

**Ciclo de Estudos e Experiências em  
Educação Inclusiva - CEEI**

# **ANAIS - I CEEI**

## **Desafios da Inclusão na Educação Básica**



**COLEÇÃO CEEI  
VOL. 2**

### **ORGANIZADORAS**

**MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA  
SÍLVIA CAROLINE SALGADO PENA  
VERA DÉBORA MACIEL VILHENA**



**CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -  
COLEÇÃO CEEI**

**ANAIS - I CEEI**

**I Ciclo de Estudos e Experiências em Educação  
Inclusiva**

**Tema:**

**DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

**COLEÇÃO**



**Vol. 2**

Maria de Fatima Vilhena da Silva  
Sílvia Caroline Salgado Pena  
Vera Débora Maciel Vilhena  
(Orgs.)

## **ANAIS - I CEEI**

### **I Ciclo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva**

**Tema:**

### **DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Edição 1

Belém-PA



2021

© 2021 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2021 Texto  
by Autor(es)  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)  
Email: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)  
WhatsApp: 91 98885-7730  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

**Diagramação**

Laiane Borges

**Capa**

Graça Vilhena

**Revisão de texto**

Marlon Alex Vilhena da Silva

Maria de Fatima Vilhena da Silva

**Bibliotecária**

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

**Gerente editorial**

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891796>

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

A532

Anais - I CEEI I Ciclo de estudos e experiências em educação inclusiva. Tema: desafios da inclusão na educação básica / Maria de Fatima Vilhena da Silva (Organizadora), Sílvia Caroline Salgado Pena (Organizadora), Vera Débora Maciel Vilhena (Organizadora) – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

104 p.

ISBN 978-65-5889-179-6

DOI: [10.46898/rfb.9786558891796](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891796)

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Currículo. I. Silva, Maria de Fatima Vilhena da (Organizadora). II. Pena, Sílvia Caroline Salgado (Organizadora). III. Vilhena, Vera Débora Maciel (Organizadora). IV. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Educação inclusiva : Educação especial



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.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.<sup>a</sup> Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Welma Emidio da Silva-FIS

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*

## FICHA TÉCNICA

**EVENTO:** I CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**DATAS DE REALIZAÇÃO DO I CEEI:** 14/10/2018; 24/11/2018; 12/12/2018

**LOCAL:** INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA (IEMCI) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ- BELÉM-PARÁ

### ORGANIZADORES DOS ANAIS

Maria de Fatima Vilhena da Silva

Sílvia Salgado Pena

Vera Débora Maciel Vilhena

### COORDENADORES DO EVENTO

Maria de Fatima Vilhena da Silva (Coordenação Geral)

Vera Débora Maciel Vilhena (Vice Coordenadora)

Silvia Caroline Salgado Pena (Coordenação de logística)

### REALIZAÇÃO

Instituto De Educação Matemática E Científica – IEMCI- UFPA

Pró Reitoria de Extensão - PROEX - UFPA

### GESTÃO DE INFORMAÇÃO

Raimundo Balieiro Lopes Neto

Vera Débora Maciel Vilhena

### APOIO

Clube De Ciências Da UFPA

Universidade Estadual Do Pará -UEPA

Instituto Federal Do Pará - IPA

Unidade Especial Astério De Campos

Secretaria De Estado De Educação Do Pará - SEDUC

Grupo RUAKÉ- IEMCI - UFPA

Grupo CEEI - IEMCI - UFPA

Grupo GEPAM - UFPA



## **COLABORADORES NA ORGANIZAÇÃO DO EVENTO**

Ana Júlia Franco Gell (Bolsista-PIBEX)

Ana Carla Santos de Souza

Débora Alyne da Silva Lima

Eduardo Cezar de Sousa Bragança

Francisco Hermes Santos da Silva

Isadora Magno Moraes

Ítalo Rafael Tavares da Silva

Maria Aparecida Souza Oliveira

Sheila Anastácia dos Santos Mindelo

Raimundo Balieiro Lopes Neto

Rubens da Silva Leal

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Profa. Dra. Fatima Vilhena da Silva - UFPA

Prof<sup>a</sup>. Me. Adriane da Costa Gonçalves - SEDUC

Prof. Dr. Elielson Ribeiro Sales - UFPA

Prof<sup>a</sup> Me. Emilly Hanna Silva - SEDUC

Prof. Dr. Francisco Hermes Santos da Silva - UEPA

Prof. Dr. Fernando Antônio Oliveira Coelho - IFMA

Prof. Dr. Luiz Rocha da Silva - IFPA

Prof. Doutorando Marcos Evandro Lisboa de Moraes – E.U.E. Astério de Campos

Profa. Dra. Priscyla Cristinni Santiago da Luz - UEPA

## **REVISORES**

Marlon Alex Vilhena da Silva

Maria de Fatima Vilhena da Silva

## **CONTATOS**

E-mail:[estudoeducacaoinclusiva@gmail.com](mailto:estudoeducacaoinclusiva@gmail.com)

Telefone:(91)9873-53238/ 98477-6532/ 98455-6871

Facebook: [fb.me/estudoeducacaoinclusiva](https://fb.me/estudoeducacaoinclusiva)

Ou acesse o Sítio: <https://estudoeducacaoincl.wixsite.com/iceei>



**LOGO DO EVENTO**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
MESA REDONDA: ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA/NA INCLUSÃO	
1. ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO .....	14
Elielson Ribeiro de Sales	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.1	
2. DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	16
Francisco Hermes Santos da Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.2	
3. REFLEXÕES E PONDERAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA PARA PESSOAS SURDAS E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS.....	18
Marcos Evandro Lisboa de Moraes	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.3	
PALESTRAS	
1. INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM SALA REGULAR COM ESTUDANTE COM NECESSIDADE ESPECIAL EDUCACIONAL .....	22
Cleide Maria Velasco Magno	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.4	
2. ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO NO DIA-A-DIA DE SALA DE AULA: OUTROS OLHARES E OUTROS FAZERES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA ESCOLA ABERTA E ACOLHEDORA DAS DIFERENÇAS .....	24
Iêda Clara Queiroz Silva do Nascimento	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.5	
COMUNICAÇÃO ORAL – PÔSTER – MATERIAL PEDAGÓGICO	
A ESCOLA E A FAMÍLIA NECESSÁRIAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM .....	28
Eluane Chrstine de Barros Gomes	
Bruna Carolina Barros Dominguêz	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.6	
A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL.....	32
Ingrid Rayane Dias Rodrigues	
Waldir Ferreira Abreu	
Maria Gabriela Dias Rodrigues	
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.7	
A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR .....	36
Larissa Rodrigues Matias	
Ester Sales de Matos	
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.8	
AS CONSTRUÇÕES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM O USO DE CALENDÁRIOS: REFLEXÃO NA AÇÃO.....	41
Maria Janete Bastos das Neves	

Maria José da Silva Gomes  
Zaratursta de Sousa Barbosa  
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.9

<b>ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPE- CIALIZADO .....</b>	<b>46</b>
Aline do Socorro Martins Pacheco Sakaguchi Camila Henrique Ferreira Santiago DOI 10.46898/rfb.9786558891796.10	
<b>AUTISMO NOS ANOS INICIAIS: CONHECER PARA INCLUIR.....</b>	<b>49</b>
Rayanne Dos Santos Fernandes Rosileide Farias Da Costa DOI 10.46898/rfb.9786558891796.11	
<b>BRILHO E LUZ: VIVÊNCIAS, ENCONTROS E DESENCONTROS PARA UMA VIDA SEM MANICÔMIOS.....</b>	<b>54</b>
Silvia Caroline Salgado Pena DOI 10.46898/rfb.9786558891796.12	
<b>CEGUEIRA: DESAFIOS NOS COLETIVOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO....</b>	<b>57</b>
Evelly Carla Dias Matias Marcos Evandro Lisboa de Moraes DOI 10.46898/rfb.9786558891796.13	
<b>DESAFIOS PARA LIDAR COM O TRANSTORNO DO DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE .....</b>	<b>61</b>
Estelita Barbosa Gama Rita Joice Magno Lourinho Maria de Fátima Vilhena da Silva DOI 10.46898/rfb.9786558891796.14	
<b>DIFÍCULDADE DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>64</b>
Rosilene Sousa dos Santos Elinete Oliveira Raposo Maria de Fátima Vilhena da Silva DOI 10.46898/rfb.9786558891796.15	
<b>DISLEXIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>68</b>
Cibelle Souza Siqueira Cleidson dos Santos Lima Maria de Fátima Vilhena da Silva Elinete Oliveira Raposo DOI 10.46898/rfb.9786558891796.16	
<b>MATERIAIS PEDAGÓGICOS APLICADOS NA SALA MULTIFUNCIONAL: UM JEITO DE ENSINAR E APRENDER .....</b>	<b>73</b>
Melani Maria de Lima Araujo Tiene Soares da Silva Veiga Anny Cristina Serrão de Araujo Veiga DOI 10.46898/rfb.9786558891796.17	
<b>MATERIAIS PEDAGÓGICOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO EDU- CACIONAL ESPECIALIZADO .....</b>	<b>79</b>
Armanda Malcher Martins da Trindade Daniely Sena dos Santos DOI 10.46898/rfb.9786558891796.18	

---

<b>SÍNDROME DE CROUZON: UMA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA INICIAL.....</b>	<b>83</b>
Deborah Alyne Lima	
Edu Sergio Chamane Llanco	
Francinete Oliveira da Conceição	
Sheila Anastácia dos Santos Mindelo	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Elinete Oliveira Raposo	
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.19	
<b>SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA .....</b>	<b>87</b>
Ana Carla Santos de Souza	
Isadora Magno Moraes	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.20	
<b>TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE LIVROS SENSORIAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....</b>	<b>92</b>
Felipe Moraes dos Santos	
Marcos Evandro Lisboa de Moraes	
Elielson Ribeiro de Sales	
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.21	
<b>TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA .....</b>	<b>97</b>
Marcilene Carvalho Ribeiro	
Débora Nogueira Cardoso	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
DOI 10.46898/rfb.9786558891796.22	
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>102</b>

---



## APRESENTAÇÃO

O I Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (I CEEI) foi realizado em três etapas nos dias 24 de outubro de 2018, 14 de novembro de 2018 e 12 de dezembro de 2018, ambos no Auditório do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA). O evento é parte de uma das ações do Projeto de Ensino e Extensão da UFPA intitulado “Divulgação e comunicação sobre desafios na Educação Inclusiva” atrelado ao curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens do Instituto de Educação Matemática e Científica o qual busca discutir sobre questões relacionadas a deficiências que alunos na educação básica apresentam, no cotidiano do ambiente escolar.

A partir deste projeto de extensão foi criado o Grupo CEEI do qual participam estudantes de graduação, professores do ensino básico e do ensino superior, técnicos, gestores em educação e tantas outras pessoas que se interessam pelas temáticas discutidas no grupo, semanalmente seja presencialmente ou virtualmente, por meio da plataforma *google meet*.

O evento Ciclo de Estudos constituiu-se em um espaço de trocas de saberes, experiências educacionais, e socialização de estudos e pesquisas sobre a temática inclusão escolar na educação básica. O enfoque temático do evento foram os desafios que são enfrentados por professores, técnicos e alunos no ambiente educativo. Os objetivos do I CEEI foram: Promover um espaço de discussão e reflexão a respeito da Educação Inclusiva, e fomentar a comunicação e a divulgação das ações da inclusão no âmbito escolar.

O I CEEI foi constituído de Mesa de abertura em todas as etapas, palestras, mesas redondas com especialistas e com pessoas com deficiência, apresentação de trabalhos nas modalidades: comunicação oral, pôsteres e exposição de materiais pedagógicos. Tivemos um contingente de 65 participantes na primeira etapa, 75 na segunda e 50 na terceira etapa.

Em termos de trabalhos inscritos e apresentados na etapa 1 contou com 2 pôsteres, 1 exposição de materiais pedagógicos e 8 comunicações orais. Na etapa 2 foram 3 pôsteres, 3 comunicações orais, e 1 exposição de materiais pedagógicos. Na etapa 3, foram 7 pôsteres, 6 comunicações orais e 3 exposições de materiais pedagógicos. Houve, portanto um total de trinta e cinco (35) trabalhos expostos ou comunicados. Deste total, tem-se trabalho no formato de resumos expandidos de acordo com as normas previstas na página do evento, e resumos simples os quais fazem parte deste Anais. Quinze (15) trabalhos foram inscritos em formato de artigos

organizados que estão publicados no formato de e-book intitulado “Perspectivas da inclusão: experiências e ensaios educacionais”. Portanto, o I CEEI gerou duas publicações on-line.

O público participante foi constituído por estudantes de graduação, professores de nível superior e da educação básica, especialistas em educação especial e em educação inclusiva, psicólogos, técnicos da Secretaria de Estado de Educação do Pará, técnicos e pesquisadores da UFPA e pais e mães interessados no assunto. A origem dos participantes são as cidades de Belém, Ananindeua, Marituba, Castanhal, Cachoeira do Piriá, Icoaraci, Santa Bárbara e Mosqueiro.

Os temas deste I CEEI apresentados nestes Anais são bastante diversificados tais como: A relação família escola no processo de inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Cegueira; Dificuldades de leitura; Dislexia; Síndrome de Down; Síndrome de Crowzon; Uso de materiais pedagógicos como ferramentas de inclusão; Ações do AEE na escola; Experiências com Deficiência intelectual entre outros.

Esperamos que você leitor e leitora venham desfrutar dos estudos e experiências apresentados nestes Anais e compartilhe conosco desta iniciativa do projeto de extensão da Universidade Federal do Pará.

Maria de Fatima Vilhena da Silva

Líder do Grupo CEEI



---

**MESA REDONDA:**  
**ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA: DESAFIOS DA/NA INCLUSÃO**

# 1. ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO

Elielson Ribeiro de Sales<sup>1</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.1

**A**s discussões, principalmente nas últimas décadas, sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), estão se difundindo cada vez mais em nosso meio, trazendo novos desafios para o cenário escolar e, consequentemente, para as pesquisas referentes a Educação de modo geral. Não tem sido diferente na área de Educação em Ciências e Educação Matemática, e temos visto que um novo eixo de pesquisa tem se estruturado. Este eixo vem se transformando em um polo agregador de um grupo de pesquisadores preocupados com o desenvolvimento de uma Educação “para todos”, na qual as particularidades associadas às práticas científicas e matemáticas dos diferentes estudantes são valorizadas e entendidas, ao invés de serem esquecidas, ignoradas ou até mesmo consideradas ilegítimas.

Nesse contexto, as atitudes de inclusão e exclusão ainda estão ligadas aos modelos de “seres humanos perfeitos e/ou normais”, contribuindo para reforçar a ideia de segregação, incapacidade e anormalidade. Durante algum tempo, buscou-se a educação individual da pessoa com NEE como forma de aproximação com as pessoas ditas normais, objetivando desenvolver sua normalidade e facilitar o processo de integração por meio da aprendizagem. "A ideia inicial foi, então, a de normalizar estilo ou padrões de vida, mas isto foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas deficientes" (SASSAKI, 1997, p.32).

Algumas estratégias desenvolvidas para minimizar esse tipo de segregação foram as novas denominações, como excepcionais, deficientes, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educativas especiais e mais recentemente pessoas com Necessidades Especiais. No entanto o problema vai além das nomenclaturas atribuídas, passando pelo viés político-ideológico e social, impregnado por concepções e práticas de um passado que privilegiava a segregação em detrimento da integração. Segundo Wanderley (2001, p.17), esta segregação está atrelada a “rótulos de inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas e rupturas no vínculo social - ou seja: a exclusão social...”.

<sup>1</sup> Doutor em Educação Matemática. Docente do IEMCI/UFPA. E-mail: [esales@ufpa.br](mailto:esales@ufpa.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6242-582X> Coordenador do Grupo RUAKE (Estudos e pesquisas em ciências, matemática e inclusão). Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

Devemos considerar o processo de inclusão da pessoa com NEE como um dos novos paradigmas da educação, no caso brasileiro, legalmente amparado pela Lei nº 9.394/96<sup>2</sup>, a qual delega à família, à escola e à sociedade o compromisso com efetivação de uma proposta de escola para todos.

Nesse sentido, a sociedade e o poder público deverão despertar para várias prioridades que permitam efetivar os pressupostos básicos da escola inclusiva: a aceitação, a compreensão, o respeito, a alteridade, a educação de seres humanos essencialmente diferentes. A inclusão dessas pessoas supõe uma superação dos preconceitos, metodologias de trabalho e conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

SASSAKI, Romeu Kazumi, Inclusão. Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção e exclusão. In. SAWAIA, Bader (org). As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Vozes, 200.

<sup>2</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

## 2. DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>3</sup>

Francisco Hermes Santos da Silva<sup>4</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.2

Nesta Mesa Redonda faço a reflexão de que a inclusão escolar não é uma ação de solidariedade como pensam alguns, mas um direito de aprendizagem daqueles que necessitam de processos de adaptação ao meio, de forma diferenciada. Assim, busco responder ao seguinte questionamento: Por que dizemos “processos de adaptação ao meio de forma diferenciada”? Devo dizer, primeiro, porque acreditamos que qualquer ser humano, por mais diferente que seja, traz na essência fundamental da espécie: um sistema cognitivo capaz de aprender para adaptar-se ao meio em que vive. Em segundo lugar, porque em decorrência dessa essência da espécie, todo ser humano tem direito de aprender o que for necessário à sua adaptação ao meio em que vive, qualquer que seja a sua condição física, intelectual, social ou econômica.

Embora seja constitucional que todos tenham direito à educação (BRASIL, 1988), que a pessoa com deficiência, eficiência ou algum transtorno do desenvolvimento seja incluída no meio social e escolar (BRASIL, 2008) e tem o direito a aprender (BRASIL, 1996), a sociedade, ainda, precisa evoluir muito para fazer valer a todo cidadão esses direitos básicos à vida humana. Essa evolução, porém, é diretamente proporcional à capacidade de a sociedade compreender o conceito de adaptação ao meio.

Parece estranho afirmar isso, mas na verdade boa parte de nós professores não compreendemos este conceito em sua essência, quanto mais o povo em geral. Desta feita, tentarei dar algumas ideias do que vem a ser adaptação e, mais especificamente, adaptação do ponto de vista cognitivo.

Todos os seres vivos demandam um processo de adaptação ao meio que, se não tem sucesso, leva à extinção do ser e, do contrário, permite a sobrevivência da espécie. Porém, é necessário afirmar que os seres vivos de um modo geral têm seu processo de adaptação dependente do que se chama instinto, que é, segundo Silva (1995, p. 15-16):

3 Este texto fez parte da Mesa redonda de abertura do I Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva. I CEEI, em 14 de outubro de 2018. Encontra-se na íntegra no E-book Perspectivas da inclusão: experiências e ensaios educacionais.

4 Doutor em Psicologia da Educação pela UNICAMP-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Rede de Formação de Doutores na Amazônia- REAMEC- UFMG- Pólo UFPA. E-mail: [fhermes@ufpa.br](mailto:fhermes@ufpa.br). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3912906225739008>; ORCID ID 0000-0002-2693-1968

[...] um sistema orgânico de caráter mais ou menos fechado (não totalmente, uma vez que...cada conceito está sujeito às interações de caráter relacional) cuja função está ligada à organização social da espécie (instinto sexual, de sobrevivência, etc.)

Porém, a espécie humana diferencia-se das demais espécies no que diz respeito ao instinto de sobrevivência, por ter um elemento a mais na busca da sobrevivência. Além da busca por alimentação orgânica e autodefesa dos seus predadores naturais, o homem necessita da adaptação ao meio em função da necessidade do conhecimento exterior para fechar seus sistemas abertos (decorrentes da cognição). É aqui que diferenciamos adaptação ao meio físico/orgânico de adaptação cognitiva, uma necessidade humana de leitura de mundo.

Portanto, o “processo de adaptação ao meio de forma diferenciada” está primordialmente no tempo de aprendizagem diferenciado para cada pessoa/aluno em função de suas necessidades cognitivas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1998. Disponível no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. MEC. 1996. 28p. Disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em : março de 2018.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. 2008. 19p. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Análise da interferência de dois procedimentos na aprendizagem operatória. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo. Tese de doutorado. Orientador: Fermino Fernandes Sisto. 1995. 112f.

### **3. REFLEXÕES E PONDERAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO EM INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA PARA PESSOAS SURDAS E MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS**

Marcos Evandro Lisboa de Moraes<sup>5</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.3

**E**ste texto apresenta reflexão a respeito de experiências que pressupõe vivência na área de educação inclusiva, com ponderações tanto em relação a aspectos na formação de profissionais qualificados no atendimento às pessoas com deficiência quanto no percurso profissional em mais de uma década em uma instituição especializada em pessoas surdas.

A realização do I Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva nos oportuniza discussão com profissionais especializados, professores envolvidos em processos de formação de profissionais, e interações com estudantes e pesquisadores na área que envolvem pessoas amparadas pela lei da pessoa com deficiência, LF 13.146 (Estatuto da pessoa com deficiência). A quebra de paradigma no processo de educação especial- educação inclusiva não pode ter, enquanto expectativa, um número determinado de anos, embora se tenha vislumbre tanto na LF 13.146 quanto no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.

Sobre as ações observadas em unidades especializadas e espaços que atendem pessoas com deficiência, nota-se que ainda carecem de adequações no sentido de promover, dentre outras ações, a acessibilidade. E esta ocorre em momentos distintos e complementares, desde o acesso à escola especializada, a permanência do estudante nesses espaços até progressões que a escolaridade possibilita em sua trajetória educacional.

Em resposta à pergunta formulada pela assembleia, em relação à forma de entrada de aluno com deficiência em escola especializada, foi explicada que após acesso à secretaria da escola, a família/aluno é encaminhada à equipe técnico-pedagógica que conduz à avaliação multidisciplinar e, a partir de então, o aluno terá sua situação regularizada na escola. Embora esse seja um procedimento padrão, há diferenciações de casos, documentações e afins, sempre tratados caso a caso no sentido de inserir o aluno em ambiente escolar.

<sup>5</sup> Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGECEM, Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI, da Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará. Professor do Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional, na Unidade Técnica Professor Astério de Campos, com alunos com Surdocegueira e Deficiências Múltiplas Sensoriais.

Dentre as diversas questões apresentadas pela assembleia, ficou o registro da preocupação sobre superação de desafios enfrentados diuturnamente pelas pessoas com deficiência e suas famílias em relação ao lidar com o cotidiano escolar, as necessidades e carências observadas na preparação adequada de material didático. A este respeito foi explicado que em geral o material não é disponibilizado em tempo hábil ao aluno para acompanhar as atividades com os demais colegas, ficando em situação desfavorável e notadamente marcada sua condição de pessoa com deficiência.

Sobre esse fato, também argumentei que ocorre a aquisição e a manutenção dos equipamentos, mas a quantidade é insuficiente para contemplar o processo educacional. Juntando a isso, tem-se o fato de que vários dos equipamentos exigem perícia técnica de operadores, e nesse particular, há insuficiência.

Ponderações sobre número insuficiente de contratações, por parte do Estado e de instituições de ensino, de intérpretes de libras que possam acompanhar, em aulas, alunos surdos também foram feitas pela assembleia. E, nesse sentido, foram feitas considerações de que no processo de quebra de paradigma, as políticas públicas ainda não atendem as necessidades que estão postas em lei, que se não são crescentes e eficazes, acabam sendo invisíveis.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. MEC. 1996. 28p. Disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em : março de 2018.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. 2008. 19p. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi, Inclusão. Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Francisco Hermes Santos da. O papel do conflito sociocognitivo na elaboração de noções de conservação por interações de pares constantes e múltiplos. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo. Tese de doutorado. Orientadora: Maria Lúcia Faria Moro. 1999. 260f.

WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção e exclusão. In. SAWAIA, Bader (org). As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Pe- trópolis, Vozes, 200.





---

## PALESTRAS

## 1. INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES EM SALA REGULAR COM ESTUDANTE COM NECESSIDADE ESPECIAL EDUCACIONAL

Cleide Maria Velasco Magno

DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.4

Esta palestra refere-se ao recorte de minha investigação de TCC realizada em duas escolas públicas, com duas professoras e suas respectivas turmas, com pelo menos um estudante com necessidade especial educacional (NEE), entre os quais elegemos uma estudante diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da primeira escola e da outra escola dois estudantes com NEE sem diagnóstico confirmado, sendo um de dislexia e outro com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O objetivo principal foi analisar as práticas docentes com vistas à inclusão escolar dos estudantes. Especificamente, pretendemos compreender como os professores percebem a questão da educação inclusiva em sala regular de ensino nos anos iniciais e identificar que estratégias pedagógicas e saberes são mobilizados para a inclusão. A pesquisa foi desenvolvida por aproximadamente dois anos como bolsista do PIBID; a metodologia assumida foi estudo de caso. A coleta de dados deu-se por observações e acompanhamento em sala de aula, entrevis-tas não estruturadas, fotografias, transcrições das observações, anotações de diário de campo, pequenos vídeos, desenhos e materiais dos alunos para a compreensão ampla do estudo. A análise dos dados consistiu na leitura detalhada de todo o mate-rial obtido, observadas as situações de ensino e de inclusão, o ambiente, as pessoas, os procedimentos, a atitude e valores das professoras investigadas e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, confrontando-os com aspectos de referência da Educação Inclusiva e saberes necessários para a prática docente. Em resposta ao problema de pesquisa compreendemos que as professoras ao se confrontarem com situações de inclusão escolar reagem conforme sua constituição emocional, psicológica e o conceito de si mesmo enquanto educadoras. Quanto às práticas inclusivas na es-cola consideramos aquelas que valorizam as experiências do estudante, e o apoio que a educadora oferece à família e à escola enquanto comunidade de aprendizes da inclusão, ressaltadas as suas limitações quanto aos aspectos de formação ou de organização escolar. Por fim, consideramos que os saberes e as práticas docentes inclusivas contribuem para superação dos preconceitos e se aproximam de uma avaliação coerente e que assegura perceber a evolução do outro; que os saberes do-centes adquiridos usados no conjunto de sua prática, transformam-se em espaços inclusivos.

**Palavras-chave:** Prática docente. TEA. TDAH. PIBID.

## **2. ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO NO DIA-A-DIA DE SALA DE AULA: OUTROS OLHARES E OUTROS FAZERES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA ESCOLA ABERTA E ACOLHEDORA DAS DIFERENÇAS**

Iêda Clara Queiroz Silva do Nascimento<sup>1</sup>

DOI: 10.46898/rfb.9786558891796.5

A Educação Brasileira, no auge de seu contexto re-estruturador, no que se refere às implementações de um projeto político de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; 2014) tem possibilitado diálogos sobre a necessidade de um novo *olhar* para a organização curricular das escolas e para o processo de ensino e aprendizagem das crianças nos seus mais diversos contextos. Novo e desafiante olhar que, no auge das discussões por uma educação de qualidade na perspectiva de incluir todas as crianças em cada uma de suas especificidades, conciliou o engendramento de várias resoluções pautadas pela grande contribuição do movimento social pela inclusão, considerando os diversos documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) a Convenção da Guatemala (1999), dentre outros. Apesar do empenho para que se faça uma educação para todos, e com qualidade, a educação inclusiva ainda apresenta resquícios de uma cultura que se constitui como cenário de exclusão em boa parte do território brasileiro, devido as barreiras predominantes que inviabilizam olhar o educando com deficiência como sujeito de direitos, assim como permitir seu acesso e permanência com qualidade (GLAT; PLETSH, 2012). Resquícios presentes no relatório divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado O direito de aprender, potencializar avanços e reduzir desigualdades, retrata a “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira nos territórios considerados prioridades para o Semiárido, a Amazônia e as comunidades populares dos centros urbanos nos quais estão concentradas significativas parcelas de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade” (UNICEF, 2009). Minimizar as barreiras e universalizar esse acesso em nosso país, permitiu à educação especial maior visibilidade da evolução dessa modalidade de ensino, o que é constatado por meio das estatísticas apresentadas pelo Censo Escolar, divulgadas pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, por meio do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP (1998-2014), retratada como uma modalidade de ensino em ascendência pelo número de matrículas em escolas regulares, e com grande inserção de alunos com deficiência incluídos em classes

<sup>1</sup> Mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Pedagoga. Professora da Educação Geral dos anos iniciais da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Estuda sobre adaptação curricular para educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Membro do Grupo de Pesquisa RUAKE/UFPA; Membro do Grupo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva.

comuns. A importância do crescimento destes dados concentra-se na construção de um novo olhar que se voltou para a educação especial na perspectiva da inclusão e para o educando com deficiência, tanto quanto para as especificidades que requerem ser construídas no cotidiano de sala de aula. Este crescimento estatístico das deficiências inseridas no contexto escolar, nada mais é que o reflexo do rompimento gradativo com um modelo de exclusão social, pautado, desde os primórdios da história da educação especial na sociedade brasileira, conforme descritos nos diversos paradigmas que se institucionalizaram socialmente ao longo dos anos (ARANHA, 2001). Como novas mudanças, um novo paradigma educacional brasileiro vem se consolidando na sociedade contemporânea, o da “construção de uma escola aberta e acolhedora das diferenças” (FERNANDES; HEALY, 2007).

**Palavras-chaves:** Educação especial; Paradigmas; Censo Escolar; Especificidades curriculares

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. PARADIGMAS DA RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, março, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Convenção da Guatemala. Lei n.º7853/89 de 28 de maio de 1999. Dispõe sobre a prática da discriminação e afirma que é discriminatório, toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://isocial.com.br/legisacao-leis-internacionais.php>>. Acesso em 02 de out. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. Censo Escolar 1998-2006; 2007-2012; 2013-2014. Disponível em: <<http://www.seriesestatisticas.ibge.gov.br/apresentacao.aspx>>. Acesso em 05 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/Plano Nacional de Educação, 2008/2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/08/mec-lanca-portal-do-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em 04 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. MEC Relatório Anual/UNICEF: O direito de aprender, potencializar avanços e reduzir desigualdades. A Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, 2009. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/siab\\_capitulos.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf)>. Acesso em 04 de out. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Dispõe sobre o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mun>>

dial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 02 de out. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Aprovada na Espanha em 10 de junho de 1994. Trata sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 09 de out. 2018.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L.; Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. Revista Ibero Americana de Educación Matemática, nº 10, p. 59-76, jun. 2007. Disponível em: < [http://www.fisem.org/www/union/revistas/2007/10/Union\\_010.pdf.pdf](http://www.fisem.org/www/union/revistas/2007/10/Union_010.pdf.pdf) >. Acesso em 05 out. 2018.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais. 2<sup>a</sup> ed. R.Janeiro: Uerj. 2012.



---

**COMUNICAÇÃO ORAL – PÔSTER – MATERIAL  
PEDAGÓGICO**

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

## SCHOOL AND FAMILY WHO ARE NECESSARY FOR A DEVELOPMENT PROCESS OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Eluane Chrstine de Barros Gomes<sup>1</sup>

Bruna Carolina Barros Dominguêz<sup>2</sup>

Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>3</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.6

### RESUMO

O trabalho tem a finalidade de mostrar que a realção escola e família é fundamental no processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. A metodologia é baseada em estudo de caso de dois alunos do 3º ano do ensino fundamental na faixa etária de nove anos em escola pública estadual de Belém-Pará. Os resgistro se deram por meio de observações transcritas no diário de pesquisa, entrevista com os especialistas da escola e acompanhamento dos alunos durante quatro meses, sendo dez horas por semana. Os resultados indicaram que o aluno com maior atenção da família apresentou ao final da pesquisa menor dificuldade do que o outro com pouca ou quase nenhuma atenção da família, em que este ficava quase exclusivamente sua vida escolar por conta da escola.

**Palavras-chave:** Dificuldade de aprendizagem. Família. Escola.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho fez parte de prática da disciplina Compreensão e Explicação dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem, durante o curso de licenciatura, e que, posteriormente, deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso. Sobre o tema apontado no título, dizemos que a família e a escola são instituições fundamentais no desenvolvimento social, cultural e político do ser humano. São pilares importantes para oferecer segurança e bem-estar às crianças e a todos que delas participam.

<sup>1</sup> Licenciada em Educação em Ciências e Matemática e Linguagens (UFPA). Membro do Grupo CEEI (Ciclo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva, do IEMCI-UFPA). Email: [elu.christine@gmail.com](mailto:elu.christine@gmail.com).

<sup>2</sup> Licenciada em Educação em Ciências e Matemática e Linguagens (UFPA). Email: [brubsdominguez@gmail.com](mailto:brubsdominguez@gmail.com).

<sup>3</sup> Professora Orientadora. Docente do Curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. Coordenadora do Grupo CEEI, do IEMCI-UFPA. Email: [fvilhena@ufpa.br](mailto:fvilhena@ufpa.br).

No contexto escolar, a família seria um suporte favorável ao desenvolvimento da aprendizagem, principalmente quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, sejam de qual tipo for, pois a escola, apesar de oferecer serviços de Aprendizado Educacional Especial (AEE) por meio de especialistas e pelos professores da sala-base, ainda assim conta com a participação da família no acompanhamento do estudo de seus filhos, uma vez que, no plano afetivo, a família convive mais intensamente com este estudante, e pode ter a facilidade de encorajá-lo a estudar.

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e aperfeiçoamento de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESEN e POLÔNIA, 2007, p. 2).

Neste estudo, focamo-nos nas dificuldades de dois alunos em interpretar as leituras que eram propostas em sala de aula e a resolver operações simples de matemática. As dificuldades eram sentidas desde o primeiro ano na escola por seus professores. Então, o serviço de AEE fazia o acompanhamento destes alunos e buscava apoio nas famílias para ajudá-los a superar suas dificuldades, pois ambos não possuíam um laudo definitivo.

Diante da situação, pretendeu-se saber quais as implicações da participação da família no processo de aprendizagem do aluno com dificuldade de aprendizagem. O objetivo geral foi compreender a influência da participação da família no processo de aprendizagem e de inclusão escolar do aluno com dificuldade de aprendizagem.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho foi pautado como estudo de caso, levando-se em consideração a situação dos alunos, principalmente suas características internas, mas também o contexto em que ocorria. De acordo com Yin (2005) e Meirinhos e Osório (2010), o caso pode ser de um indivíduo, um grupo ou uma organização, e também pode ser algo no plano mais abstrato como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. Aqui, o caso é relacionado a dois alunos (aluno A e aluno B) do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Belém, ambos com dificuldades de aprendizagem.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevista com professora regente e do AEE, observação dos alunos e acompanhamento dos mesmos em sala de aula. O período de pesquisa ocorreu de 01 de setembro a 30 de novembro de 2018.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com informações do AEE da escola e dos professores, os alunos A e B tinham dificuldades em compreender e interpretar os comandos ou um texto lido. Porém, a escola ajustava ou adequava as atividades a ambos para que pudessem acompanhar o currículo e também se socializar com os colegas. As atividades de casa eram levadas para que as famílias os ajudassem. Ambas eram sempre chamadas à escola e recebiam instruções e orientações para que procurassem serviços especializados oferecidos pelo governo.

A família do aluno A não atendia aos chamados da escola, e também não se preocupava com os cadernos e livros de seu filho; desconhecia as verdadeiras dificuldades de A. Este vinha sozinho para a escola, e também não era muito assíduo. Essa falta de comunicação com a escola tornava o trabalho escolar difícil de avançar, pois a professora da sala lidava com 30 alunos. Ao contrário dessa situação, nesse período de pesquisa notamos que a família do aluno B, sempre que possível, estava presente, inclusive vindo deixar e buscar seu filho na escola. O caderno de atividades estava quase sempre com mostras de que houve uma ajuda para resolver os problemas. Esta família, quando chamada pela escola, era informada das dificuldades de B e mostrava-se preocupada em corresponder aos apelos da escola para facilitar o desenvolvimento do filho.

Ao final destas observações e acompanhamentos, notamos que o aluno A permaneceu com as dificuldades de antes, mas já com alguns poucos avanços, enquanto o aluno B avançou significativamente, mostrando compreender os comandos e textos e resolvendo as atividades com bem menos dificuldades. Para Coelho (2016), as dificuldades de aprendizagem específicas carecem de um estudo aprofundado e permanente. Sendo assim, os alunos em estudo careciam desse acompanhamento permanente e persistente, não esperando só da escola como provedora de avanços, mas também da família como provedora de apoio em diferentes aspectos que sómente no ambiente familiar podem ser conquistados.

Diante desses resultados, dizemos que a família possui papel relevante na formação e desenvolvimento escolar de seu filho. “Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais” (DESENNE e POLÔNIA, 2007, p. 2).

## 4. CONCLUSÃO

A partir das observações e acompanhamentos do trabalho escolar realizadas com os alunos A e B, foi possível concluir que a escola busca parceria com a família no sentido de os alunos superarem suas dificuldades na aprendizagem. Analisando os casos de A e B, consideramos que, quando a família coparticipa no processo de desenvolvimento escolar do aluno, é gerado maior benefício para este. Entendemos que, mesmo a escola dispondo do trabalho do AEE e da professora regente da sala de aula nesse compromisso de inclusão, o aluno precisa do apoio familiar para que o trabalho escolar alcance maior proveito e supere as dificuldades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- COELHO, D. T. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. In: COELHO, D. T. **Dificuldades de aprendizagens específicas**. 4. ed. Porto: Areal Editores, 2016. 224 p.
- DESEN, M. A.; POLÔNIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, mai. 2007.
- MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, v. 2, n. 2, 2010. [online]. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser>. Acesso em 19 de outubro de 2018.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005. 212 p.

## A INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL

### THE SCHOOL INCLUSION OF AN AUTISTIC STUDENT IN A SOCIAL INSTITUTION

Ingrid Rayane Dias Rodrigues<sup>4</sup>

Waldir Ferreira Abreu<sup>1</sup>

Maria Gabriela Dias Rodrigues<sup>1</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.7

#### RESUMO

Este trabalho é oriundo de uma prática de inclusão desenvolvida durante o estágio extracurricular das autoras. O objetivo é refletir sobre algumas contribuições das ações pedagógicas de inclusão de uma criança autista que sofreu rejeição e dificuldades de ser aceita por alguns de seus colegas de turma. Para esta pesquisa, foram utilizadas as metodologias de revisão bibliográfica e observação participante, durante 5 dias da semana no período de 2 meses, contabilizando o total de 120 horas em uma turma do quarto ano onde havia um aluno autista com laudo recém-chegado na turma. Concluiu-se que, a partir dos estudos, brincadeiras e dinâmicas realizadas (em conjunto com a cuidadora e demais monitores), as crianças passaram a interagir com o autista, proporcionando sua participação e socialização. A importância deste estudo consiste em salientar que as práticas inclusivas são capazes de promover mudanças no interior de espaços de aprendizagem, ressaltando o papel do educador e seu compromisso para efetivação deste processo.

**Palavras-chave:** Interação social. Autismo. Inclusão.

#### 1. INTRODUÇÃO

As dificuldades financeiras, somadas ao interesse de conhecer a realidade e os desafios da sala de aula com que iríamos nos deparar após a formação acadêmica, nos fez buscar um estágio que atendesse a nossos anseios e necessidades. Foi neste contexto que encontramos a oportunidade de realizar um estágio no Preventório Santa Teresinha, instituição social que desenvolve atendimento com base no tripé educação-saúde-empreendedorismo, onde, na oferta de vaga para monitores educacionais, fomos selecionadas.

O projeto educacional funciona no contraturno dos estudantes que frequentam a escola regular nas dependências do mesmo prédio, e apresenta em seu es-

<sup>4</sup> Graduandos em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Email: ingrid.rayane25@gmail.com.

paço: sala de informática, sala de leitura, sala de vídeo e salas de estudo. A escola procura seguir uma proposta de inclusão no ambiente escolar buscando atender as premissas da política da educação inclusiva (BRASIL, 2007).

Os resultados parciais das observações realizadas, neste estudo, correspondem ao período em que uma criança com laudo de TEA foi transferida para a escola e, da mesma forma, passou a fazer parte do projeto desenvolvido pela escola. Ele o aluno sofreu rejeições por seus colegas da turma devido a suas dificuldades de interação social e comunicativa, características próprias do espectro autista (PEREIRA, PEREIRA, PEREIRA, 2013)

## 2. OBJETIVOS

**Geral.** Refletir sobre algumas contribuições das ações pedagógicas de inclusão de uma criança autista que sofreu rejeição e dificuldades em ser aceita por uma parcela significativa dos colegas de turma.

**Específicos.** Apresentar como as crianças da turma compreendiam a diferença do colega autista; apontar os desafios para desenvolver as atividades de modo que todas as crianças interagissem com o autista; ressaltar a contribuição do educador para promover o processo inclusivo.

## 3. METODOLOGIA

Para essa pesquisa foram utilizadas as metodologias de revisão bibliográfica e observação participante, realizada 5 dias da semana no período de 2 meses, contabilizando o total de 120 horas; os debates da disciplina de Educação Inclusiva aconteciam no mesmo período da intervenção. Juntamente aos anseios de promover a inclusão do aluno de 11 anos com laudo de Transtorno do espectro autista com a turma do quarto ano do ensino fundamental fez com que adotássemos as seguintes atividades: filmes, brincadeiras, jogos, poemas, músicas, desenhos, histórias, pinturas, envolvendo todas as crianças de modo coletivo, cooperativo e de ajuda mútua visando a inclusão na sala de aula.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais das observações indicadas no presente estudo apontam transformações de atitudes excludentes por parte das crianças da turma para adoção de relações afetivas, de acolhimento e igualdade, propiciando a efetiva participação do aluno com TEA em diferentes atividades. Os autores Sala e Amadei (2013) afirmam que é possível fazer a inclusão na escola principalmente se essa for

uma política da gestão escolar onde todos os integrantes participem efetivamente. Sendo assim, é fundamental a participação da coordenação pedagógica estabelecer um plano de inclusão escolar conforme indica Alves (2006).

Também é preciso desenvolver meios pedagógicos em sala de aula para incentivar o aluno com o TEA a participar, pelo menos em parte das atividades, pois como afirmam Pereira, Pereira e Pereira (2013, p.76), “as crianças com TEA sentem muita dificuldade na aprendizagem e precisam de auxílios que considerem todas as características da pessoa com este transtorno”.

Alinhando nossa proposta ao que a literatura apresenta desenvolvemos brincadeiras e dinâmicas realizadas em conjunto com a cuidadora e demais monitores da turma, e incentivávamos as crianças a trabalharem em equipe. Esse novo modo de estudar, pouco a pouco se modificava em que a postura excludente das crianças da turma que havia antes, ia sendo substituída pelo acolhimento e afeto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após várias atividades sugeridas para os alunos da turma trabalharem em grupo houve mudança no comportamento da turma que passou a interagir com o aluno autista. As novas atitudes proporcionavam a participação e socialização do mesmo que sentia atraído para fazer as atividades junto com seus colegas, embora com certa restrição.

Pode-se dizer que as práticas didáticas inclusivas contribuíram para promover mudanças no interior de espaços de aprendizagem, ressaltando o papel do educador e seu compromisso, que são fundamentais para a efetivação desse processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, M. P.; Paulino, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 83-106.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. 19 p.

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

SALA, E.; AMADEI, T. M. A. Pressupostos básicos de uma escola inclusiva. In: SALA, E.; ACIEM, T. M. (Orgs.) **Educação Inclusiva: aspectos político-sociais e práticos**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 31-46.

## A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR

### INCLUSION OF THE STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (TEA) IN REGULAR EDUCATION

Larissa Rodrigues Matias<sup>5</sup>  
Ester Sales de Matos<sup>6</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.8

#### RESUMO

O presente trabalho, intitulado “A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular”, possui como objetivo a investigação de como facilitar a inclusão deste aluno no ensino regular. Nesse sentido, a proposição metodológica embasou-se na Análise Qualitativa associada à pesquisa descritiva, e, por nos levar para o âmbito social, o trabalho teve como coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a fim de se propor o levantamento dessa comunidade que trabalha questões relacionadas ao indivíduo com TEA, a importância do seu processo de aprendizagem e, sobretudo, do desenvolvimento das habilidades sociais, comunicacionais e de articulação entre diferentes profissionais envolvidos no seu processo de ensino.

**Palavras-chave:** TEA. Ensino. Educação. Inclusão.

#### 1. INTRODUÇÃO

O termo inclusão vem do latim *inclusionem* e refere-se a fechar, abranger, envolver, colocar alguma coisa dentro de outra. Partindo desta definição, percebe-se que só há necessidade de incluir algo quando se está fora. Nos anos de 1970, iniciou-se no Brasil uma preocupação com a institucionalização da Educação Especial, de maneira que garantisse aos alunos com deficiência o acesso à escolarização.

Porém, quando se trata de educação, o grande marco é a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer, em seu Artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e também, no Artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 56). Assim, temos, neste documento, importantes instrumentos para a entrada e a garantia da pessoa com deficiência no ensino regular.

<sup>5</sup> Pedagoga, professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EAUFPA. Email: larir\_matias@hotmail.com.  
<sup>6</sup> Estudante de Pedagogia na Faculdade Faci Wyden.

Na literatura encontramos diversos debates sobre inclusão escolar no sistema brasileiro, mas ainda há o árduo desafio de se encontrar soluções capazes de atender com qualidade a questão da universalização do ensino regular, e que possam garantir o acesso e permanência de todos no contexto da Política Nacional de Educação, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Destacamos que o presente trabalho tem por objetivo a investigação de como facilitar a inclusão do aluno com TEA no ensino regular. Assim, como afirmam Brito e Matias (2018), para que a escola regular de ensino possa contribuir na formação de alunos leitores e escritores, críticos e participativos, capazes de interagir em sua realidade na condição de cidadãos conscientes da sua atuação em uma sociedade inclusiva, entende-se que ela, dentro do seu processo de escolarização/alfabetização, está pautada na diversidade e na inclusão de pessoas com deficiência.

## 2. METODOLOGIA

Como metodologia de investigação, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que, segundo Sampieri (2006), “busca especificar propriedades e características importantes de qualquer fenômeno que se analise”. A pesquisa analisa, por meio da literatura e de documentos oficiais, sobre a inclusão da criança com TEA em instituição escolar, a qual, por sua vez, está inserida num contexto social. A abordagem é qualitativa, que, segundo Chizzotti (2006), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. É através das técnicas de coletas de dados que, segundo Lakatos e Marconi (2010), ocorre a “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”.

Em linhas gerais, a coleta de dados segue a técnica de pesquisa bibliográfica que, segundo Lima (2008), é a “atividade de localização e consulta de fontes diversas de *informação escrita* orientada pelo objeto explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema”.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da Política Nacional de Educação, na perspectiva da Educação Inclusiva, está previsto

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalida-

de de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

Para Mantoan (2006), a perspectiva de inclusão assume uma proposta na qual qualquer aluno tenha acesso ao ensino regular, e para que a educação promovida pela escola busque alcançar a todos os alunos. Assim sendo, faz-se necessário que adaptações na metodologia de ensino, no currículo e na própria avaliação sejam realizadas a fim de que se possa respeitar as limitações do aluno e explorar ao máximo o seu potencial individual.

No âmbito do direito ao educando com necessidades educacionais especiais, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, afirma em seu Art. 3º, inciso IV, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante; também em casos de comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular, e nos termos do inciso IV do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Para Cunha (2009), a convivência social do autista aliada aos benefícios a que tem direitos no ambiente escolar representam adquirir uma diversidade de conhecimentos e relações que são fundamentais para que o indivíduo autista se liberte de seu mundo isolado e perceba as vantagens de viver em sociedade. Portanto, o contexto escolar oferece os conhecimentos e valores que irão compor a identidade cultural dos futuros cidadãos, pois, nesse contexto, há a possibilidade de o aluno participar, comunicar-se e interagir no quadro educativo regular, o que poderá tornar os alunos autistas indivíduos capazes de avançar no processo educativo. Esta discussão é referendada quando a educação inclusiva passar a ser “uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos” (ROSA, 2005, p. 12), exigindo da escola que se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas com o intuito de que possam trabalhar com as especificidades do aluno com TEA.

De modo geral, a proposta da inclusão escolar consiste no acolhimento político, pedagógico e curricular de modo acessível para todos os estudantes, oportunizando a aprendizagem escolar independentemente da classe social, cor, gênero ou deficiência, ressaltando, assim, a aceitação e o respeito à diferença como condições constitutivas de uma sociedade plural.

## 4. CONCLUSÕES

Diante disso, é possível concluir que a criança com TEA é totalmente passível ao aprendizado em ambientes escolares, sendo mediada de maneira adequada com um acompanhamento especializado e com a utilização de todos os recursos que forem necessários para aprimorar seu desenvolvimento e proporcionar que as suas aptidões se manifestem por meio do trabalho conjunto, diante das dificuldades apresentadas por esse alunado. Corroboramos com a ideia de fazer o mundo tornar-se mais significativo e inclusivo com compreensão do seu meio e da sua cultura. Que o aluno possa se ver sentido nos fatos apresentados e descritos pelo seu mediador, e entendermos que os alunos precisam “ler” o que está à sua volta, na sua vivência, na sua cultura, compreendendo não de uma forma manipulada e mecânica, mas em uma relação dinâmica através da realidade e das experiências vivenciadas dentro da comunidade escolar, sendo então transportadas para a vida em sociedade.

Espera-se, ainda, que este trabalho possa chamar a atenção de todos os envolvidos no sistema educacional, em especial na área da Educação Especial, olhando para o fato de que os portadores de TEA têm total segurança em seus direitos, como qualquer outra criança com algum tipo de deficiência.

## REFERÊNCIAS

- BIANCHI, R. C. **A educação de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades.** 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 de outubro de 1988. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 09 de maio de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. 19 p.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 20. abr. 2018.
- BRITO, I. B.; MATIAS, L. R. A cultura e a inclusão no foco de projetos educativos na educação básica. In: SANTOS, M. A. R. dos; GORDO, M. do E. S. C. (Orgs.). FÓRUM DE PESQUISA E EXTENSÃO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO, 9., 2018, Belém. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 14., 2018, Belém. COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, 1., 2018, Belém. Anais... Belém: Editora Açaí, 2018. p. 274 – 282.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. 135 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 144 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7<sup>a</sup> edição, São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

LIMA, M. C. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008. 244 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 96 p.

ROSA, C. C. Os limites da inclusão. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 08-12, nov. 2004/jan. 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed.- São Paulo : McGraw-Hill, 2006. 584 p.

## AS CONSTRUÇÕES DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM O USO DE CALENDÁRIOS: REFLEXÃO NA AÇÃO

### CONSTRUCTIONS OF INTERACTION AND COMMUNICATION BY USING CALENDARS: REFLECTION IN ACTION

Maria Janete Bastos das Neves<sup>1</sup>

Maria José da Silva Gomes<sup>2</sup>

Zaratrusta de Sousa Barbosa<sup>3</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.9

#### RESUMO

Este trabalho discute alguns aspectos do desenvolvimento pedagógico e psicosocial de um aluno com autismo e surdez (deficiência múltipla sensorial) mediante um processo de ações sistematizadas de maneira específica, tendo por base a abordagem de comunicação e organização de rotina com o uso de calendários. O estudo foi realizado em um Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional (NAPF), localizado em uma unidade de referência na rede estadual de educação especial. As discussões são reflexões que realizamos cotidianamente sobre os resultados das ações voltadas para este sujeito, e nossa prática docente é analisada, revista e reformulada mediante os avanços ou recuos naquilo que foi proposto.

**Palavras-chave:** Calendários. Deficiência múltipla sensorial. Comunicação.

#### 1. INTRODUÇÃO

As pesquisas que têm como parâmetro a ação do educador enquanto objeto de reflexão, na relação professor/investigador, são desafiadoras e de inegável valor, pois contribuem significativamente para a busca da construção de uma ação docente comprometida com a qualidade do ensino, o que é de extrema relevância quando tratamos do ensino do aluno com múltipla deficiência sensorial. A ação do profissional em relação a este sujeito destina-se à busca do que ofertar, como interagir, quais caminhos metodológicos e estratégias utilizar para alcançar respostas positivas: daí a importância de registrar, analisar e reconstruir sempre que necessário.

Para o aluno, o qual trazemos aqui em discussão, as atividades são organizadas a partir de um plano de desenvolvimento individual (PDI), buscando atender as reais necessidades do sujeito, estimulando-o a desenvolver-se na exploração de suas potencialidades. A base teórica que fundamenta as ações voltadas para o aluno é basicamente de Van Dijk (1968), explorando a importância do outro nas interações e as etapas de apropriação do eu e do mundo.

## 2. OBJETIVO

Refletir sobre a importância do uso de calendários nas interações, construções comunicativas e organização de rotina em situações pedagógicas com um aluno com deficiência múltipla sensorial que demonstra, em princípio, a comunicação receptiva.

## 3. METODOLOGIA

Empregamos como método de estudo a pesquisa-ação, em que privilegia a análise e a ação reflexiva do professor sobre o seu objeto de ensino. Esta escolha metodológica foi feita por entendermos que a pesquisa-ação

é uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último (MIRANDA, 2006, p. 511).

Ao analisar a citação de Miranda (2006), percebemos o quanto desafiador é a nossa prática em relação ao atendimento do aluno com deficiência múltipla sensorial; passamos a colocar nossa ação docente na perspectiva de objeto de reflexão, indagação e recriação de estratégias que direcionem uma proposta de ensino voltado para um aluno com múltiplas deficiências. Como metodologia de intervenção, utilizamos o registro sistemático das atividades em um diário de bordo, onde, coletivamente com nossos pares (profissionais da unidade de ensino), apresentamos nossas percepções diárias sobre o atendimento do aluno em pauta.

Em cada área de deficiência dispomos um tempo de 90 minutos de atividades semanal. Nos registros são destacados aspectos do ensino, envolvendo tudo o que é significativo em relação ao trabalho desenvolvido do aluno. Semanalmente, ou quando necessário, os registros são analisados e discutidos com os professores do espaço, que atendem outros alunos com necessidades similares em busca de esclarecimentos e direcionamentos na prática com os mesmos.

Os professores que realizam os atendimentos são pedagogos especialistas em educação especial e formação extensiva em deficiência múltipla. O aluno, para quem se direciona o atendimento, teve identificação precoce da surdez aos 6 meses de idade; a partir de um ano, já estava em atendimento; aos dois anos, foi considerado com características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), passando a

receber atendimentos específicos. Há aproximadamente 6 anos realiza atendimento no NAPF.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para tratar e discutir sobre múltipla deficiência sensorial nas pessoas, levamos em conta as características presentes na seguinte citação:

[...] as pessoas com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada a limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem leva a requerer apoio permanente tal como disseram Orelove; Sobsey; Silberman (2004) citado por Mendes (2017).

O sujeito em estudo se encaixa na definição anteriormente citada por estar na condição de pessoa autista e surda. Dadas suas especificidades, apresenta comportamento metódico, é organizado, detalhista. Não gosta de toque demorado, de toque de estranhos, de quebra de rotina. Fica nervoso quando sua rotina é quebrada, ou quando é contrariado. Possui o hábito de manipular e cheirar revistas e objetos diversos. Tem dificuldade de concentração em grandes grupos. Comunica-se ainda apontando para o que deseja, embora demonstre entender os comandos em LIBRAS das atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, possuindo forma dominante na comunicação receptiva.

Utilizamos como principal base teórica na estruturação das atividades para este aluno os estudos de Van Dijk (1968), utilizando as fases de construção de comunicação e apropriação de mundo indicados pelo autor, que são: **1-** Nutrição: consiste no estabelecimento do vínculo afetivo; **2-** Ressonância: movimento corporal simultâneo dos participantes; **3-** Movimento coativo: nesta fase, a mão do professor orienta na exploração de novos ambientes, objetos e pessoas. Há uma atuação conjunta entre o adulto e a criança, lado a lado; **4-** Referência não representativa: há a introdução de objetos indicativos de pessoas, situações e ambientes; **5-** Imitação: capacidade de evocar situações já vivenciadas segundo suas próprias condições. **6-** Gesto Natural: indicação de objetos, pessoas e situações com base em seus movimentos ou características específicas. Todas estas fases sinalizadas por Van Dijk (1968) indicam que o trabalho docente realizado junto ao aluno com múltiplas deficiências precisa ser cuidadosamente planejado em um ambiente propício à aprendizagem, com situações de interações que promovam condições exitosas de desenvolvimento.

Para nós, o desenvolvimento da comunicação por meio de calendário é também fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

A comunicação ... precisa ser natural, contextualizada e estabelecida por meio de atividades funcionais e organizadas com a finalidade de estruturar seu mundo, em lugar tempo e pessoas. Para isso, o calendário de comunicação é uma estratégia importante na organização da rotina diária, possibilita a antecipação das atividades através de objetos que deem referência e antecipe as atividades que serão desenvolvidas. Este será um apoio indicativo e demonstrativo, para a criança, da programação que irá acontecer em seu dia a dia (MAIA *et al.*, 2008, p. 22).

Sendo assim, investimos em organizar melhor as situações comunicativas e organização de rotina e, considerando que o aluno já se encontra na fase de referência não representativa, ou seja, já consegue atribuir significados a objetos de referência, utilizamos calendários com fotos como sistematização das tarefas (Figura 1).

**Figura 1.** Atividade com calendário para compreender a rotina diária.



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

A partir do uso de calendários e da sistematização das atividades propostas para o aluno, a cada dia iam sendo mais internalizados o entendimento da rotina diária e da sequência das atividades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos nossos maiores desafios nas relações cotidianas e pedagógicas na pesquisa com o aluno foi garantir que ele entendesse os passos das tarefas propostas, por não haver uma forma de comunicação clara a não ser a apontação e os sinais de Libras isolados. Em geral, o aluno demonstrou entender algumas situações, executando o comando e, na maioria das vezes, seguindo o modelo indicado.

Quando havia uma mudança na rotina de suas tarefas, o aluno resistia a executá-las. Porém, com o uso do calendário para identificação dos objetos de referência, o aluno antecipava o que precisava realizar, organizando-se dentro da rotina e de suas possíveis alterações, inclusive questionando estas alterações. Essa mudança foi melhorando a apropriação das sinalizações referentes às tarefas e à execução das mesmas. Baseados nestes resultados exitosos, o NAPF está iniciando a ampliação do uso de calendários para a organização das rotinas em casa e nos ambientes diversos que o aluno frequenta.

## REFERÊNCIAS

- MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5. ed., 2006. 175 p.
- MAIA, S. R. *et al.* **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: um guia para instrutores mediadores**. 1. ed. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial/CIDA, 2008. 102 p.
- MENDES, M. E. S. T. Educação inclusiva e multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.129-137, jul./dez. 2017.
- ORELOVE, F.P.; SOBSEY, R.; SILBERMAN, R.K. **Educating Children with Multiple Disabilities: a collaborative approach**. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Company, 2004.
- VAN DIJK, J. **Movement and communication with rubeola children**. Madrid: ONCE. Tradução de Dalva Rosa. Conferência Científica em Educação Especial: Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha. São Paulo: AHIMSA, 1968.

# ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

## PSYCHOEDAGOGICAL CARE OF CHILDREN WITH DISABILITIES: EXPERIENCE IN A SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE CENTER

Aline do Socorro Martins Pacheco Sakaguchi  
Camila Henrique Ferreira Santiago<sup>7</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.10

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência desenvolvida no Centro de Atendimento Educacional Especializado Lourenço Filho desenvolvido por meio de estímulo sensorial, interação entre o pensamento e o movimento, utilizados de forma individual ou combinados destinados a alunos. Participaram quinze crianças de sete a doze anos de idade, utilizando-se materiais adaptados para cada tipo de deficiência, durante doze meses. Os dados foram registrados por vídeos e cadernos de bordo. Os materiais pedagógicos foram caixa tátil, caixa de areia, jogos sonoros, letras em contraste, tapete sensorial, entre outros. Os resultados mostraram que as crianças avançaram nas áreas da cognição, coordenação psicomotora, linguagem verbal e linguagem afetiva cada qual no seu ritmo.

**Palavras-chave:** Atendimento psicopedagógico. Deficiência. Psicomotricidade.

### 1. INTRODUÇÃO

O Centro de Atendimento Educacional Especializado Lourenço Filho visa realizar atendimentos educacionais especializados com respeito às diferenças de cada sujeito, proporcionando o desenvolvimento biopsicossocial de todos os educandos. Neste contexto, a partir das atividades desenvolvidas no atendimento educacional, buscou-se desenvolver práticas de estimulação, no atendimento psicopedagógico. De acordo com Alves e Moraes (2014) o profissional psicopedagógico deve, no âmbito de seu exercício profissional, oferecer uma diversidade de práticas que auxiliem no desenvolvimento psicomotor da pessoa com deficiência nessa área. Sendo assim, é preciso buscar alternativas que melhorem as habilidades necessárias para o bom convívio social e motor das crianças com deficiência.

<sup>7</sup> Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pedagoga graduada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora de Educação Especial (SEDUC-PA). Email: camilinhahenrique@gmail.com.

Para o desenvolvimento educacional de crianças com deficiência que frequentam os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) o atendimento psicopedagógico tem por objetivo desenvolver as habilidades cognitivas do aluno, estimulando sua percepção sensorial, os reflexos corporais na interação entre o pensamento e o movimento, utilizados de forma individual ou combinados.

## 2. METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida, por meio de materiais adaptados para o desenvolvimento das habilidades dos sentidos primários e psicomotor, com 15 crianças com deficiência, na faixa etária entre 7 e 12 anos, de ambos os sexos, utilizando materiais pedagógicos como a caixa tátil, caixa de areia, jogos sonoros, letras em contraste, tapete sensorial, entre outros. A sala de atendimento foi organizada com espaços temáticos de estímulos que proporcionaram o aprendizado e o trabalho independente. As atividades foram realizadas no período de 12 meses. O procedimento de coleta foi efetivado a partir da observação e registros por vídeos, fotos e materiais escritos sobre os avanços de cada um dos alunos.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados durante os atendimentos indicaram um significativo avanço nas áreas da cognição, coordenação psicomotora, linguagem verbal e linguagem afetiva. Ou seja, os objetivos destas experiências do CAEE, corroboram com a literatura quando trata da educação psicomotora que é “assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade e expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano” (LE BOULCH, 2001, p.13). Nos estudos de Scalha, Souza; Boffi; Carvalho (2010) com crianças, os autores observaram que todos os sujeitos participantes da pesquisa baseada em intervenções lúdicas com a finalidade psicomotora “apresentaram evolução em seu desenvolvimento neuropsicomotor, pois as atividades lúdicas proporcionaram concentração e atenção no próprio corpo e nas suas possibilidades em relação ao espaço e às circunstâncias, o que aumentou a autoconfiança” (p.87).

Do mesmo modo, ressalta-se que, neste trabalho as crianças atendidas ao ambiente especial do CAEE apresentaram adaptação gradativa e interação com os materiais e estratégias diversificados oferecidos no espaço educativo. Os resultados, portanto, apontaram ser eficazes no desenvolvimento psicomotor das crianças atendidas no CAEE.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais deste trabalho pode-se dizer que a metodologia empregada baseada na psicopedagogia proporcionou aos educandos com deficiência atendidos no CAEE, a valorização enquanto pessoa e o respeito às suas individualidades.

Entendeu-se, também, que as práticas de estimulação dos alunos nas situações de aprendizagem motivaram-nos de acordo com o ritmo de desenvolvimento de cada um, respeitando-se as suas dificuldades, limitações e os avanços individuais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fernanda Cristina da Silva; MORAES, Lucia Gomes de. **Estimulação psicomotora precoce como ação preventiva em crianças de 3 anos de idade.** Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, para graduação em Pedagogia, 2014. Orientadores: Fabiana Sayuri Sameshima; Fatima Eliana Frigatto Bozzo. Lins: SP, 2014. 52p.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos seis anos. 7º edição. Porto Alegre, Artmed, 2001.

SCALHA, Thais Botossi; SOUZA, Vivian Goy; BOFFI, Tânia; CARVALHO, Augusto Cesinando. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. **Revista de Psicologia da UNESP.** n.9, v.2, 2010.

## AUTISMO NOS ANOS INICIAIS: CONHECER PARA INCLUIR<sup>8</sup>

### AUTISM IN EARLY YEARS: KNOWLEDGE TO BRING UP INCLUSION

Rayanne Dos Santos Fernandes<sup>9</sup>

Rosileide Farias Da Costa<sup>10</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.11

#### RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender a importância das práticas de inclusão ao aluno autista e suas relações na sala de aula. O desenvolvimento deste ocorreu numa escola pública em Belém-Pará, em um total de 50 horas. O sujeito pesquisado foi um aluno com laudo de Transtorno do Espectro Autista -TEA- do 2º ano dos Anos Iniciais, com oito anos de idade. Os registros foram por meio de observações, intervenções, leituras de textos, e acompanhamento do aluno por dois meses. Ele utilizava um “quadro mágico” para transcrição de textos e/ou palavras, também usava o caderno ou folhas de atividades exclusivamente para o aluno. Ao final do nosso trabalho concluímos que a nossa falta de experiência com pessoas com autismo não obteve resultados exitosos, pois o aluno rejeitava nossa intervenção e isso prejudicou a comunicação com ele já que esse é um dos problemas enfrentados da pessoa com TEA.

**Palavras-chave:** TEA. Comunicação. Formação inicial.

#### 1. INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma atividade de uma disciplina do curso de licenciatura, ministrada e orientada pela professora Drª Fatima Vilhena, que tratou das questões de práticas de inclusão de pessoas com deficiência nos anos iniciais. Busca-se, neste trabalho, compreender a importância das práticas de inclusão ao aluno autista e suas relações na sala de aula. Apresentamos algumas atividades pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento do aluno autista. A prática da disciplina trouxe orientações aos futuros graduados da licenciatura acerca de medidas necessárias no trato da inclusão de alunos com necessidades especiais, especialmente ao que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tratar temas de educação especial e inclusão escolar deve permear o âmbito de toda e qualquer formação de

<sup>8</sup> O trabalho foi orientado pela docente da licenciatura Profa. Maria de Fatima Vilhena da Silva e fez parte do projeto Ciclo de Estudos e Experiências de Educação Inclusiva (CEEI).

<sup>9</sup> Licenciada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: rayannefernandes319@gmail.com

<sup>10</sup> Licenciada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: r.leide.costa@gmail.com

professores, justamente porque as políticas educacionais em torno de práticas de inclusão se mostram um desafio para a escola inclusiva (ZUFFI; JACOMELLI e PALOMBO, 2011).

## 2. METODOLOGIA

A experiência aqui relatada ocorreu em uma escola pública de Belém, entre 20/09/2018 e 22/11/2018, somando dez encontros de 5 horas cada. Utilizamos a observação como estratégia de pesquisa em sala de aula para acompanhar um aluno autista com laudo, do 2º ano dos Anos Iniciais, com oito anos de idade. Com fins de se obter dados para análise, fizemos observações com intervenções, leituras de textos extraídos do Google Acadêmico, discussões ou debates na universidade a respeito do tema e acompanhamento do aluno por dois meses.

Em nossas observações, notamos que o aluno sabia ler, e o fazia quando era solicitado pela professora ou por nós, que o acompanhávamos; ele escrevia com letras cursivas, colocando espaços entre cada letra.

As atividades didáticas eram realizadas pelo professor facilitador (da sala-base do aluno), que utilizava um “quadro mágico” como principal recurso pedagógico, no qual transcrevia textos e/ou palavras para o aluno reescrever no caderno ou em folhas de atividades individualizadas.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontramos obstáculos ao longo do processo de estudo para conquistar a confiança do aluno autista devido a nossa falta de experiência com pessoas com necessidades educativas especiais. Este fato, de certa forma, prejudicou nossa comunicação com o aluno, e a aplicação de algumas atividades não chegaram a ser desenvolvidas como planejamos.

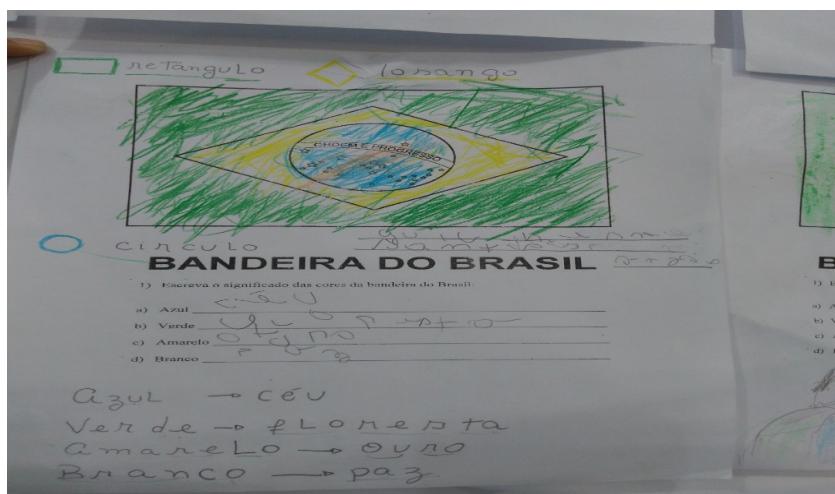
A pessoa com autismo não possui facilidade de se relacionar com outros indivíduos, sua comunicação se baseia unicamente no concretismo, pois este encontra extremas dificuldades de abstração, seu vocabulário por muitas vezes se apresenta com ecolalias ou com enunciados de apenas uma palavra, que pode representar um desejo, um pedido ou um comando, por exemplo. Geralmente, seu diagnóstico se dá por volta dos anos iniciais da criança (dois e três anos), pela notada diferença nas habilidades sociais em relação a outras crianças da mesma faixa etária, comumente observado pelas famílias (BOSA, 2006). Porém, o aluno pesquisado apresentava razoável interação com seus colegas, por se conhecerem desde a educação infantil. E,

apesar de estar no terceiro ano, ainda não apresentava habilidade na escrita quando a atividade assim o exigia, e a leitura acontecia com alguns entraves.

Segundo Jesus *et al.* (2012, p. 170), “a inclusão escolar e seus pressupostos têm apontado uma educação mais democrática, na qual a diversidade e a diferença se tornam questões comuns dentro da sala de aula e não mais questões de discriminação e exclusão. O professor é a peça chave nesse movimento, mas não é o único”. Sabemos que o professor deve ter parceria com todos os segmentos da escola e fazer uma reflexão sobre a real condição da inclusão escolar.

Na Figura 1, temos uma atividade sobre o significado das cores na bandeira brasileira. Percebemos que o aluno sabia o que representavam as cores, no entanto sua escrita ainda não está no nível de compreensão do que ele escreve. Foi preciso perguntar-lhe o que havia escrito. Assim, destacamos na figura 1 o que ele diz ter escrito: Azul – céu; Verde – floresta; Amarelo – ouro; Branco – paz.

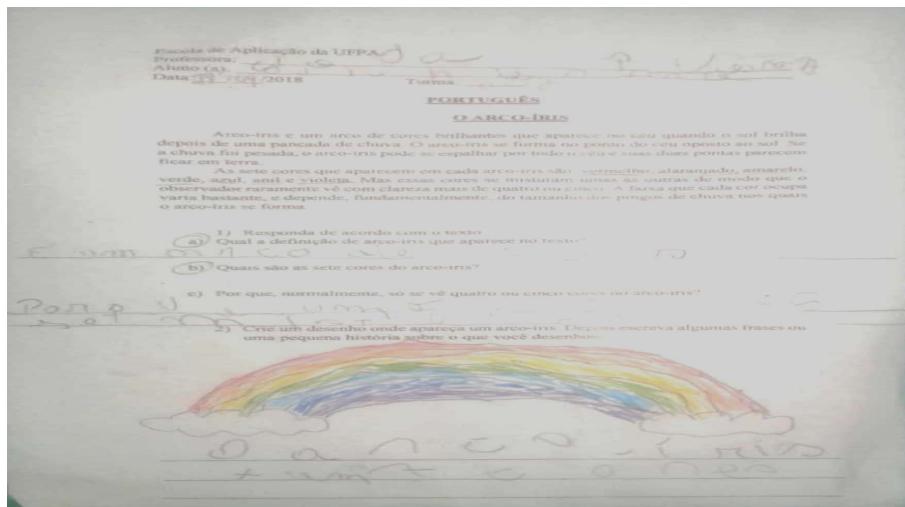
**Figura 1.** As cores da bandeira brasileira e sua representação simbólica.



**Fonte:** Caderno do aluno com TEA (2018).

Na Figura 2, temos uma atividade em que o comando diz o seguinte: “Crie um desenho onde apareça um arco-íris. Depois escreva algumas frases ou uma pequena história sobre o que você desenhou”.

**Figura 2.** Desenho e frase do aluno autista sobre o arco-íris.



**Fonte:** Exercício do aluno autista sobre o arco-íris (2018).

Traduzindo sua frase na Figura 2, o aluno autista diz que escreveu: "O arco íris tem muitas cores". Nota-se que a escrita ainda não está bem formada, porém o aluno formula frases. Esta habilidade de formar frases não é muito comum quando o sujeito possui TEA nessa idade; esta conquista precisa de muita insistência e um trabalho muito individual. Ao que parece, a professora dedicava-se em fazer atividades junto a ele e especialmente para ele – o resultado é um avanço nessa área de comunicação que, nos autistas, é quase sempre comprometida.

De acordo com Klin (2006) e Bosa (2006), o indivíduo com TEA apresenta prejuízos na interação social e no desenvolvimento da linguagem, além de comportamentos estereotipados e repetitivos. No caso deste estudo, a interação social do aluno já estava em bom nível com colegas e professores; somente conosco é que foi mais devagar, ou houve pouco tempo, para esta conquista, porém entendemos que isso se deu assim pela falta de experiência na docência, e porque a escola ofereceu nossos encontros com a turma apenas uma vez por semana, o que dificultava nosso trabalho.

Como resultado, nós, docentes em formação, nos debruçamos a pesquisar formas de alcançar esse aluno, buscando estratégias para melhorar a comunicação com ele e para a aplicação das atividades propostas em sala, respeitando seus limites e fazendo com que aprimorasse suas habilidades.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o Transtorno do Espectro Autista e partilhar vivências com um aluno autista nos Anos Iniciais foi fundamental para a nossa formação. O campo de

práticas educacionais de inclusão é muito abrangente, pois, ao mesmo tempo que nos desafia, também nos estimula a formular estratégias que possam favorecer o aprendizado de alunos especiais. O trabalho pedagógico de planejar atividades é muito importante, isso nos possibilitou enxergar que a docência exige saber superar limites e trabalhar as habilidades que possam servir ao desenvolvimento do aluno e o nosso enquanto educadores.

Para nós, nesta experiência, ficou a constatação de que o começo de qualquer abordagem metodológica com um aluno autista é a sensibilidade e a disposição para compreender sua personalidade e as áreas de seu interesse. Junto a esta condição, a proposta de atividades deve fazer com que estas sejam atrativas e estimulem o autista a participar das mesmas, no seu tempo de aprendizagem. Compreendemos que dedicar-se a práticas de inclusão ao aluno autista é uma verdadeira tarefa de compromisso com o outro e uma importante atitude inclusiva, tendo que se levar em conta que suas relações na sala de aula favorecem o desenvolvimento cognitivo e o da comunicação. Compreendemos, também, que nunca se deve subestimar a capacidade intelectual do autista, mas trabalhar pedagógica e acolhedoramente para que ele desenvolva suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- BOSA, C. A; CAMARGO, S. P. H. **Competência social inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev. Bras. Psiquiatria*, São Paulo, v. 28., Supl. I, mai. 2006.
- JESUS, D. M. *et al.* As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, prática e formação. Marília: ANPED, 2012. p. 159-174.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, Supl. I, mai. 2006.
- ZUFFI, E. M.; JACOMELLI, C. V.; PALOMBO, R. D. Pesquisas sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil e a aprendizagem em matemática. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2011, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2011.

## BRILHO E LUZ: VIVÊNCIAS, ENCONTROS E DESENCONTROS PARA UMA VIDA SEM MANICÔMIOS

## BRIGHTNESS AND LIGHT: EXPERIENCE, ENCOUNTERING AND DISENOUNTERING FOR A LIFE OUTSIDE ASYLUM

Silvia Caroline Salgado Pena<sup>11</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.12

### RESUMO

A luta e continuidade por um atendimento humanizado para as pessoas com transtornos mentais motivou a criação da Associação às Pessoas com Transtornos Mentais e seus Familiares – Brilho e Luz, fundada em 2004 por familiares de pacientes que receberam alta do antigo CAPS-Pedreira e que não sabiam qual destino dar em suas vidas, fomentando atividades sociais de arteterapia, teatro, dança, coral e outros temas, para manter o equilíbrio de seus associados, tanto pacientes como familiares. Atualmente, levantando a bandeira de uma vida sem manicômios, militam no Movimento de Luta Antimanicomial – MLA, visando, a nível nacional e local, esclarecer a comunidade de que o tratamento dado à loucura pode ser humanizado.

**Palavras-chave:** Arteterapia. Transtornos mentais. CAPS. Antimanicônio.

### 1. INTRODUÇÃO

Na Constituição da República Federativa do Brasil, no Art. 196, Seção II, a saúde é definida enquanto direito social de todos e dever do Estado, com uma concepção ampliada de saúde e de assistência voltadas para a promoção, via acesso de todos e integrada às especificidades das demandas.

Na década de 1990, o Ministério da Saúde substituiu o tratamento em hospitais psiquiátricos por atendimentos comunitários. Assim, foram criados, em 1992, os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS. Tais centros priorizam um tratamento que visa a autonomia do paciente e o respeito à cidadania, utilizando ferramentas como atendimento individualizado, roda de conversa, oficinas artísticas e o tratamento terapêutico individual ou em grupo.

O Movimento da Luta Antimanicomial – MLA defende os direitos das pessoas com transtornos mentais. O dia 18 de Maio é o dia nacional da luta antimanicomial

<sup>11</sup> Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas pela UFPA; Bacharel em Estatística – UFPA. Licenciada plena em Matemática – Faculdades Integradas Ipiranga. Especialista em Estatística – UFPA. Especialista em Educação Inclusiva na Perspectiva da Inclusão – Faculdades Integradas Ipiranga. Especialista em Ensino da Matemática – ESAMAZ. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Ruaké e do Grupo CEEI. Email: silvia.pena@hotmail.com.

e, dentre suas defesas, temos a ideia de que não se deve isolar a pessoa em estado de loucura. Tal proposta exige um modo diferente do tecido social no lidar com a loucura, já que, ao se discutir a reinserção do “louco”, deve-se levar em consideração que esta, “além de uma luta política, se transforma numa luta contra nossas próprias dificuldades em lidar com o diferente, com o dito excêntrico e bizarro” (FIRMINO, 2009).

## 2. NOSSA HISTÓRIA

A Associação de Apoio às Pessoas com Transtornos Mentais e Seus Familiares – BRILHO E LUZ foi fundada em 04 de agosto de 2004 por um grupo de familiares de pacientes que receberam alta do tratamento dos CAPS e precisavam fazer alguma coisa para viver. Surge, depois, como uma entidade de Utilidade Pública para o Estado do Pará, assegurada pela Lei nº 6.904, de 13 de setembro de 2006 (BRASIL, 2008), e, mais adiante, como Entidade de Utilidade Pública para o Município de Belém, pela Lei nº 8.555, de 08 de janeiro de 2007 (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2007).

### **Objetivo da Brilho e Luz**

Promover a autonomia das pessoas com transtornos mentais, criando mecanismos para sua participação efetiva como protagonistas de suas histórias, na família e na sociedade.

### **Missão**

Contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas com transtornos mentais, bem como a de seus familiares.

### **Visão**

- Proporcionar formas de condicionamento físico através de atividades específicas, além do recurso da musicalização (coral, dança folclórica, teatro);
- Estimular a participação dos associados na formação de uma associação forte, para que possamos lutar pelos nossos direitos como cidadãos comuns em busca de melhores condições de saúde, de emprego, moradia etc.

### **Estratégia**

Através da realização de cursos e oficinas, que vêm acontecendo desde julho de 2005, busca proporcionar aos associados uma ocupação terapêutica e oportu-

nidades de descobertas de atividades que possam gerar renda, levando-os à sua inserção social.

Atualmente, contamos com a participação de 15 (quinze) participantes. São distribuídos em oficinas de condicionamento físico e atividades de musicalização (coral, teatro, dança folclórica), arteterapia e trabalhos manuais, com todas as oficinas em funcionamento na perspectiva de podermos chegar até 100 (cem) participantes.

### 3. RESULTADOS

Surgiram, no ano passado, novas diretrizes para os atendimentos à saúde mental em todo o território nacional, com redimensionamento de recursos públicos para instituições asilares e privadas, que seriam comunidades terapêuticas, já instituídas para o atendimento de abuso de álcool e drogas, agora voltadas ao atendimento psiquiátrico de pessoas com transtornos mentais.

Com as novas diretrizes, foram retirados os recursos destinados aos CAPS e em toda a rede de saúde mental do país, o que, a nosso ver, considera-se um retrocesso a uma vida em manicômios, agora particulares.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Associação Brilho e Luz, agregando os usuários e familiares em busca de uma vida integrada à sociedade, de equilíbrio de suas mentes e de produtividade, coloca-se como um norte para pessoas com transtornos mentais. Sabendo-se que, ao possuir um doente em casa, toda a família adoece, faz-se necessário que as atividades da associação sejam permanentes para o bem da coletividade da cidade de Belém.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Organização por Alexandre de Moraes. 41. ed. São Paulo: Atlas. 2008. 472 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Lei nº 8.555, de 08 de janeiro de 2007. Reconhece como de utilidade pública para o município de Belém, a Associação de Apoio aos Portadores de Transtornos Mentais e seus Familiares - Brilho e Luz, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Belém**, Belém, 08 jan. 2007.

FIRMINO, C. E. Apoio matricial em saúde mental: uma perspectiva de (re)inserção no território do paciente? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOSSOCIOLOGIA E SOCIOLOGIA CLÍNICA, 13., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

## CEGUEIRA: DESAFIOS NOS COLETIVOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO

## BLINDNESS: CHALLENGES INTO COLLECTIVES AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Evelly Carla Dias Matias<sup>12</sup>  
Marcos Evandro Lisboa de Moraes<sup>13</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.13

### RESUMO

O presente estudo destaca o mapa cartográfico feito para modificar a forma de se locomover do sujeito participante da pesquisa, um deficiente visual com baixa visão e, por vezes, com cegueira noturna. O estudo tem como objetivo visualizar as dificuldades desta deficiência a partir de recorte de parcela da população frente ao uso dos transportes coletivos no município de Belém do Pará.

**Palavras-chave:** Cegueira. Geografia. Mapa tátil. Coletivos.

### 1. INTRODUÇÃO

Conhecer a pessoa. Esta condição em muito contribui para um aprendizado mais efetivo. Segundo Moraes (2016), falar sobre deficiência visual implica mostrar nuances relativas ao entendimento educacional, mas também o clínico, a fim de situar sobre a questão, minimamente.

Dentre as principais causas da deficiência visual, há: a retinopatia da prematuridade, que consiste na imaturidade da retina; a catarata congênita, causada pela ocorrência de rubéola ou outras infecções intrauterinas; o glaucoma congênito, dentre outros fatores (MAIOLA; SILVEIRA, 2009). Para que o indivíduo possa ter melhores condições de inclusão social, é necessário que se faça uma avaliação tanto em termos médicos quanto funcionais da visão.

Nesse sentido, é imprescindível eliminar barreiras físicas ou atitudinais de modo que essas pessoas possam ter acesso à autonomia e aos demais serviços disponíveis para a sociedade vidente.

Moraes (2016) aponta a questão da funcionalidade pois, segundo o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – SNRIP (2005), a Classificação Internacional das Deficiências, conhecida a partir de 2003,

<sup>12</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Pará. Email: evellycarla40@gmail.com.

<sup>13</sup> Doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará. Professor da SEDUC/PA (UEES Astério de Campos). Professor do Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual do Pará. Email: melisboamoraes@gmail.com.

oficialmente denominada Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, remete à mudança de paradigma para um entendimento de funcionalidade.

## **2. A ACESSIBILIDADE: ASPECTOS LEGAIS**

O Estatuto do Deficiente, LF 13.146/15, versa sobre a questão da acessibilidade, que deve ser consonante com a ABNT NBR 9050:15/Em 1:2020, a reger todas as questões de construções adaptáveis ou adequações para pessoas com deficiência em seus diversos pontos, desde barreiras urbanísticas até as atitudinais. Para o presente estudo, no deteremos na questão urbanística.

## **3. FALTA DE ACESSIBILIDADE NOS COLETIVOS E NA UFPA**

Um estudante do curso de serviço social, na Universidade Federal do Estado do Pará, concordou em vivenciar, em campo, sua vivência de usuário de coletivo urbano como meio de transporte, de sua residência até a universidade.

Adentrar no coletivo com auxílio de familiares e ter o trecho gravado em mente é um dos cenários diários do participante, como este recorte: “Preciso da bengala, pois os corredores daqui são muitos largos na lateral. Eu tenho esse suporte de ajuda, mas como ficam os outros deficientes como eu, que não possuem [visão]”? (Participante).

Assim, observamos que a infraestrutura para a pessoa com cegueira ainda está necessitada de reformas e transformações. Portanto, criamos um mapa cartográfico e especial.

## **4. OBJETIVO**

O objetivo do artigo remete a possibilitar ao participante condições de “visualizar” a questão geográfica inerente ao trajeto residência/universidade com reconhecimentos táteis e autonomia.

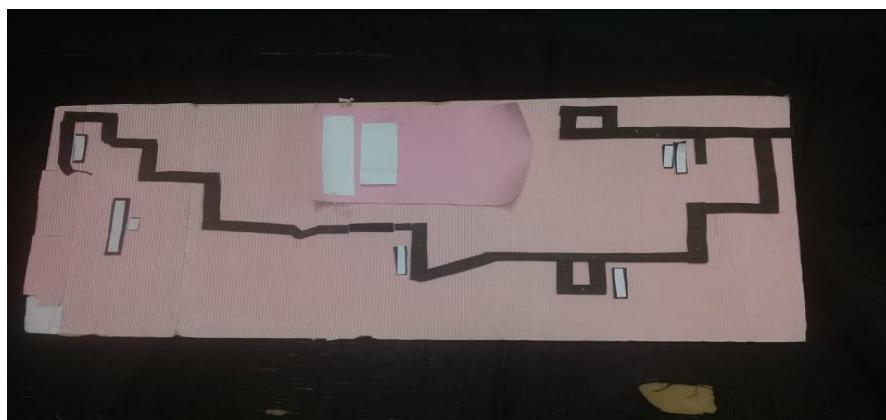
## **5. METODOLOGIA**

O trabalho em si foi pautado em pesquisa e experiências de campo, onde o entrevistado nos levou a participar da sua rotina semanal, com base na observação participante. Foi criado um mapa à mão, em alto relevo, com o intuito de o participante sentir o trajeto de sua casa para a sua instituição, com os nomes das ruas e de pontos importantes em Braille.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste trabalho puderam exibir possibilidades e ver de perto como um deficiente visual sobrevive com tal característica para deslocar-se em transporte coletivo. A rota mais ágil para a locomoção do participante foi: Coletivo UFPA/Alcindo Cacela, Linha 308. Ele tomaria o mesmo a cinco quadras da casa com a ajuda de um familiar, na Av. Roberto Camelier, até o terminal da Universidade Federal do Pará (Figura 1).

**Figura 1.** Mapa tátil do percurso de Moisés de Souza Júnior, de sua residência até a instituição de ensino.



**Fonte:** Arquivo de Evely Carla Dias Matias (2018).

## 7. CONCLUSÕES

Os resultados deste trabalho indicam a necessidade de melhorar a acessibilidade à pessoas com deficiência visual tanto no uso de transporte coletivos quanto em seu deslocamento dentro da Universidade Federal do Pará. O mapa tátil indica ser uma possibilidade para diminuir as dificuldades da pessoa com essa deficiência se deslocar para ir e vir de sua residência até a UFPA e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR9050:2015/Em1:2020.** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 65 p. [http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1596842151Emenda\\_1\\_ABNT\\_NBR\\_9050\\_em\\_03\\_de\\_agosto\\_de\\_2020.pdf](http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1596842151Emenda_1_ABNT_NBR_9050_em_03_de_agosto_de_2020.pdf) Acesso em: 10 de setembro de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

MAIOLA, C. S.; SILVEIRA, T. S. **Deficiência visual**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

**MORAES, M. E. L. A leitura tátil e os efeitos da desbrailização em aulas de matemática.** 2016. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

## DESAFIOS PARA LIDAR COM O TRANSTORNO DO DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

### CHALLENGES FOR DEALING WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER

Estelita Barbosa Gama<sup>14</sup>

Rita Joice Magno Lourinho<sup>15</sup>

Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>16</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.14

#### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de verificar as possibilidades pedagógicas para facilitar a aprendizagem de um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O sujeito da pesquisa foi um aluno do 3º ano de ensino fundamental de uma escola pública, com laudo de TDAH, 10 anos de idade, não repetente. O período de observação ocorreu em 2018 no total de 60 horas durante uma disciplina sobre Inclusão e o Estágio supervisionado I. Os resultados indicaram que são muitos desafios a serem enfrentados pela professora na sala de aula quando aluno dificilmente se concentra por muito tempo nas atividades. No entanto, ao percebermos que o maior interesse do aluno era a matemática, as atividades se concentraram nesse *lócus* do conhecimento com práticas diferenciadas e assim obteve-se resultados satisfatórios do aluno, que mostrou seu potencial nessa área e diminuía sua inquietude na sala de aula.

**Palavras-chave:** TDAH. Estágio supervisionado. Atividades de Matemática. Metodologia diferenciada.

#### 1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade -TDAH - interfere na aprendizagem à medida que seus sintomas podem ocasionar perda de foco, desatenção e desinteresse em atividades escolares. Estes sintomas também podem afetar o relacionamento do indivíduo, dificultando sua interação social. Este estudo faz parte de uma disciplina realizada na graduação cujo foco é compreender deficiências e desenvolver atividades ou práticas inclusivas na escola.

<sup>14</sup> Licenciada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem, do IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica (UFPA). Email: estelitabarbosa10@hotmail.com

<sup>15</sup> Licenciada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem, do IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica (UFPA). Email: joicemagno2014@gmail.com

<sup>16</sup> Profª Orientadora. Docente do IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica (UFPA). Coordenadora do Grupo do CEEI – Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (IEMCI-UFPA). Email: fvilhena23@gmail.com.

Como problema de investigação, temos: Que ações pedagógicas podem facilitar a inclusão e a aprendizagem de aluno com TDAH? O objetivo geral é verificar as possibilidades pedagógicas para facilitar a aprendizagem de um aluno com TDAH.

## 2. CONTEXTO DA SALA DE AULA

O estudo foi realizado em uma escola pública federal, turma de 3º ano, com quinze (15) crianças na faixa etária de 8-10 anos de idade. A sala de aula, climatizada e com bastante espaço, oferecia uma excelente comodidade para os alunos estudarem. O aluno pesquisado, com laudo de TDAH, tinha 10 anos de idade. O período de observação ocorreu entre 08 de setembro e 30 de novembro de 2018, sendo a frequência de três vezes por semana, no total de 60 horas.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora responsável pela turma fazia muito incentivo à leitura e à escrita de texto, de modo que todos os alunos sabiam ler e escrever. O aluno com TDAH apresentava facilidade nas atividades que exigiam interpretação do texto, desde que fosse oral ou que precisasse escrever pouco; rapidamente ele perdia a concentração, e fazia as atividades muito resumidas ou as deixava incompletas. A sua inquietude e ansiedade pareciam não deixá-lo terminar o que iniciava, embora soubesse fazê-las caso se chamassem sempre a sua atenção para dar continuidade, o que corrobora com a literatura (MACHADO e CEZAR, 2007; MAIA e CONFORTIN, 2015). Ele gostava de seus colegas, mas às vezes os atrapalhava. Por este motivo, a interação social em sala do aluno com a turma era com certa dificuldade. Entretanto, era muito solícito quando a professora lhe pedia para fazer alguma atividade na sala.

Matemática era seu maior interesse, então, quando se tratava dessa disciplina, o aluno se concentrava na resolução de problemas com expressões algébricas, fazendo isso quase sempre sem erro algum, porém tinha dificuldades na aprendizagem de língua portuguesa. Essas características apresentadas pelo aluno estudado também estão referendadas por Leal e Nogueira (2011), que citam que as dificuldades de aprendizagem podem ter várias causas, uma delas está relacionada a fatores com diferentes origens e acabam sendo repercutidas no desenvolvimento psicológico do sujeito, por isso é importante ter esse olhar psicopedagógico ao se estudar o TDAH.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa ser inovador e facilitar a aprendizagem do aluno com TDAH. As práticas devem ser atrativas de modo a prender a atenção e despertar a vontade de aprender, de participar das aulas e de interagir com seus pares. É neces-

sário o docente aprofundar o estudo sobre este transtorno, a fim de não confundir o aluno como “bagunceiro” e desatento em vez do aluno que necessita de práticas diferenciadas e uma sala de aula acolhedora e comprometida com a inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. **Dificuldades de aprendizagem:** um olhar psicopedagógico. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 172 p.
- MACHADO, L. F. J.; CEZAR, M. J. C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças:** reflexões iniciais. 2007. 16 f. Monografia – Faculdades Maringá, Instituto Paranaense de Ensino, Maringá, 2007.
- MAIA, M. I. R; CONFORTIN, H. **TDAH e aprendizagem:** um desafio para a educação. Perspectiva, Erechim, v. 39, n 148, p. 73-84, dez. 2015.

# DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## DIFFICULTY ON READING AND WRITING IN BASIC EDUCATION

Rosilene Sousa dos Santos<sup>17</sup>

Elinete Oliveira Raposo<sup>18</sup>

Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>19</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.15

### RESUMO

A leitura e a escrita são importantes instrumentos para a participação do cidadão na sociedade, porém muitos são os fatores que contribuem para que a pessoa ou não saiba ler e escrever ou tenha muitas dificuldades para aprender esses sistemas. O presente texto apresenta uma experiência em que o objetivo é identificar possíveis problemas relacionados à leitura e escrita de um aluno dos anos iniciais. A pesquisa se deu em uma escola pública do Estado do Pará em Belém, com um aluno do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, 10 anos de idade, considerado copista por indicar apenas copiar sem saber o que copiava do quadro ou no caderno. Consideramos que os problemas com aluno para ler e escrever estavam associados à falta de alfabetização; e também possível dislexia, por notarmos problemas em na percepção das palavras. Outro problema, talvez possa relacionar-se à prática pedagógica e à qualidade de ensino, pois a professora pouco se importava se a maioria da turma de 28 alunos eram copistas.

**Palavras-chave:** Leitura. Alfabetização. Anos iniciais.

### 1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática humana que requer do cidadão situar-se no mundo, seja pela leitura funcional, seja pela leitura do mundo letrado. Por meio da leitura, a pessoa sonha, viaja, navega em mares desconhecidos e aumenta sua curiosidade para conhecer ainda mais o mundo que a cerca. Para Rauen, “a leitura é também uma atribuição contínua de significados que devem ser desvendados pela compreensão do ser humano através da subjetividade” (2013, p. 11).

A prática da escrita passa por fases de amadurecimento do sujeito envolvendo um sistema de representação, e sua aprendizagem é resultado da apropriação de

<sup>17</sup> Graduação em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pelo Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará. Email: santosrosilene239@gmail.com.

<sup>18</sup> Profª Drª em Educação em Ciências e Matemática (UFPA). Email: elineterr@gmail.com.

<sup>19</sup> Professora orientadora no Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará. Email: fvilhena@ufpa.br.

um novo objeto de conhecimento, ou seja, transforma-se em uma aprendizagem conceitual (SANTOS, 2012; FERREIRO, TEBEROSKY, 1979). Portanto, entender e ensinar esses dois sistemas no meio escolar, a leitura e a escrita, necessita de certo grau de compreensão do sistema psicológico e analítico, opondo-se a um conceito simplificado de que a língua escrita é simplesmente a codificação da linguagem.

Este trabalho teve por objetivo identificar os problemas que podem estar relacionados à leitura e escrita em um aluno dos anos iniciais.

## 2. CONTEXTO DA SALA DE AULA

O trabalho apresentado neste texto foi realizado em uma escola pública em Belém do Pará, num bairro bem afastado do centro da cidade, no período de setembro a novembro de 2018. O espaço da sala de aula, além de apresentar uma temperatura elevada e sem ventilação, tinha espaço reduzido para 28 alunos. Estes estudavam o terceiro ano, com idades de 8 a 11 anos. Na turma, havia 3 alunos especiais, a maioria era copista. Selecionamos um aluno copista que mostrava ter grande dificuldade de leitura e de escrita.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossas observações mostraram que o aluno sabia que, para escrever, era necessário conhecer as letras, e para ler deveria ser preciso avançar o nível em que se encontrava. Ele não sabia que letras formavam palavras bem simples, aprendeu a desenhar as letras que formavam seu nome, mas não sabia identificá-las. Considerando as leituras de Ferreiro e Teberosky (1979), estávamos diante do nível pré-silábico, que significa estar nos primeiros níveis de escrita, onde a criança ainda não faz a correspondência entre a grafia e a sonoridade linguística, apenas correspondência a recortes ou letras do seu nome. Por isso, a professora considerava que o aluno estava na categoria dos “copistas”. Sabia copiar, mas não sabia o significado de sua cópia, como também não conseguia interpretar. Algumas vezes, o aluno tentava escrever as palavras, mas a sequência das letras estava errada, parecendo-nos características disléxicas.

A nosso ver, seria preciso um programa ou planejamento diferenciado para essa turma, já que a maioria estava nesse nível – não sabiam ler nem escrever –, logo tornava-se difícil a construção do conhecimento escolar, pois leitura e escrita fazem parte da construção do conhecimento e do desenvolvimento da autonomia (RAUEN, 2010; SANTOS, 2012; GOMES, 2013).

O trabalho docente bem como os conhecimentos e aulas desenvolvidas, devem estimular a criança para a necessidade da leitura, mostrando que a percepção é

apenas uma parcela do processo da leitura. As crianças precisam de ajuda para vencê-las, mas ainda necessitam ser auxiliadas para interpretarem o que leem. A compreensão é a alma da leitura, sem ela não haverá reação, nem integração, não haverá, portanto, leitura, pois ler é compreender, julgar, raciocinar, encontrando soluções para problemas apresentados (GOMES, 2013, p.13).

Vimos que o aluno pesquisado tinha desinteresse nas tarefas, demonstrava pouca habilidade em interpretar ou assimilar os ensinamentos em sala de aula. Este fator pode ser a causa de muitos alunos desistirem de estudar, já que ler e escrever são habilidades que permitem se ver vivenciando uma história e refletindo sobre si mesmo. Para RAUEN (2010), a leitura é muito importante na vida do cidadão porque ela pode mediar a leitura convencional, como também ajudar a saber ler o mundo a partir de suas vivências, e passar a ter suas reflexões através de sua própria existência humana. Gomes corrobora com essa posição e enfatiza:

Leitura é, portanto, uma forma de descobrir o mundo através das palavras, permitindo alargar os horizontes de várias expectativas. Cada texto é uma história, uma reflexão, uma emoção que vai modificando e possibilitando [a]o leitor um novo conhecimento. Através da leitura, o autor vai [se] revelando para si mesmo, pois, a partir desta, consegue valorizar e ver a grandeza de sua importância, seja no campo escolar, social e cultural (GOMES, 2013, p. 18).

Como a aquisição de leitura e escrita é complexa e as dificuldades em relação a estes fenômenos podem ter causas variadas (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), pensamos ser necessário desenvolver propostas educativas que identifiquem as causas mais urgentes para superar as dificuldades dos alunos em ler e escrever.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ousamos dizer que as causas das dificuldades em relação à leitura e à escrita do aluno estudado podem estar relacionadas à falta de alfabetização; talvez haja déficits intelectuais e dislexia, por notarmos problemas em na percepção das palavras. Outro problema que nos leva a identificá-lo assim se relaciona à prática pedagógica e à qualidade de ensino, posto que parecia não haver muito cuidado da professora para com esse aluno e os demais ditos por ela como copistas. Os assuntos eram passados em sala de aula como se todos estivessem entendendo tudo e soubessem ler e escrever, o que não condizia com a realidade observada.

Entendemos que o processo de ensinar um aluno copista a ler e escrever é um grande desafio para a criança e os professores. Neste trabalho não identificamos as causas das dificuldades do aluno, apenas as inferimos, porque precisamos de uma equipe multidisciplinar e de maior tempo de trabalho pedagógico. Contudo, aprendemos que a leitura e a escrita são meios de inclusão social, por isso precisamos saber qual a melhor maneira de fazer com a criança aprenda a ler e escrever, pois

estes processos são essenciais no desenvolvimento da autonomia do sujeito para conviver em sociedade.

## REFERÊNCIAS

SANTOS, G. M. **Dificuldade no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012. 47 f. Monografia (Especialização em Educação, métodos e técnicas de ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOMES, M. S. P. **A leitura e sua importância no processo ensino aprendizagem.** 2013. 51 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, São Bento, 2013.

RAUEN, A. R. F. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2018.

# DISLEXIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

## DYSLEXY AND EDUCATION: CHALLENGES IN THE SCHOOL CONTEXT

Cibelle Souza Siqueira<sup>20</sup>  
Cleidson dos Santos Lima<sup>21</sup>  
Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>22</sup>  
Elinete Oliveira Raposo<sup>23</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.16

### RESUMO

A dislexia é tema de muitas discussões no meio educacional por acarretar muitos problemas na aprendizagem dos alunos, problemas psicológicos e na sua socialização. O objetivo neste trabalho é analisar os aspectos social e de aprendizagem de uma aluna e sua inserção em sala de aula na rede regular de ensino. A referida aluna do 1º ano do ensino fundamental, tem sete anos de idade, estuda numa escola pública e tem suspeita pelos professores e psicólogo da escola de ter dislexia, mas não tem aludo definitivo. A coleta de dados ocorreu por registros das observações, conversas e acompanhamento da aluna e nas atividades em sala de aula. O período de pesquisa durou dois meses. Os resultados apontaram que a aluna mostrava baixa autoestima, pois quase sempre sofria *bullying* pelos colegas devido seus erros nos exercícios, embora tivesse uma comunicação razoável com alguns deles; ela demorava para fazer os exercícios porque tinha dificuldade em interpretar as questões, trocava as letras e palavras ao escrever.

**Palavras-chave:** *Bullying*. Dificuldade em Interpretação. Baixa autoestima.

### 1. INTRODUÇÃO

Existe um equívoco na escola de que a pessoa com dislexia seja preguiçosa, mas sabemos que é preciso conhecer os sintomas desse transtorno para evitar julgamentos e rotulações que em nada ajudarão a pessoa na sua vida escolar. O conceito de dislexia vai para além de dificuldade na leitura: é um transtorno complexo, neurobiológico, que afeta a aprendizagem.

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soleturação. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente

20 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPa). Email: bellesouuzam@gmail.com.

21 Graduado em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPa). Email: cdslima13@gmail.com.

22 Orientadora. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI-UFPa). Email: fvilhena@ufpa.br.

23 Co-Orientadora. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI-UFPa). Email: elineterr@gmail.com.

fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016).

Veras (2012), citada por Assunção (2018), apresenta uma tabela demonstrando quais são os sintomas apresentados no decorrer da vida do indivíduo disléxico, porém a autora alerta que apresentar alguns deles não significa que a pessoa seja disléxica.

Assunção (2018) reporta que a dislexia não tem cura, mas pode melhorar sensivelmente com tratamentos clínicos e terapias psicopedagógicas. Assim, quando se tem um aluno disléxico, torna-se necessário a escola fazer a seleção de atividades e a avaliação diferenciada com o aluno, para não se correr o risco de fazer pré-juízos e prejudicar a ele ou ela.

Neste contexto, temos como problema de investigação conhecer até que ponto os aspectos relacionados ao social e à postura didática influenciam no processo de aprendizagem do aluno com dislexia. Para tanto, o objetivo é analisar os aspectos social e de aprendizagem de um aluno com dislexia, e sua inserção em sala de aula na rede regular de ensino.

## 2. METODOLOGIA

O estudo de caráter qualitativo foi baseado na observação participante preconizada por Valladare (2007). O sujeito da pesquisa foi uma aluna do 1º ano do Ensino Fundamental de escola pública de Belém-PA, sete anos de idade com suspeita de dislexia pelos professores e psicólogo, ainda sem laudo definitivo. A coleta de dados ocorreu por meio da observação sistemática, conversas com a aluna em estudo e acompanhamento das suas atividades em sala de aula. O período de pesquisa durou aproximadamente 60 horas no intervalo de dois meses.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Sobre os aspectos sociais

Sobre os aspectos sociais, observamos que a aluna apresentava boa comunicação com a professora regente, e com os colegas de classe havia certa restrição. Conosco, ela apenas se comunicava na hora de auxiliarmos em algumas atividades. Ela parecia pouco à vontade em nos mostrar sua atividade ou conversar; inferimos que esse comportamento pode estar relacionado ao fato de que demorava para fazer os exercícios porque tinha dificuldade em interpretar as questões, e quase sempre era chamada sua atenção para seus erros pelos colegas.

Notamos alguns sintomas próprios da dislexia, tais como “baixa autoimagem e autoestima; em geral, não gosta de ir à escola; timidez, sob pressão, pode falar o oposto do que desejava” (VERAS citado por ASSUNÇÃO, 2018, p. 15-16).

### **Sobre os aspectos relacionados à aprendizagem**

Nos aspectos relacionados à aprendizagem, na maioria das vezes era preciso que houvesse o processo de soletração para que formasse as palavras e frases. Copiava a atividade do quadro com muita lentidão. Para Assunção (2018), a pessoa disléxica pode apresentar “extrema lentidão ao fazer os deveres ou ocorrência de muitos erros nas tarefas pelo fato de terem sido feitas rapidamente; pobre compreensão do texto ou falta de leitura do que escreve; inadequação da fluência em leitura para a idade; invenção, acréscimo ou omissão de palavras ao ler e ao escrever” (p. 16). Estes sintomas apontados pelo autor foram identificados na aluna também.

Percebemos que as atividades realizadas em sala não tinham continuidade, ou seja, acontecia um assunto diferente a cada dia, e às vezes dois em um só dia, abordando conteúdos referentes às disciplinas, quebrando a sequência do que havia iniciado. A preocupação da professora estava mais em dar conta do currículo, sem perceber as dificuldades pelas quais passava a aluna. Pensamos que isso estaria interferindo na alfabetização e na aprendizagem da aluna pesquisada.

Tanto a Base Nacional Curricular (BRASIL, 2017) como a LDBEN (BRASIL, 1996) apregoam a educação para todos, e atenção especial e respeito aos que merecem pedagogia adequada para sua aprendizagem. No entanto, ainda estamos longe de ver esta realidade em algumas escolas. Sabemos que a responsabilidade não é apenas do professor, todavia este precisa ser mais atento aos problemas e dificuldades de seus alunos.

O professor não possui obrigação ou condição de resolver tudo sozinho, mas entende-se que, por estar diretamente ligado ao ensino, o professor possa identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno e, em caso de suspeita de transtornos de aprendizagem, ele possa informar aos pais e à escola, para que ambos tomem as medidas cabíveis (ASSUNÇÃO, 2018, p. 31).

No caso da aluna em pauta, ela não conseguia acompanhar o ritmo das outras crianças, e nem por isso notamos preocupação da professora para ver o que ocorria. Se o assunto tivesse que ser copiado, a aluna, pela sua lentidão, acabava ficando sem copiar, e essa situação a perturbava ainda mais, pois não sabia direito o que deveria ser feito. Havia certa ansiedade da professora em acabar os conteúdos dentro dos horários estabelecidos, mesmo sendo somente ela a dar a aula naquela turma. Exemplo disso era quando a docente fazia uma pergunta sobre o assunto daquele

dia: enquanto as crianças tentavam responder, ela própria respondia, sem liberdade para a turma se manifestar. Esses motivos tornaram difícil identificar o que a aluna aprendeu no decorrer do período da nossa pesquisa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A nosso ver, a dislexia está diretamente ligada à funcionalidade cerebral, que influencia na habilidade de aprender a ler e escrever; é um transtorno neurobiológico que não tem cura, mas não é doença. Precisa ser tratada por meio de mediação fonológica e técnicas metacognitivas. A escola deve dar suporte com medidas pedagógicas que facilitem a alfabetização da pessoa disléxica nos primeiros anos escolares, a fim de que o aluno ou aluna possa desenvolver habilidades cognitivas e as suas dificuldades sejam reduzidas à medida que se envolve com práticas pedagógicas adequadas e mediações assertivas.

Quanto ao estudo realizado, estudar o tema dislexia e acompanhar uma aluna com esse transtorno foi um desafio à nossa formação. Vimo-nos em constante desconstrução de conceitos de ensinar, de aprender e de inclusão, pois as demandas da sala de aula são verdadeiros laboratórios para o docente.

No entanto, observamos que para lidar com a dislexia carece de uma atenção maior da parte do professor de sala de aula, de modo que as atividades propostas e planejadas para a turma sejam capazes de proporcionar a aprendizagem da pessoa com dislexia; é imprescindível levar em conta as dificuldades do aluno disléxico para ler e escrever, e conhecer mais o(a) aluno(a) em relação aos aspectos sociais e de aprendizagem para avaliar seus avanços.

#### **REFERÊNCIAS**

ASSUNÇÃO, G. S. **A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da língua portuguesa.** 2018. 49 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antonio de Jesus, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, 2017. 600 p.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Rev. Bras. Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, fev. 2007.

VERAS, F. C. **A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual.**  
2012. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

## MATERIAIS PEDAGÓGICOS APLICADOS NA SALA MULTIFUNCIONAL: UM JEITO DE ENSINAR E APRENDER

### PEDAGOGICAL MATERIALS APPLIED INTO THE MULTIFUNCTIONAL ROOM: A WAY TO TEACH AND LEARN

Melani Maria de Lima Araujo<sup>24</sup>

Tiene Soares da Silva Veiga<sup>25</sup>

Anny Cristina Serrão de Araujo Veiga<sup>26</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.17

#### RESUMO

O trabalho objetiva apresentar estratégias de ensino por meio de materiais manipuláveis como recurso pedagógico para a aprendizagem significativa dos alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional da Escola Profª Nadeia Guimarães dos Santos, no Município de Marituba-PA. Os alunos atendidos possuem diagnóstico de: Transtorno com Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, Paralisia Cerebral (PC) e os que apresentam Distúrbio de Comportamento (DC), bem como Dificuldade de Aprendizagem (DA e DC sem laudo). O material pedagógico foi idealizado no projeto Educação Especial Fazendo Arte, cujo tema difere a cada ano, é específico e adaptado a cada dificuldade de aprendizagem, de comprometimento motor ou sensorial do aluno.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Arte. Dificuldade de Aprendizagem.

#### 1. INTRODUÇÃO

Os alunos da Sala de Recurso Multifuncional apresentam paralisia cerebral, hidrocefalia, deficiências intelectual, múltiplas e sensoriais, autismo, transtorno de desenvolvimento não identificado, dificuldade de aprendizagem e dislexia. As referidas deficiências levam-nos a apresentar dificuldades na lectoescrita, na coordenação visuomotora, na percepção, na atenção, concentração, na memorização, na linguagem, na área da comunicação e expressão, na socialização, no cálculo e raciocínio lógico. A fim de se romper estas dificuldades e facilitar a aprendizagem dos alunos foi realizado um trabalho com uso de material pedagógico manipulável, utilizando a arte como recurso educacional.

Scarabelot (2009, p. 16) defende a arte como meio de comunicação e educação, porque ela

24 EMEF Profª Nadeia Guimaraes dos Santos. Especialista em Educação Especial e Inclusão. Email: melaniaraudo@gmail.com.

25 EMEF Profª Nadeia Guimaraes dos Santos. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

26 EMEF Profª Nadeia Guimaraes dos Santos. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

[...] faz parte da cultura do homem e desenvolve a expressão, sendo fundamental nas escolas ou em instituições, trabalhando com o desenvolvimento da capacidade mental, o lado emocional, expressivo, cognitivo. Assim, desempenha um papel potencialmente essencial na educação especial, por ser um meio de comunicação de diferentes manifestações, pela qual todos os educandos podem desenvolver seu processo criativo em diferentes níveis.

Com base nessa premissa, pretende-se utilizar uma metodologia de fácil compreensão aos alunos, conforme será explanado adiante no texto. Nesse contexto, estaremos oportunizando aos alunos se expressarem com autonomia por meio de técnicas e de linguagens arte-visuais de modo diferente e prazeroso, sem nos prendermos à tarefa da leitura ou escrita no livro e caderno.

A literatura tem mostrado que alunos especiais demonstram gostar de se expressarem mais através da arte do que pela linguagem padrão. Isso é esclarecido no excerto a seguir:

Todos os educandos gostam das aulas de artes, e principalmente das linguagens artísticas, por sentirem em cada linguagem a oportunidade de um modo de trabalhar. Alguns preferem dançar, outros, improvisar, desenhar, pintar, esculturar, entre outras atividades. Percebemos, então, que é essencial na vida e no dia a dia das pessoas com deficiência os momentos em que eles podem entrar no mundo da arte, envolver-se com as possibilidades de expressão, imaginação, criação e encontrar, assim, um artista dentro de cada um (SCARABELOT, 2009, p. 43).

A partir desses conhecimentos, foram elaborados seis projetos para a educação especial na escola. A cada ano é criado um tema para ser desenvolvido em sala de aula. O primeiro projeto foi “Educação Especial também faz arte: um jeito significativo de aprender as cores”. O tema são as bandeiras dos municípios do Pará, com foco nas cores de cada bandeira.

O segundo projeto foi “Educação Especial fazendo arte, com o tema carimbando as mãos e os pés”. Neste projeto, foram construídos três portfólios, denominados de Vol. 1, 2 e 3. O Vol. 1 tem foco nas cores; o Vol. 2, na adivinhação (o que é, o que é?), com ênfase no desenho construído por livre escolha do aluno; e o Vol. 3, na formação de frases, destacando as cores.

O terceiro projeto, “Educação Especial fazendo arte carimbando as mãos e os pés sobre as lendas”, deu origem ao Vol. 4, com foco no reconto e desenho das lendas. Os educandos escolhiam a lenda que desejavam recontar por meio da escrita e escolhiam um personagem para desenhar, carimbando as mãos ou os pés.

O quarto projeto, “Educação Especial fazendo arte: um jeito significativo de aprender os símbolos do natal com material reciclado”, como o próprio título indica, teve foco nos símbolos de natal, tais como a árvore de natal (com rolo de papel

higiênico), o presépio (com uso da caixa longa vida de leite ou de suco), a lareira (com uso de caixa de papelão) e o boneco de neve (com copo descartável de café e de água).

O quinto projeto, “Educação Especial fazendo arte: Matemática também se aprende com arte”, teve foco nos conceitos matemáticos (tirar, colocar, separar, dividir, repartir, colecionar, entre outros), nas cores, nas operações de somar e subtrair, noções de tabela e gráfico.

O sexto projeto, “Educação Especial fazendo arte: o mapa do Brasil também se aprende com arte”, foi com foco nas regiões brasileiras.

O objetivo comum dos projetos é apresentar estratégias de ensino por meio de materiais manipuláveis como recursos pedagógicos e que possam mediar a aprendizagem significativa dos alunos frequentes da Sala de Recurso Multifuncional da escola.

## 2. METODOLOGIA

As atividades neste trabalho foram desenvolvidas por meio da arte visual, com uso da pintura, material reciclado e carimbo de mãos e pés. Cada projeto desenvolvido tem um tema diferente a ser abordado, conforme citados na Introdução, e realizado com todos os professores envolvidos no trabalho e de acordo com a especificidade de cada educando. Os alunos atendidos nos projetos possuem diagnóstico de Transtorno com Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, Paralisia Cerebral (PC), e os que apresentam Distúrbio de Comportamento (DC), bem como Dificuldade de Aprendizagem (DA e DC, sem laudo).

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro projeto, alguns alunos apreenderam e fixaram o reconhecimento das cores, porém o aluno com eficiência intelectual apresentou dificuldade na identificação das cores. Porém, pode-se dizer que ele apreendeu que há existência de diferentes tonalidades. Os alunos com grave comprometimento motor nas mãos romperam a dificuldade de pegar o pincel, mas precisaram de ajuda leve na execução da atividade.

Quando os alunos com deficiência participaram do projeto carimbando as mãos e os pés, havia alguns com dificuldade ou restrição de pegar na tinta; porém, com o passar das atividades, conseguiram romper essa dificuldade. Os alunos com

comprometimento motor tiveram dificuldade em abrir as mãos ou memorizar a atividade proposta, mas, com ajuda leve na condução da proposta para que a mesma fosse realizada, chegaram ao êxito esperado.

Os alunos com TDAH e TEA apresentaram interesse pelas atividades, mantendo uma atenção mais prolongada do que o costumaz. De modo geral, todos tiveram um desenvolvimento significativo na cognição ou na socialização.

## 4. CONCLUSÕES

Após análise dos resultados obtidos nos projetos de educação especial da escola, pode-se dizer que as estratégias de atividade foram prazerosas e gratificantes, com grande significado para o desenvolvimento do aluno, público-alvo da Sala de Recurso Multifuncional. Compreende-se, contudo, que um bom resultado não se dá a curto prazo, mas deve ser constante, pois a repetição e a constância no ensino farão com que o aluno desenvolva habilidades de superação das suas dificuldades ao longo do processo.

A prática vivenciada na Sala de Recurso Multifuncional pelos professores especialistas em educação especial só é realizada porque acreditamos que os alunos com deficiência são capazes de construírem, através da técnica da arte visual – adequada a cada nível de aprendizagem e comprometimento motor ou sensorial –, seu próprio saber, e ampliar ou quebrar barreiras em busca de sua autonomia.

### Agradecimentos

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que nosso projeto fosse executado com êxito, em especial à direção e aos pais dos alunos, que confiam em nosso trabalho.

## REFERÊNCIAS

SCARABELOT, B. **Fazendo arte na educação especial:** considerações sobre o Festival Nacional Nossa Arte - edição regional. 2009. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

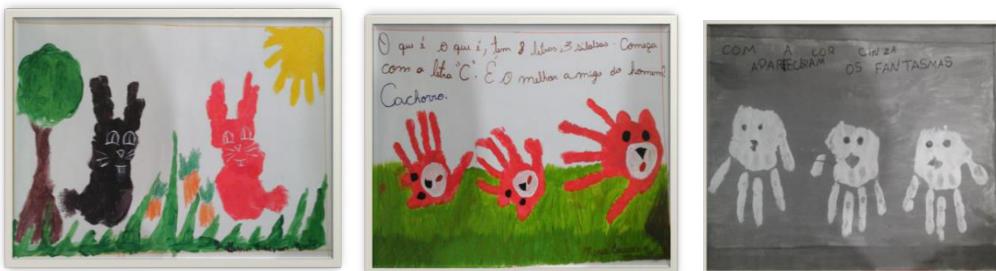
## ANEXOS

**Projeto 1:** "Educação Especial Fazendo arte: um jeito de ensinar e aprender as cores"



**Fonte:** As autoras (2018).

**Projeto 2:** Educação Especial fazendo arte carimbando as mãos e os pés: um jeito significativo de aprender as cores a leitura e a escrita de frases e adivinhações.



**Fonte:** As autoras (2018).

**Projeto 3:** Educação Especial fazendo arte: carimbando as mãos e os pés sobre as lendas.



**Fonte:** As autoras (2018).

**Projeto 4:** Educação Especial fazendo arte: um jeito significativo de aprender sobre os símbolos de natal com material reciclado.



**Fonte:** As autoras (2018).

**Projeto 5:** Educação Especial fazendo arte: Matemática também se aprende com arte.



**Fonte:** As autoras (2018).

# MATERIAIS PEDAGÓGICOS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PEDAGOGICAL MATERIALS AS LEARNING RESOURCES IN THE MATHEMATICAL LITERACY PROCESS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

Armanda Malcher Martins da Trindade<sup>27</sup>

Daniely Sena dos Santos<sup>28</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.18

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar diferentes materiais pedagógicos e sua utilização no processo de alfabetização matemática com alunos deficientes no Atendimento Educacional Especializado - (AEE). Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada na sala de Recursos Multifuncionais da Escola E.E.F. Santa Bárbara-Pará. Os materiais apresentados foram confeccionados pela professora do AEE com o intuito de trabalhar a linguagem matemática e a língua portuguesa, uma vez que em sua maioria os alunos atendidos por ela não são alfabetizados. Após sistematização dos dados chegou-se aos seguintes resultados: a didática para se trabalhar a alfabetização matemática aliada aos materiais pedagógicos adaptados à necessidade do aluno é de extrema relevância, pois torna o ensino e a aprendizagem mais dinâmica ou lúdica o que torna possível principalmente se obter melhores respostas à aprendizagem dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Materiais adaptados. Linguagem matemática. Aprendizagem.

## 1. INTRODUÇÃO

Realizar o Atendimento Educacional Especializado, requer inicialmente do professor da Sala de Recursos Multifuncionais fazer um levantamento dos conhecimentos prévios que o aluno possui. A esse processo denominamos de avaliação diagnóstica, que de acordo com Menezes (2001) o professor precisa localizar, num determinado momento, em que etapa do processo de construção do conhecimento encontra-se o estudante e, em seguida, selecionar as intervenções pedagógicas necessárias para estimular o seu progresso na aprendizagem escolar.

<sup>27</sup> SEDUC/SEMEC, Especialista em Educação Inclusiva; armandamartins2007@hotmail.com

<sup>28</sup> SEMEC, Especialista em Educação Inclusiva.

Após verificarmos os resultados dessas avaliações, observamos a seguinte problemática: os alunos deficientes em sua maioria não são alfabetizados e apresentam grandes dificuldades na linguagem matemática.

Foi registrando essas proposições que pensamos em trabalhar o conceito de alfabetização matemática de uma forma diferenciada com os sujeitos do AEE: confeccionando materiais pedagógicos alternativos adaptados às necessidades do aluno que possibilitessem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. A partir da introdução destes materiais constatamos que os alunos com deficiência começaram a ter melhor desenvolvimento em relação à aprendizagem de conteúdos relacionados às disciplinas de português e matemática, na leitura e escrita a partir do conceito de alfabetização matemática.

Trabalhar a linguagem matemática aliada a Língua Portuguesa é um tema desafiador para o professor do AEE despertar sua criatividade e desenvolver materiais que podem potencializar as atividades ou jogos de forma que os alunos obtenham avanços nos diferentes aspectos do desenvolvimento destas duas disciplinas.

## **2. OBJETIVO**

Demonstrar diferentes materiais pedagógicos e sua utilização no processo de alfabetização matemática de alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

## **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa possui como percurso teórico metodológico a abordagem qualitativa, utilizando fundamentos da pesquisa ação, que segundo Thiollent (2002, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Foi isto que verificamos para ser desenvolvido ao longo do atendimento e das atividades de construção de jogos ludo pedagógicos que aprimorem e desenvolvam habilidades tanto da alfabetização das matemáticas como de estímulos de coordenação motora e cognitiva. Estas atividades são interligadas aos conteúdos de sequências didáticas dos alunos atendidos e devidamente adaptadas às especificidades de cada aluno e à sua deficiência.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao apresentarmos as discussões sobre alfabetização matemática em contexto educacional do Atendimento Educacional Especializado, pensamos inicialmente na

definição do conceito próprio do termo que se configura na ação de ler e escrever matemática. Isto é, na compreensão de dados, interpretação de informações de conteúdos básicos relacionados ao seu contexto diário. Conforme corrobora DANYLUK (1988, p. 58) “Ser alfabetizado em matemática, então, é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica”.

Sendo assim, ao pontuar os alunos com deficiência percebemos a necessidade de se contextualizar com materiais pedagógicos que utilizamos como recursos e/ou ferramentas que facilitem a compreensão deste conteúdo, levando em consideração as dificuldades em assimilar conteúdos abstratos. Diante dessas considerações faz-se necessário a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas para que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas no intuito de facilitar a construção do conhecimento.

Geralmente ao observarmos a dificuldade que o aluno apresenta diante da língua portuguesa bem como da linguagem matemática, trabalhamos cada uma em contextos diferentes, no entanto é de grande relevância trabalhar concomitantemente conforme afirma Machado:

É como se as duas disciplinas, apesar de longa convivência sob o mesmo teto – escola –, permanecessem estranhas à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais (MACHADO, 1990, P.15).

E, foi vivenciando experiências anteriores em que era comum passarmos “contas” aos alunos dissociadas da realidade, servindo apenas como instrumentos mecânicos de treino, para que o aluno deficiente pudesse decorar as “continhas”, com exercícios de treinos de sequencias de números que compreendemos a alternativa dos materiais pedagógicos que refletimos tais situações acerca da inclusão. Nesta condição Policarpo destaca:

[...] é diversificando as atividades, trabalhando conteúdos e utilizando recursos alternativos que se consegue a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem e consequentemente o seu crescimento pessoal, de forma que, possa aplicar e utilizar os conhecimentos na prática social (POLICARPO, 2008, p. 8).

E essa prática social se reflete nos conhecimentos para a sua vida, como também na melhora em sala de aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em trabalhar o conceito de alfabetização matemática com alunos deficientes no Atendimento Educacional Especializado a partir de materiais pedagógicos nos trouxe a possibilidade de ver o desenvolvimento daqueles alunos que por muitos anos foram rotulados como incapazes. Ao desenvolver esta pesquisa consideramos que é possível o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de alfabetização matemática com o uso de materiais pedagógicos adaptados e a persistência nessa atividade de forma lúdica favorece a aprendizagem do aluno com deficiência.

### Agradecimentos

Agradecemos a oportunidade de estarmos apresentando o nosso trabalho com os alunos do Atendimento Educacional Especializado da Escola E.E.F. Santa Bárbara.

### REFERÊNCIAS

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna:** uma análise de uma impregnação mútua. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1990. 169

MENEZES, E. T. Verbete avaliação diagnóstica. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 02 out. 2018.

POLICARPO, I.; STEINLE, M. C. B. As contribuições dos recursos alternativos na prática pedagógica. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Cadernos PDE, volume II, 2009. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_uevp\\_ped\\_md\\_ivani\\_policarpo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uevp_ped_md_ivani_policarpo.pdf). Acesso em: 03 out. 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 134

## SÍNDROME DE CROUZON: UMA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA INICIAL

### CROUZON SYNDROME: EXPERIENCE IN INITIAL TEACHING

Deborah Alyne Lima<sup>29</sup>  
Edu Sergio Chamane Llano<sup>30</sup>  
Francinete Oliveira da Conceição<sup>31</sup>  
Sheila Anastácia dos Santos Mindelo<sup>32</sup>  
Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>33</sup>  
Elinete Oliveira Raposo<sup>34</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.19

### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de identificar algumas características da Síndrome de Crouzon em relação ao desempenho escolar de um aluno dos anos iniciais. O aluno tem laudo da síndrome, estava no 1º ano, tinha seis anos de idade; o local da pesquisa foi numa escola pública em Belém do Pará. O caso é apresentado em narrativa descritiva. O aluno apresentava deformação crânio-facial e baixa visão. Os materiais da escola eram adaptados com letras bem grandes e uso de lupas para diminuir sua dificuldade de leitura. Ao fazer-lhes perguntas sobre os temas a serem estudados respondia sabiamente, ele sabia ler, contar e fazer contas simples. A Síndrome não afetou, até então, sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Síndrome de Crouzon. Materiais adaptados. Baixa visão.

### 1. INTRODUÇÃO

A Síndrome de Crouzon é também conhecida como Disostose Crânio-Facial tipo I, uma doença de origem genética e rara, caracterizada principalmente por comprometer o desenvolvimento do esqueleto crânio-facial. De acordo com Schneider (2011, p. 189), “El síndrome de Crouzon es un defecto de origen congénito que se caracteriza por malformaciones en el desarrollo, ligado al cierre prematuro de las suturas craneales, con consecuencias severas en la conformación de la cara y el cráneo”. Porém, as malformações podem ser atenuadas com intervenções cirúrgicas o mais cedo possível.

29 Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: deborah\_alyne@hotmail.com.

30 Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: themisterio2007@gmail.com.

31 Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: francinetevi.fv1@gmail.com.

32 Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: sheilamindelo@gmail.com.

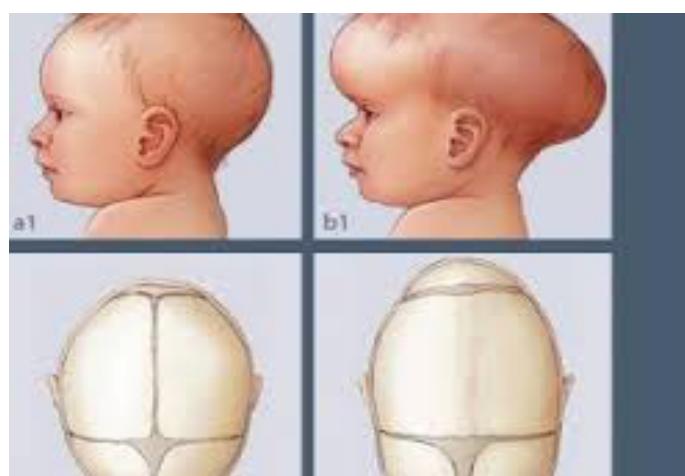
33 Orientadora. Docente do curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: fvilhena@ufpa.br.

34 Orientadora. Docente do curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: elineterr@gmail.com.

Essa síndrome pode ou não afetar a aprendizagem da pessoa, porém compromete a visão. Além disso, Yacubian-Fernandes *et al.* (2007) afirmam que a pessoa pode vir a ter problemas neuropsicológicos, afetando sua qualidade de vida com o passar da idade.

Como se pode ver na Figura 1, o crânio apresenta alterações na sua estrutura anatômica que podem resultar em deformidade nos ossos, devido às suturas cranianas se unirem com muita antecipação à idade cronológica da pessoa. O diagnóstico se baseia em estudos radiológicos convencionais e de alta complexidade.

**Figura 1.** Deformações crânio facial decorrente da Síndrome de Crouzon.



**Fonte:** Imagem do Google Acadêmico.

O objetivo do trabalho foi conhecer os sintomas visíveis da Síndrome de Crouzon no aluno e identificar as dificuldades que este apresentava para realizar as atividades escolares em sala de aula.

## 2. METODOLOGIA

Este é um estudo de caso (CLEMENTE Jr., 2012), com descrição narrativa do caso. A coleta de dados ocorreu no Estágio Supervisionado I e na disciplina sobre Inclusão, realizada no período entre 08 de agosto a 30 de novembro de 2018, por meio de observação sistemática e acompanhamento das atividades do aluno em sala de aula. O aluno, aqui denominado pelo nome fictício Pedro, é portador da Síndrome de Crouzon com laudo médico, tem seis (6) anos de idade e cursa o 1º ano em uma escola pública federal em Belém/PA.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nossa experiência com o aluno Pedro, percebemos que ele constantemente se autodenominava “especial” para obter tudo que almejava. No entanto, nas

observações e acompanhando das atividades de Pedro, pôde-se perceber que ele conseguia resolver todas as atividades. Sua maior dificuldade era a baixa visão, o que exigia abaixar-se para ler e resolver as questões (Fig. 2).

**Figura 2.** Aluno com Síndrome de Crouzon realizando atividade em classe com a graduanda estagiária.



**Fonte:** Mindelo (2018).

Para dar-lhe maior conforto visual todo o material que lhe era apresentado com as atividades tinha letras e números grandes de forma que pudesse ler. Ele resolia as questões com dificuldade por essa deficiência visual, mas ao fazer-lhes perguntas o mesmo respondia sem problemas, levando-nos a entender que a síndrome não afetou o cognitivo do aluno.

#### **4. CONCLUSÃO**

Sobre os sintomas visíveis da Síndrome de Crouzon do aluno que o acompanhamos em nossos estágios, este mostrou deformação crânio-facial, em que a testa era mais proeminente para a frente, tinha os olhos saltados e a abóbada craniana mais desenvolvida que o normal.

Em relação ao desenvolvimento na sala de aula, o aluno demonstrou que possui plenas condições de acompanhar as atividades escolares na turma regular, porém necessita de material adaptado devido a sua baixa visão. Ao que tudo indica, a síndrome não afetou o seu desenvolvimento de aprendizagem, pois ele sabia ler, escrever e fazer contas simples, próprio da sua idade e ano escolar.

## REFERÊNCIAS

YACUBIAN-FERNANDES, A. *et al.* Síndrome de crouzon: fatores envolvidos no desenvolvimentos neuropsicologico e na qualidade de vida. **Arquivo Neuro-psiquiatria**, São Paulo, v. 65, n. 2b, p. 467-471, jun. 2007. Disponível em:

<http://www.concursoefisioterapia.com/2010/01/sindrome-de-crouzon.html>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

CLEMENTE Jr., 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, 2012.

SCHNEIDER, E. *et al.* Síndrome de Crouzon: diagnóstico radiográfico y tratamiento ortognártico de un caso clínico. **Rev. ADM**, Cidade do México, v. 68, n. 4, p. 188-191, jul./ago. 2011.

## SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

## DOWN SYNDROME: CHALLENGES FOR SOCIAL INCLUSION INTO SCHOOL

Ana Carla Santos de Souza<sup>35</sup>

Isadora Magno Moraes<sup>36</sup>

Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>37</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.20

### RESUMO

Durante o eixo temático Estágio Supervisionado de Docência I, fomos orientados a observar o método de ensinar da professora numa turma de primeiro ano das Séries Iniciais, e acompanhar um aluno portador da Síndrome do Cromossomo 21. O objetivo da experiência foi identificar as dificuldades do aluno em questão e suas relações sociais diante das atividades propostas na sala de aula. É fato que portadores de Síndrome de Down possuem algumas limitações, mas que estas podem ser desenvolvidas. Percebemos que a sala de aula é um lugar onde estas crianças não irão somente aprender conteúdos, mas também se desenvolverão socialmente, tanto as que possuem deficiência quanto as ditas “normais”.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Interação social. Sala de aula. Atividades escolares.

### 1. INTRODUÇÃO

Durante o eixo temático Estágio Supervisionado I, observamos uma turma de primeiro ano das Séries Iniciais, onde havia a presença de um aluno com a Síndrome do Cromossomo 21. Passamos a acompanhar esta criança junto com os demais, e pudemos perceber as dificuldades e especificidades que essa criança apresenta diante de atividades escolares para o seu ano/série e as suas relações sociais. Como o aluno era assistido por uma outra pessoa (uma acompanhante) que não a professora regente, tivemos pouco contato com ele.

Assim, nos limitamos a observações norteadas pela pergunta: Como o trabalho do professor influencia no desenvolvimento cognitivo e social da criança com Down na sala de aula regular? O objetivo da experiência foi identificar as dificulda-

<sup>35</sup>Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará. Email: caarlasouza.cs@gmail.com.

<sup>36</sup>Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará. Email: isadoramagno62@gmail.com.

<sup>37</sup>Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do grupo Ciclo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva (CEEI). Membro do Grupo RUAKÉ (Pesquisas e Estudos sobre Inclusão) do PPGECM-UFPA.

des do aluno com Síndrome de Down e suas relações sociais nas atividades propostas na sala de aula.

## 2. METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma experiência com base na pesquisa narrativa. A experiência ocorreu durante o eixo temático Estágio Supervisionado I, em um período de dois meses, totalizado em oito encontros, 40 horas de observação e acompanhamento das atividades na escola. Acompanhamos uma turma do primeiro ano das Séries Iniciais da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), localizada em um bairro periférico da cidade de Belém. A escola é uma unidade acadêmica especial da UFPA, com estrutura administrativa própria, que desenvolve educação básica e se configura como campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica. A Escola de Aplicação oportuniza estágios às licenciaturas da UFPA e de outras instituições de ensino superior da capital do Estado, atividades de pesquisa, extensão e experimentação. A escola conta com 1.372 discentes em média, 58 técnicos administrativos e 172 docentes, e dentre estes, estão vários mestres e doutores formados na área da educação.

A turma tinha, em média, 14 alunos frequentando as aulas, sendo um portador da Síndrome de Down, o qual foi sujeito de nossa pesquisa. Esta se deu por meio de observação sistemática, ou seja, direcionada para a pergunta-problema e os objetivos do estágio com pesquisa.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentar os dados observados, recorreremos às nossas memórias e ao diário de bordo, que nos acompanhou durante o estágio. Nos primeiros momentos com a turma, percebemos a presença do aluno Felipe (nome fictício), mas não tivemos um contato imediato com ele, que já era assistido por uma graduanda do curso de pedagogia, que o acompanhava desde o pré-escolar.

Durante o período em que observamos o aluno, a graduanda de pedagogia estava em fase final do seu estágio com o Felipe, e este passou a ser assistido por uma acadêmica da graduação de psicologia. É um regimento da escola que pede que alunos com necessidades especiais sejam acompanhados um ano por um estudante de pedagogia (licenciatura) e outro ano por um estudante de psicologia.

No decorrer do estágio, notamos que a professora regente da turma não interagia muito com o Felipe. Quem desenvolvia as atividades e o ajudava era a graduanda

da que o acompanhava. Por já estar há bastante tempo com o aluno, a estagiária desenvolvia livremente atividades com ele, sem precisar que a professora interferisse.

Felipe possuía alguns materiais adaptados na sala, como um quadro com seu nome pregado (com letras de E.V.A.), onde ele reproduzia seu nome embaixo com uma caneta piloto. A sala dispunha também de um jogo com as letras, que o utilizava sempre que pediam que ele escrevesse seu nome, pois apresentava dificuldades em identificar as letras do alfabeto. Outra atividade que o aluno fazia bastante era cobrir números: a professora escrevia o número de modo bem grande no caderno e ele colava um barbante por cima, sempre com ajuda.

O aluno apresentava coordenação motora fina não desenvolvida e memória curta, por isso a acompanhante sempre voltava os assuntos, para que ele conseguisse segui-los. Por essas dificuldades em aprender o alfabeto e os números, a professora regente da turma levava poucas atividades adaptadas ao Felipe, e nem dava muita atenção ao aluno para acompanhar o que ocorria com ele, ou se havia algum avanço.

Com a mudança de estagiários, houve mudança no comportamento de Felipe. Ele não aceitava muito bem a nova estagiária nem fazia o que ela lhe solicitava. Percebemos também uma mudança no comportamento da professora: com a outra estagiária ela pouco interagia com a criança com SD, porém se viu com a necessidade de interagir mais com o aluno e de ela mesma passar atividades a ele, já que Felipe não estava aceitando a nova estagiária.

A Síndrome de Down, também chamada Trissomia do Cromossomo 21, segundo as diretrizes de atenção à pessoa com SD, “é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos, e a principal causa de deficiência intelectual na população. A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana” (BRASIL, 2012, p. 9).

As pessoas com SD, quando são atendidas e estimuladas adequadamente, têm potencialidade para uma vida saudável e inclusão social. Esta síndrome é caracterizada por atraso no desenvolvimento cognitivo e por características físicas marcantes, bem definidas. O diagnóstico clínico de SD dá-se pelo reconhecimento de características físicas, tais como: dificuldades motoras e na articulação da fala; rosto arredondado; mãos e orelhas pequenas, olhos pequenos, semelhantes aos de orientais; e são mais suscetíveis a determinadas doenças. Felipe tinha problema de visão,

uma das doenças que mais acomete pessoas com SD. Outro problema que apresentava era na fala, muitas vezes não conseguíamos entender o que ele falava.

Apesar de apresentarem atraso no desenvolvimento, as crianças com SD podem acompanhar a turma regular, mas não se pode esperar uma mudança rápida e radical. A inclusão escolar de pessoas com SD não se resume a somente ter presença da criança na sala de aula.

As escolas devem concentrar esforços para desenvolver as potencialidades e capacidades do aluno, levando em consideração os objetivos e estratégias que lhe poderão ser úteis, não importa o tipo da escola, comum ou especial. O fator mais importante é que o professor crie, em sala de aula, condições que lhe permitam um melhor convívio grupal e, para isso, pode trabalhar diferentes dinâmicas de grupo (PEREIRA, SANTOS, MENEZES, 2016, p. 5).

Richardson (1999) enfatiza que o portador de Síndrome de Down possui dificuldade de aprendizagem, na maioria dos casos são dificuldades generalizadas, que afetam capacidades como linguagem, autonomia, motricidade e integração social. Essas características foram perceptíveis no Felipe durante o estágio.

A interação social da criança com SD é muito semelhante às das outras crianças, assim ela deve se socializar e interagir com as outras crianças dentro da sala de aula, bem como dentro e fora do contexto da escola. Dentro da sala de aula, Felipe quase não interagia com seus colegas porque o tempo todo ficava com a estagiária acompanhante; somente em alguns momentos de brincadeiras ele participava com os demais da turma. Mudar esse quadro exige mudar as concepções e as ações, como bem indicam as autoras Lago e Silva (2017, p. 7256): “o processo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem da criança com síndrome de Down se dará mais rápido quando a mesma for integrada às atividades cotidianas, concretas, deixando de lado as abstrações, podendo assim desenvolver suas habilidades e potencialidades”.

Na condição de inclusão, a professora tem um papel fundamental em criar situações que permitam ao aluno interagir em sala, trabalhando dinâmicas grupais, jogos e brincadeiras que permitam o trabalho em grupo. Desta forma, “é necessário que educadores em geral assumam o dever de buscar uma formação cada vez mais abrangente sobre o assunto, começando por conhecer quais são as principais dificuldades que um aluno especial enfrenta na escola” (PEREIRA, SANTOS, MENEZES, 2016, p. 5).

Nas aulas de educação física, apesar de o Felipe apenas correr, sem entender o sentido da brincadeira, ele tinha os colegas com que mais gostava de brincar: no momento da educação física, segurava no braço desses colegas e não soltava mais,

diferentemente da sua condição de aluno na sala de aula base, em que mais parecia estar sozinho. A partir dessas experiências, podemos dizer que, para acontecer a inclusão da criança com SD na escola, é necessário realizar ações pedagógicas diferenciadas, materiais adaptados, acolhimento sensível, baseados em propostas que potencializem a capacidade dos alunos, mesmo que pareça lenta sua evolução.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É fato que as pessoas com Síndrome de Down possuem algumas limitações, mas que podem ser desenvolvidas. São pessoas que podem estudar, trabalhar, praticar esportes, ter uma vida normal.

A escola, enquanto instituição social, possui uma função muito importante: a inclusão de crianças com essa síndrome e o seu desenvolvimento social. É na escola, que essas crianças têm a oportunidade de interagir com seus pares, com jovens e adultos, com regras sociais. Na escola, também podem desenvolver autonomia para atividades em geral.

Sendo assim, percebemos que a sala de aula é um lugar onde crianças com SD não irão somente aprender conteúdos, mas desenvolver-se socialmente em contato com outras crianças tidas como “normais”. Portanto, o trabalho inclusivo do professor e da escola influenciam no desenvolvimento cognitivo e social do aluno com SD quando, de fato, dedicar ao aluno uma atitude e tarefas diferenciadas.

#### **REFERÊNCIAS**

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 60 p. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

PEREIRA, D. C. M. et al. **Escola e síndrome de Down**: práticas pedagógicas que promovem aprendizagem e inclusão. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc11.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

LAGO, R. A.; SILVA, M. C. F. A inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-Paraná, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24735\\_12451.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24735_12451.pdf). Acesso em: 5 de outubro de 2018.

# TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE LIVROS SENSORIAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

## TECHNIQUES FOR THE PRODUCTION OF SENSORY BOOKS FOR PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES

Felipe Moraes dos Santos<sup>38</sup>  
Marcos Evandro Lisboa de Moraes<sup>39</sup>  
Elielson Ribeiro de Sales<sup>40</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.21

### RESUMO

Esta proposta expõe as funcionalidades que o tato possibilita às pessoas com dificuldades visuais, com ênfase na utilização de livros sensoriais. Acrescenta também algumas questões com que o professor se depara ao encontrar um aluno cego em sala, e explica as necessidades relacionadas à produção de material adaptado, bem como discute características básicas e indispensáveis na produção do livro sensorial.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Livro. Professor. Sensorial. Tactus.

### 1. INTRODUÇÃO

“Eu preciso tocar para sentir”. Muitas pessoas utilizam esta frase em suas vivências diárias, pela necessidade do toque tornar mais autêntica a percepção de detalhes em objetos e as relações sociais, sendo estas essenciais para aquisição de experiências. Jude Nicholas (2011) explica, em seu livro “Do tato ativo à cognição tátil”, que as mãos são responsáveis por fornecer ao cérebro a maior parte das informações, pois elas são utilizadas em conjunto com outros sentidos para tudo, inclusive andar, sentar e sentir dor. O tato é o sentido que se mantém com o ser humano mesmo em idade avançada, quando a audição e a visão já se apresentam em decadência.

Com base em vivências com pessoas acometidas de dificuldades visuais, pais, professores e profissionais há tempos criam ou adaptam materiais táticos para ensinar crianças com cegueira e baixa visão, por acreditarem ser o tato essencial para a aprendizagem. Dentre os materiais produzidos, destacamos os livros sensoriais.

<sup>38</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará. Email: fmoraes\_mat@yahoo.com.br.

<sup>39</sup> Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará.  
<sup>40</sup> Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista.

O Instituto Benjamin Constant (IBC), tradicional instituição de ensino para deficientes visuais desde 1854, acredita que o livro tátil é uma obra que possibilita a inclusão do leitor com deficiência visual a partir da utilização de diversos materiais texturizados em sua fabricação, tais como camurças, tecidos, velcros, assim como objetos reais.

No entanto, os livros sensoriais não apresentavam um padrão para sua produção; além disso, na formação inicial dos professores não se encontrava um momento para explicar sobre sua confecção, criando lacunas na formação do docente nesta área.

Com o direito de acessibilidade no ensino enfatizado pela Declaração de Salamanca (1994), muitos professores se encontram pela primeira vez diante de uma criança com dificuldades visuais, e surgem indagações diversas: como vou ensinar um aluno com deficiência visual? Qual material pedagógico posso usar com ele? Como vou dispor de um livro sensorial para o trabalho em sala de aula?

Para ajudar a elucidar as problemáticas, apontamos em nossa proposta um fio condutor com as principais referências adotadas no Brasil, atualmente, para a produção de livros tátéis, as possibilidades de seu uso em sala de aula em diversos níveis educacionais e com diferentes necessidades dos alunos. Além disso, apresentamos a sugestão de confecção de um livro sensorial voltado para a atividade de vida autônoma da criança nas Séries Iniciais (Anexo).

## 2. OBJETIVO

O objetivo geral deste artigo é compreender e expor quais são as estruturas necessárias para a produção de livros sensoriais, para que atinjam o padrão de ferramenta pedagógica no âmbito da educação inclusiva. Quando nos referimos a “padrão”, versamos sobre a tese do aluno e o do professor, os quais, na troca de conhecimento, desenvolvem o processo de inclusão.

## 3. METODOLOGIA

Para a construção desta temática, empregamos o uso da pesquisa bibliográfica. Fonseca (2002) explica que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados por meio de escritos, ou seja, literaturas pertinentes ao trabalho. Baseado neste apontamento, consultamos artigos e dissertações referentes ao uso do livro sensorial, e damos ênfase ao edital disponibilizado pelo IBC (2018) com suas normas para o concurso Typhlo e Tactus.

Entende-se que o estudo também assume um caráter qualitativo, que, segundo Codova (2009), consiste na explicação e reflexão do porquê dos fatos por meio de um objeto de amostra, que levará à compreensão de determinadas informações acerca da pesquisa, ou seja, faz-se necessária a presença de um significante e do significado.

Por conseguinte, elaboramos imagens que foram tratadas com texturas, segundo os padrões encontrados em nossa pesquisa, com a finalidade de elaboração do instrumento fundamental de nosso trabalho: o livro sensorial.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir dos apontamentos de Cardeal (2009), evidencia-se que o livro sensorial é uma tecnologia assistiva que merece atenção dos profissionais da educação, dado que é um objeto culturalmente aceito no espaço escolar e que pode assumir diferentes formatos, adequando-se a diferentes realidades.

O IBC se dedica em aperfeiçoar a qualidade de livros sensoriais no Brasil, principalmente após nenhum dos participantes brasileiros conseguir atender aos requisitos de acessibilidade e escrita em Braille, exigido no concurso Typhlo e Tactus.

O livro sensorial pode ser considerado um aparato de motivação na aprendizagem por ser um livro onde a criança é estimulada, pelo contraste de cores e relevo e pelo tato a inferir as situações apresentadas.

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante o recurso didático apontado, o presente texto teve como intuito compreender e reconhecer quais as contribuições que os livros sensoriais podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Concluímos que é uma ferramenta prática e que pode ser utilizada de diferentes formas, atendendo às normas que atualmente o IBC emprega, tais como arredondar as extremidades das folhas, não utilizar materiais que se decompõem, como sementes, não utilizar texturas que agridam os dedos, e ser vigilante para que as peças não se soltem. Desse modo, teremos livros sensoriais com melhor qualidade de produção, proporcionando maiores êxitos no aprendizado.

Consideramos que a temática de nosso trabalho não se encerra neste breve texto. Há uma gama de discussões em torno dos materiais adaptáveis para se aperfeiçoar.

## REFERÊNCIAS

NICHOLAS, J. **Do tato ativo à comunicação tátil** : o que a cognição tátil tem a ver com isso? Tradução de Roberto Alexandre Machado Albornoz. 1. Ed. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

INSTITUTO Benjamin Constant. **Lançado o edital do 1º concurso do livro tátil do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, 02 jan. 2018. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/noticias/608-lancado-o-edital-do-1-concurso-do-livro-tactil-do-instituto-benjamin-constant>. Acesso em: 13 de março de 2018

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. 17 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. 127.

CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: **Métodos de Pesquisa**. Organizadoras: Tatiana Engel Gerhardt; Denise Tolfo Silveira. 1 Ed: UFRGS - Porto Alegre. 2009. 120 p.

CARDEAL, M. **Ver com as mãos**: a ilustração tátil em livros para crianças cegas. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

## ANEXO

**Figura 1.** Livro sensorial voltado para a atividade de vida autônoma da criança nas Séries Iniciais



**Fonte:** Felipe Moraes dos Santos (2018)

# TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

## AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: EXPERIENCE INTO SCHOOL

Marcilene Carvalho Ribeiro<sup>41</sup>

Débora Nogueira Cardoso<sup>42</sup>

Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>43</sup>

DOI 10.46898/rfb.9786558891796.22

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor atividades que estimulem a interesse de alunos autistas em sala de aula. O tema sobre o Transtorno do Espectro Autista é muito difundido em educação por afetar significativo número de alunos que, muitas vezes, não são identificados com o problema e passam a ser rotulados como indiferentes ou sem atenção. O texto apresenta uma experiência de na formação inicial em que um aluno do 2º ano dos Anos Iniciais, com laudo de autismo, foi acompanhado e submetido a uma sequência didática que constou de rodas de conversas, atividades de adição e subtração, momentos para interação do mesmo e a participação de toda a turma. Os dados foram registrados em caderno de bordo a partir das observações e avaliação das etapas da sequência didática. Depois foram analisados em narrativa descritiva. Os resultados indicaram que o aluno com TEA conhecia o assunto e interagia muito bem na turma, principalmente quando incentivado a fazer parte da equipe de trabalho. As rodas de conversas foram fundamentais para a motivação do aluno autista em buscar, junto com seus pares, as soluções das propostas matemáticas.

**Palavras chave:** Inclusão. Interação social. Matemática. Anos iniciais. TEA.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma experiência prático-teórica orientada em uma disciplina curricular na licenciatura, em que vários temas sobre educação especial e inclusão foram abordados. O assunto do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pareceu-nos muito interessante porque, segundo a literatura e as experiências das professoras na escola, é uma condição que, às vezes, é confundida com comportamentos de alunos que não querem estudar e também não se interessam em fazer amizades com os colegas. Estas questões nos levaram a estudar o tema e investigar

41 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: [marcyribeiro757@gmail.com](mailto:marcyribeiro757@gmail.com);

42 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Email: [deboracardoso.nc@hotmail.com](mailto:deboracardoso.nc@hotmail.com).

43 Professora Orientadora. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora do projeto Ciclo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva (CEEI-UFPA). Membro do Grupo RUAKÉ do PPGECM-UFPA. Email: [fvilhena23@gmail.com](mailto:fvilhena23@gmail.com); [fvilhena@ufpa.br](mailto:fvilhena@ufpa.br).

o seguinte problema: Como estimular um aluno com Transtorno do Espectro Autista a realizar as atividades em sala de aula? O objetivo geral foi propor atividades que estimulem o interesse do aluno autista pelas atividades propostas na escola e o incentivem a interagir na sala de aula.

## 2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa narrativa em que os fatos são narrados tendo-se por base referencial alguns teóricos relacionados ao tema autismo. Pesquisamos um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belém-Pará com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) aqui denominado pelo nome fictício de Anselmo. Para a coleta de dados utilizamos a estratégia da observação sistemática, intervenção e registro de atividades e comportamentos do aluno em sala de aula. As atividades foram desenvolvidas em uma sequência didática a seguir narrada e discutida no item resultados e discussão.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de muito observar a rotina diária da professora regente – que quase sempre deixava por horas os alunos copiando do quadro, porque muitos deles não sabiam ler nem tinham agilidade para escrever – e registrar o comportamento do Anselmo, decidimos adotar práticas diferentes da sua. Optamos por uma sequência didática, conforme orientação de nossa orientadora do estágio, para tratar o assunto Adição e Subtração, pois os alunos apresentavam muitos problemas em compreensão das questões em matemática. Os momentos de observações serviram para planejar novas práticas docentes e fazer a inclusão do aluno autista que estava em foco na pesquisa.

No primeiro momento, trabalhamos, numa roda de conversa, o conceito de adição e subtração com o objetivo de sondar os seus conhecimentos prévios e envolver o Anselmo. Este aluno inicialmente mostrou indiferença, mas, como seus colegas o incentivavam a se manifestar, ele acabou dando também sua opinião. A literatura diz que o autista pode apresentar um olhar distante ou não atender ao chamado. Pode até mesmo demorar muito para aprender determinada lição (SANTOS, 2008; MARINHO, MERKLEY, 2009), porém notamos que o chamado deve ser de forma a deixar o autista seguro em participar de momentos como aquele, onde seus colegas respondiam sem ser corrigidos, mas encorajados a falar o que sabiam.

No segundo momento, dividimos a turma em duplas e lhes entregamos uma lista de compras para que eles pudessem selecionar o que gostariam de comprar dentro da nossa feirinha organizada na sala de aula. Após a criação da lista de

compras, houve a hora de comprar os produtos na feirinha; existiam alimentos que faziam bem e alimentos que faziam mal à saúde, como pizza, hambúrguer, entre outros. Depois das compras, escolhemos uma dupla para comprar, e outra para vender os alimentos.

Esse conjunto de atividades, no segundo momento, possibilitou a todos os alunos se sentirem participantes. O Anselmo compartilhou o que sabia com seu colega de dupla, e este o ajudava quando percebia que ele sentia dúvida. Um ajudava o outro, sem competição, mas em cooperação mútua. Para Santos (2008) e Batista e Bosa (2002), o Transtorno do Espectro Autista compromete a interação social do sujeito autista e retarda o processo de aprendizagem; então a criança precisa de elogios, motivação, carinho, compreensão e atividades que promovam a interação e a comunicação. Porém, não podemos esquecer a tríade que acompanha o TEA (comprometimento na comunicação e na interação social, interesses específicos e movimentos repetitivos) devem ser levadas em conta no momento de se planejar e realizar uma atividade educativa.

Por isso,

[...] não há como separar o desenvolvimento cognitivo do afetivo e sua essência biológica, sendo assim, independente[mente] da visão etiológica e diagnóstica que se tenha a respeito do autismo, é de fundamental importância que se tenha claro [sic] a forma de abordagem educativa à essas crianças, levando em consideração a tríade e os métodos de intervenção de aprendizagem (MARINHO; MERKLE, 2009, p. 6).

No terceiro momento da sequência didática, tivemos uma roda de conversa sobre alimentação saudável. Os alunos foram chamados a fazer a classificação dos alimentos que fazem mal e os que fazem bem à saúde comprados por eles na aula da semana anterior. Os registros das atividades feitas pelos alunos serviram como revisão de matemática e como nossa avaliação da aprendizagem. Para o simulado, adaptamos as atividades de subtração e adição para os alunos que apresentaram dificuldades em realizar as tarefas e para os que resolveram suas compras e vendas e escolhas sem dificuldades. Os comandos das questões foram os mesmos a todos, mas a forma de resolução foi diferenciada. Para aqueles que não sabiam organizar os algoritmos, pedimos que fizessem os registros matemáticos por meio de desenhos pictóricos, e, aos que sabiam ler e contar, que realizassem os cálculos. O Anselmo fez representações pictóricas e se saiu muito bem, desenhandos as quantidades de alimentos, somando-as e subtraindo-as conforme os problemas.

A nosso ver, “a contínua falta de compreensão do que se passa ao redor, alia-  
da à escassa oportunidade de interagir com crianças ‘normais’, é que conduziria ao  
isolamento, criando, assim, um círculo vicioso (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 32).

Também é importante entender que

não somente a metodologia é importante, como também a tomada de consciê-  
ncia do grupo de que todos têm o direito de brincar e aprender, independente de  
quem seja ou de suas dificuldades. Crianças com Autismo precisam ser mais  
investigadas e desafiadas dentro da área educacional. Faz-se necessário um olhar  
mais atento, sem banalizar suas dificuldades e sem negligenciar seus avanços  
(SILVA; SILVA, 2010, p. 3).

Sendo assim, é necessário que o educador tenha paciência e compreensão so-  
bre o autismo, e entenda que, mesmo apresentando o referido transtorno, cada pes-  
soa exige uma atenção singular e uma intervenção pedagógica que facilite ao autista  
aprender e a interagir com o outro.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que para estimular o aluno com Transtorno do Espectro Autista a  
realizar as atividades em sala de aula exigiu conhecê-lo, saber o que lhe interessava  
e realizar atividades interativas que facilitassem sua integração junto aos colegas  
de turma. Observamos que a continuidade de tarefas com características lúdicas  
melhorou a sua interação com os outros alunos em sala de aula. Também pudemos  
notar que uma das formas de provocar interesse do aluno pesquisado pelas ativida-  
des foi o acolhimento, aceitação e compreensão pelos seus pares na escola (colegas,  
professora de classe e estagiários).

Consideramos fundamental diversificar as tarefas, e o professor ser mediador  
enquanto educa a todos de modo a compreenderem e identificarem que a diferença  
estava não somente no aluno com autismo, mas em cada um havia algo diferencia-  
do, e isso fazia com que, em todas as atividades, o Anselmo se sentisse estimulado  
e seguro para participar das tarefas.

#### REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. B; BOSA, C. A. e colaboradores. **Autismo e educação:** reflexões e  
propostas de intervenção. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 180 p.

MARINHO, E. A. R.; MERKLE, V. L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especifica-  
ção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba.  
ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba.  
**Anais...** Curitiba: PUC-Paraná, 2009. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1913\\_1023.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1913_1023.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

SANTOS, A. M. T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. 2008. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008.

SILVA, A. N. V.; SILVA, F. H. S. **Jogos cooperativos e crianças autistas**: um estudo de caso. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2010, Uberlândia. ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, 2010. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/63867/jogos-cooperativos-e-estudo-do-desenvolvimento-s%C3%B3cio>. Acesso em: 02 set. 2018.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Acesso 4, 16, 21, 34, 35, 36, 41, 52, 55  
Alunos 9, 16, 17, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 44, 45, 46, 47, 51, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 86, 89, 91, 95, 96, 97, 98  
Aprender 14, 21, 22, 60, 62, 69, 72, 75, 85, 87, 89, 96, 98  
Aprendizagem 12, 14, 15, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 41, 43, 46, 51, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 92, 97  
Atendimento 16, 30, 34, 36, 40, 41, 44, 45, 52, 54, 78  
Atividades 17, 28, 31, 32, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 95, 96, 97, 98  
Aula 20, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 47, 48, 49, 51, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 79, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 91, 95, 96, 97, 98  
Autista 30, 34, 95

### C

- Ciências 5, 9, 12, 14, 16, 21, 26, 37, 47, 52, 58, 59, 62, 66, 69, 81, 85, 90, 95  
Comunicação 9, 28, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 50, 51, 66, 67, 71, 72, 93, 97

### D

- Deficiência 9, 12, 14, 16, 17, 21, 22, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 55, 56, 57, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 87, 91, 92  
Desenvolvimento 12, 14, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 60, 63, 65, 66, 71, 72, 74, 78, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 97, 99  
Dificuldade 26, 27, 32, 41, 60, 63, 66, 67, 71, 73, 74, 79, 81, 83, 88  
Disponível 15, 17, 22, 23, 37, 65, 69, 80, 84, 89, 93, 98, 99

### E

- Educação 9, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 22, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 45, 47, 48, 49, 61, 68, 71, 72, 74, 78, 86, 88, 91, 92, 95, 98  
Educação 1, 2, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 43, 44, 47, 52, 55, 58, 59, 62, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 85, 89, 90, 95, 98  
Ensino 9, 27, 34, 52, 61, 67, 96

Escola 10, 13, 16, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 47, 48, 49, 50, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 86, 88, 89, 95, 96, 98

Escolar 9, 12, 14, 16, 17, 20, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 47, 49, 51, 61, 63, 64, 66, 77, 81, 83, 86, 88, 92, 99

Espectro 10, 20, 21, 34, 36, 41, 47, 50, 71, 73, 95, 96, 97, 98

Estudo 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 40, 41, 48, 50, 55, 56, 59, 60, 61, 67, 69, 82, 84, 92, 99

Estudos 9, 10, 30, 41, 45, 82

Experiências 9, 10, 14, 16, 20, 37, 45, 56, 79, 89, 90, 95

### F

Família 10, 13, 16, 20, 26, 27, 28, 29, 38, 53, 54

Federal 5, 9, 10, 12, 16, 21, 30, 34, 44, 47, 55, 56, 57, 58, 62, 65, 69, 85, 86, 90, 95

Formação 16, 20, 28, 30, 35, 40, 43, 47, 50, 51, 53, 69, 72, 88, 91, 95

### I

Incluir 21, 34

Inclusão 11, 14, 16, 20, 30, 34, 85, 99

Inclusiva 1, 2, 9, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 26, 31, 33, 35, 47, 52, 59, 77, 85, 95

Instituto 5, 9, 12, 16, 21, 47, 58, 59, 61, 62, 66, 85, 91, 93, 95

### M

Matemática 5, 9, 12, 14, 16, 21, 23, 26, 47, 52, 55, 58, 59, 60, 62, 66, 73, 76, 80, 81, 85, 90, 95

Materiais 9, 10, 20, 35, 44, 45, 71, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 87, 89, 90, 91, 92

Metodologia 38, 59, 80, 93

### N

Necessidade 15, 20, 21, 34, 36, 57, 63, 77, 79, 87, 90

### O

Objetivo 20, 27, 30, 34, 35, 44, 45, 47, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 73, 77, 81, 82, 85, 86, 91, 95, 96

### P

Pesquisa 21, 37, 38, 52, 84, 89, 93

Práticas 12, 20, 23, 30, 32, 36, 38, 44, 46, 47, 48,

51, 59, 60, 61, 69, 79, 89, 96

Processo 10, 12, 14, 15, 16, 17, 21, 26, 27, 29, 30,  
31, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 48, 63, 64, 65, 67,  
68, 69, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 88, 91, 92, 97

Professor 39, 40, 41, 43, 48, 49, 60, 68, 69, 77, 78,  
80, 85, 88, 89, 90, 91, 98

Professora 27, 28, 29, 34, 47, 48, 50, 59, 60, 62,  
63, 64, 67, 68, 77, 85, 86, 87, 88, 96, 98

Projeto 9, 10, 21, 30, 31, 47, 71, 72, 73, 74, 95

R

Resultados 26, 28, 31, 39, 42, 44, 45, 47, 57, 59,  
66, 74, 77, 78, 95, 96

S

Sensorial 39, 40, 41, 43, 44, 45, 71, 74, 90, 91, 92,  
94

Síndrome 7, 81, 85

Social 12, 13, 14, 17, 21, 22, 26, 27, 30, 31, 34, 35,  
36, 40, 44, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 64,  
66, 67, 79, 85, 87, 88, 89, 95, 97

T

Transtorno 14, 20, 32, 37, 61, 66, 69, 71, 98

U

Universidade 5, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 21, 30, 34,  
37, 44, 47, 55, 56, 57, 58, 62, 65, 69, 70, 74,  
84, 85, 86, 90, 93, 95

Ciclo de Estudos e Experiências em  
Educação Inclusiva - CEEI

# ANAIS - I CEEI

## Desafios da Inclusão na Educação Básica



COLEÇÃO CEEI  
VOL. 2

### ORGANIZADORAS

MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA  
SÍLVIA CAROLINE SALGADO PENA  
VERA DÉBORA MACIEL VILHENA

RFB Editora

Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)

Email: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

9 786558 891796 >

