasiona obstrução plena da participação na sociedade. Dentre as demandas da inclusão social, especificamente em âmbito escolar, encontram-se os indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Inclusão, para Carvalho (2010), é acesso, ingresso e permanência do aluno em situação de deficiência nas escolas, de forma que alcance o sucesso escolar e não sejam apenas mais um matriculado nesta instituição de ensino. Considerando esta assertiva e a legislação antes mencionada, a pessoa em situação de deficiência deve ser contemplada com a vaga na escola regular de ensino, porém precisa ser assis-

tida em todas as possibilidades de aprendizagem que a escola possa oferecer, tais como: atividades pedagógicas na sala base, aulas ambientes (Informática, Educação Física, Música), passeios, eventos culturais, a fim de que o alunado desenvolva suas potencialidades, constitua-se enquanto cidadão e seja contemplado com a garantia dos seus direitos estabelecidos nos aparatos constitucionais.

No que tange às características dos indivíduos com TEA, segundo o Manual DSM-V (2015), os indivíduos com tal deficiência apresentam dificuldade na comunicação, sociabilização e imaginação. Quanto à comunicação, estes podem ser verbais ou não-verbais; quando verbais, podem apresentar uma fala ecológica imediata ou tardia. A fala ecológica imediata se refere a repetições feitas de forma instantânea e a fala ecológica tardia é quando o indivíduo repete falas emitidas dias ou meses antes.

Com relação à sociabilização, as pessoas com TEA apresentam dificuldade em se relacionar com seus pares. Assim, ocorre o isolamento da pessoa, impedindo ou dificultando que ela expresse reciprocidade socioemocional (PEREIRA; PEREIRA, 2014). Em se tratando da dificuldade na imaginação, essas pessoas se apegam a objetos particulares, apresentam um brincar repetitivo e dificuldade com brincadeiras imaginativas como, por exemplo, o faz-de-contas.

2 OBJETIVO

O objetivo deste artigo é compartilhar a experiência docente da autora deste trabalho com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no 1º ano do ensino fundamental na Escola de Aplicação da UFPA-EAUFPA.

3 METODOLOGIA

A abordagem desta experiência é qualitativa, associada ao estudo de caso (SANTOS, 2007); como técnica de pesquisa, tem-se a observação participante e o estudo bibliográfico sobre o tema (SEVERINO, 2007). O *lócus* do estudo foi na escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, constituída por 15 alunos, em que um aluno com sete anos possuía laudo de TEA. Neste texto, o aluno será chamado pelo nome fictício de João. A experiência aconteceu no primeiro período letivo de 2019.

Características do aluno em estudo

João tinha, na época do estudo, sete anos de idade, é autista e hiperativo (com laudo médico); apresentava comportamento estereotipado com sons vocálicos e com as mãos (bater, pegar na parede). Mostrava-se bastante carinhoso com todas as

peças, não apresentava dificuldades em constituir vínculos com novas pessoas; seu brincar era marcado por apego e exploração de objetos de diferentes texturas. Seus brinquedos preferidos são: pizza e picolé em E.V.A, jogos de montar e trator.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diferentemente do que foi apresentado anteriormente com relação às dificuldades em brincadeiras imaginativas de uma pessoa com TEA, o aluno em estudo apresentava um brincar voltado para o faz-de-conta, com o uso dos brinquedos em E.V.A. Em relação à interação social, João se relacionava muito bem com seus amigos, com a acompanhante dele e com a professora nos momentos de brincadeira em sala de aula.

O aluno se dirigia às pessoas da turma e verbalizava “*yummy, yummy*”. João gostava muito de atividades de Inglês. Quando ele não queria realizar suas tarefas, a professora de inglês verbalizava neste idioma os nomes das imagens compostas na atividade, e ele correspondia à realização da mesma, junto a um lindo sorriso.

Ademais, a professora utilizava a estratégia de conversas lúdicas e João interagia. As atividades que realizava eram todas adaptadas pela professora regente de sala base. No entanto, como a escola possui uma Coordenação de Educação Inclusiva designada por CEI, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) orientava algumas atividades, fazia visitas ao aluno em sala regularmente e o atendia no contraturno, uma vez por semana. Ou seja, há um acompanhamento na educação de João, tanto pela equipe escolar quanto pela família.

A família de João é muito “parceira” da escola, se preocupa e acompanha o desenvolvimento do aluno. Devido a esse conjunto de atenção, nota-se que apresenta grande potencial no desenvolvimento pedagógico; exemplo disso é ser alfabetizado, ele escrevia e interagia de acordo com seus interesses e suas potencialidades.

Em se tratando da relevância na adaptação das atividades empreendidas para o aluno em questão, vale que

[...] adaptar o currículo é importante para a alfabetização e escolarização desse aluno, e essa deve ser uma prática diária até que se torne lugar comum, sem que haja qualquer tipo de elemento dificultador para o aluno, para o professor e demais profissionais da educação (MACHADO; CAMPELLINI, 2016, p. 155).

De acordo com a perspectiva dos autores citados, é importante que as adaptações ocorram nos diferentes níveis de escolarização dos estudantes, a fim de que estes possam exercer a cidadania, desenvolver suas potencialidades e se constituir enquanto cidadãos. Estas condições são compartilhadas com Vitalino (2010), quando

o autor remete à inclusão no ambiente escolar ter a responsabilidade de professores no sentido de respeito às diferenças. Assim, nessa perspectiva, o ensino de João, realizado a partir de atividades adaptadas com base em um ensino estruturado, lhe facilitava compreender o que lhe era solicitado e pudesse realizar boa parte do que lhe era proporcionado a aprender de forma autônoma.

5 CONSIDERAÇÕES

Diante das interpretações e sentidos no ensino adaptado para o aluno com autismo, entende-se que os professores precisam conhecer seus educandos, criar estratégias de ensino, aproveitar situações significantes em sala que surgem e que atraem a curiosidade e interesse do público-alvo da educação especial.

Para tanto, faz-se necessário que haja o apoio da equipe do Atendimento Educacional Especializado, bem como o da família. As atividades precisam ser adaptadas para os alunos em situação de deficiência, a fim de que estes possam ser capazes de realizar suas tarefas e se desenvolverem gradativamente.

Considera-se, ainda, imprescindível os alunos do 1º ano do ensino fundamental realizarem atividades de forma lúdica e interajam com seus pares por meio de brincadeiras e das relações sociais. Esses alunos são crianças muito pequenas, que estão na fase de transição da educação infantil para a nova etapa da educação básica, logo precisam de momentos lúdicos e agradáveis que despertem seus interesses na produção do conhecimento.

A experiência pautada no TEA mostrou que não basta o aluno ou aluna estar matriculado(a) no ensino regular, mas todos os segmentos da escola e a família devem ser participantes dos conhecimentos que são construídos no âmbito escolar, sejam conteúdos, interação social, ou aprender a aprender. Só assim a inclusão de fato irá acontecer nos espaços escolares.

Agradecimentos

Agradeço à comissão organizadora do evento e parablenzo-a pela iniciativa de proporcionar esta oportunidade de compartilhamento de experiências voltadas para a temática da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Geral. 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). **Diário Oficial da União**, 07 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 jun. 2019.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

MACHADO, P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Adequação curricular na sala comum para aluno com TEA: trabalhando a temática da eleição. **Perspectivas Diálogos: Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 3, n. 6, p. 147-158, jul.-dez. 2016.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 94-102.

PEREIRA, C. A. V.; PEREIRA, C. F. V.; PEREIRA, C. C. V. Autismo infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão. **Ciências da Saúde Nova Esperança**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 75-77, dez. 2013.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.

CAPÍTULO 14

VOZES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE DEFICIÊNCIA COGNITIVA E INCLUSÃO

VOICES OF TEACHERS FROM YOUTH AND ADULT EDUCATION ABOUT COGNITIVE DISABILITY AND INCLUSION

Odinéia Monteiro Barbosa¹
Maria de Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.14

¹ Graduada em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Bolsista do Projeto de Extensão "Estudos e Experiências em Educação Inclusiva" – CEEI - IEMCI-UFPA. Email: ombagro@gmail.com

² Professora Orientadora de Estágio na Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA. Coordenadora do Projeto de Extensão "Estudos e Experiências em Educação Inclusiva" – CEEI – IEMCI-UFPA. Email: fvilhena23@gmail.com

RESUMO

A deficiência cognitiva é um tema que muito aflige professores na educação básica desde os anos iniciais, na educação de jovens e adultos e no ensino médio, e as famílias dos alunos também, por ser complexo e necessitar de uma equipe multidisciplinar que possa auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno quando o mesmo apresenta tal deficiência. Este trabalho tem por objetivo compreender como a escola aborda as questões em relação à deficiência cognitiva, e, mais especificamente, sobre como os professores compreendem e realizam o atendimento de alunos com deficiência intelectual/cognitiva em uma turma de educação de jovens e adultos – EJA. Os resultados indicam que, de modo geral, os professores de EJA não estão devidamente preparados para o uso de ferramentas educacionais inovadoras nesse segmento; que também necessitam de qualificação adequada para o acompanhamento e mudanças ou novos planos pedagógicos, no sentido de melhorar a questão do desenvolvimento intelectual do aluno e sua inclusão, dado que o assunto tem um espectro muito amplo e complexo.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Formação de professores. Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

O termo deficiência, utilizado para determinar/nominar pessoas que apresentem limitações ou que necessitam de um atendimento especial, leva as demais pessoas a considerarem um padrão social do qual não fazem parte, determinando que fogem a este padrão. O termo deficiência, atualmente, engloba mais que um padrão, uma vez que há uma predisposição do ser humano a ter uma determinada deficiência (OMS, 2011). Este fato não nos diferencia umas das outras pessoas.

Na escola, mesmo com a prática inclusiva, encontramos turmas com o ensino diferenciado, onde os alunos, em sua maioria, são pessoas com deficiência e consideradas inaptas para avançar ao nível de escolaridade, pois a deficiência que se constata é intelectual ou cognitiva, o que ainda está carregado de rótulos (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Na concepção dos professores, se o aluno ou aluna possui deficiência cognitiva, então não é capaz, e os docentes ficam confusos quanto a estratégia de ensino a adotar para o desenvolvimento do mesmo (AMPUDIA, 2011). Concepção semelhante foi encontrada por Barbosa (2019) ao estudar a deficiência intelectual nos anos iniciais com uma criança.

Na busca de respostas de como a escola aborda as questões relacionadas à deficiência, este trabalho tem o objetivo de compreender como os professores pensam

sobre o tema e como realizam o atendimento de alunos com deficiência intelectual/cognitiva em uma turma de educação de jovens e adultos – EJA.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Embora haja uma gama de estudos sobre as deficiências em diferentes aspectos, ainda há muito a ser pesquisado e muito a ser posto em prática quanto às políticas públicas de inclusão educacional para que a sociedade brasileira tenha consciência sobre a temática. É sabido, pois, que mesmo que nasçamos esteticamente “perfeitos”, estamos sujeitos a mudanças em nosso padrão de vida, ou seja, estamos em um ciclo em que somos aparentemente iguais, mas todos somos predispostos às deficiências em diferentes aspectos.

A esse respeito, no relatório mundial da Saúde (OMS, 2012, p. 1) que trata sobre deficiência, Margaret Chan diz: “A deficiência é parte da condição humana”, e continua: “[...] Precisamos fazer mais para quebrar as barreiras que segregam as pessoas com deficiência, em muitos casos, forçando-os à margem da sociedade”. O relatório considera que todos somos passíveis de adquirir uma deficiência a qualquer tempo de nossas vidas, portanto não podemos ficar alheios ao que rege a política da inclusão.

Diante dessa afirmativa, fica claro que existem barreiras que constituem a exclusão, barreiras que são enraizadas nas culturas dos povos, sendo muitas vezes expressas por rótulos que deixam rastros de desigualdade e até mesmo de crueldade. A escola, no entanto, não deve ser esse espaço de desigualdade, ao contrário, tem a prerrogativa de quebrar barreiras instaladas de exclusão e adotar novos paradigmas que a transforme em espaço comum e de direitos comuns. Nessa esteira de raciocínio temos o seguinte excerto:

O leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (MATISKEI, 2004, p. 187).

Confirmando o dito por Matiskei, em entrevista à revista Educação, em 2015, Mantoan ressalta:

A inclusão escolar não depende de infraestrutura ou de adaptações curriculares que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Para ser plena e efetiva, a inclusão requer, antes de tudo, a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano – diferença entendida aqui não como as características específicas de uma categoria de pessoas, por exemplo, as pessoas com deficiência, mas a diferença que permeia a humanidade e que torna cada ser um único em suas capacidades e habilidades (p. 216).

As leis que ressaltam os direitos da pessoa com deficiência precisam ser propagadas como direito universal à vida e o direito à dignidade do “ser”. Garantir tais direitos é um dos aspectos mais importantes quando se trata de educação inclusiva. Embora ande a passos lentos e curtos no que tange ao atendimento às pessoas com deficiência, já se nota alguns direitos alcançados como, por exemplo, o do “ser social”.

O Artigo 10 do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que rege sobre os direitos das pessoas com deficiência, reafirma o direito à vida sem distinção da condição humana e prescreve: “Os Estados Partes reafirmam que todo ser humano tem o inerente direito à vida e tomarão todas as medidas necessárias para assegurar o efetivo exercício desse direito pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

No Decreto acima citado, a nosso ver, o ser humano com deficiência intelectual/cognitiva tem direito a oportunidades, logo não se deve rotular tais pessoas como incapazes de aprender tarefas do dia a dia, isso em qualquer ambiente de sua vida social, especialmente em ambiente escolar. As concepções sobre deficiência vêm sendo reinterpretadas e provocando mudanças no âmbito das leis e das condições de atendimento das pessoas com deficiência, como dissemos antes, apesar de andar a passos curtos e lentos.

Dias e Oliveira (2013), utilizando as referências da *American Association On Mental Retardation* (2006), Javiel (2003) e Pessotti (1984, 1999) identificam relações “bidirecionais” entre as concepções e as terminologias utilizadas para identificar a deficiência intelectual. As autoras trazem termos utilizados para deficiência intelectual como: debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes, barreiras na aprendizagem; ou as pessoas são ditas: idiotas, imbecis, tontos, cretinos, dementes, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, estúpidos, amentes, entre outras.

As autoras ressaltam a bidirecionalidade quanto a estes termos:

[...] não configuram apenas denominações diferentes, mas expressões discursivas de visões de mundo distintas. Cada expressão traz em sua constituição um conjunto de ideias, significados e orientações que se manifestam nas práticas cotidianas, indicando ênfases na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência. Tais terminologias expressam a maneira como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais [...] (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Com a mudança dos termos de deficiência intelectual para deficiência cognitiva, ainda predominam tais concepções. Mantoan (2003, p. 14) defende que “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 e que reconhece e valoriza as diferenças”. Porém, infelizmente as atitudes de quem deveria modificar esse cenário e derrubar as barreiras do preconceito ainda se encontram em processo de mudanças.

Mudanças essas que precisam ser realizadas com urgência em relação às propostas de ensino dos professores para valorizar os alunos com deficiência cognitiva. Alguns professores enxergam esses alunos como aqueles que não são capazes de fazer qualquer atividade escolar, nem mesmo melhorar sua interação na sala de aula. AMPUDIA (2011) aponta um caminho para mudar o rumo na escola:

O melhor caminho para se trabalhar (...) é identificar as competências e habilidades (...). Propor atividades paralelas com conteúdos mais simples ou diferentes não caracteriza uma situação de inclusão. É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades e usar estratégias diversificadas, como a ajuda dos colegas de sala — o que também contribui para a integração e para a socialização do aluno (AMPUDIA, 2011, p. 2).

Mesmo assim, ainda é muito pouco o número de educadores que propõe estratégias inovadoras para pôr em prática metodologias pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência cognitiva.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem característica narrativa; foi desenvolvida com duas professoras (PA e PB) da rede estadual da Educação Básica em Belém- Pa, com turmas de primeira e segunda etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O período de investigação ocorreu entre os meses de setembro a novembro de 2019, durante o Estágio de Do-cência III na EJA.

Para obtenção dos dados foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista com duas professoras de sala de aula da EJA (I e II etapas) identificadas neste texto como professoras PA, formada em Pedagogia, e PB, formada em Letras, respectivamente às etapas I e II da EJA.

Quanto ao perfil das turmas, eram compostas em média por quinze alunos, sendo em sua maioria pessoas com alguma deficiência, por exemplo, um com baixa visão, dois com Síndrome de Down (um de 32 anos e outro de 54 anos), um aluno que ouve mas não verbaliza, e outro com múltiplas deficiências. A turma da primei-

ra etapa, da professora PA, é formada somente por alunos homens, todos têm laudo sobre suas deficiências, segundo informações da professora, contudo não tivemos acesso aos laudos. A turma da segunda etapa da professora PB é bem mesclada entre homens e mulheres.

A análise dos dados é feita mediante o conteúdo das respostas das professoras PA e PB obtidas nas entrevistas realizadas durante o acompanhamento das turmas na EJA, com perguntas do tipo: “Fale sobre os aspectos gerais da turma em relação à aprendizagem” “Que práticas de inclusão ou propostas didáticas são desenvolvidas na sala de aula?”, “Como tem sido a relação dos adolescentes com os de maior idade na sala de aula?”, “Como lhes parece a atuação dos adolescentes na EJA?”

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para ambas as professoras entrevistadas, todos os alunos possuem múltiplas deficiências porque, para elas, todos demonstram uma deficiência intelectual associada a outra que se pode observar visualmente.

Falando um pouco dos alunos, PA diz: “Estou nesta turma há quatro anos e não houve mudanças significativas no aprendizado dos alunos. Eles não avançam, mesmo sendo atendidos, alguns em instituições especializadas, não avançam”. A nosso ver, é necessário que os professores da EJA colaborem para com os alunos, no sentido de eles perceberem o que sabem e reconhecer que podem avançar em seus saberes.

Ambas as professoras mostravam propostas didáticas com estratégias lúdicas para mobilizar conhecimentos dos alunos. Porém, desabafam sobre a dificuldade de fazê-los avançar. A professora PA diz que os responsáveis querem ver os alunos escrevendo, lendo, mas, na opinião dela, “não há como”. Para as duas professoras, os alunos desenvolvem outras habilidades como a coordenação motora fina e a autonomia em tarefas do cotidiano.

A professora PA justifica: “Eles esquecem muito rápido. E têm comportamento infantilizado”. Como são a maioria, a inclusão é feita ao contrário, os outros (os ditos “normais”) é que são deixados de lado. Essa conclusão é corroborada pela professora PB, sem expor concepções relacionadas à escola inclusiva. No entanto, para Gherlandi e Merege (2018), para a escola ser inclusiva, “faz-se necessário refletir como os professores deveriam ser adequadamente capacitados em suas ações do cotidiano para que possam modificar sua prática pedagógica” (2018, p. 324).

Para Mantoan (2003), a ética deve ser a mola propulsora na inclusão, posto que se traduz pela sua dimensão crítica e transformadora. Sendo assim, entendemos que não se deve conformar em dizer apenas que os alunos são infantis ou não compreendem nada, porque a luta pela inclusão vai além de explicações simplistas. Entende-se que “as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada” (MANTOAN, 2003, p, 19).

Nessa perspectiva, a proposta curricular em Educação para Jovens e Adultos do Ministério da Educação (BRASIL, 2001, p. 165) propõe que quem trabalha neste segmento deve conhecer os alunos, “suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno e suas necessidades de aprendizagem”.

É preciso, então, atentar para a questão de que os alunos da EJA são experientes e levam uma bagagem cultural maior que no nível dos anos iniciais. Eles e elas buscam qualificação na educação para conseguir oportunidade profissional. Sendo assim, é relevante que a proposta pedagógica na EJA possa espreitar a realidade desses estudantes e seus anseios sem deixar de pensar que é uma modalidade que exige inclusão social e escolar.

As professoras mostraram uma boa relação professor-aluno de longa data; conhecem a história familiar de cada aluno. Isso faz com que tenham mais afetividade entre elas e os educandos da turma.

As atividades desenvolvidas pelas professoras PA e PB pareciam ser planejadas com o objetivo de alcançar a todos, porém verificamos um problema inerente à idade, especialmente dos adolescentes de 15 anos. Percebemos que estes são em um número significativo, mas havia grande número de faltas durante o período de nossa investigação nas referidas turmas. Esse fato foi confirmado pelas professoras: “As faltas são muitas durante todo o período letivo da EJA”, mas as professoras não deram explicações mais plausíveis para o fato dessa ausência dos adolescentes.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém [de] fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s/n).

A nosso ver, o maior problema que os adolescentes na EJA enfrentam está relacionado ao desencanto pelo estudo, novamente, pois as metas de inclusão em

termo das atividades muitas vezes são infantilizadas e comuns a todos, assim eles outra vez “fogem da escola”. Para mudar esse cenário,

os educandos precisam estabelecer conexões entre suas explicações e o conhecimento escolar. Precisam relacionar os conteúdos escolares com aquilo que já conhecem. Muitas vezes, seus esquemas de compreensão da realidade poderão ser enriquecidos ou parcialmente modificados pelos conteúdos escolares; outras vezes, suas crenças ou explicações deverão ser transformadas e, para tanto, eles precisarão convencer-se de que uma nova explicação sobre um fenômeno é mais abrangente e significativa do que a que eles tinham previamente (BRASIL, 2001, p. 168).

Ao aproximar o que regem as políticas educacionais voltadas à inclusão e à realidade do ensino na EJA, percebemos que é importante dar aos alunos “o acesso ao conhecimento e a concretização de sua emancipação como indivíduos de direitos e deveres, tornando-os cidadãos autônomos, coisa que há muito pouco tempo não aconteceria (GHERLANDI; MEREGE, 2018, p. 334).

Notamos, por fim, que, embora haja planejamento didático das professoras da EJA onde a pesquisa foi realizada, as atividades para o grupo de adultos e adolescentes não são suficientes, principalmente a estes últimos, para estimular os alunos a permanecer na escola como pessoas de direito.

5 CONSIDERAÇÕES

As vozes das professoras demonstram que trabalham com “turmas e didáticas inclusivas”, porém, considerando-se as concepções de inclusão, esta não se concretiza somente com estratégias de ensino. Os direitos que deveriam ser assegurados por lei para as pessoas com deficiência cognitiva são ignorados pelo Estado, ficando a responsabilidade de promover a inclusão exclusivamente ao âmbito escolar, mais especificamente aos professores.

Os resultados da pesquisa nos levam a compreender que as concepções das professoras da EJA sobre deficiência intelectual e inclusão escolar ainda têm um vasto caminho a percorrer. A EJA por si mesma já conta com alunos desanimados por terem “perdido” muito tempo para alcançar seus objetivos profissionais e, quando retornam à escola, lhes parece que nada ou muito pouco foi mudado, fato que os faz deixar novamente de estudar.

Consideramos que o papel do educador na EJA é, principalmente, o de ajudar os jovens e os adultos a perceberem mais sensivelmente o mundo que os cerca e ampliar o seu repertório para que consigam solucionar questões do cotidiano com mais propriedade.

Por outro lado, as professoras investigadas tentam entender seus alunos e suas deficiências, buscando ferramentas educacionais ou estratégias pedagógicas que alcancem a todos, contudo essa difícil tarefa não tem sido eficaz. Percebemos que é preciso também que professores da EJA, assim como de outros segmentos, compreendam o mínimo sobre deficiência cognitiva, pois com essas bases fundamentadas teoricamente, e também com conhecimento sobre teorias de aprendizagem, além de merecer a parceria dos outros órgãos responsáveis pela inclusão, a prática da inclusão pode ser favorável na EJA para todos: professores e alunos.

REFERÊNCIAS

AMPUDIA, R. O que é deficiência Intelectual. **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 18 ago. 2018.

AVANCINI, M. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das maiores especialistas em inclusão escolar. **Revista Educação**, [S.l.], ed. 216, 01 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em: 02 out. 2019.

BARBOSA, O. M. **Deficiência intelectual em um aluno dos anos iniciais?** Desafios para a sua inclusão e aprendizagem. 2019. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens). Universidade Federal do Pará. Disponível em: [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/2887/1/TCC_Deficiencia IntelectualAluno.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/2887/1/TCC_Deficiencia%20IntelectualAluno.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental**. Proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011

_____. **Casa Civil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 de set. 2019.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr.-jun., 2013. Disponível em: <http://googleweblight.com/?u=http://www.scielo.br/scielo.php?script%3Dscitext%26pid%3DS1413-65382013000200003&hl=pt-BR>. Acesso em: 13 out. 2019.

GHERLANDI, C. R. S.; MEREGE, S. R. L. Um novo olhar para a educação inclusiva. **Revista Científica Educação**, Miracatu, v. 2, n. 3, p. 316-335, mai. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência.** Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

CAPÍTULO 15

PROPOSTAS DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA VISUAL NAS AULAS DE ESTATÍSTICA

*PROPOSALS OF TEACHING MATERIALS ADAPTED FOR
STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES IN STATISTICS
CLASSES*

Vera Débora Maciel Vilhena¹
Jacqueline Agnes da Silveira Santos²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.15

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFPA). Especialista em Educação Especial. Membro do Grupo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva (CEEI-UFPA) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0247-0412>. Email: veradeboraestatistica@gmail.com

² Especialista em Bioestatística (UFPA) e Gestão Pública (EGPA). Graduada em Estatística (UFPA). Membro do Grupo GEDIM/STATISC (IEMCI/UFPA). Email: jacquelineassantos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho descreve o uso de recursos didáticos pedagógicos adaptados para aulas de Estatística a um aluno cego. Trata-se de uma pesquisa experimental sobre a construção e análise de gráfico e tabela com um aluno cego do curso de bacharelado em Biblioteconomia da Universidade Federal do Pará. A pesquisa teve dois momentos: um diagnóstico com o sujeito da pesquisa sobre os conhecimentos estatísticos, e outro com a construção de gráficos e tabelas. Os resultados indicam que os recursos didáticos e equipamentos especiais são da maior importância no planejamento e execução de propostas pedagógicas com a finalidade da efetiva inclusão do aluno deficiente visual na construção e análise de gráficos e tabelas, respeitando-se as suas limitações.

Palavras-chave: Educação especial. Práticas pedagógicas. Gráficos e tabelas.

1 INTRODUÇÃO

Práticas pedagógicas com enfoque na inclusão de deficientes visuais é uma área que necessita de recursos pedagógicos especiais, pois oferece suporte necessário para o aluno acessar o currículo escolar com maior possibilidade de efetiva aprendizagem. De acordo com Czermainski *et al.* (2011), existem dois tipos de deficiência visual: a cegueira, que é ausência total de visão até a perda da percepção luminosa, e a baixa visão, em que o resíduo visual permite à pessoa ler impressos, desde que sejam empregados recursos didáticos e equipamentos especiais necessários à leitura do conteúdo.

Na prática pedagógica, alguns materiais têm sido utilizados. Entre eles citam-se materiais desportivos, materiais de comunicação no sistema Braille, cartazes informativos ampliados e coloridos e outros materiais concretos e/ou auditivos que facilitem o processo de aprendizagem do deficiente visual (DV).

Por vezes, sente-se que, devido à falta de preparação ou formação dos professores, a falta de equipamentos adaptados, ou mesmo devido à inexistência da política de educação especial em nosso país, os problemas com o aluno DV não têm tido resultados abrangentes, pois, para a educação ser inclusiva, faltam incentivos e investimentos no plano nacional de educação que envolve essa deficiência.

Diante desse descompasso, tem-se como consequência, pode-se dizer, um descompasso para com a educação inclusiva, práticas pedagógicas descontextualizadas, falta de qualificação profissional suficiente para dar conta do efetivo processo de ensino para cegos e suporte necessário para que o aluno consiga melhorar sua aprendi-

zagem ou desenvolver sua autonomia. Sem contar que boa parte das instituições públicas de ensino não oferecem a esse público-alvo a infraestrutura adequada, por exemplo, quanto à acessibilidade.

Apesar disso, ao pesquisar esta temática, percebe-se, entre várias questões, que a educação especial já vem passando por várias transformações ao longo das últimas décadas, com a finalidade de melhorar o atendimento de alunos cegos ou de baixa visão na educação geral, porém muito ainda se tem a atender aos direitos desses cidadãos.

Desta feita, o objetivo deste trabalho é descrever sobre o uso de recursos didático-pedagógicos adaptados para aulas de estatística a um aluno cego.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio experimental sobre o uso de materiais pedagógicos adaptados para construção e análise de gráfico e tabela com um aluno cego do curso de bacharelado em Biblioteconomia de uma universidade pública do Pará/Brasil. A pesquisa foi dividida em dois momentos. Primeiro, foi realizado um diagnóstico com o sujeito da pesquisa a respeito dos conhecimentos estatísticos e foram-lhe apresentados os tipos de gráficos. No segundo momento, foi desenvolvida a construção de gráficos e tabelas com o participante da pesquisa.

O material utilizado foi adaptado para construção de gráfico e tabela, com a base feito de miriti, coluna feito de pau de churrasco e as unidades do gráfico feitas de tampinha de refrigerante. Para o gráfico de setor foram usadas tachinhas, ligas e tampa de embalagem descartável. Para tabelas, foram utilizados papelão e papel A4, cola e estilete, e também pau de churrasco; todos os materiais estão na Figura 1.

Figura 1 - Materiais concretos nas construções de gráficos e tabela.

Fonte: Acervo particular das autoras (2019).

2.1 A importância da Estatística para a sociedade

Antes de discutir sobre proposta pedagógica para construção e análises de gráficos e tabelas para deficientes visuais, vamos falar da importância da Estatística para sociedade.

Durante o século XX, segundo Salsburg (2009), a Estatística revolucionou a ciência através do fornecimento de modelos úteis que sofisticaram o processo de pesquisa na direção de melhores parâmetros de investigação, permitindo orientar a tomada de decisões nas políticas socioeconômicas. Para Stigler (1986), os métodos estatísticos foram desenvolvidos como uma mistura de ciência, tecnologia e lógica para a solução e investigação de problemas em várias áreas do conhecimento humano.

Segundo Ignácio (2010), a chegada de computadores pessoais cada vez mais poderosos foi decisiva e fez com que a Estatística se tornasse mais acessível aos pesquisadores dos diferentes campos de atuação. O desenvolvimento de equipamentos, *softwares* e métodos estatísticos permite trabalhar com uma grande quantidade de dados. A Estatística vem sendo empregada nas universidades, empresas privadas e públicas. Gráficos e tabelas são as formas mais comuns para se expor resultados. Os dados numéricos são usados para aprimorar e aumentar a produção de um projeto, ou de uma empresa, por exemplo.

Um dos exemplos de uso da Estatística está nos censos demográficos, onde os dados auxiliam o governo a entender melhor sua população e a organizar seus gas-

tos com saúde, educação, saneamento básico, infraestrutura etc. Com a velocidade da informação, a Ciência Estatística, por meio do uso das suas ferramentas, passou a ser essencial na produção e disseminação do conhecimento. O grau de importância atribuído à Estatística é tão grande que é improvável se pensar em governos que não possuam organismos oficiais destinados à realização de estudos estatísticos.

Acreditamos que, a cada dia que passa, aumenta a necessidade de as pessoas estarem preparadas para refletir sobre as informações, analisar, interpretar e tratar dados oriundos de diferentes modalidades de publicações, pesquisas e estudos.

De acordo com Vilhena (2014), as mídias impressa, televisiva e eletrônica mostram tabelas e gráficos para representar os mais diversos acontecimentos, mas nem sempre esses dados são tratados ou divulgados com o devido rigor matemático, o que pode levar a interpretações equivocadas. A autora também admite que, diante de tantas mudanças na sociedade, cada vez mais se percebe a importância do estudo da Estatística na educação escolar devido, em grande parte, à aplicação cotidiana que encontramos dessa ciência com a finalidade de saber ler e interpretar dados e compreender as informações expressas em gráficos ou tabelas.

Tal importância está presente na proposta da Base Nacional Comum Curricular:

[...] todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever (BRASIL, 2017, p. 274).

A BNCC traz o desafio da necessidade de se romper com o aspecto tradicional de ensino que valoriza fórmulas, cálculos e procedimentos, e valorizar outros aspectos cognitivos. Então, passou a existir uma nova área – a Educação Estatística, definida como

(...) uma área de pesquisa que tem como objetivo estudar e compreender como as pessoas ensinam e aprendem Estatística, o que envolve os aspectos cognitivos e afetivos do ensino-aprendizagem, além da epistemologia dos conceitos estatísticos e o desenvolvimento de métodos e materiais de ensino etc., visando o desenvolvimento do letramento estatístico (CARZOLA; KATAOKA; SILVA, 2010, p. 22-23).

Assim sendo, o conhecimento da construção e análise de gráficos e tabelas, ferramentas estatísticas de representações de dados, passa a ser muito importante em todos os graus de ensino na educação brasileira. Por esse motivo, procuramos adaptar, nas aulas de Estatística e Probabilidade, materiais que possibilitam esse ensino a todos, em especial ao aluno cego e de baixa visão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os resultados como aconteceram nas aulas de Estatística para o aluno cego participante da pesquisa. Como foi dito na metodologia, a pesquisa teve dois principais momentos, que são apresentados a seguir.

3.1 Primeiro momento: O diagnóstico

Esta etapa é caracterizada por conhecer os conhecimentos estatísticos do sujeito pesquisado. Para tanto, foram feitas perguntas como “Você já ouviu falar em gráficos e tabelas?”, e “Você pode dizer qual a sua utilidade?” O aluno respondeu que, nas aulas da disciplina Estatística, o professor falou a respeito do assunto, porém não recordava, mas acreditava que a tabela tratava de alguma coisa que guardava informações.

Sendo assim, procuramos preparar bem aquela aula, tendo todo cuidado e atenção com o aluno, especialmente às suas dúvidas. Pois, para Vilhena (2014), não basta saber os conteúdos, quais os objetivos e a metodologia mais adequados, mas, sobretudo, se preparar psicológica e emocionalmente, ser disponível para os alunos, possibilitando a aprendizagem deles.

Em seguida, falamos detalhadamente dos tipos de gráficos que existem, suas características e quais os dados que podemos representar em cada um.

3.1 Segundo momento: A construção de gráficos e tabelas

Nesta fase, explicamos as características principais de gráficos e de uma tabela. Por meio da escrita de Braille, o aluno leu sobre a entrevista realizada com dez pessoas, como mostra o resultado na Tabela 1. Essas informações foram necessárias para construção de gráficos e tabelas. Durante as atividades o participante pode esclarecer suas dúvidas sobre a linguagem gráfica e tabular.

Tabela 1 - Tipos de proteínas que mais gosta de comer com açúcar.

Tipo de Proteína	Quantidade	Percentual (%)
Peixe Frito	5	50
Camarão	3	30
Frango	2	20
Total	10	100

Fonte: As autoras (2019).

Tendo as informações sobre a entrevista e os conhecimentos a respeito das características de uma tabela, o aluno completou os resultados conforme mostra a Figura 2.

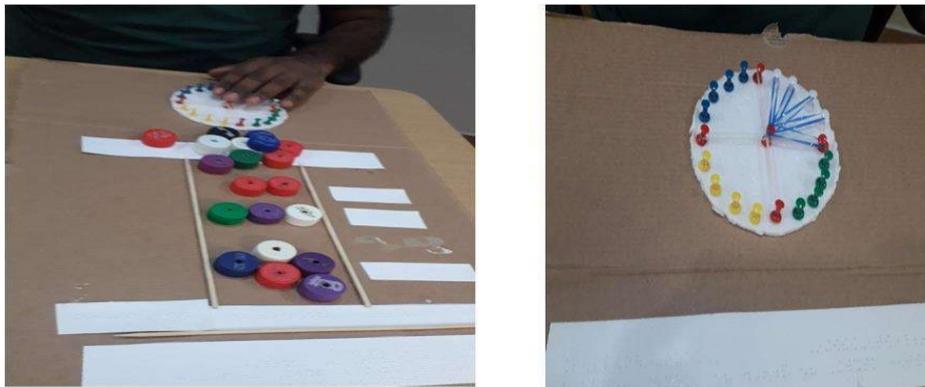
Figura 2 - Aluno da graduação completando a tabela.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

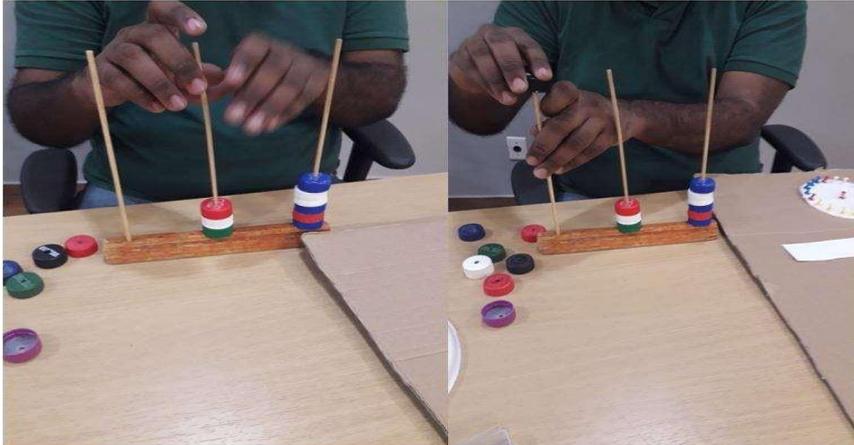
Depois dessa etapa, o aluno construiu o gráfico de setor com as informações da tabela e calculou o percentual de cada resultado representado no gráfico de setor (Figura 3).

Figura 3 - Aluno da graduação completando o gráfico de setor



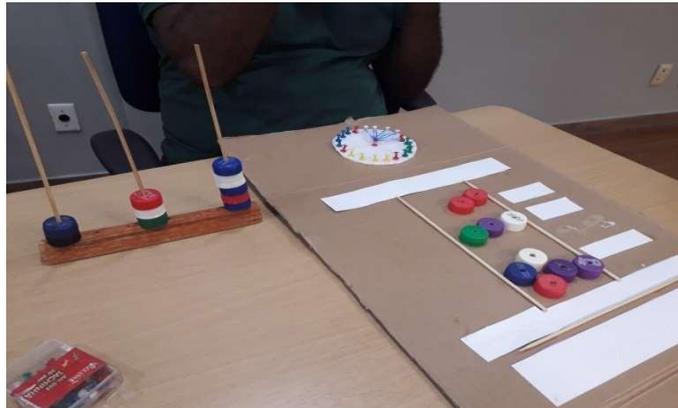
Fonte: Arquivo das autoras (2019).

Em continuidade à pesquisa, o aluno representou os valores da tabela em um gráfico de coluna, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Aluno da graduação completando o gráfico de coluna.

Fonte: Arquivo das autoras (2019).

A análise feita pelo aluno foi: 50% dos dez entrevistados gostam de açaí com peixe frito, o que corresponde a cinco pessoas. Dos restantes, 30% (3 entrevistados) gostam de açaí com camarão e 20% (dois entrevistados) gostam de açaí com frango. A Figura 5 mostra o resultado da construção de gráficos e tabela.

Figura 5 - Resultado da construção de gráficos de coluna.

Fonte: As autoras (2019).

O aluno relatou que, se tivéssemos realizado essa aula com ele antes de ter cursado a disciplina de Estatística, teria entendido melhor o que o professor explicava sobre construção de gráficos e tabelas. Para ele, com certeza teria se saído melhor na disciplina e provavelmente não teria reprovado.

A descrição de dados a partir de formas visuais requer explicitar informações, reconhecer convenções gráficas e fazer relações diretas entre os dados originais e as formas visuais. A representação de dados envolve a construção de formas visuais, incluindo representações que exibem diferentes organizações de dados.

Análise e interpretação envolvem reconhecer padrões de dados, fazer inferências, interpretações e previsões. É o que Curcio (1987) denomina “ler entre os dados” e “ler por meio dos dados”.

Diante desse contexto, ao trabalhar com alunos com deficiência visual, seja com cegueira ou com baixa visão, é necessário que o professor ou professora conheça, em princípio, as limitações de um deficiente visual para, assim, utilizar metodologia apropriada ou adaptada para estudo em Estatística (VILHENA; 2021; VILHENA; SILVA, 2021).

Foi possível perceber que o estudo de Estatística com o material concreto mostrou-se eficaz para adequar a aprendizagem à deficiência do aluno, pois facilitou a construção de gráficos e tabelas para o mesmo. Também notamos que, por meio de Braille e manuseio dos materiais adaptados, o aluno conseguiu entender ainda mais a funcionalidade daquele estudo em que representou apropriadamente os dados em tabelas e gráficos, bem como realizou as análises necessárias.

4 CONSIDERAÇÕES

Os resultados da pesquisa mostraram que a construção de gráfico e de tabelas para o aluno com cegueira tornam-se mais compreensíveis quando utilizou materiais concretos, e, para as análises dos dados, o método Braille mostrou-se uma excelente ferramenta de leitura e escrita para a pessoa com deficiência visual.

Consideramos os recursos didáticos e equipamentos especiais como da maior importância no planejamento e na execução de propostas pedagógicas com a finalidade da efetiva inclusão do aluno deficiente visual. Também notamos que as práticas pedagógicas, principalmente nas aulas de Estatística e Probabilidade, possibilitam a aprendizagem se os materiais forem adequados e o educador compreender a limitação e o potencial do discente.

A interação e a socialização devem ser a base para melhorar a autoestima do aluno com DV e, com isso, tornar as aulas significativas para o mesmo. Considerando a proposta pedagógica do material adaptativo para utilização de gráficos e tabelas nas aulas de Estatística e Probabilidade, esperamos contribuir também com a política educacional e com a importante interação, socialização e comunicação de meios educacionais que possibilitem não somente a aprendizagem da Estatística na escola, mas, sobretudo, desenvolver um currículo significativo e uma infraestrutura institucional adequada em que se estabeleça uma conexão da escola com o ambiente social e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 2017.

CAZORLA, I. M.; SANTANA, E. R. dos S. The uncertain walks of Mônica. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHING STATISTICS*, 7., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: IASE/ISI, 2010b.

CZERMAINSKI, S. M.; BUENO, L. A.; KONZGEN, S. P. **A prática pedagógica pela ótica da inclusão: trabalhando com a deficiência visual**. 2011. Disponível em: http://escritosemconstrucao.blogspot.com.br/2011_09_01. Acesso em: 24 set. 2016.

CURCIO, F. R. Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, v. 18, n. 5, p. 382-393, 1987.

IGNÁCIO, S. A. Importância da estatística para o processo de conhecimento e tomada de decisão. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 118, p. 175-192, jan.-jun. 2010

SALSBURG, D. **Uma senhora toma chá...**: como a estatística revolucionou a ciência no século XX. Tradução de José Maurício Gradel, revisão técnica de Suzana Herculano-Houzel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 286 p.

STIGLER, S. M. **The history of statistics: the measurement of uncertainty before 1900**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1986.

VILHENA, V. D. M. **Tratamento da informação nos anos iniciais: contribuições do PIBID para professores e alunos**. 2014. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, matemática e Linguagens). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/3091/1/TratamentoInformacao%20Anos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Reflexões sobre propostas pedagógicas para pessoas com deficiências visuais. *In: SILVA, M. F. V. da; PENA, S. C. S.. (Orgs.). Perspectivas da inclusão: experiências e ensaios educacionais*. 1. ed. BELÉM: Rfb Editora, 2021. v. 1, p. 37-44.

VILHENA, V. D. M.; SILVA, M. F. V. da. **Noções de estatística na educação básica nos anos iniciais: reflexão sobre a formação de professores**. *In: SILVA, A. J. N. da; SOUZA, I. S. de; LIMA, R. F. (Orgs.). Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação*. 100. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. v. 34, p. 232-242.

CAPÍTULO 16

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: O AÇAÍ A PARTIR DE ESTUDOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

*INTERDISCIPLINARY PROPOSAL: AÇAÍ FROM STUDIES
OF STUDENTS WITH DISABILITIES*

Brena Santa Brígida Barbosa¹
Wanderléia Azevedo Medeiros Leitão²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.16

¹ Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática. Especialista em Psicopedagogia (UEPA) e Atendimento Educacional Especializado (UNISABER). Email: brenastabrigida@yahoo.com.br

² Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Doutora e Mestre em Educação Especial (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática.

RESUMO

A proposta foi realizada com alunos com deficiência em uma escola municipal de Belém, tendo como finalidade desenvolver, interdisciplinarmente, o estudo sobre o açaí, possibilitando o aprendizado e a oportunidade de inclusão. Em 2018, um projeto foi desenvolvido na escola cujo tema era “Vida Saudável”, e os alunos atendidos no AEE escolheram o subtema “Açaí: alimento saudável na mesa do povo paraense”. A pesquisa é qualitativa e participante, desenvolvida com um grupo de alunos com deficiências: (2) física; (2) intelectual moderada e (1) auditiva. Realizou-se: exibição de vídeo; pesquisas; produção de textos e cartazes; leitura cênica da lenda do açaí; canto e interpretação em LIBRAS da música “Sabor Açaí”; enquête com a comunidade escolar; resolução de operações matemáticas contextualizadas. Constatou-se a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos e a importância da interdisciplinaridade para a aprendizagem significativa e a inclusão desses indivíduos.

Palavras-chave: Inclusão. AEE. Interdisciplinaridade. Açaí.

1 INTRODUÇÃO

A comunidade da escola municipal Gabriel Lage da Silva elaborou um projeto direcionado para a “Vida Saudável”, no qual cada turma orientada pelos professores desenvolveu atividades relacionadas a este tema, definindo subtemas e trabalhando-os coletivamente a fim de apresentá-los na Mostra Cultural da escola, que foi realizada no dia 30 de novembro de 2018.

Ao considerar o interesse dos alunos com deficiência para estudar mais sobre o açaí, buscou-se planejar e desenvolver um projeto interdisciplinar, contextualizando atividades a partir das experiências dos próprios estudantes, pois se acredita que ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), bem como “a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual” (VILELA; MENDES, 2003, p. 529).

Vale destacar que o açaizeiro tem origem nativa na América Central e do Sul, sendo considerado como a palmeira mais produtiva na Amazônia, e seus frutos são consumidos como alimento básico nessa região do Brasil. O açaí vem se destacando internacionalmente como um alimento funcional, devido aos seus benefícios nutricionais e terapêuticos relacionados à alta capacidade antioxidante e a sua composição química (BERNAUD; FUNCHAL, 2011; MENEZES *et al.*, 2008).

Os objetivos da pesquisa são:

Geral: Desenvolver o estudo sobre o açai de forma interdisciplinar.

Específicos: Oportunizar aos alunos com deficiência intelectual diversas possibilidades para aprender sobre o tema; contribuir com o processo de inclusão escolar desses indivíduos.

2 METODOLOGIA

A partir de discussões em grupo, os alunos com deficiência assistidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da referida escola, ao reconhecerem a importância da alimentação saudável, destacaram o contexto amazônico escolhendo o subtema “Açaí: alimento saudável na mesa do povo paraense” (Figura 1).

Figura 1 - Alguns alunos participantes.



Fonte: Barbosa (2019).

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio da modalidade participante, com um grupo de cinco alunos (Figuras 2 e 3) com as seguintes deficiências: (2) deficiência física; (2) deficiência intelectual moderada e (1) deficiência auditiva.

Figuras 2 e 3 - Alunos desenvolvendo as atividades.



Fonte: Barbosa (2019).

As discussões realizadas com os alunos permitiram elencar as seguintes atividades: exibição de vídeo; produção de ilustrações e textos; varal para exposição; leitura cênica sobre a lenda do açaí; elaboração de poemas sobre o açaí; leitura, discussão com o grupo, canto e interpretação em LIBRAS da música “Sabor Açaí”, de Nilson Chaves; pesquisas em revistas, jornais, livros, internet e produção de cartazes; enquête com a comunidade escolar – preferências sobre o açaí, com registro de conferência e construção de tabela representativa; resolução de operações matemáticas em situações-problema contextualizadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os dados empíricos obtidos, considerou-se que o planejamento e a seleção de atividades apropriadas foram essenciais para o êxito da proposta. Carvalho (2014) defende que tais ações podem contribuir com o processo de desenvolvimento integral dos alunos, acreditando que é necessário considerar as particularidades de cada indivíduo:

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, p. 94, 2014).

Desta forma, entende-se que o trabalho pedagógico precisa primar por um olhar mais sensível para o aluno em formação, que priorize a integralidade do sujeito, e busque contemplar suas necessidades específicas por meio de atividades mais adequadas.

O tema abordado e a perspectiva interdisciplinar do projeto foram primordiais para alcançar os objetivos propostos. Assim, obtiveram-se os seguintes resultados:

- O envolvimento, interação e participação ativa dos alunos;
- Os alunos apresentaram e/ou desenvolveram várias habilidades, tais como: discutir e pesquisar sobre o tema; produzir textos e cartazes; recontar a lenda do açaí; aprender sinais em LIBRAS; entrevistar a comunidade escolar; conferir quantidades e tabular dados;
- Diversos conhecimentos foram construídos por meio das vivências e das socializações (benefícios do açaí para saúde);
- Os alunos com deficiência sentiram-se verdadeiramente incluídos na programação da escola;
- A comunidade escolar, em especial as famílias e alguns convidados externos (professores da UFPA), prestigiaram as socializações e demonstraram grande admiração pelo desempenho dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES

Para se ter uma vida saudável é necessário cuidar da saúde física, mental, emocional, social etc. A sociedade precisa estabelecer hábitos e situações mais saudáveis em seu dia a dia para construir um mundo melhor em termos de qualidade de vida.

Ao estudar sobre o fruto açaí, os alunos demonstraram bastante familiaridade com o tema, pois contempla a realidade e a preferência alimentícia dos mesmos, o que causou grande interesse, envolvimento e participação nas atividades desenvolvidas.

Constatou-se que projetos interdisciplinares que desenvolvem conhecimentos a partir da realidade dos alunos com deficiência intelectual têm grande potencial para contribuir com o processo de aprendizagem e inclusão desses indivíduos.

AGRADECIMENTOS

À escola municipal Professor Gabriel Lage da Silva e sua comunidade escolar, por todo envolvimento e comprometimento com os quais desenvolveu o projeto “Vida Saudável”.

Ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará - IEMCI/UFPA, por todo apoio desde o processo de formação de professores de Ciências até o planejamento e avaliação do projeto.

REFERÊNCIAS

BERNAUD, R. F. S.; FUNCHAL, C. D. S. Atividade antioxidante do açaí. **Nutrição Brasil**, São Paulo, v. 10, n. 5, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, E. M. S.; TORRES, A. T.; SRUR, A. U. S. Valor nutricional da polpa de açaí (*Euterpe Oleracea Mart*) liofilizada. **Acta Amazônica**, Manaus, v. 38, n. 2, p. 311-316, 2008.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 04, 2003.

CAPÍTULO 17

O ESPORTE ADAPTADO NO SESC SÃO FRANCISCO DO PARÁ: VIVÊNCIAS, INCLUSÃO E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES

*ADAPTED SPORTS AT SESC SÃO FRANCISCO DO PARÁ:
EXPERIENCES, INCLUSION AND SOCIALIZATION OF
KNOWLEDGE*

Rayanne Mesquita Estumano¹
Luciane Cristina Farias de Aguiar²
Tamyres Gyslaine Ferreira Silva³

DOI: 10.46898/rfb.9786558893271.17

¹ Professora de Educação Física na Secretaria de Educação - Manaus/AM Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Aluna de Especialização em Educação Especial e Gerenciamento de Processos Inclusivos pela Faculdade Integrada da Amazônia (FINAMA).

² Professora de Educação Física na Empresa Serviço Social e Comércio – SESC LER/PA. Especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC).

³ Professora Pedagoga na empresa Serviço Social e Comércio – SESC LER/PA. Graduada em Letras/Literatura pela UNOPAR. Graduada em Letras/Libras pela ATUAL DE MACAPÁ. Especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais pela UNISABER. Especialista em psicopedagogia pela FAIARA. Especialista em Educação Especial Inclusiva pela RIO SONO-RISO; Especialista em Docência em Libras pela FTED. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática – PPGDOC/UFPA.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é relatar as experiências vividas a partir das aulas de Educação Física com o conteúdo Esporte Adaptado pelos educandos do SESC Ler. O estudo é um relato de experiência desenvolvido na unidade do SESC São Francisco, vivenciado em quatro aulas de Educação Física com a turma da EJA, 1ª e 2ª etapas. Os dados foram obtidos por meio de diário de campo, rodas de conversas e observação participante, e analisados seguindo a análise de conteúdo. Os participantes são identificados como: E1, E2, E3. Dentre os principais benefícios constatados em meio à vivência do Esporte Adaptado, foi observado que os educandos conheciam os esportes, os tipos de limitações físicas dos atletas que os praticavam competitivamente e interagem uns com os outros. Dada a diferença de idade, condições físicas e interesses, alguns alunos se recusaram a participar. Também foi notado o descompromisso de alguns educandos com a disciplina. Concluímos que existem carência e urgência de novas investigações como esta, que relatem sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar (E.F.E.) em convívio com PcD's, visando fomentar novas alternativas ao ensino da E.F.E. condizentes com a realidade amazônica.

Palavras chave: Esporte inclusivo. Deficiência física. EJA.

1 INTRODUÇÃO

Praticar esporte é fundamental para a saúde de qualquer pessoa, seja ela deficiente ou não. A prática esportiva ajuda a pessoa a se manter saudável, melhora as condições cardiovasculares, aumenta a agilidade, força, coordenação motora, o equilíbrio, a saúde mental, entre outros fatores importantíssimos para o funcionamento do corpo. O esporte, de modo geral, torna as pessoas mais independentes e empoderadas, assim melhorando a autoestima e autoconfiança de quem o pratica.

Ao tratarmos do Esporte Adaptado para pessoas com deficiência, embora esta modalidade de esporte ainda seja recente e pouco pesquisada no Brasil, sabemos que surgiu no Brasil no século XX em 1958, porém as primeiras atividades competitivas nesta modalidade eram destinadas a jovens com deficiência auditiva e, alguns anos depois, foram adaptadas para a deficiência visual; posteriormente, houve a adaptação da natação para as pessoas com deficiência física.

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando alguns soldados foram mutilados e outros com deficiência tiveram que retornar a seus países na condição de deficientes físicos, tal prática chegou ao Brasil, por volta de 1960. Porém, a so-

cidade passou e ainda passa por transformações sociais e econômicas que acabam por influenciar a presença de discussões sobre este conteúdo no ambiente escolar.

Pensando no princípio de Educação Para Todos, o qual entende que a escola é um lugar acolhedor onde todos, sem distinção, devam ser assistidos e amparados dentro de suas limitações, desenvolvemos o presente estudo obtendo como base, a subsidiar nossa reflexão e contribuição epistemológica, o campo de investigação da Educação Física e da pedagogia sociointeracionista, que reconhecem a interação social como parte principal e significativa no processo de ensino e aprendizagem do educando, buscando assim uma interação social significativa e tornando os educandos sujeitos na construção do próprio conhecimento (VYGOTSKY, 1996).

Buscamos com este tema, enquanto objetivo geral, relatar as experiências vividas a partir das aulas da Educação Física com o conteúdo Esporte Adaptado pelos educandos do Sesc Ler. Este estudo vai além dos muros da escola, pois pretendemos aproximar os educandos das dificuldades e da realidade vivenciada por muitos, contribuindo com o sucesso e o respeito às diferenças de todos. Com os objetivos específicos, identificamos as implicações oriundas no processo de ensino-aprendizagem com o conteúdo Esporte Adaptado e evidenciamos possibilidades e estratégias pedagógicas para a inserção de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência na unidade do Sesc São Francisco do Pará e possibilita refletir sobre as práticas pedagógicas vividas na escola a partir de uma fundamentação teórica e prática (GIL, 2008). Utiliza o enfoque dialético que, conforme Frigotto (2010), situa-se no plano da realidade e, com isto, é possível observar relações de contradições, conflitos e também de transformação dos fatos, logo dialoga com as experiências vivenciadas durante as quatro aulas de Educação Física com a turma da EJA, 1ª e 2ª etapas desta instituição.

Os dados foram coletados por meio de diário de campo, rodas de conversas e observação participante. Os sujeitos intérpretes desta pesquisa foram alunos da 1ª e 2ª etapas da EJA desta instituição e, para preservar a identidade dos sujeitos participantes, utilizamos as seguintes identificações: E1, E2, E3. Os dados foram analisados seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) para organização, categorização e interpretação dos dados.

Essa investigação está organizada em quatro momentos: o primeiro visa apresentar os marcos histórico-culturais da implantação da Educação Especial no Brasil; em seguida, dialogamos sobre o Esporte Adaptado nas aulas de Educação Física Escolar; posteriormente, há a exposição dos dados analisados; por fim, apontamos conclusões sobre as experiências vivenciadas.

3 MARCOS HISTÓRICO-CULTURAIS DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Schultz e Schultz (1981) apontam que o conhecimento da história pode trazer ordem à desordem e produzir múltiplos sentidos e significados a partir do caos, possibilitando-nos enxergar o passado com mais clareza e, assim, explicar melhor o presente. Pensando nisso, este capítulo introdutório foi elaborado a fim de sinalizar os principais aspectos históricos, sociais e legais que, contraditoriamente, contribuíram para a implantação da Educação Especial no Brasil.

Esse percurso histórico inicia em meados do século XIX, mediante as práticas desenvolvidas por brasileiros que, inspirados em experiências realizadas por norte-americanos e europeus, passaram a prestar serviços privados à comunidade de suas regiões, voltados para a contribuição na formação das pessoas com deficiência.

Deste modo, podemos observar que, a princípio, esta modalidade educacional não se estabeleceu sob a responsabilidade do Estado, ou seja, tais iniciativas eram exercidas individualmente e desvinculadas das políticas públicas. Somente no século posterior recebeu o nome de “educação dos excepcionais” (SASSAKI, 2002).

De acordo com Batista (2006, p. 37), a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil se divide em dois momentos. No primeiro, durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências físicas mais acentuadas eram constantemente impedidas de exercer qualquer espécie de serviço braçal e segregadas em instituições públicas. As demais interagem apenas com entes familiares, alheias ao acesso à educação formal.

O segundo momento descrito pelo autor remete a uma nova concepção estabelecida na sociedade em relação à educação. A partir de então, houve a criação e inserção das pessoas com deficiência em espaços educacionais especializados, ou seja, nestes locais passaram a praticar estudos e vivências corporais, porém ainda permaneciam segregados, recebendo atendimentos voltados à formação educacional e reabilitação motora sob o intuito de adequá-los aos padrões de “normalidade” impostos socialmente.

Nessa perspectiva, podemos compreender que, no Brasil, as pessoas com deficiência, desde os primórdios de sua história, estiveram alheias aos benefícios destinados aos demais entes sociais, principalmente quando se trata da educação. A segregação, enclausuramento residencial, e/ou impedimento de conviver em meio social são exemplos dos desafios enfrentados por tais sujeitos até a atualidade.

A história de uma sociedade teima em promover uma homogeneização de classe, estabelecendo um padrão corporal de normalidade. Aqueles que, supostamente, distanciam-se destes padrões vivem em um conflito direto de resistência e luta, a fim de superar preconceitos e garantir o acesso a seus direitos.

Sabemos que a inclusão defende o direito de todas as pessoas com deficiências conviverem em sociedade sem nenhum tipo de discriminação. Busca-se a valorização e o reconhecimento de oportunidades, independentemente da particularidade de cada indivíduo ou grupo social.

Bertoni (2010) afirma que a educação especial é uma modalidade de educação escolar e que é ofertada no contraturno do ensino regular. Logo, os alunos com deficiência devem passar por todos os níveis do ensino regular com o apoio do AEE. Então, na perspectiva da educação inclusiva, assegura-se o processo de inclusão escolar de todos os alunos com deficiência.

Percebemos, contudo, quantos desafios precisam ser superados para que a escola possa acolher esses alunos como merecem, e assim ela se torne um espaço acolhedor para que, de fato, a inclusão aconteça, e que os docentes possam oferecer práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, promovendo a igualdade na diferença e a diferença na igualdade (CARMO, 2001 *apud* BERTONI, 2010).

4 ESPORTE ADAPTADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A história do Esporte Adaptado é datada de 1945. No término da Segunda Guerra Mundial, muitos soldados sofreram mutilações e lesões na coluna vertebral, ficando paraplégicos ou tetraplégicos. Conforme o Comitê Paralímpico Brasileiro, o neurocirurgião alemão Ludwig Guttman começou a trabalhar com reabilitação médica e social com essas pessoas.

Através de práticas esportivas, esse trabalho iniciou no Centro Nacional de Lesionados Medulares de Stoke Mandeville. Logo, o Esporte Adaptado surge com a finalidade de reabilitação tanto na Europa como nos Estados Unidos, proporcionando, além da reabilitação, lazer e socialização dos soldados que sofreram traumas na

guerra e, desde então, se espalhou pelo mundo. No Brasil, foi introduzido a partir da iniciativa de duas pessoas, Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande, como citado por Silva (2008).

Desta maneira, pode-se dizer que o Esporte Adaptado se apresenta como possível conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, pois, durante as aulas desta disciplina, podemos encontrar sujeitos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.

Para compreender a definição do Esporte Adaptado, Winnick (1990), citado por Araújo (1998, p. 18), conceitua esse esporte como “experiências esportivas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos”.

Existem vários tipos de Esporte Adaptado, como cita Busto (2011) em seus escritos, e vale ressaltar que cada modalidade surgiu em época e contexto diferente, porém não é o foco deste estudo expor cada período, mas sim saber quais são os esportes existentes. Tiro com arco (arco e flecha), atletismo, basquete em cadeira de rodas, esgrima, natação, tênis de mesa, halterofilismo, *heidelberg*, *goaball*, tiro esportivo, vôlei sentado, ciclismo, futebol de 7, hipismo, judô, tênis em cadeira de rodas, atletismo, *rugby*, vela, futebol de 5, remo, ciclismo, bocha e tênis são exemplos.

Esses são alguns Esportes Adaptados que podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física como forma de vivenciar e socializar o conhecimento e incluir, caso haja alunos com alguma deficiência, seja ela física, auditiva, visual ou intelectual, nas aulas. Pois, desta maneira, o Esporte Adaptado pode proporcionar a sensibilidade ao diferente, a autoestima, independência e autonomia com a sua prática, conforme Bueno e Resa (1995 *apud* GORGATTI; COSTA, 2005).

A Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização próprias que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. Partindo deste pressuposto, objetivou-se vivenciar, na prática, o esporte para pessoas com deficiências, de modo a possibilitar a compreensão da singularidade e o respeito dos demais alunos referentes às pessoas com deficiência participantes das aulas de Educação Física e, assim, garantir uma educação mais acessível e um olhar diferenciado a este público, procurando assegurar uma Educação Para Todos.

Entre diversas modalidades acima citadas, vivenciamos os seguintes Esportes Adaptados: vôlei sentado, futebol de cinco, *goalball* e tênis de mesa com os estudantes do Sesc Ier São Francisco do Pará. Também trabalhamos as regras dos esportes e,

para compor a prática pedagógica deste trabalho, ressaltamos no próximo capítulo as experiências vivenciadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A unidade do SESC de São Francisco do Pará, assim como todos os demais estabelecimentos que englobam o SESC LER¹ no estado, oferta o ensino da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A), obedecendo as normativas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Dentre as disciplinas estudadas encontra-se a Educação Física Escolar (E.F.E.), que vem possibilitando aos alunos a ampliação dos conhecimentos e socialização de saberes com base em uma perspectiva de ensino crítico-superadora.

Nesta concepção de ensino, conforme o Coletivo de Autores (1992), o papel da Educação Física em âmbito educacional visa o ensino e vivências referentes aos saberes pertencentes à cultura corporal. No ano de 2019, foram mediadas práticas corporais relacionadas ao ensino da ginástica, dança, lutas, jogo e esporte — por meio de experiências corporais que se adequassem aos interesses, capacidades físicas e condições estruturais da instituição.

Logo, muitas das mediações pedagógicas realizadas passaram por adaptações, tendo em vista a presença na escola de alunos PcD's². Neste viés, apresentamos a seguir as experiências vividas por educandos e educandas da E.J.A. com o ensino do Esporte Adaptado nas aulas da E.F.E.

As intervenções pedagógicas docentes com este conteúdo iniciaram a partir dos seguintes questionamentos realizados pela professora aos alunos: quais conhecimentos e experiências os alunos possuíam em relação aos Esportes Adaptados? No que constituía esta prática? Quais modalidades conheciam? Em meio a expressões faciais de dúvida e timidez, paulatinamente, os alunos responderam:

E1: “Não conheço nada sobre esse esporte”.

E2: “É um tipo de esporte feito por deficientes”.

E3: “Vi na televisão: natação, alguns na cadeira de rodas e futebol”.

Diante dessas respostas, pudemos constatar que, apesar da presença de alunos PcD's, poucos conheciam a existência e relevância da prática de tal modalidade, demonstrando a tamanha necessidade da promoção de momentos de estudos que transcendessem a simples reprodução do esporte enquanto fenômeno competitivo.

¹ O SESC LER está presente no estado do Pará em municípios como Benevides, São Francisco e Salinópolis. Tratam-se de instituições vinculadas ao SESC, criadas com a finalidade de disponibilizar ações que abranjam o campo educacional, cultural e de lazer. Todas as intervenções desenvolvidas por estas unidades partem das necessidades e interesses diagnosticados nas comunidades das regiões às quais pertencem. Atualmente atendem crianças, jovens e adultos inseridos na Educação de Jovens e Adultos, projetos Curumin, Juventudes, Multipráticas Esportivas, Projeto Habilidades e Estudos, entre outros.

² Pessoas com deficiência.

Pensando nisso, a princípio partimos da socialização dos saberes referentes à trajetória histórico-social dos Esportes Adaptados, discutindo a relevância da inserção desta temática nas aulas; também as implicações inerentes ao processo de inclusão dos participantes, dentre estes a necessidade do respeito às diferenças; e as alterações que seriam realizadas ao abordarmos esta modalidade esportiva em âmbito escolar, entre outros.

No transcorrer de tais experiências, foram priorizados estudos teórico-práticos dos Esportes Adaptados como: vôlei sentado, futebol de cinco, *goalball* e tênis de mesa. As primeiras aproximações dos educandos foram mediadas pela docente, utilizando, enquanto instrumento metodológico, a vivência de jogos pré-desportivos como a pata cega, o ensino dos fundamentos do esporte, interações coletivas com os materiais oficiais da modalidade (bolas, rede, mesa de tênis) e a prática adaptada do esporte.

Ao término desta unidade de estudo, os educandos realizaram uma exposição de relatos sobre as diferentes percepções vividas no decorrer das aulas, argumentando sobre quais esportes foram mais desafiantes e distintos das vivências habituais. Em meio às conclusões expostas, relataram: a dificuldade em movimentar a bola com os olhos vendados no futebol de cinco e/ou sentados no tênis de mesa; o fato de sentirem medo e de ser divertido o vôlei sentado, devido à possibilidade de todos participarem da partida, afirmando ser necessário “muita determinação” para praticá-los.

Dentre os principais benefícios constatados em meio à vivência do Esporte Adaptado, pudemos observar que, conforme os educandos conheciam os esportes, os tipos de limitações físicas dos atletas que os praticavam competitivamente e interagem uns com os outros — por meio da vivência de jogos e brincadeiras introduzidas nas aulas —, demonstravam maior domínio do conteúdo, descontração e responsabilidade com o bem-estar coletivo.

Claro que, em função da existência de diferentes faixas etárias, condições físicas e interesses, houve algumas problemáticas enfrentadas. Dentre estas, a recusa e o descompromisso de alguns educandos com a disciplina.

Ressalta-se que os desafios fazem parte do processo e estão atrelados a qualquer ação a ser desenvolvida, seja em âmbito educacional formal e/ou informal. Porém, em nenhum momento destas intervenções pedagógicas realizadas os desafios foram fator predominante, ou seja, aspecto determinante para interromper as discussões e vivências.

6 CONSIDERAÇÕES

Os objetivos iniciais foram alcançados, possibilitando a realização de práticas e experiências inclusivas a fim de integrar um coletivo de alunos que, por vezes, se distanciavam nas aulas por se sentirem impossibilitados de participar da Educação Física.

Consideramos, de modo geral, que tais vivências foram bastante significativas aos educandos, por demonstrarem disposição e expressiva recepção durante a temática discutida e praticada. Logo, a promoção do ensino de E.F.E, em uma perspectiva crítica que concilie estudos teórico-práticos, possibilitando a discussão sobre diversas temáticas referentes à inclusão, são de extrema relevância à formação humana e social dos discentes.

Destacam-se, aqui, a carência e urgência de novas investigações como esta, que relatem sobre a prática pedagógica dos professores de E.F.E. em convívio com PcD's, visando fomentar novas alternativas ao ensino da E.F.E. condizentes com a realidade amazônica, marcada pela existência de grupos sociais subalternizados, excluídos, que resistem à discriminação, preconceito e marginalização social como as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERTONI, S. Fundamentos da educação inclusiva. *In*: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Atividade física, deficiência e inclusão escolar**. v. 1. Niterói: Intertexto, 2010.

BUSTO, R. M. A deficiência e o esporte paraolímpico. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011. p. 2400- 2422.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **A educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Integração**, Brasília, v. 14, p. 27-30, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/17304569/Educacao-Fisica-Adaptada>. Acesso em: 13 nov. 2019.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **Comitê brasileiro segue alinhamento**

global do IPC e passa a usar o nome paraolímpico. Brasília: CPB, [20—b]. Disponível em: <http://www.cpb.org.br/noticias/comite-brasileiro-segue-alinhamento-global-do-ipc-e-passa-a-usar-o-nome-paralimpico>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ROSADAS, S. C. de. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente:** eu posso. Vocês duvidam? Rio de Janeiro / São Paulo: Atheneu, 1989.

_____. **Educação física e prática pedagógica:** portadores de deficiência mental. Vitória: UFES, 1994.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **A história da psicologia moderna.** São Paulo: Cultrix, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno 32, 33, 34, 41, 42, 49, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 70, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 125, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 142

Alunos 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 134, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 149, 150, 151, 153

Aprendizagem 12, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 30, 38, 40, 42, 43, 56, 57, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 114, 115, 118, 120, 122, 124, 125, 127, 130, 133, 134, 137, 140, 142, 143, 147

Atendimento 18, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 64, 65, 66, 74, 75, 76, 77, 80, 85, 90, 108, 109, 110, 120, 121, 122, 131

Atividades 18, 19, 20, 21, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 114, 115, 116, 117, 123, 125, 126, 134, 140, 141, 142, 143, 146

D

Deficiência 18, 19, 20, 24, 28, 31, 32, 33, 34, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 75, 76, 80, 90, 106, 107, 108, 110, 111, 114, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154

Desenvolvimento 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 31, 32, 33, 34, 42, 46, 54, 59, 66, 69, 70, 74, 75, 76, 80, 81, 83, 84,

85, 89, 91, 92, 93, 98, 103, 107, 108, 109, 114, 116, 120, 127, 132, 133, 140, 142

E

Educação 18, 21, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 43, 46, 49, 53, 60, 61, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 80, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 138, 148, 149, 150, 153

Educacional 18, 30, 31, 41, 60, 61, 64, 65, 66, 71, 75, 80, 93, 94, 99, 108, 110, 121, 125, 128, 137, 148, 151, 152

Ensino 12, 18, 24, 27, 30, 31, 32, 39, 52, 53, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 78, 89, 90, 91, 94, 98, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 117, 118, 120, 123, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 142, 146, 147, 149, 151, 152, 153

Escola 18, 19, 20, 25, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 42, 43, 52, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 74, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 93, 98, 100, 102, 103, 107, 110, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 124, 126, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 147, 149, 151, 153

Escolar 12, 18, 22, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 43, 46, 49, 50, 53, 60, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 84, 88, 90, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 140, 141, 142, 143, 147, 149, 152, 153

Especial 21, 24, 27, 28, 30, 34, 38, 49, 58, 61, 71, 74, 75, 76, 78, 83, 85, 90, 93, 94, 100, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 117, 120, 125, 130, 131, 133, 142, 149

I

Inclusão 12, 13, 15, 16, 20, 27, 38, 42, 53, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 80, 81, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100,

101, 102, 103, 106, 108, 109, 111,
113, 114, 117, 118, 120, 121, 123,
124, 125, 126, 127, 128, 130, 137,
138, 140, 141, 143, 149, 152, 153

L

Leitura 18, 22, 27, 30, 42, 52, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 82, 83, 84, 100, 101,
130, 137, 140, 142

M

Matemática 15, 77, 90, 100, 103, 138

P

Pesquisa 12, 19, 21, 27, 34, 38, 39, 40, 43,
46, 52, 53, 54, 59, 60, 63, 67, 68, 74,
75, 80, 81, 82, 86, 88, 89, 90, 93, 98,
99, 100, 102, 106, 114, 115, 123, 126,
130, 131, 132, 133, 134, 135, 137,
140, 141, 147

Professora 12, 13, 14, 21, 32, 33, 40, 41,
42, 47, 57, 58, 81, 82, 83, 84, 85, 88,
89, 91, 92, 93, 100, 101, 102, 113,
114, 116, 124, 137, 151

T

Transtorno 33, 38, 39, 40, 42, 75, 84, 89,
98, 99, 100, 101, 102, 103

U

Universidade 40, 74, 81, 131

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

COLEÇÃO CEEI



VOL. 3

