

CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

EXPERIÊNCIAS E ENSAIOS EDUCACIONAIS

COLEÇÃO CEEI



VOLUME 1

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

CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

EXPERIÊNCIAS E ENSAIOS EDUCACIONAIS

COLEÇÃO CEEI



VOLUME 1



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

PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS E ENSAIOS EDUCACIONAIS

Edição 1

Belém-PA



2021

Copyright © 2021 da edição brasileira
by RFB Editora

Copyright © 2021 do texto
by Autores

Todos os direitos reservados



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

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo - UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA

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

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA

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

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

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

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva - FIS

Diagramação:

Danilo wothon pereira da silva

design da capa:

Pryscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Marlon Alex Vilhena da Silva

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial:

Manoel Ramalho



Home Page: www.rfbeditora.com

E-mail: adm@rfbeditora.com

Telefone: (91)98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

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

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891338>

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

P467

Perspectivas da inclusão: experiências e ensaios educacionais / Maria de Fatima Vilhena da Silva (Organizadora), Sílvia Caroline Salgado Pena (Organizadora), Vera Débora Maciel Vilhena (Organizadora) – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

130 p., il.

ISBN: 978-65-5889-133-8

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 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. Inclusão escolar

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais 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

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará por apoiar as ações extensionistas do nosso projeto Ciclo de Estudos e Experiências em educação Inclusiva (CEEI). Um agradecimento à então diretora da Faculdade de Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica, profa. Dra. France Fraiha Martins pelo apoio na realização do projeto I CEEI.

Agradecemos a todos os alunos de graduação da Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA) que nos motivaram a fazer deste trabalho um *locus* de aprendizagem sobre educação inclusiva e formação de futuros professores inclusivos.

Agradecemos à profa. Dra. Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão por prefaciar este livro com tanto zelo e poesia.

Agradecemos também ao revisor desta obra Marlon Alex Vilhena da Silva com o qual dialogamos e nos apontou melhor forma de apresentar os textos.

Aos autores, nossos agradecimentos por construírem esta obra. Todo nosso reconhecimento aos que confiaram seus trabalhos ao I CEEI e compartilharam seus estudos e experiências com a inclusão escolar como professores, estudantes, técnicos ou pesquisadores.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO.....	13
CAPÍTULO 1	
DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	15
Francisco Hermes Santos da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.1	
CAPÍTULO 2	
SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E COMUNICAÇÃO	23
Maria José da Silva Gomes Maria Janete Bastos das Neves Zaratrusta de Sousa Barbosa DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.2	
CAPÍTULO 3	
APRENDER COM BAIXA VISÃO - DESAFIOS E SUPERAÇÃO.....	29
Ítalo Rafael Tavares da Silva Maria de Fátima Vilhena da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.3	
CAPÍTULO 4	
REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	37
Vera Débora Maciel Vilhena DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.4	
CAPÍTULO 5	
A DIMENSÃO CULTURAL DA SURDEZ E SUA IMPORTÂNCIA NA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	45
Elder Freitas Cunha DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.5	
CAPÍTULO 6	
A IMPORTÂNCIA DA LINGÜÍSTICA NO BILINGUISMO PARA ALUNOS SURDOS ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA SIMULTANEAMENTE.....	51
Andréa Larisse Castro Moura DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.6	
CAPÍTULO 7	
LABORATÓRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS – LIM: UM ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS	57
Rafael Costa Martins DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.7	

CAPÍTULO 8

DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA COMPREENDER O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE AULA.....63

Odinéia Monteiro Barbosa
Rubens da Silva Leal
Maria de Fatima Vilhena da Silva
DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.8

CAPÍTULO 9

UM JEITO DE ENSINAR E APRENDER PARA CRIANÇAS COM AUTISMO, PARALISIA CEREBRAL E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE..... 71

Melani Maria de Lima Araujo
Tiene Soares da Silva Veiga
Anny Cristina Serrão de Araujo da Silva
DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.9

CAPÍTULO 10

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 79

Karine Cerdeira dos Santos
Maria de Fatima Vilhena da Silva
DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.10

CAPÍTULO 11

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA BOLSISTA/ACOMPANHANTE.....87

Leila Kátia de Sousa Farias
DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.11

CAPÍTULO 12

VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA COM AUTISTA NOS ANOS INICIAIS 93

Juliana Martins Vasconcelos
DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.12

CAPÍTULO 13

APRENDER A IDENTIFICAR O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL..... 101

Maria de Fatima Vilhena da Silva
Mariely Layane Almeida de Lima
João Paulo Vasconcelos Soares
DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.13

CAPÍTULO 14

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA..... 109

Silvia Caroline Salgado Pena
Elielson Ribeiro de Sales
DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.14



CAPÍTULO 15

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR.....117

Eny Tayná Miranda Caseiro

Juliana Soares da Cruz

Maria de Fátima Vilhena da Silva

Elinete Oliveira Raposo

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.15

ÍNDICE REMISSIVO.....124

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....126



APRESENTAÇÃO

Este e-book é fruto de um trabalho coletivo do Grupo Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (CEEI – IEMCI-UFPA) do qual participam estudantes de graduação e de pós-graduação, professores, pesquisadores, e outros interessados na temática “Inclusão escolar”. O tema embora seja bastante divulgado em eventos, nas mídias e na literatura sabemos que se tem um longo caminho e muito ainda a aprender, compreender e interpretar, pois uma vez sendo complexo exige um estudo constante e aprofundado, um olhar atento e afetivo para os problemas relacionados às deficiências que afetam indivíduos, pessoas, famílias e consequentemente a escola onde essas pessoas estão engajadas.

Os avanços políticos em defesa da educação inclusiva ganham forças quando a sociedade, a escola e a família no conjunto de suas atividades são encorajadas a lutar e viabilizar os direitos à educação e o respeito às diferenças. Quando os professores se debruçam nos estudos sobre inclusão e aprendem que as experiências dos alunos, dos pais, dos educadores e de outros, são conteúdos que extrapolam a questão escolar, posto que se recorrem às suas histórias, suas lutas, suas inquietudes e seus aspectos políticos. Nesse mundo complexo, os estudiosos são desafiados a se apropriar desse acervo, a aprender a se incluir antes de tudo, a se adaptar ao diferente e a contribuir para que o outro e todos possam atingir graus cada vez mais elevados de superação de suas e nossas deficiências.

O conteúdo deste livro faz referências à estudos bibliográficos, pesquisas e ou experiências sobre deficiências de pessoas na educação básica relacionadas ao Transtorno do espectro autista (TEA), deficiência visual, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual, múltiplas deficiências, surdez, altas habilidade/superdotação, atendimento em classe hospitalar. Muitos desses capítulos foram experiências vividas por estudantes que faziam uma disciplina comigo sobre inclusão e colocavam-na em prática durante o estágio supervisionado em que eu os orientava na graduação em licenciatura; uns se apaixonaram pelo tema e outros seguiram após sua graduação; o livro também mostra resultados de estudos realizados por técnicos educacionais durante sua gestão escolar, dos estudantes de pós-graduação que acompanharam e pesquisaram pessoas com necessidades especiais educacionais, e pesquisadores que orientam e estudam o tema inserindo-se no contexto da inclusão.

O foco dos capítulos se relaciona com propostas de metodologias ativas e inovação pedagógica na escolarização, reflexões e ponderações acerca de estudos que

tratam de inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades especiais educacionais.

Esperamos que o movimento, por meio do grupo CEEI, em prol da inclusão escolar encontre ressonância propositiva na educação básica, na formação de novos educadores e na sociedade atual.

Maria de Fatima Vilhena da Silva

PREFÁCIO

Arte Poética¹

Hoje,
Amanheci meio peixe,
Meio pássaro.
Estou aprendendo a nadar,
Tomando aulas de voo
E aprimorando o canto.
Amanhã,
pássaro pleno,
insofismável peixe,
debulharei meu canto sobre a terra
em nados abissais
e voos rasantes.

Juraci Siqueira.

A arte poética de Juraci Siqueira inicia esse prelúdio, a respeito do livro **PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS E ENSAIOS EDUCACIONAIS**, pela compreensão do olhar, direcionado ao livro em questão, relacionando-o a mensagem contida na obra de nosso poeta Juraci Siqueira.

Na minha compreensão o referido livro contém uma “arte poética” de cunho inclusivo, criada por professores\ pesquisadores que labutam cotidianamente em busca de uma educação que reconheça e valorize todas as pessoas, independentemente de suas características. Concebo tais pessoas “meio peixe e meio pássaro” sempre aprimorando-se na arte de voar, nadar e cantar, com a intenção de acolher o outro, o diferente.

Assim, traçam voos e nados, embalados por cantorias capazes de acolher sujeitos aprendentes que apresentam surdo cegueira, baixa visão, deficiência visual, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista com altas habilidades, surdos, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, paralisia cerebral e estudantes com deficiências múltiplas.

Nesse contexto muitos atores demonstram suas habilidades e nesse processo de trocas, de investigação, há de se considerar a atuação dos professores, dos interpretes de Libras, com uma atenção delicado ao desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. A efetivação ou não desses fatores, de acordo com o livro **PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS E ENSAIOS EDUCACIONAIS**, se dá pela mediação dos atores e pelos cenários em que tais experiências são realizadas, portanto, há de se considerar ainda, os espaços das salas de aula, as salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) vivenciado nessas salas, nesses ambientes, assim com os laboratórios pedagógicos e de experiências voltados ao atendimento de estudantes com deficiências.

¹ Fonte: <http://www.culturapara.art.br/Literatura/antoniojsiqueira/obras1.htm>. Acesso em 15/04/2021.

Os apontamentos citados acima são relevantes componentes do processo de inclusão; são necessários e devem fazer parte dos temas abordados na formação de professores, nos temas referentes à orientação às famílias de estudantes que apresentam deficiências, aos estudantes de graduação, pós-graduação e demais interessados no assunto.

Li o livro com muita alegria, pela sua relevância temática, por demonstrar ricas contribuições no processo de formação de professores e consequentemente no desenvolvimento e aprendizagem de estudantes e pela possibilidade de chegar a todas as pessoas conscientes ou não, de que a efetivação da inclusão é possível.

Para tanto é preciso continuar buscando nados abissais, voos rasantes e novos cantos capazes de possibilitar a transformação de pássaros, em: **pássaros plenos**, peixes, em: **insofismáveis peixes**, e assim somos todos (professores\ pesquisadores e estudantes) peixes e pássaros, sempre aprimorando nossos cantos e o jeito de cantar.

Como resultado, por hora, temos o livro que socializo com todos.

Caríssima leitora e caríssimo leitor,

aventure-se nessa instigante leitura e sinta como é bonito conhecer experiências que buscam a inclusão.

Saiba que com nados e voos diferenciados é possível debulhar cantos sobre a terra, na esperança de que sejam germinados sentimentos bons.

Nesse tempo de Pandemia deixo meus votos de Saúde! E o meu abraço do olhar.

Profa Dra Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão²,
ou simplesmente, Wandeca Sapeca.

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - GEPEEI/EA-UFPA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemática e Inclusão - Ruaké, do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagens e Práticas Pedagógicas Inclusivas -GEPAPPI/UFPA. E-mail: <wandyme@yahoo.com>

CAPÍTULO 1

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

CHALLENGES OF INCLUSION IN BASIC EDUCATION

Francisco Hermes Santos da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.1

¹ 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.

² 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- UFMT- Pólo UFPA. E-mail: fhermes@ufpa.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3912906225739008> ; ORCID ID 0000-0002-2693-1968

RESUMO

O objetivo neste texto é mostrar 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. O texto busca responder ao seguinte questionamento: Por que dizemos “processos de adaptação ao meio de forma diferenciada?”.

Palavras-chave: Adaptação. Interação social. Ambiente inclusivo.

1 INTRODUÇÃO

Para responder à pergunta: 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.

Todos tem direito à educação é uma determinação prevista em nossa constituição federal no artigo 5º (BRASIL, 1988) assim como, todos tem direito a aprender (BRASIL, 1996). Embora previsto em Lei a sociedade ainda precise evoluir muito para fazer valer a todo cidadão esse direito básico da vida humana. Essa evolução, porém, está 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):

[...] 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 sobrevi-

vência. 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.

O processo de adaptação cognitiva, pressupõe segundo Piaget, a uma dupla de invariantes funcionais chamadas Assimilação e Acomodação (PIAGET, 1974) que segundo Silva (1995) elas se fazem presentes na inter-relação entre adaptação e organização.

Corroborando com este pressuposto (SILVA, 1995, p. 16) dialoga com Piaget:

[...]A adaptação é a invariante funcional, responsável por assim dizer, pela incorporação dos elementos exteriores às estruturas internas do sujeito cognoscente. Segundo Piaget, é primordialmente um ato assimilativo. Mesmo assim, pressupõe um ato acomodatório, o que nos faz pensar que assimilação e acomodação fazem parte de um mesmo ato de apreensão do real, isto é, para que o sujeito assimile um dado evento, é necessário ao mesmo tempo, que este se acomode a ele.

O que discorro aqui sobre adaptação cognitiva é o que Piaget chama de Desenvolvimento Cognitivo, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é um processo adaptativo em harmonia com um processo organizativo que se desenvolve ao longo de muitos anos e que se dá em quatro estágios (PIAGET, 1973 citado por Silva, 1999, p.50-53):

O primeiro estágio, chamado de estágio sensório motor tem duração de mais ou menos dois anos, indo do nascer aos dois anos de idade do sujeito. É o período em que o sujeito desenvolve sua capacidade motora, com reconhecimento motor do ambiente ao seu redor.

O segundo estágio, vai dos dois aos sete anos, mais ou menos. É o estágio em que o sujeito desenvolve sua capacidade linguística ou pensamento simbólico em que reorganiza o desenvolvimento motor em termos de linguagem.

O terceiro estágio, vai dos sete aos doze anos em média e é chamado de período operatório concreto, em que o sujeito usa seu conhecimento simbólico para desenvolver estruturas operatórias, porém com o auxílio da manipulação dos objetos que deseja compreender.

Finalmente, o quarto período inicia aos doze anos em média e se consolida após os quinze anos perdurando por toda a vida do sujeito. É o período em que o

sujeito além de pensar concretamente, passa a pensar hipoteticamente, isto é, pensando a manipulação dos objetos.

Dito isto, agora defendo a tese de que o processo de inclusão é um direito de aprendizagem daqueles que necessitam de um processo de adaptação cognitiva diferenciada.

Eu costumo criticar o sistema educativo atual por adotar conceitos equivocados no processo educativo. Um deles é o conceito de recuperação. Em termos escolares, nada pode ser recuperado, pois no meu entender não existe sistema cognitivo para ser recuperado. O que temos são sistemas cognitivos que, por razões orgânicas, diferenciam-se em termos de cognição, fazendo com que os sistemas cognitivos diferenciados, organicamente, da maioria dos sistemas cognitivos humanos, apresentam capacidades cognitivas que podem ser além ou aquém dos sistemas ditos normais.

Essa diferenciação orgânica exige dos professores, técnicas de ensino diferenciadas para esses sistemas cognitivos. As técnicas, porém, não podem ser desenvolvidas em ambientes fechados e exclusivos para sujeitos com necessidades específicas de educação. Isto porque tais sujeitos, mais do que nunca, necessitam estar em ambientes sociais em que o pensamento divergente dos demais sujeitos ajude-os a desenvolver seu sistema cognitivo.

As tarefas em termos de inclusão educacional exigem levar em conta a capacidade cognitiva de cada um e a condição especial em que o sujeito se encontra. Isto significa o direito a aprender a todos que se encontram em um ambiente de aprendizagem.

Porém, há que se levar em conta duas condições para a inclusão: o ambiente de aprendizagem estar preparado para desenvolver nos alunos a condição de que o grupo precisa incluir o sujeito em seu meio, e o sujeito na condição atípica ser estimulado ao desejo de se incluir-se no grupo de alunos típicos.

Sem esse duplo movimento é impossível o processo de inclusão escolar. Por exemplo, o *bulling* é um comportamento a ser extinto do ambiente de aprendizagem, sob pena de nada dar certo em termos de educação inclusiva.

2 ESTABELECENDO COMPARAÇÕES

Para fazer entender o duplo movimento no processo de inclusão, vou mostrar sinopses de alguns filmes sobre temas relacionados à deficiências.

Tema: Deficiência Física

GABI, UMA HISTÓRIA VERDADEIRA

Gabi, jovem filha de ricos europeus refugiados no México, foi diagnosticada com paralisia cerebral ao nascer. Apesar de o corpo completamente paralisado, o cérebro continuou ativo e ela foi capaz de completar um curso na Universidade e tornar-se escritora famosa.

Tema: Surdez

E SEU NOME É JONAS

Depois de passar três anos em uma instituição para deficientes intelectuais, o menino tem diagnóstico de que possui apenas surdez. Diante disso, a família unida busca aprender a se comunicar usando a linguagem de sinais.

Tema: Autismo:

MEU FILHO, MEU MUNDO

Quando nasceu, Raun era um saudável e feliz bebê. Com o passar dos meses, seus pais começam a observar que havia alguma coisa estranha com ele, sempre com um ar ausente. Um dia vem a confirmação do diagnóstico: autismo. Os pais de Raun decidem então penetrar no mundo da criança, acreditando que somente o milagre do amor poderia salvá-lo.

Tema: Deficiência Visual

À PRIMEIRA VISTA

Depois de passar a maior parte da sua vida cego por conta de um acidente na infância, Virgil passa por uma cirurgia por insistência da namorada, Amy, e precisa reaprender a lidar com o mundo a partir da perspectiva visual.

VERMELHO COMO O CÉU

Depois de sofrer um acidente no qual perde a visão, o garoto Mirco, apaixonado por cinema, é rejeitado pela escola tradicional e enviado a um instituto para deficientes onde descobre um toca-fitas e pode dar asas ao seu espírito criativo.

Tema: Múltipla deficiência

O MILAGRE DE ANNE SULLIVAN

A incansável professora Anne Sullivan tenta fazer com que Helen Keller, uma garota com surdocegueira, se adapte e entenda o mundo que a cerca. Para isso, entra em confronto com os pais da menina que, por piedade, a tratam de forma mimada.

O que esses filmes citados têm em comum? A superação da condição em que o sujeito se encontra, dada pelo processo de adaptação ao meio, que só poderá ocorrer se o sujeito for exposto a este meio e a aceitação em via de mão dupla nesse processo de inclusão; isto significa a aceitação do grupo para com o sujeito a ser adaptado e a aceitação do sujeito ao grupo no qual quer ser incluído ou nada poderá acontecer em termos de inclusão. Em termos escolares, estas condições “reafirmam o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” previstas pela lei de educação especial na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008, p.10).

Para que o processo de inclusão ocorra em termos de aceitação mútua, todos os sujeitos do ambiente de aprendizagem escolar devem ser sensibilizados a perceber que todos têm diferenças que os fazem únicos e, portanto, devem valorizar essa diferença que é o motor do desenvolvimento de todos via interação social baseada no respeito mútuo. Para isso dar certo, é necessário o conhecimento de como o sujeito aprende, em função de suas potencialidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores em formação inicial ou continuada, precisam ser levados a conhecer as diversas condições de deficiências. Também, conhecer as teorias de aprendizagem e conhecimento para que comecem a perceber que determinados estereótipos da educação tradicional devem ser substituídos por uma educação mais moderna que considera a diferença um fator de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É necessário que seja considerado, na escola, como fator de crescimento do sujeito, a diversidade de pensamento no momento de enfrentar um dado problema. Necessita-se também da percepção de que erros no tratamento das situações escolares diante do aluno com deficiência são decorrentes de obstáculos de natureza didática promovido pelos processos de ensino, ou por lacunas ao longo da formação do professor. Entretanto, se não houver a autoavaliação desse processo o professor não poderá fazer seus alunos (típicos e atípicos) alcançarem patamares maiores no

processo de aprendizagem, podendo inclusive ocasionar êxodo escolar daqueles que já enfrentam suas deficiências.

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível no site: 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 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/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2018.

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.

_____. **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.



CAPÍTULO 2

SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E COMUNICAÇÃO

*ACQUIRED BLINDNESS AND DEAFNESS:
SPECIFICITIES AND NEEDS FOR BUILDING
AUTONOMY AND COMMUNICATION*

Maria José da Silva Gomes¹
Maria Janete Bastos das Neves²
Zaratrusta de Sousa Barbosa³

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.2

¹ Secretaria Estadual de Educação. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusão (CESUPA). E-mail: uisismagazine@yahoo.com.br. <http://lattes.cnpq.br/0778204340015159>

² Secretaria Estadual de Educação. Mestre em Educação Matemática e Científica (UFPA). E-mail: janne.bastos@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/5888206335752170>

³ Secretaria Estadual de Educação. Pedagoga. Pós-Graduada em Gestão Escolar (UEPA). Especialista em surdocegueira. <http://lattes.cnpq.br/8750828704228582>

RESUMO

Este trabalho pretende socializar as ações do Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional (NAPF) voltadas ao atendimento de dois alunos surdocegos. Ambos são indivíduos com surdocegueira adquirida. Em busca de contribuir com o desenvolvimento da sua autonomia e comunicação, traçamos um perfil de suas necessidades em diferentes áreas e iniciamos a intervenção pedagógica e funcional. A surdocegueira é uma deficiência ainda pouco reconhecida e discutida. Torna-se, portanto, relevante tratar a temática nos meios educacional e acadêmico, divulgar, registrar e socializar o conhecimento teórico-prático produzido sobre o assunto. Destacamos os diferentes caminhos destes dois sujeitos mediante as atividades a eles direcionadas.

Palavras-chave: Surdocegueira adquirida. Autonomia. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a própria prática se constitui para o professor reflexivo como uma iniciativa primeira de mudar seu olhar sobre o rotineiro e abrir um novo leque de opções para dada situação na qual se percebe desafiado, quebrando paradigmas dominantes empregados na ação docente. Refletir sobre a prática é de fundamental importância, independentemente se formado ou estimulado a tal atitude, pois é daí que o professor poderá avaliar-se e terá a condição de modificar suas ações, podendo, assim, fazer jus à grande responsabilidade que lhe é atribuída enquanto educador.

O professor reflexivo é, fundamentalmente, um professor investigador, pois só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo (ZEICHNER e LISTON *apud* GERALDI; MESSIAS e GUERRA *apud* MIRANDA, 2006, p. 134). Considerando estas premissas, o estudo motiva-se pela nossa (das autoras) necessidade, enquanto profissionais da Educação Especial, em pesquisar, registrar e sistematizar as ações e intervenções com os alunos do Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional (NAPF), onde são atendidos os educandos com múltipla deficiência sensorial auditiva e surdocegueira.

Diante dos desafios do trabalho docente destinado ao aluno com surdocegueira, consideramos que momentos com reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a

reflexão sobre a reflexão na ação são essenciais na condução do ensino, por vermos que é esta reflexão, durante e após a ação, que nos permite identificar onde avançamos, ajustamos, adaptamos, tendo por base o processo evolutivo do aluno. São os resultados destas práticas que aqui colocamos em discussão.

2 OBJETIVO

Descrever as ações e reações a partir de intervenções desenvolvidas junto a dois alunos surdocegos, analisando reflexivamente as respostas mediante o perfil de cada sujeito.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a pesquisa-ação por melhor se adequar à realidade do atendimento específico de alunos com surdocegueira. Na perspectiva da pesquisa-ação, os pesquisadores planejam a ação, acompanham todo o seu processo e avaliam os resultados. Realiza-se a pesquisa no próprio espaço de atendimento, originando necessidades reais, e conta com a articulação de todos os participantes em todas as suas etapas de pesquisa. 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).

Utilizamos, como registro sistemático das atividades, um diário de bordo, onde, coletivamente com nossos pares (profissionais da unidade de ensino), realizamos nossas percepções diárias do atendimento. Estes registros são feitos a partir de atividades realizadas diariamente por uma equipe de profissionais que atuam dentro do NAPF, com currículo específico que envolve: atividades de percepção, cognição e memória; atividades de vida autônoma e social; orientação e mobilidade, dentre outras. Nos registros são destacados aspectos do ensino, envolvendo tudo o que é significativo em relação ao trabalho desenvolvido com o aluno.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A surdocegueira é uma condição única de deficiência, portanto não é mera somatória das condições de deficiência auditiva e visual (MAIA, ARÁOZ, 2001). É através de nossos sentidos que captamos as informações e interagimos com os nos-

os meios social e cultural. A falta de audição e visão podem deixar o indivíduo sem as informações do que ocorre a sua volta. Dessa forma, as trocas interativas para as pessoas surdocegas precisam ser orientadas para o desenvolvimento dos sentidos remanescentes como forma de acesso à informação (COSTA, RAGNI, 2015).

Esta deficiência pode ser congênita ou adquirida. Os sujeitos objetos deste estudo possuem a surdocegueira adquirida. As ações do Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional junto aos educandos se iniciam a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI), que visa desenvolver processos comunicativos, pedagógicos e formativos, além das habilidades sociais em ações inclusivas individuais ou em grupos, com fim de estimular em suas vivências diárias a autonomia, oportunizando cada vez mais condições de serem independentes e atuantes na sociedade.

O sujeito A desta pesquisa tem 51 anos de idade. Apresentou a surdez nos primeiros anos de vida, sem causa diagnosticada. Para se comunicar, desenvolveu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com boa fluência. A perda visual aconteceu na maturidade, por volta dos 46 anos, primeiro com a perda da visão total do olho direito, sem causa definida, e depois uma baixa visão do olho esquerdo, devido a um glaucoma não controlado. Mora sozinho e, até o mês de janeiro de 2018, recebeu a assistência de sua mãe, que provia suas necessidades básicas e seus custos, com o auxílio de uma cuidadora: alimentação, administração de medicação e cuidados médicos quando necessários, a higiene de sua casa e das roupas. Sempre recebeu esses serviços e não se habituou a fazê-los. Quanto à gestão de sua sobrevivência, era: receber o seu benefício assistencial de um salário mínimo, efetuar os pagamentos de suas contas, fazer as compras de medicação e alimentação mensal. Mas, no mês de janeiro, sua mãe faleceu e ele não estava apto nem acostumado a gerir a sua vida de forma global. Em relação à locomoção, fazia uso da bengala, entretanto sem o conhecimento da sua função e técnicas.

Considerando que A adquiriu a surdocegueira quando já possuía uma Língua, preservou-se nos atendimentos a mesma forma de comunicação, a Língua de Sinais, e que, sendo realizada próxima ao seu olho esquerdo, é denominada Língua de Sinais a Curta Distância.

O sujeito B tem 46 anos de idade, apresentou a surdez e problemas visuais nos primeiros anos de vida. Na fase adulta, teve a perda total da visão. Mora sozinho e possui autonomia para executar as atividades do lar. Administra seus recursos financeiros com auxílio de sua aposentadoria como deficiente. Em relação à locomoção, ainda não fazia uso da bengala. Para caminhar, utilizava o seu guarda-chuva como apoio. Na avaliação diagnóstica escolar, o sujeito A identificou-se com a

necessidade de se desenvolver nos seguintes aspectos: habilitá-lo para uma melhor locomoção; habilitá-lo a refletir sobre a gestão de seus recursos financeiros; adquirir competências para o preparo da sua alimentação e tarefas do lar.

Considerando que B adquiriu a surdocegueira quando já possuía fluência na Língua de Sinais, preservou-se nos atendimentos a mesma Língua para comunicar-se, mas devido à perda visual total também usava a denominada Libras Tátil. Essas duas formas de comunicação se enquadram dentro dos sistemas não alfabéticos ou sinalizados.

No atendimento de ambos, duas vezes por semana, são trabalhadas habilidades individuais dentro dos seguintes aspectos: Orientação e Mobilidade; Atividades de Vida Autônoma e Social; Educação Física com ênfase na Psicomotricidade.

Semanalmente, ou sempre que 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 de áreas específicas (matemática, educação física), especialistas em educação especial e formação extensiva em surdocegueira, deficiência múltipla, guia-interpretação e instrutor mediador. Estas especialidades no trabalho conjunto são favoráveis ao bom desempenho de formação e desenvolvimento da autonomia e a comunicação dos alunos pesquisados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais demonstram, nesse pequeno período, o êxito das intervenções realizadas devido à aplicabilidade, importância e reflexo na qualidade de vida dos educandos surdocegos. Vimos que os alunos, ao receberem orientações teóricas e práticas quanto a orientação e mobilidade, apropriam-se de conhecimentos para o melhor controle de seus recursos financeiros. Ao receberem treinamentos em tarefas domésticas essenciais para a sua sobrevivência no lar, aprenderam a preparar alimentos para seu consumo diário (café, vitaminas de frutas, sucos, mingaus, arroz e frituras simples). Ambos participaram ativamente das aulas de educação física.

O aluno B está recebendo aulas de Orientação e Mobilidade (OM) por serem estas suas maiores necessidades. A sua namorada, que é surda, também recebe o treinamento. Ele recebeu a doação e adaptação de uma bengala, e recebeu o treinamento básico em OM. Aprendeu a reconhecer o ambiente interno e externo da

escola, e aprendeu sobre o uso do piso tátil. Já consegue se locomover com o uso da bengala para fazer compras e visitar amigos próximos de sua casa.

REFERÊNCIAS

CAMBRUZZI, R.; COSTA, M. P. **Surdocegueira**: níveis e formas de comunicação. São Carlos: EDUFSCar, 2016. 139 p.

COSTA, M. P.; RAGNI, R. (Orgs.). **Surdocegueira**: estudos e reflexões. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. 152 p.

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.

CAPÍTULO 3

APRENDER COM BAIXA VISÃO – DESAFIOS E SUPERAÇÃO

LEARNING WITH LOW VISION – CHALLENGES AND OVERCOMING

Ítalo Rafael Tavares da Silva ¹
Maria de Fátima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.3

¹ Graduado em Licenciatura Integrada – Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI-UFPA). Email: italo.argo@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7865802863245783>

² Professora Orientadora – Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI-UFPA). Email: fvilhena@ufpa.br; fvilhena23@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0996110060293347>

RESUMO

Esta pesquisa faz parte da construção de um TCC, e tem como objetivo identificar algumas dificuldades e o relacionamento enfrentados por uma aluna com baixa visão em sala de aula diante de atividades escolares. A pesquisa é um estudo de caso, e a análise é feita por meio de narrativa. A coleta de dados ocorreu por observação sistemática, conversas com a aluna e a professora e acompanhamento na sala de aula. Os resultados indicam que, para melhorar a atenção à deficiência de baixa visão, há necessidade de o docente adquirir conhecimentos básicos teórico-práticos sobre questões como atenção à diversidade e inclusão, e conhecer mais sobre deficiência visual, a fim de propor estratégias de ensino que diminuam as dificuldades de alunos com baixa visão na sala de aula. Consideramos que o atento trabalho de planejamento docente deve ser fundamentalmente colaborativo com os professores da escola e todos os alunos da classe, facilitando melhor relacionamento social e diminuição das barreiras de aprendizagem peculiares da deficiência visual.

Palavras-chave: Baixa visão. Educação inclusiva. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa destaca experiências de observação e acompanhamento de uma aluna com baixa visão vivenciadas em sala de aula. A pesquisa levou em conta características como o perfil da aluna, seu relacionamento com seus colegas de classe, a relação aluna-professora, o nível de envolvimento nas atividades em sala de aula e as atividades que mais despertaram interesse da aluna em realizá-las.

É importante destacar que este trabalho é significativo por abordar uma deficiência com poucos estudos na área da educação, uma vez que, às vezes, ela não é percebida na sala de aula. Quando se trata de deficiência visual, a literatura é mais vasta sobre cegueira, por se tratar de uma deficiência que é logo identificada fisicamente, e as pesquisas sobre baixa visão ou visão subnormal são muito escassas.

Dentre o grupo de pessoas com baixa visão há uma grande variedade de casos: alguns conseguem ler se o impresso for grande ou se estiver próximo a seus olhos, outros conseguem ler através de lentes de aumento ou lupas, e outros conseguem apenas detectar grandes formas, cores ou contrastes, precisando de um ajuste na iluminação do ambiente. Para tais casos, Laplane e Batista afirmam:

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos,

doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (LAPLANE e BATISTA, 2008, p. 210).

Como podemos notar na citação anterior, a baixa visão é uma deficiência visual que pode precisar de diversos ajustes, principalmente dentro da sala de aula, como confirmam Mendonça *et al.* (2008). Por esses fatos, consideramos que o tema em questão merece mais estudos e reflexões para a importância de desenvolvimento das pessoas com baixa visão no ambiente escolar. Para esta pesquisa, temos o seguinte problema: Que dificuldades são enfrentadas na sala de aula por uma aluna de baixa visão? O objetivo é caracterizar as dificuldades da aluna e seu relacionamento em sala de aula diante de atividades escolares propostas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem de um estudo de caso, que, segundo Clemente Jr. (2012, p. 3), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto de vida real, mesmo que os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não estejam claramente definidos”. O estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados (YIN, 2005, p. 33). O sujeito da pesquisa é uma estudante do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belém-Pará, com laudo de baixa visão, aqui denominada pelo nome fictício de Angélica. A coleta de dados incluiu conversas com a aluna e a sua professora, o acompanhamento na sala de aula durante um semestre letivo e observação sistemática em que, para Marconi e Lakatos (2011), há um planejamento de ações e a observação é direcionada, ao invés da assistemática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos dos aspectos pedagógicos observados durante a pesquisa estiveram de acordo com as orientações curriculares e a BNCC (BRASIL, 2017). O Quadro 1 apresenta itens que se relacionam com a estrutura da escola e o relacionamento com a aluna pesquisada.

Quadro 1 - Relacionamento da aluna com baixa visão na escola.

Os colegas	A professora de sala	A escola
Liam o texto para a aluna	Trazia xerox ampliada para a aluna	Não dispõe de material pedagógico adaptado
Ajudavam nos jogos de encaixe e em outras atividades	Escrita maior no quadro	Não tem estrutura de acessibilidade: rampa, equipamentos, calçada sensorial
Ajudavam a ir até o banheiro	Sentava a aluna bem na frente da turma	Dispõe de banheiro adaptado para cadeirante
Não ajudavam na educação física, deixando-a sozinha	Algumas avaliações ou atividades podiam ser resolvidas em casa, ou apenas oralmente	Não havia planejamento de educação física adaptada

Fonte: Os autores.

O Quadro 1 mostra uma parte da realidade que é vivida por quem tem baixa visão; o relacionamento dos colegas era amistoso e de compartilhamento, e a professora procurava atender as necessidades da aluna no que era possível, contudo esbarrava em problemas de ordem estrutural da escola para que houvesse acesso a todos os conteúdos curriculares da turma. No caso da educação física, o professor não se preocupava em realizar aulas direcionadas para aquela deficiência. Sabemos que a escola é um lugar privilegiado para aprender a convivência social, além de conteúdos curriculares. Nesse espaço (a escola), “o homem é um ser capaz de aprender com o outro por meio da linguagem que organiza e dá sentido à experiência humana compartilhada” (LAPLANE e BATISTA, 2008, p. 211).

O Ministério da Educação define, por meio da Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, a necessidade também de o professor ficar atento e aderir algumas adaptações com relação ao ambiente (sala de aula), para minimizar as barreiras que possam existir referentes à deficiência (BRASIL, 2008). Entretanto, como se pode ver nos resultados desta pesquisa, alguns elementos ainda

não estão sendo atendidos, conforme definem documentos oficiais (UNESCO,1994; BRASIL, 1996).

Apresentamos um exemplo de dificuldade para a aluna ao observar que, na escola, faltavam materiais pedagógicos adaptados para quem possui cegueira ou baixa visão, o que, de acordo com nossa conversa com Angélica, também implicava no desinteresse dela pela escola e nas suas faltas às aulas, fator que prejudicava bastante o processo de ensino e a aprendizagem da aluna em estudo. Embora as atividades propostas pela professora fossem bem planejadas, algumas deixavam a desejar por falta do material didático adequado para Angélica, ou porque ela não conseguia resolver todas as questões propostas, ou porque faltava muito à escola, dado o pouco contato família-escola.

Certa vez, quando Angélica estava ausente, a professora disse: “ela nunca participa de nada”, no entanto observamos o contrário, pois ela participava, mas, para a professora, o que ela conseguia fazer era pouco. Entretanto, em se falando de inclusão e deficiência, o que se deve levar em conta é que, mesmo parecendo “pouco”, consideramos um bom desempenho porque estava dentro de suas limitações. Essa observação corrobora com as discussões de Laplane e Batista (2008, p. 225) em seu texto:

O sucesso escolar de alunos com deficiência visual é um dos desafios da inclusão. Embora, de acordo com os teóricos do desenvolvimento, a deficiência visual em si não constitua um obstáculo necessário para o desenvolvimento e para a aquisição de conhecimento, a trajetória escolar de muitas crianças com deficiência visual acaba sendo mal-sucedida devido a um conjunto de fatores que envolvem desde os serviços de detecção e a intervenção precoce, incluindo-se, aí, a assistência à criança e a orientação à família, até a instrumentalização dos professores para utilizar, com cada faixa etária e com cada criança, os recursos que promovam o interesse e a participação plena nas atividades da escola.

Quando a aula era concentrada em copiar do quadro ou fazer relatórios, Angélica ficava com muita dificuldade e, geralmente, não conseguia escrever tudo dentro do tempo dado àquela atividade, mas quando ouvia as explicações e as perguntas da professora voltadas para a turma, ela respondia oralmente e confiante; apesar de falar timidamente, demonstrava estar compreendendo e atenta ao assunto. “Isto acontece porque o funcionamento visual depende não só das funções visuais, mas da interação entre estas e factores pessoais e ambientais” (MENDONÇA *et al.*, 2008, p. 14).

Portanto, pode-se dizer que, para planejar atividades pedagógicas para uma pessoa com deficiência visual, esta merece, antes do planejamento escolar, uma avaliação com equipe multidisciplinar por um conjunto de professores, onde se incluía

docentes de educação especial, cujo objetivo seria perceber o que e como o aluno vê, ou seja, buscar compreender a visão funcional desse aluno para, então, propor situações ou estratégias e recursos adequados para sua aprendizagem usando a visão subnormal.

Nesse aspecto, inferimos que o professor deva se interessar e se sensibilizar para a questão (ROMAGNOLLI, s/d), já que a baixa visão é um comprometimento com várias consequências na vida da pessoa. É preciso, pois, tratar o aluno com baixa visão “dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 2017), respeitar seus direitos e sua dignidade, conforme determina o Artigo 18 das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Além disso, o aluno ou aluna especial tem amparo legal na Lei 9394/96 em seu artigo 58 em que determina que haja condições de atendimento preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

4 CONCLUSÕES

A pesquisa identificou que a principal barreira para a aluna acompanhar as atividades foi a falta de recursos adaptados nas aulas, tais como lupas, uso de materiais óticos diferenciados ou materiais táteis ou concretos, falta de escrita Braille, a iluminação da sala deficiente, uso de imagens em tamanhos aumentados, embora os textos e atividades em geral fossem em xerox aumentado, mas algumas aulas requeriam outros recursos. Nas aulas de educação física, a aluna não participava por não ter um planejamento flexível que pudesse atender as suas necessidades da aula. Como quase sempre, a aula era de futebol; basicamente os meninos eram quem participavam. Durante o período de observação, houve apenas uma aula que exigia corrida, e os colegas a ajudavam, conduzindo-a. Nesse dia, Angélica ficou muito satisfeita.

Sobre o relacionamento com os colegas e a professora da sala-base, havia muita solidariedade e compromisso em ajudar-lhe a fazer os exercícios. Os colegas liam os textos para ela, conduziam-na ao banheiro, às aulas fora da sala, ao refeitório e nas atividades em grupo; em matemática, se os recursos didáticos fossem exercícios aumentados ou com materiais concretos, a aluna conseguia resolver as questões com certa dificuldade, mas chegava ao final. As avaliações da aluna eram diferenciadas: algumas vezes, a professora enviava as questões para que a família a auxiliasse ou para que ela tivesse maior tempo de resolvê-las. Percebemos que, quando a proposta pedagógica da aula era trabalhar a oralidade, a aluna se fazia participante, demonstrando a compreensão de leitura de um texto ou do exercício.

Para a aprendizagem de uma pessoa com baixa visão, consideramos que os educadores devem se transformar em docentes inclusivos e adaptar-se para enxergar a essência do outro. E, também, produzirem e realizarem aulas interessantes para quem vê, quem não vê ou quem vê pouco ou quase nada com os olhos, sem deixar de refletir que a visão é um sentido humano soberano na aprendizagem, mas não é a única fonte para aprender, ver e compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

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

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**. Organização por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC, 2013. 480 p. [online] <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 7 de agosto de 2017.

_____. LEI Nº 9394/96 – **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** – 1996. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf Acesso em: 23 de agosto de 2017.

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.

LAPLANE, A. L. F; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, mai./ago, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

MENDONÇA, A. *et al.* **Alunos cegos e com baixa visão**: orientações curriculares. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2008. 88 p.

ROMAGNOLLI, G. S. E. **Inclusão do aluno com baixa visão na rede pública de ensino**: procedimentos dos professores. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-4.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Salamanca, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 de abril de 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005. 212 p.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PROPOSALS FOR PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES

Vera Débora Maciel Vilhena¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.4

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

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso de recursos adaptados para alunos com deficiência visual. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de materiais pedagógicos para alunos cegos ou de baixa visão. Os resultados das pesquisas mostram ser necessários utilizar o método Braille como ferramenta de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual em diferentes níveis de visão. Considera-se que os recursos didáticos e equipamentos especiais são da maior importância no planejamento e execução de propostas pedagógicas com a finalidade da efetiva inclusão do aluno deficiente visual, respeitando-se as suas limitações.

Palavras-chave: Educação especial. Práticas pedagógicas. Tecnologia assistiva.

1 INTRODUÇÃO

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

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

Por vezes, sente-se que por falta de preparação ou formação dos professores, ou por falta de equipamentos adaptados ou mesmo pela inexequibilidade da política de educação especial em nosso país os problemas com o aluno DV não tem tido resultados abrangentes, pois para a educação ser efetiva faltam incentivos e investimentos no plano nacional de educação nesse segmento. Diante desse descompasso tem-se como consequência, pode-se dizer, um descaso, práticas pedagógicas descontextualizadas, falta de qualificação profissional suficiente para dar conta do efetivo processo de ensino e suporte necessário para que o aluno consiga melhorar a sua aprendizagem ou desenvolva autonomia. Sem contar que instituições públicas

de ensino não oferecem a esse público alvo a infraestrutura adequada, por exemplo, quanto à acessibilidade.

Desta feita, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o uso de recursos adaptados para alunos com deficiência visual.

2 METODOLOGIA

Para a construção do texto utilizou-se o método da pesquisa bibliográfica, fazendo busca no Google acadêmico em artigos, livros e documentos oficiais, destacando termos como por exemplo: Educação inclusiva, materiais adaptados, praticas pedagógicas adaptadas, cegueira e baixa visão.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA DEFICIENTE VISUAL

Antes de discutir sobre proposta pedagógica para deficiente visual, é preciso compreender que o currículo não é uma proposição acabada. Assim, entende-se uma relação escolar à cotidianidade discente, que não é inerte, mas contínua, dinâmica. A partir do aluno são construídos currículos que envolvem os que fazeres da sala de aula. O currículo não é um instrumento de formalismo, tampouco resultado de ações improvisadas.

O currículo tem duas vias, indo do formalismo ao lúdico e do lúdico ao formalismo, da disciplina à criatividade e da criatividade à disciplina. Seu mote é a autonomia discente, dentro de um processo educativo de prazer pedagógico, criatividade e valorização dos atores da escola. (MARIA, 2015, p. 19). Nesta condição, o currículo para o aluno DV é mais que simples planejamento de aulas ou mero uso de equipamentos ou ferramentas pedagógicas.

A esse respeito, Coll (1996), esclarece que a elaboração de uma proposta curricular deve ser flexível, operacional, concreta e fácil de ser utilizada, em um período plausível de tempo. O autor segue dizendo que o projeto curricular formulado deve ser concreto, a fim de garantir a continuidade dentro de uma organização coerente a cada disciplina, respeitando as diferenças de cultura locais (ou regionais), bem como os diferentes níveis ou etapas da escolarização considerada obrigatória. Assim sendo, “o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula” (COLL, 1996, p. 94).

O Ministério da Educação (ARANHA, 2003) sugere que a educação especial tenha um currículo escolar articulado com as dinâmicas sociais, provenientes dos conhecimentos e da cultura dos educandos, por meio de políticas culturais, intelectuais e pedagógicas. A meu ver, quando se trata de um aluno deficiente visual ou de outra deficiência a escola não pode ocultar as dimensões afetivas, sociais e intelectuais e as experiências do educando.

Diante disso, neste artigo apresento sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência visual. Segundo o MEC organizado por GIL (2000); Cerqueira (2000) ao deficiente visual pode-se oferecer diversos recursos tais como: material desportivo adaptativo como a bola de guizo e outros de natureza semelhante; sistemas alternativos de comunicação, adaptados como o sistema Braille; Escritos ampliados; Textos com ilustrações táteis; Adaptação de materiais escritos como tamanho das letras, relevo; softwares educativos em tipo ampliado; textura modificada etc; Máquina Braille, reglete, sorobã, bengala longa, livro falado etc.; Organização espacial para facilitar a mobilidade e evitar acidentes (por exemplo colocar os extintores de incêndio em posição mais alta); pistas olfativas para orientar a localização de ambientes; o espaço entre as carteiras deve facilitar o deslocamento; Corrimão nas escadas etc. Vê-se que são muitas alternativas dependendo do objetivo que se pretende alcançar em termos educacionais e inclusivos.

Dada a quantidade muito grande de materiais e possibilidades de recursos escolares adaptados ao deficiente visual, o texto se reporta somente ao sistema Braille.

O braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas inventado pelo francês Louis Braille, ele mesmo cego aos três anos de idade devido a um acidente que causou a infecção dos dois olhos. O sistema consta do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada, no que se convencionou chamar de “cela braille”. A diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63 combinações ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica (BRASIL, 2018).

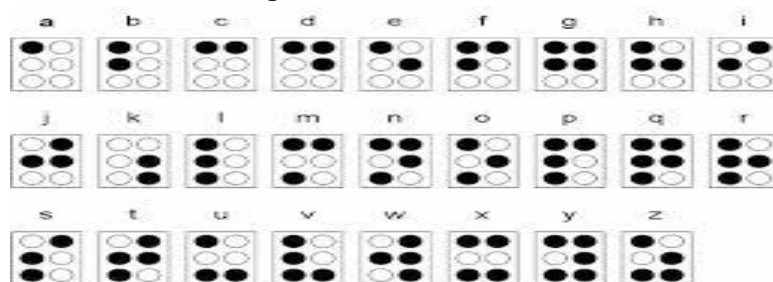
O código foi criado pelo francês Louis Braille (1809 - 1852). O Brasil conhece o referido sistema desde 1854, disseminado pelo professor então professor Álvares de Azevedo que resultou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje, o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. (LEMOS, 2003).

A Comissão Brasileira do Braille criada em 1999, finalizou a normatização do sistema em 2002 da Grafia Braille para a Língua Portuguesa adotada em todos os territórios brasileiros e portugueses, conforme a recomendação da União Mundial de Cegos e da Unesco. Trata-se de um documento normatizador e de consulta, destinado especialmente a professores, transcritores, revisores e usuários deste sis-

tema que revolucionou a vida dos cegos de todo o mundo, permitindo a sua inclusão social e o desenvolvimento de suas potencialidades (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2018).

O sistema refere-se ao processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada (figura 1).

Figura 1 - Alfabeto Braille



Fonte: http://www.senai.br/psai/imagens/braille_alfabeto_novo.jpg

Esses símbolos são aplicados nos textos literários em diversos idiomas, nas simbologias matemática e científica, na estenografia (taquigrafia), na música e na informática. Também, no Braille é possível a representação de letras, e de algarismos (figura 2) e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo (figura 3 e figura 4). Na escola é um recurso muito útil para o leitor deficiente visual compreender o teor do assunto a estudar.

Figura 2 - Numeral em Braille.

0	⠠	1	⠠	2	⠠	3	⠠	4	⠠
5	⠠	6	⠠	7	⠠	8	⠠	9	⠠
+	⠠	-	⠠	÷	⠠	*	⠠	=	⠠

Fonte: www.bac.org.br (acesso em 20.10.2016)

Figura 3 - Criança cega escrevendo em Braille**Figura 4** - Criança cega lendo em Braille

Atualmente o Braille está difundido pelo mundo todo e, segundo AMORIM (2008) em “Retratos da Leitura no Brasil”, de 2008, do Instituto Pró-Livro, 400 mil pessoas leem Braille no Brasil em diferentes tipos de textos, a exemplo disso, tem-se a partitura musical nesse sistema (figura 5).

Figura 5 - Notas musicais em Braille

Fonte: Isabel Bertevelli (2013).

Segundo a Fundação Dorina, não é possível nos dias atuais calcular exatamente, em porcentagem, a quantidade total de deficientes visuais no país. Isso porque no censo do ano 2000, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apontava que havia nessa época, 169 mil pessoas cegas e 2,5 milhões de pessoas com baixa visão. No entanto, este último grupo é muito heterogêneo - há aqueles que enxergam apenas 1% e, portanto, poderiam ler apenas em Braille, como pessoas que enxergam 30% e podem utilizar livros com letras maiores.

Enquanto que os dados do IBGE de 2010, no Brasil, MOSTRADOS PELA Fundação Dorina, indicam que das mais de 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência visual: 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (cegos); 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar); outros 29 milhões de pessoas declararam possuir alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes. (FUNDAÇÃO DORINA).

Desse modo, comparando-se os dados de 2000 para 2010 fornecidos pelo IBGE nota-se um crescimento altíssimo de 169 mil para 528.624 pessoas cegas, e de 2,5 milhões para 6.056.654 com baixa visão.

Os números mostram que o problema visual cada vez mais se agrava no Brasil. Por outro lado, o sistema educacional não vem acompanhando esse crescimento para estruturar melhor o atendimento dos alunos deficientes visuais nas escolas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a proposta pedagógica para a aprendizagem de alunos com deficiência visual não pode ser focada apenas nos materiais adaptados, pois ela prescinde de uma política educacional e da importante interação, socialização e comunicação, e meios educacionais que contribuam não somente para a aprendizagem escolar, mas sobretudo, possibilitem desenvolver um currículo significativo e uma infraestrutura institucional adequada em que se estabeleça uma conexão da escola com o ambiente social e cultural.

Os resultados da literatura e experiências educacionais indicam que o método Braille é uma excelente ferramenta de leitura e escrita para deficientes visuais; e outros recursos didáticos e equipamentos especiais são indispensáveis a efetiva escolarização tanto do aluno com baixa visão ou visão subnormal como para o caso de cegueira que é a perda total da visão. Quanto às práticas pedagógicas para o deficiente visual, ainda carecem de metodologias diferenciadas, a fim de transformar o espaço escolar em ambiente inclusivo e acolhedor para alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (org). Retratos da leitura no Brasil. - São Paulo : Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. 232p. Disponível no site: http://prolivro2-org-br.umbler.net/wp-content/uploads/2008/05/images_antigo_1815.pdf. Acesso em: dezembro de 2018.

BERTEVELLI, Isabel Cristina Dias. O ensino da Musicografia Braille dentro do contexto da inclusão de cegos: desvendando a notação musical em relevo. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. (13.), 2007, Londrina. Anais... Londrina: SPEM, 2007. p. 163-165. Disponível em: . Acesso em: 5 fev. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2000. www.ibge.gov.br/cidade@. Rio de Janeiro, 2000.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo. **Recursos didáticos na educação especial**. Artigo disponível em <[http://WWW.abc.gov.br/.../ Nossos_rbc_revabr2000_artigo3.RTF](http://WWW.abc.gov.br/.../Nossos_rbc_revabr2000_artigo3.RTF)> Acesso em 27/04/2020.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CZERMAINSKI, Sandra Marisa; BUENO, Letícia de Aguiar e KONZGEN, Simone Pereira “**A prática pedagógica pela ótica da inclusão –Trabalhando com a deficiência visual**”, 2011 texto disponível no site http://escritosemconstrucao.blogspot.com.br/2011_09_01, último acesso em 24 de setembro de 2016.

FUNDAÇÃO DORINA. **Estatística da deficiência visual**. Sobre deficiência visual no Brasil. Disponível no site: (<http://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>). Acesso em janeiro de 2019.

GIL, Marta (org.). Cadernos da TV Escola: **Deficiência Visual**. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80p. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2019.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Ministério da Educação. **O sistema Braille**. Publicado em maio de 2018. Disponível no site: http://www.abc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=675:o-sistema-braille&catid=121&Itemid=373 Acesso em: 12 janeiro de 2019.

LEMONS, Edison Ribeiro. José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos Cegos no Brasil. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, nº 24, abril de 2003.

MARIA, Márcia Ferreira de Oliveira, **Autismo e Inclusão**, Universidade Cândido Mendes. Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva. Monografia à AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro - 2015. 47f.

PEREIRA, **Práticas Pedagógicas no Processo de Ensino - Aprendizagem do Deficiente Visual**, São Paulo, 2013.

ARANHA, S. F. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fabio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 58p. Série: Saberes e Práticas da Inclusão. 4.



CAPÍTULO 5

A DIMENSÃO CULTURAL DA SURDEZ E SUA IMPORTÂNCIA NA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

THE CULTURAL DIMENSION OF DEAFNESS AND ITS IMPORTANCE ABOUT LIBRAS INTERPRETER PERFORMANCE

Elder Freitas Cunha¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.5

¹ Pós-Graduação de LIBRAS pela UCAM-PROMINAS, 2016. E-mail: elder.freitas.cunha@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0778653121115203>

RESUMO

O tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS) tem grande importância social, atuando como mediador entre surdos e ouvintes. Esta mediação encontra desafios na medida em que os surdos possuem características culturais próprias que não podem ser ignoradas. O foco desta pesquisa é investigar a relevância do reconhecimento da cultura surda na atuação do TILS. A metodologia do trabalho foi baseada no levantamento e análise de dados bibliográficos: documentos normativos, artigos e livros, dos quais se destaca Quadros (2002), Santana & Bergamo (2005), Lima (2006), Rosa (2006), Perlin (2006) e Strobel (2008). A legislação prevê que o intérprete deve possuir competência linguística, postura ética e respeito pela pessoa e pela cultura surda. O intérprete precisa conhecer os valores, costumes e idiossincrasias da comunidade surda. A tradução, portanto, envolve a negociação de diferenças culturais, de onde podem derivar mal-entendidos e conflitos. Conclui-se que o conhecimento cultural é indispensável para o TILS, sob pena de infidelidade na tradução, especialmente no que diz respeito a expressões idiomáticas.

Palavras-chave: Cultura surda. Tradutor-intérprete. LIBRAS.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão dos Surdos apresenta-se como um desafio, especialmente porque a surdez não é apenas uma condição física, mas possui também aspectos socioculturais. Quadros (2003, p. 86) afirma que o Surdo se identifica pela sua cultura Surda, que é “visual, ela traduz-se de forma visual (...) e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes”.

Para que a intermediação entre surdo e ouvinte ocorra de modo satisfatório, o tradutor de LIBRAS deve possuir conhecimento aprofundado da comunidade, identidade e cultura surda, fazendo escolhas conscientes que influenciarão no ato interpretativo e na transmissão do significado.

O escopo do trabalho é investigar como o reconhecimento da cultura surda contribui para o exercício da função de tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS). A pesquisa justifica-se pela sua contribuição acadêmica e social, evidenciada na expansão do conhecimento acerca da cultura Surda e sua importância no ato de interpretar.

2 METODOLOGIA

A metodologia do trabalho foi baseada na revisão bibliográfica de artigos científicos, livros, leis e decretos tratando dos aspectos culturais da surdez e seu impacto na função do intérprete. O objetivo foi analisar a evolução das concepções sobre o sujeito surdo, os aspectos culturais da surdez e a relevância dessas concepções na atuação do TILS.

3 RESULTADO DE PESQUISA

A promulgação da Lei nº 10.436 de 2002 teve grande relevância social na medida em que oficializou um dos aspectos preponderantes da cultura Surda – sua língua. De acordo com Santana & Bergamo (2005, p. 567), “conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais”.

Tais repercussões sociais se mostraram com mais vigor quando foi promulgado o Decreto nº 5.626 de 2005, o qual reafirmou a identidade cultural do surdo. Sobre a importância da cultura para o surdo, Strobel (2008, p. 22) afirma que é por intermédio dela que “um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade (...) a existência de uma cultura surda ajuda a construir as identidades das pessoas surdas dentro da sociedade”.

Observa-se que o reconhecimento e respeito à cultura surda possui destaque na Lei nº 12.319 de 2010, a qual estabelece diretrizes que nortearão as atividades do TILS: “Art. 7º. O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo **respeito à pessoa humana e à cultura do surdo (...)**”(grifo nosso).

Melo (2014, p. 9) enfatiza a relação entre a cultura e a profissão de intérprete, afirmando que, “ao pensarmos-nos como tradutor/intérprete por meio da LIBRAS, devemos, antes de tudo, pensarmos-nos como tradutor/intérprete de uma identidade e de uma cultura (...)”. Esta afirmação reforça o papel central da cultura surda no ato interpretativo.

Reafirmando a importância de o intérprete reconhecer a cultura surda para exercer bem sua função, Quadros & Perlin (2006, p. 183) afirmam que os TILS são “ouvintes que podem, também, transitar entre as culturas surdas e ouvintes”. Segundo as autoras, essa condição permite que o trabalho seja exercido com maior competência através da compreensão do outro.

Seguindo o mesmo raciocínio, Lima (2006, p. 02) nos aponta que “a constante necessidade de mediação da comunicação não compreende apenas o aspecto linguístico, a transposição de uma mensagem de uma língua para outra, mas envolve o aspecto sociocultural, a negociação de diferenças culturais, de onde podem derivar mal-entendidos e conflitos”. Sendo assim, o intérprete precisa dar conta dessas diferenças de valores culturais para evitar que seja entendido de forma equivocada.

No mesmo sentido, Rosa (2006, p. 62) nos ensina que o objetivo último da tradução e do tradutor é transmitir o discurso de forma compreensível. Para que este entendimento ocorra de forma eficiente, “é preciso que o tradutor, ao realizar o seu trabalho, saiba da importância de se levar em conta as diferenças culturais, visão de mundo, expressões idiomáticas e outros fatores (...)”. Tais fatores culturais se mostram sensíveis no momento da interpretação.

Segundo Lima (2006, p. 36), os tradutores-intérpretes de LIBRAS devem ter “capacidade intelectual para transformar expressões idiomáticas, coloquialismos e outras referências culturalmente específicas de modo imediato em sentenças semelhantes na língua-alvo, adequadas ao público-alvo”. Este tipo de competência não pode ser adquirido senão pelo contato com a comunidade e cultura Surda.

Perlin (2006, p. 142) é enfática ao defender a importância da cultura no ato de interpretar, quando afirma que “a fidelidade da tradução acontece à medida da compreensão do outro, acontece à medida da compreensão cultural”. Portanto, o intérprete só poderá realizar uma tradução fiel, transmitindo o real significado do que foi dito, se compreender o contexto cultural.

Corroborando este pensamento, Silvana & Bergamo (2006) apontam que a fidelidade da tradução está mais relacionada com o conceito que o intérprete tem sobre as pessoas surdas do que com seu conhecimento da Língua de Sinais. Deste modo, o intérprete pode suprimir informações por “não acreditar no potencial de compreensão dos surdos para os quais interpreta”.

4 CONCLUSÃO

Historicamente, o peso das concepções de “normalidade” sufocou a cultura do povo Surdo, impondo padrões sociais definidos pela maioria ouvinte. Estas concepções definiam os surdos pela sua deficiência, caracterizando-os como anormais. Em contrapartida, as concepções culturais de surdez passaram a apontar o Surdo como um indivíduo completo, porém diferente, com sua própria língua e cultura pautadas nos aspectos visuais e não auditivos.

Diante do exposto, fica claro que os aspectos culturais da surdez são de grande importância e devem ser consideradas pelo intérprete de LIBRAS em sua tarefa de mediador entre surdos e ouvintes. O respeito à cultura surda é essencial à própria definição da profissão, sendo reconhecido, inclusive, pela legislação.

Além disso, o conhecimento cultural é indispensável ao exercício da função, sob pena de infidelidade na tradução, evitando-se desentendimentos e conflitos. Somente o conhecimento linguístico não é suficiente para o exercício adequado da tradução, como ocorre quando o intérprete ignora os valores, crenças e costumes dos Surdos, prejudicando a transmissão dos significados, especialmente no caso de referências culturalmente específicas.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 set. 2010.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade**: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na educação superior. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MELO, E. S. S. A LIBRAS como instrumento político, de legalidade e identidade das comunidades surdas. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais...** Brasília: Kiron, 2014.

PERLIN, G. T.; QUADROS, R. M. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 408-424.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002. 89 p.

ROSA, A. S. **Tradutor ou Professor?** Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA NO BILINGUISMO PARA ALUNOS SURDOS ATRAVÉS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA SIMULTANEAMENTE

THE IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN BILINGUALISM FOR DEAF STUDENTS THROUGH STORYTELLING SIMULTANEOUSLY IN SIGNAL AND PORTUGUESE LANGUAGE

Andréa Larisse Castro Moura¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.6

¹ Especialista em docência no ensino de LIBRAS (ESAMAZ). Email: andrealarisse.moura@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3128315829751054>

RESUMO

Este artigo visa explicar informações históricas quanto ao avanço dos direitos do surdo dentro da educação brasileira e a importância do ensino bilíngue, tendo por objetivo conhecer o bilinguismo como proposta educacional, constituindo a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda (L2) através da contação de histórias. A metodologia utilizada buscou fundamentadores teóricos que descrevem uma aprendizagem significativa aos surdos por meio de contações simultaneamente feitas em L1 e L2. **Verificou-se** que, de acordo com o avanço em relação à trajetória de ensino dos surdos, o bilinguismo reforça a ideia da integração da Libras em sala para o melhor aprendizado. **Concluiu-se** que trabalhar a contação de história aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo, possibilitando melhores resultados e oferecendo, deste modo, uma quantia significativa de representações que colaborarão em reflexões positivas que contribuam para a compreensão e interpretação do texto.

Palavras-Chave: Linguística. Contação de histórias. Bilinguismo. Libras. Língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa um estudo sobre métodos de ensino e aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, visto que a Libras é reconhecida como sua língua natural, tendo-se por finalidade a identificação das dificuldades, bem como a implementação de intervenções pedagógicas para a melhor construção de textos ricos em coesão e coerência dentro da escrita. Justifica-se a construção deste artigo no processo contínuo de buscar novas estratégias de ensino para a leitura e a escrita dos surdos, com a possibilidade de interação significativa na forma de interpretar e escrever seus textos, pois, conforme a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, em seu parágrafo único, ressalta-se: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). Logo, o referido estudo sobre ensino e aprendizagem na educação especial dentro da modalidade escrita para o surdo tornam-se relevantes.

Corroborando com a ideia de Carvalho (2007), temos a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que estabeleceu o princípio fundamental da escola inclusiva, em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”, o que gera a necessidade de serem criados, melhorados e ampliados métodos de ensino

da Língua Portuguesa, facilitadores para a compreensão de textos criados por surdos alfabetizados ou não, em sua língua natural (Libras).

2 OBJETIVOS

Os objetivos deste artigo são: levantar dados quanto ao avanço da legislação dentro das questões de pessoas com necessidades especiais, em especial os surdos, pesquisando a importância do ensino através do bilinguismo; investigar a possibilidade de se estimular a melhora da compreensão textual e a escrita através da contação de histórias; estimular o aluno a ampliar seus conhecimentos, melhorando sua escrita e valorizando a criatividade.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi um levantamento bibliográfico, onde se buscou fundamentação teórica realizada por Quadros (1997), Mazzotta (2005), Carvalho (2007) e Souza (2008), que descrevem a aprendizagem linguística significativa dos surdos por meio de contação de histórias simultaneamente feitas em sua L1 e L2. Nesta metodologia é explorado o processo histórico de inclusão das pessoas com necessidades especiais, perpassando pelas leis que surgiram para beneficiá-los no âmbito educacional. Através de pesquisas bibliográficas, alguns tópicos são destacados, tais como a definição de Surdo e a classificação de surdez.

Apresenta-se também a posição do surdo no âmbito educacional, o que é a Língua Brasileira de Sinais, o conceito de bilinguismo, sua importância no ensino da Língua Portuguesa (L2) e como ocorre a alfabetização do aluno surdo na escola, e o processo de ensino e aprendizagem da L2 escrita para o aluno surdo através da contação de histórias em Libras e na Língua Portuguesa conjuntamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo a análise de textos estudados neste artigo, é possível retratar que inúmeras foram as mudanças em relação à trajetória de ensino e aprendizagem dos surdos (BRASIL, 1996; MAZZOTA, 2003). Nessa linha de argumentação, primeiramente o bilinguismo reforça a convicção de que é necessário ocorrer a integração da Libras para melhor aprendizado do aluno surdo dentro da escola. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), a inclusão dos alunos surdos em salas regulares com ouvintes é tratada como um desafio a ser superado pela escola e pelo próprio aluno. Considera-se a aula oralizada um desafio para o aluno surdo, que estará interditado ao conhecimento, visto que, sem audição, não haverá compreensão.

Seguindo ainda a linha de raciocínio dos PCN (BRASIL, 1998, p. 46), “os textos escritos precisam ser complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: Língua de Sinais e outros”. Neste sentido, a escrita dos livros servirá para que o aluno conheça a grafia das palavras, com a finalidade de facilitar o aprendizado no momento em que usar a escrita, mas a base principal desse ensinamento será a sua L1 favorecendo seu aprendizado.

A contação de histórias, amparada pelos PCN, tem função importante de transmitir conhecimento, instruir e promover a inclusão, pois cada história contada simultaneamente em L1 e L2 auxilia o aluno surdo a compreender o que lhe é ensinado.

A nosso ver, no processo de contação de histórias o professor deverá utilizar a Libras e a Língua Portuguesa respectivamente com a intenção de expandir a história a todos os alunos surdos ou ouvintes, cuidando de esclarecer expressões desconhecidas caso surjam no decorrer da história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, a escola foi acometida por uma representação pejorativa e preconceituosa do sujeito com necessidade especial de uma maneira geral, sempre evidenciado como incapaz, como um coitado, um excluído. No tocante ao ensino e aprendizagem, é importante ter-se um olhar atento à metodologia do ensino de Língua Portuguesa atual utilizada na maioria das escolas, que é semelhante à do ouvinte, não permitindo ao surdo expressar-se de forma coerente na produção escrita, visto que a sua primeira língua é visual-motora, o que dificulta sua forma de representação escrita. A literatura indica que a utilização da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 não terminará com os problemas relacionados à produção escrita dos alunos surdos, pois é preciso haver, além de professores habilitados no ensino em Libras, estratégias de avaliação em que os mesmos desafiem os alunos a expandir seus conhecimentos sobre cada assunto ensinado em sala de aula.

Conclui-se que o método mais indicado para essa aprendizagem do surdo é o uso do bilinguismo em todas as disciplinas em sala de aula, estimulando-se a compreensão textual e a escrita através da contação de histórias. Desta feita, o currículo escolar deve estar adequado e a favor da diversidade e da diferença, livre de preconceitos e discriminações. Para a finalização de tais considerações, este artigo sinaliza que o sucesso dos alunos surdos está relacionado a um ensino da Língua Portuguesa de forma diferenciada, com novas práticas e estratégias específicas.

O grande desafio do direito garantido por lei — aprender a ler e a escrever de forma ampla, propondo a inclusão de uma educação bilíngue, com professores habilitados para o ensino da Língua Portuguesa — é haver escolas com intérpretes educacionais para conseguir explicar o real significado daquele conhecimento aos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** A produção linguística do surdo. 1ª ed. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000. 193 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2017.

CARVALHO, C. **Formação de leitores:** a contação de história. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 232 p.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, mai./ago. 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 128 p.

STUMPF, M. R. Sistema sign writing: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.



CAPÍTULO 7

LABORATÓRIO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS – LIM: UM ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS

*MULTIPLE INTELLIGENCE LABORATORY – LIM:
PLACE OF EXPERIENCES*

Rafael Costa Martins¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.7

¹ Graduado em Educação Física (UFPA), professor na Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA - Educação Especial. Mestre em Educação (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Educação Especial (GEFES/ESMAC). Email: rafamartins30@yahoo.com.br. <http://lattes.cnpq.br/9972734792908459>.

RESUMO

O texto apresenta um programa denominado de Laboratório de Inteligências Múltiplas (LIM), desenvolvido na Unidade de Ensino Especializado Prof^a Yolanda Martins e Silva, atendendo alunos e alunas com Deficiência Intelectual (DI) e demais comorbidades associadas. Tal programa baseia-se na Teoria das Inteligências Múltiplas, que são: Lógico-matemática, Linguística, Espacial, Cinestésico-corporal, Intrapessoal, Interpessoal, Musical e Naturalista. Este estudo objetiva mostrar algumas vivências e atividades desenvolvidas no LIM. Percebeu-se que os alunos e alunas participantes do programa apresentaram significativa desenvoltura e habilidades em determinadas áreas do conhecimento humano.

Palavras-chave: Programa LIM. Inteligências. Deficiência. Conhecimentos.

1 INTRODUÇÃO

Considerando-se a educação um dos elementos mais importantes do processo de desenvolvimento do ser humano para a aquisição de sua autonomia, a escola é o espaço de socialização de conhecimentos sistematizados, vindo ao encontro das necessidades de todos a quem ela deva pertencer, sejam professores, alunos, técnicos, equipe de apoio e comunidade escolar em geral.

Para Stainback e Stainback (1999), a educação, através do processo de ensino e aprendizagem, afasta os sujeitos das rotinas confortáveis, levando-as a extrair, por meio de suas experiências, lições para o enfrentamento de sua realidade concreta, e, por esse motivo, é de suma importância o contato com outros sujeitos. Além disso, o desempenho pedagógico de professores depende de habilidades efetivas necessárias para a participação bem-sucedida em atividades de ensino e aprendizagem, e cada ambiente escolar requer habilidades específicas para com o trato pedagógico (COSTER *et al.*, 1998).

Em geral, os alunos que possuem algum tipo de limitação — física, sensorial ou cognitiva — frequentemente apresentam baixo desempenho em algumas tarefas ou áreas do conhecimento (COSTER *et al.*, 1998). Considerando estes aspectos, a Unidade de Ensino Especializado UEES Prof^a Yolanda Martins e Silva, a qual atende pessoas com Deficiência Intelectual (DI) e demais comorbidades associadas, possui o programa denominado de Laboratório de Inteligências Múltiplas (LIM), no qual atende alunos e alunas que já estudam há bastante tempo no local e que possuem idade avançada para o nível de escolarização adequada.

Tal programa baseia-se nos aspectos da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, que são: Lógico-matemática, Linguística, Espacial, Corporal Cinestésica, Intrapessoal, Interpessoal, Musical e Naturalista. Estes aspectos estão em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/1996, no Capítulo V – Da Educação Especial, Artigo 59 – inciso II, em que prevê a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (...)”.

2 OBJETIVO

Desenvolver os conhecimentos da área das Inteligências Múltiplas a fim de possibilitar diversos estímulos durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas do Programa LIM.

3 METODOLOGIA

O Programa LIM funciona nas dependências da UEES Profª Yolanda Martins e Silva, de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, e atende um total de 18 educandos, todos acima de 20 anos de idade. Cada aluno e aluna é atendido de maneira individualizada, de uma a duas vezes por semana, a depender de sua necessidade, com duração de até 60 minutos, pois considera-se o tempo de tolerância de cada aluno e aluna nas atividades desenvolvidas.

No programa desenvolvem-se atividades de caráter psicomotor, raciocínio lógico, desenho, pinturas, identificação de cores, formas geométricas, números e grafias, estimulação auditiva com músicas e instrumentos musicais, e atividades funcionais: sentar, enroscar e desenroscar, recolher objetos do chão, e, além disso, educação monetária aos mais desenvolvidos. Os recursos materiais utilizados são diversos: tatames, jogos de memória, encaixe de formas geométricas, números de E.V.A., alfabeto de madeira, instrumentos musicais regionais, quebra-cabeça, dominó, baralho, além de materiais alternativos: cabos de vassouras encapados, vasilhas de margarina encapadas com E.V.A, armações de cano PVC, isopor e tampas de vasilhas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Howard Gardner (1995) desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual apoia-se nas novas descobertas neurológicas; essa teoria apresenta-se de forma multifacetada, trabalhando com a cognição humana em várias perspectivas, e considera que as pessoas possuem capacidades intelectuais diferenciadas e estilos de aprendizagem totalmente diferentes umas das outras. Por capacidades intelectuais

entende-se que todos possuem habilidades diferenciadas, onde um pode se tornar mais hábil em uma atividade e ter mais facilidade de realizá-la do que em outras.

Durante a realização das atividades no programa, percebe-se que cada aluno e aluna reage de maneira bem específica, eles possuem tempos de aprendizado diferentes, para cada tipo de recursos e atividades desenvolvidas. Há educandos que possuem grande habilidade e desenvoltura motora, ou grande facilidade para identificação de números e formas geométricas; outros já apresentam, além das habilidades motoras, a facilidade musical e o raciocínio lógico.

Antunes (1998) nomeia estas ações como uma “janela de oportunidades”, que é quando a pessoa está pronta para desenvolver os tipos de inteligências que possui. Porém, alguns educandos apresentam grande dificuldade de compreensão das atividades, e falta de atenção e concentração, que são fatores determinantes para o atraso no processo de ensino e aprendizagem, pois, nesta condição, o mediador leva um tempo maior para que haja o desenvolvimento desses alunos e alunas.

Por conseguinte, no processo avaliativo utilizam-se registros escritos (anotações do professor) e imagens (fotos e vídeos) dos educandos durante o desenvolvimento das atividades. Tais registros serão utilizados para acompanhar o desempenho e a evolução de cada educando no programa, além de auxiliar na elaboração mais precisa e consistente do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que as escolas e, em especial, as Unidades de Ensino Especializadas (UEES), possuem uma função primordial, que é a de promover a inclusão, devendo organizar, implementar e oportunizar aos alunos e alunas um (re)descobrir de suas potencialidades, com o intuito de superar as dificuldades encontradas, e oferecer um ensino que vá além dos conteúdos curriculares tradicionais.

É também importante registrar que, no Programa LIM, a reflexão sobre o processo de inclusão acontece em conjunto com os demais professores da escola, possibilitando fazer as alterações necessárias para uma conduta crítica e flexível diante de situações concretas enfrentadas por alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 295 p.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, 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/seesp/arquivos/txt/lei9394_ldbn2.txt. Acesso em: 28 set. 2018.

COSTER, W. J. *et al.* **School function assessment user manual**. San Antonio: Elsevier, 1998. 120 p.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995. 356 p.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs). **Inclusão: um guia para educadores**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1999. 451 p.



CAPÍTULO 8

DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA COMPREENDER O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA SALA DE AULA

CHALLENGES IN INITIAL TRAINING TO UNDERSTAND THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CLASSROOM

Odinéia Monteiro Barbosa¹

Rubens da Silva Leal²

Maria de Fatima Vilhena da Silva³

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.8

¹ Graduada pelo curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (UFPA). Email: ombagro@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7106069889160962>

² Atualmente é graduado pelo curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (UFPA). Email: rubensleal0505@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3229391077811724>

³ Professora da disciplina Compreensão e Explicação Sobre Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento, com ênfase em Inclusão. Líder do grupo do Ciclo de Estudos e Experiências Sobre Educação Inclusiva (CEEI) do IEMCI-UFPA. Email: fvilhena23@gmail.com. Membro do Grupo RUAKÉ-PPGECM-IEMCI-UFPA. <http://lattes.cnpq.br/0996110060293347>

RESUMO

Os objetivos deste trabalho foram analisar situações pedagógicas durante a formação inicial e incentivar a aprendizagem de aluno, baseados no conceito deficiência intelectual. A experiência ocorreu no ano de 2018, durante uma disciplina de graduação cujo tema enfoca a inclusão escolar, com duração de 45 horas, sendo o acompanhamento do aluno duas vezes por semana, no intervalo de dez horas semanais. O aluno não tinha laudo médico definitivo e foi-nos indicado, pela professora do Atendimento de Educação Especial da escola, com uma possível deficiência intelectual, baseado nas observações dos professores de classe. Os dados foram recolhidos por observação direta, acompanhamento nos exercícios, entrevista com os professores e relatórios de avaliação sobre o desenvolvimento escolar. Os resultados foram sistematizados e analisados por meio descritivo e analítico, utilizando-se referências bibliográficas. Consideramos pertinentes os desafios em lidar com a temática na formação inicial e aprender que as atividades em diferentes situações pedagógicas oferecidas ao aluno com DI possibilitam desenvolver seu potencial intelectual, dentro de suas limitações.

Palavras-chave: Formação docente. Pesquisa em sala de aula. Exercícios pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

Para abordar os conceitos de deficiência intelectual (DI), é preciso rever que alguns conceitos estão passando constantemente por mudanças, de modo a representar os grupos com suas especificidades, com a finalidade de também assegurar os direitos da pessoa com deficiência. Entende-se que esta abordagem deva ser transversal a todos os níveis de ensino, como está representado no Quadro 1 sobre o direito à educação, previsto pela Política de Educação Especial, pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Educação Especial (SEEP) (BRASIL, 2006).

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) propôs três níveis para esclarecer as deficiências das pessoas em: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Na perspectiva de incluir socialmente estes grupos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, em seu Capítulo V, Artigo 58, introduz o tema Educação Especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O direito à educação especial foi um grande passo na educação, pois propõe aos alunos com deficiência se sentirem parte da sociedade, já que estavam, de certo modo, marginalizados à educação. Margaret Chan, da OMS, defende: “A deficiência é parte da condição humana” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2011). No discurso da relatora está a defesa de inclusão social, considerando que todos somos passíveis de adquirir uma deficiência.

Os estudos atuais na área de educação consideram que a Lei de Educação Especial e de Inclusão deu um salto ao entender as pesquisas médicas, mas ainda há muito a ser enfrentado para a efetiva inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual. De acordo com Glat e Pletsch (2012, p. 82), “a inclusão de crianças com DI no ensino comum (...) representa um dos maiores desafios, pois a cultura escolar, por princípio, supervaloriza as habilidades cognitivas”.

As causas da D.I. são desconhecidas de 30 a 50% dos casos. Estas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas. Dentre as quais as mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica.

Para a Organização das nações Unidas citada por Honora; Frizanco (2008), as causas da deficiência intelectual corresponde 40% de origem genética e 60% de origem ambientais. Para a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, 2002 citada por Tédde (2012, p. 25), a deficiência intelectual está relacionada à articulação entre a patologia diagnóstica, os impedimentos decorrentes dessa patologia e os contextos ambientais dos quais a pessoa faz parte.

A autora enfatiza que os fatores pessoais e ambientais são focalizados, de modo a enfatizar os seguintes aspectos em relação à deficiência intelectual. a. reflete a expressão das limitações no funcionamento individual dentro do contexto social; b. não é fixa, mas transformacional, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente; c. Pode ser minimizada quando se pode contar com o provimento de intervenções, serviços ou apoios que focalizam a prevenção, a aquisição de habilidades adaptativas e o estabelecimento de papéis socialmente valorizados para a pessoa.

Considerando esses aspectos Honora; Frizanco (2008) reverberam que existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo apresentar diferenças em quatro áreas: área motora, área cognitiva; área da comunicação e área socioeducacional. Nessa esteira Tedde (2012)

em sua dissertação de mestrado analisa essas questões e conclui que é muito difícil classificar ou dar diagnóstico de uma pessoa com D.I. pois são muitos fatores que devem ser levados em conta.

Sendo assim, é importante compreender as abordagens sobre DI visando a inclusão de alunos no meio escolar.

2 OBJETIVO

Os objetivos deste trabalho foram analisar situações pedagógicas durante a formação inicial e incentivar a aprendizagem de aluno, baseados no conceito de deficiência intelectual.

3 METODOLOGIA

Acompanhamos uma sala de aula com 28 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 8 e 11 anos, em uma escola pública estadual em Belém-PA, no bairro da Terra Firme; destes, três eram alunos especiais. A sala de aula era muito quente, sem ventilação e muito pequena para tantas carteiras; quase não havia lugar para a professora se mover na sala. Optamos por observar e acompanhar mais atentamente o aluno indicado pelo AEE de ter possível DI. As observações ocorreram de 03 de setembro de 2018 a 30 de outubro do mesmo ano, duas vezes por semana (8 horas/semana), num total de 40 horas.

Perfil do aluno: neste texto, o aluno será identificado como aluno A. É filho de pais separados e vive separado da irmã. Não se observou apoio familiar nas suas atividades de casa. Recebe acompanhamento do AEE duas vezes por semana.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo as pesquisas bibliográficas e o discurso do professor responsável pela sala de AEE, o ensino de alunos com DI torna-se mais complexo pois estes não conseguem compreender tarefas abstratas, necessitando de um olhar mais aprofundado do professor para que elabore atividades concretas e tenha mais informações sobre a deficiência.

Estas informações foram necessárias para uma análise sobre o aluno, que não escrevia em letra cursiva, ainda estava no processo de formação das palavras, apresentava pronúncia correta silábica de palavras com até três famílias, mas demonstrava gostar de matemática e, assim, realizava cálculos de operações simples, de adição, subtração e multiplicação.

A partir das primeiras observações, iniciamos as intervenções pedagógicas com tarefas simples, a um nível escolar abaixo do ano/série do aluno, instigando-o para completar as tarefas. Saímos do campo de observação e assumimos a responsabilidade por compreender as limitações e o processo de aprendizagem do mesmo durante o período da pesquisa (Figuras 1 a 3).

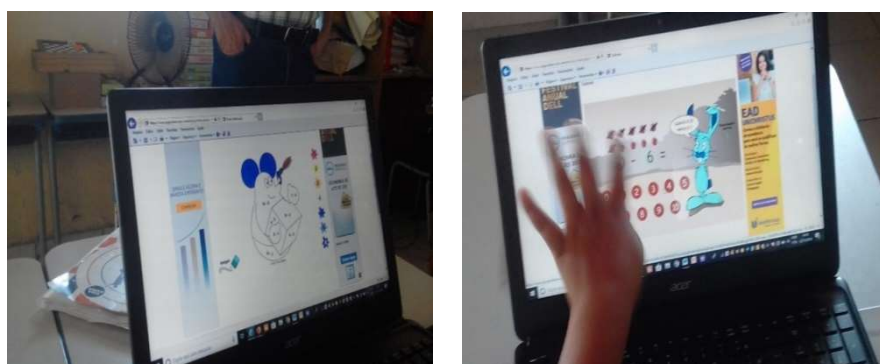
Figura 1 - Incentivo ao aluno para exercitar as atividades em sala de aula.



Fonte: Barbosa (2018).

O levantamento das condições do aluno para proceder às atividades foi primordial com finalidade de se propor atividades junto ao serviço do AEE na escola. Considerando que o desenvolvimento cognitivo da pessoa com DI pode ter uma ruptura ou retrocesso em seu aprendizado, e precisa constantemente ser motivado, colocamos o aluno em diferentes situações de aprendizagem.

Figura 2 - Atividades utilizando o computador na Sala de AEE da escola.



Fonte: Barbosa (2018).

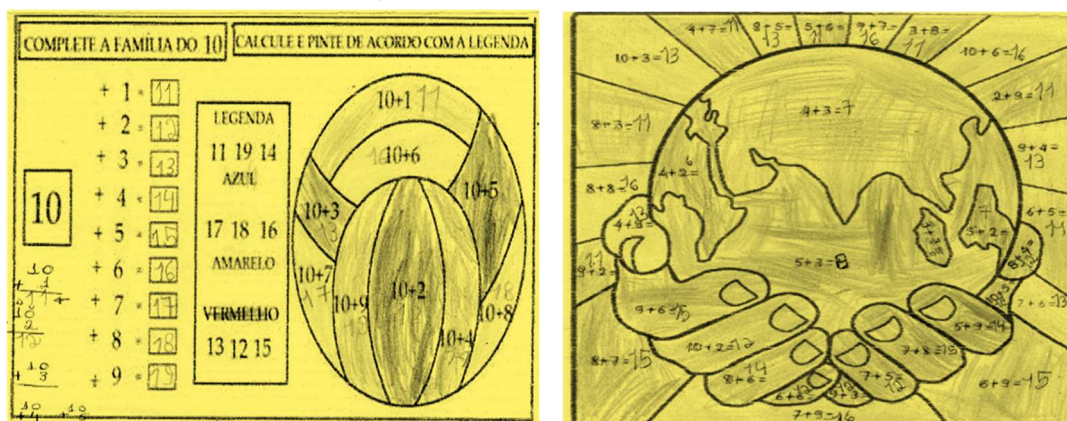
Figura 3 - Aluno realizando atividades de matemática com materiais concretos.



Fonte: Barbosa (2018).

As Figuras de 1 a 3 mostram situações de aprendizagem diversificadas. O aluno conseguia resolver as questões que lhe eram dadas, embora demorasse um pouco a entender os comandos. Propusemos a ele resolver algumas questões de matemática, como ilustradas na Figura 4, e o resultado foi surpreendente.

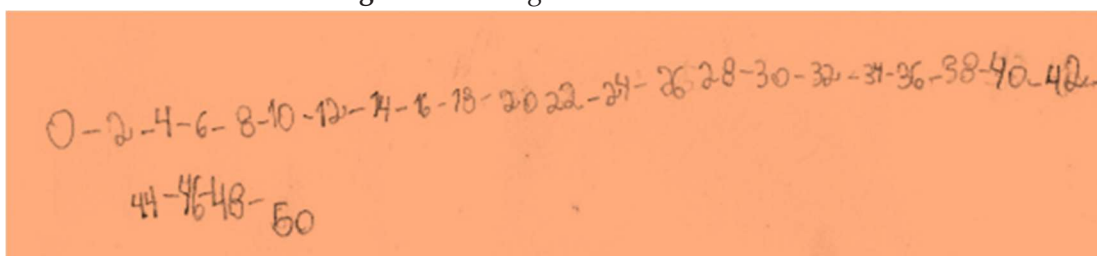
Figura 4 - Atividades de Adição.



Fonte: Barbosa, Leal (2018).

A Figura 4 mostra que o aluno A conseguiu resolver todas as operações de adição propostas. Ele também demonstrou que sabia contar de 2 em 2 (Figura 5).

Figura 5 - Contagem de 2 em 2 até 50.

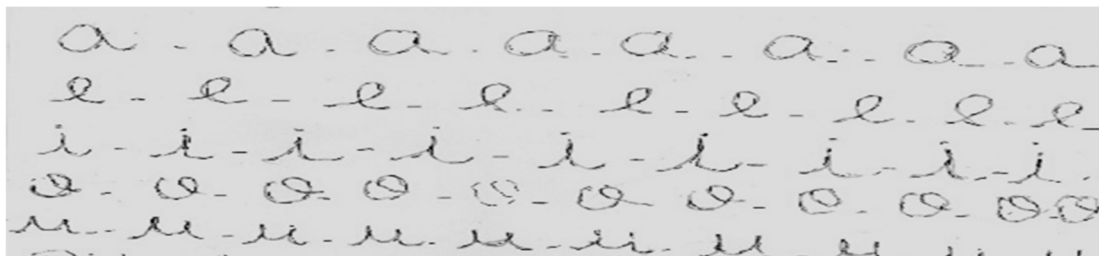


Fonte: Caderno do aluno A (2018).

Em relação à atividade de língua portuguesa, propusemos que escrevesse um ditado de pequenas palavras, mas antes apresentamos um rol de letras pontilhadas para ele cobrir, porque não tinha habilidade de escrever com letras cursivas (Figu-

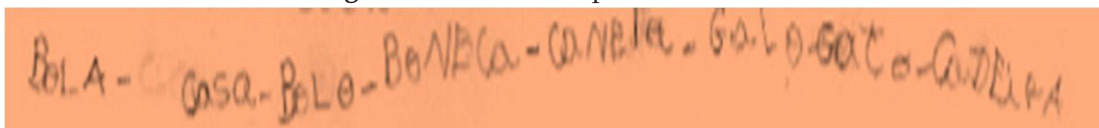
ras 6a e 6b). Este seria um exercício de desenvolvimento motor e reconhecimento de letras em modo cursivo.

Figura 6a - Atividades de língua portuguesa – desenvolvimento motor.



Fonte: Caderno do aluno (2018).

Figura 6b - Escrita das palavras ditadas.



Fonte: Caderno do aluno (2018).

Para o aluno realizar o ditado, ele repetia diversas vezes, oralmente, as sílabas e, assim, escrevia as palavras. Ele não conseguia escrever frases, mas demonstrava reconhecer as letras e som nas palavras que eram escritas em letras de forma. Pareceu-nos que o aluno sabia fazer muitas atividades, porém faltava à professora na sala de aula perceber as lacunas na aprendizagem do mesmo e acreditar que ele era capaz de aprender, ao invés de rotulá-lo como “retardado mental”, definição não apropriada para o momento atual nas discussões na literatura e debates sobre deficiência intelectual.

Os estudos indicam que existem diferentes níveis de DI indo do leve, moderado ao severo. Tédde (2012) mostrou que dentre os tipos de deficiência encontrados na escola onde fez sua pesquisa, a D.I. leve é a deficiência de maior índice, sendo o mesmo de 73 % dos alunos com deficiência. Em segundo lugar o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade com 18% e por último a deficiência física com 9%. Por meio desses dados fica claro que a D.I leve é uma deficiência de grande ocorrência nessa unidade escolar.

Outro aspecto a considerar nos estudos sobre deficiência intelectual que não é apenas orgânica, mas causada por vários fatores provoca prejuízo nas funções cognitivas da pessoa que, segundo Honora; Frizanco (2008) tais funções não acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro.

Por várias razões entende-se que não é possível fazer juízo de valor de um aluno que apresente deficiência intelectual, tampouco deixar de proporcionar-lhe,

na escola, um ambiente inclusivo que possa contribuir para o seu desenvolvimento intelectual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto complicado, toda a sociedade tem a responsabilidade de fazer valer os direitos da pessoa com deficiência intelectual. Na escola, o grande desafio é fazer inclusão sem negar as possibilidades de aprendizagem ao aluno. Mais do que nunca, é fundamental que sejam difundidas ações de educação inclusiva e respeito às limitações do aluno. Nosso objetivo não foi dar um laudo ao discente, mas acreditar nele, aprendendo com as experiências dos educadores e especialistas na área de educação especial, procurando alinhar as leituras temáticas às experiências que vivenciamos na disciplina e na escola ao lado do aluno. As estratégias planejadas e criadas em conjunto escola-academia possibilitaram perceber que as situações pedagógicas aprendidas na formação inicial são fundamentais para compreender o conceito de deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 343 p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 164p.

HONORA Márcia.; FRIZANCO Mary L. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ed: Ciranda Cultural, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência (2011)**. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em:

http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf, 2011. Acesso: 20 ago. 2018.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Orientadora: Profa. Dra. Sueli Maria Pesagno Caro.

CAPÍTULO 9

UM JEITO DE ENSINAR E APRENDER PARA CRIANÇAS COM AUTISMO, PARALISIA CEREBRAL E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

A WAY TO TEACH AND LEARN TO CHILDREN WITH AUTISM, CEREBRAL PARALYSIS AND ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Melani Maria de Lima Araujo¹
Tiene Soares da Silva Veiga²
Anny Cristina Serrão de Araujo da Silva³

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.9

¹ Especialista em educação especial e inclusão, em docência do ensino superior e planejamento educacional em matemática ribeirinha – E.M.E.F. Profª Nadeia Guimarães dos Santos. Email: melaniaraujo@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/7207474310015038>

² Especialista em educação especial na perspectiva da inclusão – E. M.E.F. Profª Nadeia Guimarães dos Santos.

³ Especialista em educação especial na perspectiva da inclusão – E. M.E.F. Profª Nadeia Guimarães dos Santos.

RESUMO

O trabalho apresenta um relato de experiência de três profissionais da Sala de Recurso Multifuncional com Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele originou-se de uma discussão acerca da prática pedagógica desses profissionais, cuja problemática foi relatar resultados do trabalho desenvolvido com os alunos da sala multifuncional atendidos no estabelecimento de ensino, em especial alunos diagnosticados com Autismo, Paralisia Cerebral e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Autismo. Paralisia Cerebral. TDAH. AEE.

1 INTRODUÇÃO

A Escola Nadeia Guimarães dos Santos, sob a gestão de K.S.A., é composta por 3 professores especializados em Educação Especial e Inclusão e uma professora especialista em Psicopedagogia, sendo que uma professora é efetiva e as demais prestam serviços à Secretaria de Educação do município do Estado, por meio da Gestão de Apoio à Educação Inclusiva (GAPEI). Os profissionais estão sempre participando dos cursos e oficinas de formação continuada ministrados pelo município, tanto por meio de instituições de ensino especializadas no assunto quanto por meio de custeio próprio, sobre os assuntos que dizem respeito às especificidades dos alunos atendidos neste local, assuntos esses que foram de grande valia para a aprendizagem e desenvolvimento de suas práticas diárias. Esses profissionais também colaboram ministrando palestras e oficinas que contribuem para a formação continuada dos professores e monitores da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil e Fundamental do Município de Marituba-PA, em especial aos professores da instituição a que prestam serviços.

Neste texto, faremos um relato de experiência sobre o jeito de ensinar e o de aprender para crianças com autismo, paralisia cerebral e hiperatividade. Como diz Minetto (2008, p. 33): “é imprescindível que a marca da história de vida pessoal de cada aluno contribua para que o professor possa organizar a sua prática, enquanto constrói e reconstrói suas concepções, percepções e escolhas”. Logo, o professor toma consciência sobre os objetivos do que está sendo ensinado, para poder se organizar melhor e decidir acerca de outros conteúdos que necessitarão ser desenvolvidos na classe, e, assim, possibilitar aos educandos se apropriarem de outros conhecimentos contemplados, ou não, no decorrer da tarefa ou no plano de ação.

2 OBJETIVOS

Relatar a experiência do profissional da Sala de Recurso Multifuncional, com ênfase nos resultados de três alunos diagnosticados com autismo, paralisia cerebral (PC) e TDAH; refletir acerca da ação do profissional da educação especial; apresentar os resultados desenvolvidos com os alunos diagnosticados autistas, PC e TDAH e as contribuições profissionais no desenvolvimento de alunos.

3 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa empregada foi baseado num estudo de caso vivenciado pelos profissionais da educação especial com alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional, em especial três alunos diagnosticados com autismo, paralisia cerebral e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Para obtenção de dados, utilizamos a observação in loco, leitura dos registros dos pareceres dos alunos e relatos dos pais e professores dos alunos que serviram de instrumento para atingir os objetivos propostos.

No primeiro momento, é feita a leitura e a análise dos pareceres sobre o laudo diagnóstico, socialização, dificuldades e potencialidades do aluno, e a escuta dos relatos dos pais, seguido de reflexão da prática pedagógica dos professores relacionada aos estudos bibliográficos sobre o tema. Depois, discute-se acerca dos resultados obtidos, procurando-se responder até que ponto é válido o trabalho, levando em consideração o ensino e aprendizagem do aluno, seguindo princípios dos seguintes métodos: SARAH, que enfoca a valorização do que existe; TEACCH, que dá ênfase aos interesses; ABA, que enfatiza a observação do comportamento; e SONRISE, que enfatiza o estímulo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na maioria das vezes, o Atendimento Educacional Especializado, nesse município, é confundido com aula de reforço escolar ou como complementação das atividades escolares. É nesse momento que se procura explicar ao professor do ensino regular, ao aluno e à família que a função do professor do AEE é buscar estratégias que possibilitem ao discente quebrar barreiras e desenvolver seu lado cognitivo, afetivo e social, com o fim de favorecerem seu envolvimento e participação nas atividades em sala de aula e extraclasse. Este trabalho também tem o compromisso de orientar a família e a escola sobre as dificuldades de aprendizagem desses alunos, promovendo a inclusão escolar.

De acordo com as leis e normas vigentes que asseguram a inclusão, interação, integração e a permanência de todos os alunos na escola, “todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive e dar respostas inventivas” (BARBOSA, 2003, p. 32).

Em relação à forma de atendimento, o trabalho é realizado individualmente ou em pequenos grupos, com a participação ou não dos alunos atípicos, desde que não interfira de modo negativo na aula dos que frequentam somente o ensino regular. Existe um trabalho em parceria com os professores da sala de ensino regular, mediante o planejamento de aula de cada professor, assim como leva em conta a apresentação dos laudos médicos e os relatos da família em relação às dificuldades e interesse dos alunos.

A nosso ver, ao se tomar consciência dos objetivos do ensino do professor, este pode organizar melhor seu planejamento e decidir acerca de outros conteúdos que necessitarão ser desenvolvidos em classe, no sentido de os educandos se apropriarem de conhecimentos contemplados, ou não, no decorrer da tarefa.

Além disso, a estratégia de ensino aos portadores de autismo, PC e de TDAH por meio de jogos pedagógicos adaptados aos conteúdos ministrados em sala de aula tem ajudado os alunos a avançarem para o ano seguinte. Observa-se que, ao compreenderem o assunto, eles mostram-se mais confiantes em sua aprendizagem. Portanto, é imprescindível no nosso trabalho, como especialistas, e ao docente da sala de aula também levar em conta o interesse e a experiência dos alunos, bem como a especificidade e as limitações em relação a suas deficiências.

Ressalta-se que toda ação desenvolvida no AEE/SRM tem por base o plano de ação, idealizado por esses profissionais, para vigorar no período de 3 anos, além de projetos criados anualmente, pois eles acreditam que é necessária e importante a utilização desses dois elementos em prol da ação do profissional de educação especial na realização do AEE. E que devido à especificidade de cada aluno, o planejamento e os projetos foram baseados na “Educação Especial Fazendo Arte”.

No contexto acima especificado, é válido repensar a prática pedagógica a partir de discussões e observações sobre o trabalho do profissional por meio de conversas, em palestras como ouvintes ou ministrantes, nas HP (horas pedagógicas) nas escolas ou em reuniões pedagógicas, buscando dar sustentação ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional, previsto na LDBEN (BRASIL, 1996).

A seguir, faremos o relato individual dos alunos estudados:

a) Autismo

Sobre o aluno Artur, diagnosticado com autismo infantil, apresenta um quadro clássico de nível severo de autismo. Quando ele começou a estudar na escola, aos 9 anos, em 2010, a maior preocupação da mãe era a socialização dele, por acreditar que o aluno não iria desenvolver seu cognitivo a ponto de ler e escrever como uma criança típica. O aluno ainda apresenta atraso na linguagem e na comunicação, possui estereotipia, fixação por aparelhos eletrônicos e pelo personagem de animação Shrek, compreende e obedece alguns comandos, e antes apresentava oscilação de humor (hoje bem controlado).

No primeiro momento do Artur na escola, ele não adentrava em sala (AEE ou Regular), as atividades foram mais de observação e de conquista, pois o aluno não permitia a interferência dos educadores; sua primeira atividade foi com a professora de educação física e, aos poucos, a professora do AEE foi conquistando-o. Levou-se o tempo de um ano para que ele permanecesse na sala do AEE, realizando atividade de coordenação motora e visomotora. Sua atração era por vídeo de desenho animado, mas o tempo de permanência era muito curto. Entre 2010 e 2015, sua frequência foi deficiente, prejudicando-o em seu desenvolvimento cognitivo, pois tínhamos que reiniciar o trabalho a cada retorno, porém apresentava memória a longo prazo da imagem do outro. Por exemplo, em 2016, quando a professora do AEE trabalhava o pareamento de objetos (apito colorido), o aluno teve a seguinte reação: pegou o apito e o assoprou, levantando-se da cadeira; eu assoprei para chamar-lhe a atenção, mas ele correu para fora de sala (a professora o seguiu), foi até o muro da escola (a professora assoprou o apito), agachou-se como que imitando pegar algo (ouviu novamente o som do apito), correu e tocou na chave pendurada no portão e balançou, depois pulou de alegria, para surpresa de todos, inclusive da professora. Foi aí que constatamos que o que foi dado no início de sua vida escolar ficou retido em sua memória. Então vimos a possibilidade de inserir leitura e escrita no seu cotidiano.

Em 2018, o Artur completou 18 anos, encontra-se no 5º ano, e desde 2017 desenvolveu a escrita por meio do pontilhado; sua interação e comunicação com os seus pares está bem desenvolvida. Isso tudo aconteceu porque a família mudou seu cotidiano: sua mãe passou a trabalhar (2015) na mesma escola em que o aluno estuda e recebe atendimento, possibilitando melhor frequência na escola (salas do AEE e Regular) e melhor deslocamento do aluno a outras unidades especializadas no atendimento educacional e da saúde.

b) Paralisia Cerebral

A aluna Larissa possui diagnóstico de Paralisia Cerebral, com comprometimento motor inferior e superior. Ao adentrar pela primeira vez na escola, em 2010, a família desejava-lhe o desenvolvimento social, pois, para eles, o desenvolvimento cognitivo de Larissa não tinha muita chance de progredir. A maior dificuldade das professoras foi trabalhar a escrita, devido à aluna ser canhota e ter comprometimento nas mãos. Em 2015, a aluna demonstra uma coordenação visomotora e percepção satisfatória. Em 2018, a aluna encontra-se no 5º ano, reconhece parcialmente as cores, tem noções de tamanho e espessuras, demonstra dificuldades em reter alguns conceitos, mas já expõe trabalhos em grupo. Ela apresenta oscilações de humor, boa socialização e interage bem com seus pares.

c) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

O aluno Jair, ao adentrar na escola em 2014, não tinha laudo. Aos seis anos, apresentava dificuldade em obedecer a regras e limites e, quando contrariado, demonstrava atitudes negativas (saía de sala, isolava-se, jogava objetos no chão), falava mais que o necessário, não respeitava os momentos em que o grupo necessitava de silêncio, não conseguia ficar sentado para realizar as atividades propostas na sala de aula; demonstrava impaciência diante de novas atividades, principalmente aquelas em que não tinha interesse. Jair necessitava da interferência do professor em suas dispersões, porém constrói frases e histórias criativas, identifica e escreve seu nome; demonstra uma linguagem aquém de sua idade e uma capacidade de encontrar soluções diferentes e inovadoras, como, por exemplo, no diálogo transcrito abaixo:

— *Jair, eu gostaria que você pintasse dentro do espaço pré-determinado, e o aluno responde: — Professora, eu estou pintando dentro, isso que está fora são nuvens/borboletas voando.*

A partir daí, ele cria uma história relacionada ao desenho e a sua pintura dentro e fora do espaço. Possui interesse precoce por atividades intelectuais sobre física, o universo e sua criação, e por dinossauros; apresenta uma memória auditiva fora do comum (reproduz textos ou transmite recados exatamente como ouviu), às vezes se expressa imitando personagens que não têm nada a ver com a realidade do momento, e tem talento especial para dramaturgia. Em 2015, o aluno foi diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, contudo, desde 2017, o aluno vem sendo avaliado por suspeitar que também apresente altas habilidades.

Em 2018, ele encontra-se no 4º ano, alfabetizado, com domínio na leitura e desenvolvendo o domínio nas quatro operações matemáticas; possui, ainda, dificuldade de coordenação motora na escrita (grafomotora), porém presta atenção a tudo ao seu redor e interfere na fala do professor mesmo quando não é chamado; interrompe o professor quando este está falando, na tentativa de adivinhar o que o professor está pensando ou vai dizer. Possui dificuldade para seguir instruções (sempre dá outras alternativas), e, com isso, erra frequentemente as atividades propostas, além de também perder objetos com facilidade.

Apesar dessas situações, o aluno é o primeiro a terminar as atividades, a ponto de ajudar os alunos com maior dificuldade na aprendizagem. A família é muito presente na escola, e ele recebe acompanhamento em outras unidades psicoeducacionais e de saúde. Também se destaca nas apresentações de dramaturgia ou na culminância de trabalhos escolares.

Chaves diz que “o conhecimento do mundo se adquire por meio de elementos que, por si só, constituem formas organizadas, e que não se pode ter conhecimento do todo através das partes, mas das partes através do todo” (2008, p. 17). Com isso, acreditamos que os alunos se desenvolvem porque há um trabalho conjunto de família-escola-especialistas psicoeducacionais e da saúde acompanhando, orientando e analisando todo o processo, o que contribui para o melhor desempenho do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que a Sala de Recurso Multifuncional foi criada na Escola NGS, temos o objetivo de contribuir para o desenvolvimento psicossocial, educacional e inclusão dos alunos, prestando um serviço de boa qualidade no Atendimento Educacional Especializado ao público-alvo atendido nesta sala. Acreditamos que vamos conseguir atingir o objetivo proposto pelo projeto ao caminhar um passo de cada vez, ao mesmo tempo em que as estratégias de ensino, por meio de pesquisa e estudos sobre o tema, atendem as especificidades dos educandos diagnosticados com autismo, paralisia cerebral e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Os relatos neste texto são frutos das experiências dos professores do AEE, dos relatos das famílias dos educandos e das imagens dos alunos ao realizarem as atividades propostas. Esperamos, portanto, que este trabalho sirva de exemplo ou que possa ajudar nos estudos de outros profissionais.

Agradecimentos

À direção e coordenação da Escola Profª Nadeia Guimarães dos Santos, em especial às Diretoras Lucia Souza e Karine Andrade, que sempre nos estimularam

na difusão dos nossos trabalhos. Aos pais dos alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional. Aos profissionais da GAPEI (Gestão de Apoio à Educação Inclusiva), no município de Marituba. E a todos que, direta ou indiretamente, nos apoiam na construção deste material.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 136 p.

CHAVES, M. N. J. A. **Sentimento de semelhança**: poéticas visuais de interconexões em arte e matemática. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. 135 p.

CAPÍTULO 10

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND HIGH SKILLS: REFLECTIONS ON INCLUSIVE EDUCATION

Karine Cerdeira dos Santos¹
Maria de Fatima Vilhena da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.10

¹ Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará. E-mail: cerdeira335@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/5943706498107641com>

² Professora do Instituto de Educação Matemática e Científica, na Universidade Federal do Pará. Coordenadora do projeto Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação inclusiva (IEMCI-UFPA). Membro do Grupo RUAKÉ (Pesquisas em Educação Especial e Inclusão) do PPGECEM-UFPA. <http://lattes.cnpq.br/0996110060293347>

RESUMO

Este texto é um estudo reflexivo a partir da experiência de sala de aula, em formação inicial, sobre características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades. O objetivo é compreender e refletir sobre os impasses ou desafios da educação inclusiva, tendo em vista o professor ter de lidar na sala, diariamente, com as facilidades e dificuldades do aluno diante do processo de ensino e aprendizagem. A metodologia é baseada na literatura e nas observações de um aluno com laudo de TEA e suspeita de altas habilidades em matemática e escrita. Os registros feitos em diário acadêmico e observações sistemáticas são analisados qualitativamente, apoiados em teóricos que versam sobre esses temas. Após análises dos resultados, consideramos que a tarefa de inclusão escolar de alunos com autismo e altas habilidades requerem do professor e da escola um desdobramento do seu trabalho docente, cabendo a este desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado e adequado ao aluno com necessidades educativas especiais.

Palavras chave: Inclusão. Anos iniciais. Metodologia pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma tarefa difícil para muitos educadores, tendo-se em vista uma responsabilidade maior com os indivíduos que possuem necessidades educacionais específicas que exigem o auxílio escolar para o seu desenvolvimento, o que é necessário, mas não uma realidade em todos os ambientes escolares. Em termos de Brasil, e voltando-se para a Amazônia, muitas escolas públicas não possuem sala de AEE nem uma sala destinada a trabalhar com os alunos com transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, não possuem profissionais especializados, e, em alguns lugares, os professores regentes de sala sequer têm diploma de graduação, embora isso seja uma exigência oficial. Outros já trabalham há muitos anos ou são recém-formados, mas possuem nenhum ou pouco conhecimento das deficiências físicas e intelectuais do seu aluno. Resultado disso: dificilmente o(a) professor(a) consegue criar ou realizar estratégias metodológicas para educar inclusivamente. Esses alunos são levados ao esquecimento na própria sala de aula, e vistos como incapazes de aprender ou de socializar-se perante a sociedade.

No entanto, existe uma série de documentos como Leis e Decretos, entre outros, que regulamentam sobre a educação de pessoas com deficiência. A 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); o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre

a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências — em seu Artigo 24, parágrafo IV, inciso 1º, diz: “Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”. Há decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto, que refletem a evolução ou retrocesso na discussão de inclusão das diversidades e sua integração social.

Mas, apesar de toda uma legislação ser revogada a favor da educação especial (BRASIL, 1999), da inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula (BRASIL, 2015) e a Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), ainda há muito a ser feito para se pôr em prática o que está legislado a fim de se garantir os direitos educacionais das pessoas.

Diante dessas questões, este trabalho tem como objetivo compreender e refletir sobre os impasses ou desafios da educação inclusiva, tendo em vista o professor ter de lidar na sala, diariamente, com as facilidades e dificuldades do aluno diante do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, salientamos a importância da preparação dos professores para que possam identificar, o mais cedo possível, alunos que precisam de um olhar e atenção especiais e, assim, criar oportunidades, adaptando metodologias e/ou encaminhando a especialistas ou órgão públicos tais alunos para atender às suas necessidades. Esta pesquisa traz em discussão o comportamento de um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na sala de aula e com suspeita de altas habilidades; para tanto, faz-se necessário descrevê-lo e caracterizá-lo.

2 METODOLOGIA

O processo de observação de alunos com alguma dificuldade de aprendizagem relacionada a deficiências, transtornos e/ou déficits foi a proposta para o Tema “Compreensão e Explicação dos Processos de Desenvolvimento e da Aprendizagem II”, ministrado pela Profª Drª Fátima Vilhena, no curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), na Universidade Federal do Pará (UFPA). A escolha por estudar sobre a dificuldade de aprendizado, observar e entender um aluno tinha, no fundo, a finalidade de se entender o problema e refletir sobre como auxiliar um aluno no seu processo de aprendizagem diante das suas impossibilidades ou suas altas habilidades intelectuais.

A pesquisa foi realizada com um aluno que tinha laudo de TEA e com suspeita, das especialistas da escola, de altas habilidades. Ele estudava o 1º ano do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFGPA)¹, com seis anos de idade, e foi observado no período de três meses no ano de 2018. A escola atende, em média, 1.372 discentes — sendo o processo seletivo para ingressar na escola feito por meio de sorteios —, 58 técnicos administrativos e 172 docentes com titulações diversas (nesse ano, 35 possuíam só a graduação, 59 com especialização, 61 eram mestres, 16 doutores e 4 pós-doutores); possui sala de Atendimento Educacional Especial (AEE) ativa, que acompanha diariamente os alunos com alguma necessidade física e intelectual.

O aluno autista, que iremos chamar de Marcos (nome fictício), teve a seguinte estrutura metodológica: estudo sobre as impossibilidades físicas e intelectuais, observação dos alunos na escola, identificação das características e socialização do relato sobre as observações. Também foi produzido um questionário para o professor da sala relatar sua percepção a respeito do aluno, sujeito da pesquisa.

As observações do aluno eram direcionadas às seguintes questões: seu relacionamento com os professores, seu relacionamento com os colegas, quais suas maiores dificuldades e facilidades, a disciplina de que o aluno mais gostava, como eram as suas atividades (se diferentes dos outros alunos) e como era realizada sua avaliação — se esta acontecia através de prova, atividades, relacionamento com seus colegas e com os professores e envolvimento nas aulas e nas discussões geradas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das observações dirigidas ao aluno Marcos, ele mostrou possuir características de autismo leve (de acordo com o laudo), o que possibilitou um maior e melhor contato com ele. Durante esta experiência, o aluno, mesmo não gostando de muito contato físico e suas conversas eram feitas sem manter contato visual, característico do TEA, mostrou-se participativo em todas as aulas. E, ainda apresentando dificuldade na fala, era instigado pela professora e seus colegas a se expressar, o que ocorria em poucas palavras. De acordo com Bosa (2002), os denominados autistas são indivíduos com dificuldades para estabelecer relações com o outro, possuem atraso e prejuízos na linguagem e incapacitação de atribuir valor à comunicação.

Os indivíduos com TEA, segundo Lorna Wing (1991), possuem três grandes grupos de perturbações, chamadas de Tríade do Comportamento Autista, que se manifestam em três diferentes áreas de domínio, prejudicando-as. São elas: a Área

¹ Unidade acadêmica especial da UFPA que desenvolve educação básica, configurando-se como campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica, segundo o Art. 48 do Estatuto da UFPA.

Social, a da Linguagem e Comunicação e a do Comportamento e Pensamento. Sendo assim, não interagem com facilidade e, dependendo do grau, não compreendem regras e comportamentos ditos sociais, não fazem contato visual, como também expressões faciais. Possuem uma rotina fixa diária, demonstram irritabilidade com barulhos e, em muitos casos, rigidez no comportamento, além de gesticulações repetitivas obsessivas. Tais características são discutidas e percebidas nos estudos de Ponce e Abrão (2019).

Marcos se destacava na sala por ter raciocínio rápido e, com isso, conseguia terminar as tarefas antes dos outros colegas, escrevia muito bem e sabia acentuar com muita propriedade o que escrevia; também apresentava altas habilidades em fazer contas. Já na parte artística das aulas, esta não chamava muito sua atenção, e optava por não desenhar muito nem fazer pintura.

Seu relacionamento moderado com os colegas e com os professores permitia boa interação social. As suas atividades eram as mesmas passadas para toda a turma, e como suas potencialidades na escrita e cálculos eram desenvolvidas, a professora da sala-base passava para ele produções de texto e outras atividades que envolvem cálculos; nas aulas de informática, ele gostava de atividades de criação de historinhas. Tais intervenções indicam que os professores se interessavam por sua inclusão e pelo desenvolvimento de suas habilidades destacadas na sala de aula.

“A inclusão nos contextos educacionais requer uma intervenção psicopedagógica que enfatize a mediação semiótica na relação com o educando com deficiência” (VYGOTSKI, 1997). Isto significa que se faz necessário o entendimento sobre as necessidades do aluno, e acompanhamento adequado, pelo professor, às atividades e avaliações dos seus níveis de aprendizagem, o que é assegurado na Lei da Educação Especial, no Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 1999).

A pessoa com altas habilidades tem características contidas nos Três Anéis (Envolvimento com a Tarefa, Capacidade Superior, Criatividade) e a interlocução, entre os três anéis, em determinada área do conhecimento (RENZULLI, 2004). Dessa forma, quando um aluno mostra preferência por determinada matéria e consegue um desempenho acima da média, é criativo e consegue fazer associações, pode-se caracterizá-lo com altas habilidades. Conseguimos notar traços no repertório

rio do aluno pesquisado durante as tarefas escolares que lhe eram propostas pelos professores.

O Ministério da Educação e do Desporto, na publicação “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento”, traz as seguintes explicações para Altas Habilidades e Superdotação:

[...] aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por ‘traços’ as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, 1995, p. 13).

Dessa forma, assim como o aluno autista e os demais alunos da sala com alguma dificuldade física e/ou intelectual que prejudique sua educação são percebidos em sala, devem ser tratados com respeito às suas diferenças.

4 CONCLUSÕES

A educação inclusiva ainda precisa de um caminho longo a ser percorrido, portanto a formação docente deve ser atualizada permanentemente. Esta experiência foi necessária para desconstruir velhos conceitos ou mitos da formação e construir novos conceitos, entendendo o papel do professor em constante formação, nos Anos Iniciais, como indispensável, tendo-se em vista as realidades cada vez mais vivenciadas em sala com crianças com necessidades diferenciadas.

No processo de inclusão de aluno com TEA ou com altas habilidades, ou com outras necessidades educacionais especiais (NEE), cabe ao professor, à família e a especialistas trabalharem juntos, e precisam atentar para as dificuldades ou habilidades dos alunos, a fim de tornarem o processo inclusivo mais fácil à adaptação, à aceitação e ao desenvolvimento em geral do aluno ou da aluna.

A inclusão será resultado de um conjunto de atitudes propositivas com a preocupação em tornar acessíveis as atividades escolares para que todos possam realizá-las, uns com mais e outros com pouca ajuda, e ainda compreender que, em meio a esta diversidade de níveis de aprendizagem, todos são capazes de aprender, independentemente de suas limitações ou de suas altas habilidades.

REFERÊNCIAS

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

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.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999.

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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Série Diretrizes, vol. 10. Brasília: MEC/SEESP, 1995. 50 p.

WING, L. The relationship between Asperger's syndrome and Kanners's autism. In: Frith, U. (Ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, p. 93-121, 1991.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.



CAPÍTULO 11

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA BOLSISTA/ ACOMPANHANTE

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: EXPERIENCE REPORTS FROM A SCHOLARSHIP HOLDER COMPANION

Leila Kátia de Sousa Farias¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.11

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Pós-graduanda do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva. Professora dos Anos Iniciais na Escola de Aplicação da UFPA. Email: leilakatia123@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3076246526339444>.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) durante o estágio como bolsista/acompanhante na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA), no período de outubro de 2014 a outubro de 2016. Utilizou-se a abordagem qualitativa associada ao estudo de caso e, como técnica de pesquisa, a observação participante e a pesquisa bibliográfica, a fim de embasar o estudo e a prática vivenciada. Como parâmetro de inclusão escolar, temos os estudos de Pereira, Pereira e Pereira (2013) e Carvalho (2010). Nos resultados, percebeu-se que o aluno foi incluído na sala regular e que avançou consideravelmente durante o período desta vivência. Os professores se sentiam limitados no planejamento de atividades; no entanto, conhecendo o aluno e seus interesses, foi possível planejar e executar atividades produtivas com os educandos com TEA com afeto e de forma lúdica.

Palavras-chave: Autismo. Estágio. Inclusão. Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, há muitas discussões a respeito da inclusão no ensino regular. Este tema vem sendo muito debatido por estudiosos da área. Tanto a literatura quanto os aparatos legislativos e constitucionais apresentam subsídios imprescindíveis para a garantia do direito à educação dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA no ensino regular. Estes alunos devem ser contemplados com uma educação de qualidade que possibilite seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e acadêmico, como é estabelecido por lei e divulgado nas pesquisas acadêmicas.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, o indivíduo com TEA apresenta dificuldades na interação social e na comunicação. Ocorre o isolamento da pessoa, e esta não interage com seus pares; também não expressa reciprocidade socioemocional, que está associada ao compartilhamento de ideias e sentimentos. No referido transtorno, há um comprometimento na comunicação não verbal associado ao uso reduzido, atípico ou ausente de contato visual, gestos e expressão facial. A fala, muitas vezes, é ausente ou marcada pela ecolalia imediata ou tardia, e, quando existente, é unilateral, comum para solicitar ou rotular, mostrando-se ausente numa conversa, num comentário ou sem expressão de sentimento de forma verbal. O comportamento é marcado pela presença de movimentos desordenados chamados de estereotípias; o brincar é marcado pela repeti-

ção, tendo apego a um objeto particular, e dificuldade de compartilhar brincadeiras imaginativas.

O Transtorno do Espectro do Autismo engloba os transtornos antes chamados de autismo infantil, autismo atípico, autismo de alto funcionamento, autismo de Kanner, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. Na nova nomenclatura do DSM-V, o TEA é classificado em graus: autismo leve, moderado e severo.

2 OBJETIVO

Este estudo tem por objetivo analisar a prática de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) durante o estágio como bolsista/acompanhante na Escola de Aplicação da UFPA – EAUFPA, no período de outubro de 2014 a outubro de 2016.

3 METODOLOGIA

A abordagem temática é qualitativa associada ao estudo de caso e, como técnica de pesquisa, utilizou-se a observação participante e a pesquisa bibliográfica, a fim de embasar o estudo e a prática docente vivenciada.

Foi feito o acompanhamento da criança nos espaços da escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) e fora dela, como em passeios ao museu, bosque e cinema, por exemplo. Ela apresenta autismo severo com as seguintes características: fala ecolálica imediata, fala unilateral, estereotípias de bater as mãos e produzir sons vocálicos, apego a um objeto (dinossauro de pelúcia), movimentos motores repetitivos de alinhar e girar objetos.

O aluno foi matriculado no ensino regular da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, atendido pelo Centro de Reabilitação e Organização Neurológica do Pará LTDA – IONPA, onde fazia natação, circuito de caminhada e fonoaudiologia. Frequentava psiquiatria, terapia ocupacional, dentista e tinha consultas médicas periódicas no Hospital Universitário Betina Ferro, da Universidade Federal do Pará, em Belém-PA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período vivenciado, o aluno fugia de sala; por este motivo, todos os demais alunos precisavam ficar trancados na mesma. Cuspia nos colegas, gostava de acender e apagar as luzes, ligar e desligar os ventiladores, ir para a Educação Infantil e brincar no balanço do parque. O aluno gostava de ficar deitado no chão da sala

de aula e/ou ficar andando por ela, fazendo estereotípias. Apresentava interesses restritos, como o gosto por música e vídeos, quebra-cabeça gigante, animais, atividades envolvendo pintura e colagem; não se interessava por atividades impressas, logo as escondia no armário.

O acompanhamento junto ao aluno ocorria todos os dias, das 07:30h às 09:00h. Mas, felizmente, foi ampliado para o período normal, das 07:30h às 11:55h. Esta mudança quanto à tolerância na questão do horário escolar foi algo surpreendente, pois antes, quando chegava o horário de 09:00 horas, o aluno organizava seus materiais e dizia: “Vamos, vamos...”.

Quanto à fuga da sala de aula, com o passar do tempo, o aluno não saía da mesma sem a companhia da bolsista. Ele verbalizava as mesmas palavras ditas anteriormente: “Vamos, vamos...”, segurava a mão da acompanhante, tomando a iniciativa para caminhar nos espaços da escola nos momentos permitidos à saída de sala, como na hora do recreio, para as aulas de Educação Física que aconteciam na quadra esportiva, para a aula de Informática que acontecia no laboratório de Informática, e para a de Artes no ateliê de artes.

Para que a inclusão do aluno na EAUFPA se concretizasse, inicialmente foi estabelecido um vínculo afetivo com ele, a fim de introduzir uma relação de amizade e confiança, bem como conhecer quem é essa criança, quais seus interesses e limitações, como ela reage com seus colegas de classe e com os professores, como é a rotina dela na escola e em casa.

Utilizar as áreas de interesse do aluno foi uma excelente estratégia como prática de inclusão. Ademais, o afeto e o lúdico são essenciais para a conquista da confiança do aluno e, como consequência, pôde-se perceber a sua inclusão escolar. Quando não queria fazer as atividades impressas, ficava deitado no chão, folheava livros e/ou brincava com algum brinquedo (dinossauro, relógio gigante, urso de pelúcia). Alguns professores se sentiam limitados à produção de atividades que despertassem o interesse no aluno. Porém, algumas vezes, a bolsista apresentava um fantoche e, por meio de uma conversa lúdica, conseguia convencê-lo a realizar a tarefa.

Nos anos de 2014 a 2016, período no qual foi acompanhado nas turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I, notou-se sensível mudança no que tange ao comportamento, tolerância, relações sociais, atividades de vida diária, vocabulário e questões pedagógicas como a realização de atividades, verbalização de numerais, palavras e sílabas simples.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o processo de inclusão das crianças com TEA ser efetivo nas escolas de ensino regular, é necessário estabelecer uma rotina bem estruturada na escola e de forma antecipada ao aluno. Para conseguir melhores resultados, a escola precisa se adaptar para garantir a educação das crianças com essa deficiência, pois os professores possuem papel fundamental enquanto mediadores do conhecimento, logo precisam propor atividades em acordo com a realidade e as especificidades desses educandos.

Durante o período vivenciado, pode-se perceber o quanto os profissionais da educação se sentem limitados para planejar atividades que estejam em consonância com os alunos com autismo, já que estes apresentam interesses restritos e repetitivos, não interagem em grupo, são sensíveis ao barulho, têm comunicação restrita e se desorganizam com facilidade.

Os resultados deste trabalho corroboram com as análises de Pereira, Pereira e Pereira (2013), os quais afirmam que as crianças com TEA sentem muita dificuldade na aprendizagem e precisam de auxílios que considerem todas as características da pessoa com este transtorno. Com base nessa premissa, recomendo o trabalho educativo interdisciplinar para a criança com autismo com a participação de uma equipe multidisciplinar (psicólogos, pediatra, fonoaudiólogos, professor especialista, psicopedagogo), de modo que os profissionais possam assistir com mais propriedade ao educando.

Considero, portanto, que o diálogo entre os vários profissionais é essencial para melhor conhecer o problema e dar apoio ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e que isso possa subsidiar o professor da sala-base a direcionar o seu trabalho pedagógico de maneira intencionalmente inclusiva.

Agradecimentos

Agradeço à comissão organizadora do evento e parabenizo-a pela iniciativa de proporcionar esta oportunidade de análise e compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas. Também agradeço à Escola de Aplicação da UFPA pelos ensinamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 out. 2018.

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

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DS-M-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 94-102.

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

CAPÍTULO 12

VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA COM AUTISTA NOS ANOS INICIAIS

EXPERIENCE AND LIVING WITH AUTISM IN THE EARLY YEARS

Juliana Martins Vasconcelos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.12

¹ Graduanda de Licenciatura em Educação em Ciências e Matemática – UFPA. Email: julianavasc7@gmail.com. TCC em andamento orientado pela Prof^a Dr^a Maria de Fatima Vilhena da Silva – IEMCI-UFPA.

RESUMO

O presente texto é um recorte do relatório de estágio de docência com pesquisa. Tem o objetivo de pontuar importantes aspectos pedagógicos experimentados na convivência, em estágio docente, necessários no processo de ensino e aprendizagem de uma criança autista. Relata experiências educacionais vivenciadas e desenvolvidas com uma aluna com Transtorno do Espectro Autista matriculada numa classe regular do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular localizada na cidade de Belém do Pará. O estágio/pesquisa foi realizado diariamente por 3 horas, de segunda a sexta-feira, no turno vespertino, durante 7 meses, com início em 27 de fevereiro de 2018 até 01 de outubro de 2018. Os dados foram obtidos por meio de observações, acompanhamento e intervenções, e as análises seguem a natureza da pesquisa narrativa em um estudo de caso particular; eles serão aprofundados para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Palavras-chave: Anos Iniciais. Práticas educacionais. Transtorno do espectro autista. Educação especial. Métodos de ensino.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial, após insistentes lutas de educadores juntamente com a participação de diversos profissionais no ambiente escolar, tem melhorado em diversos aspectos como, por exemplo, nos diálogos que têm sido mais eficientes entre aluno e professor, o que modifica a ideia de que o professor finge que ensina e as crianças fingem que aprendem. Também pode-se contar as tecnologias cada vez mais presentes nas escolas, que vêm facilitar a educação daqueles que necessitam de atenção especial propriamente dita. Outro exemplo é a abertura para possíveis trocas de conhecimentos e de experiências educacionais por meio de eventos científicos, reuniões e outros, expondo práticas ao mesmo tempo que, ao dialogar, se reflete, se ensina e também se aprende. Embora esses aspectos estejam ganhando força no âmbito da educação inclusiva, ainda assim são necessárias mais mudanças nas práticas inclusivas que melhorem a comunicação dentro da sala de aula, aprofundem sobre as problemáticas e façam reflexões referentes aos contextos sociais que rodeiam o aluno especial.

A comunicação é uma das prioridades para trabalhar com autistas na sala de aula, pois este é um dos aspectos essenciais para promover a interação social necessária à aprendizagem de quem possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Fonseca (2004), nosso cérebro está dividido em 2 hemisférios: esquerdo, res-

ponsável pelas atividades simbólicas e pelo processamento linguístico, matemático, lógico etc.; e o direito, não simbólico e que processa as rimas, músicas, imagens etc.

A pessoa com TEA se caracteriza pela ausência de interação social, comprometimento da comunicação verbal e interesse específico por algo, apresenta movimentos repetitivos conhecidos por estereotipia, e geralmente possui dificuldades motoras. O autismo é uma síndrome comportamental que, devido aos déficits de comunicação e socialização e, a depender do grau do transtorno, também pode comprometer a aprendizagem do aluno ou aluna autista (FONSECA, 2004; SILVA, 2017; BOSA, 2006).

Para Bosa (2006), além das características já citadas, a pessoa com TEA tem resistência a contato físico, hiperatividade física\agitação desordenada e calma excessiva. A autora destaca, contudo, que nem todas as crianças autistas irão apresentar déficits em todas as áreas do desenvolvimento (BOSA, 2006). E o desenvolvimento intelectual de uma criança autista passa pelas mesmas fases do desenvolvimento de uma criança normal, porém de modo muito mais lento (CARVALHO, 2009).

Devido aos déficits associados ao TEA, o processo de aprendizagem do aluno autista sofre algumas restrições, porém sua escolarização é possível. Por esse fato, Lourenço (2011) insiste que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer com a ajuda de professores que compreendam os aspectos autistas e também lancem mão de métodos de ensino adequados a estes alunos. Portanto, neste aspecto, “alunos autistas exigem uma atenção especial que proporcione benefícios em seu desenvolvimento através de atividades diferenciadas e exclusivas no âmbito escolar” (COSTA; BRANDÃO, 2014, p. 189).

Além disso, no processo de aprendizagem de um aluno com TEA, o professor deve fazer a utilização da própria linguagem, já que, no autismo, o déficit na comunicação é uma das características; portanto, Orrú (2008) sugere as aulas orais e instrumentos pedagógicos que tornem mais fáceis o conhecimento ao aluno.

De acordo com o Congresso Nacional, no que diz respeito à educação, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), garante, perante o Art. 2º, parágrafo VII, “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. Posto isso, é preciso que os profissionais que lidam com esta problemática busquem melhorar sua formação e capacitação, visto que as crianças autistas devem ser incluídas na escola, mas, para tal ocorrer,

os professores devem saber acolher e ensinar essas crianças especiais na tentativa de prover-lhes da aprendizagem escolar de qualidade, segundo a mesma lei.

Sendo assim, este texto tem o objetivo de pontuar importantes aspectos pedagógicos experimentados na convivência, em estágio docente, necessários no processo de ensino e aprendizagem de uma criança autista.

2 METODOLOGIA

Participou deste projeto uma criança com Transtorno do Espectro Autista (com laudo) com 7 anos de idade e uma professora regente da sala onde o estágio foi realizado. A turma era do 1º ano, turno da manhã, 25 alunos (06 meninos, 19 meninas). Como estagiária da turma, eu auxiliava no horário de entrada, durante as aulas ministradas pela professora, nas aulas de educação física, no recreio, na saída e nos eventos que ocorriam fora da escola.

Após ter estudado o tema sobre autismo para meu TCC, conversei com a professora sobre o desenvolvimento da aluna autista que eu acompanhava, e expliquei-lhe os pontos que eu havia observado durante o estágio. A partir dessas observações, foram modificados os métodos de ensinar de modo mais específico, visando as potencialidades da aluna.

Primeiro, identificamos quais as atividades e áreas que a aluna tinha mais afinidade para planejar adequadamente e propiciar sucesso no seu desenvolvimento escolar e social. Pedimos aos pais da criança que encadernassem um bloco grande de papel, que nos serviu para trabalhar, de forma ampliada, com assuntos básicos de matemática, e alfabetização. Usamos diversos materiais: tampinha, palitos de picolé, imagens, desenhos, atividades impressas e adaptadas, brinquedos educativos do interesse da aluna e outros. Nesse processo, contamos com a parceria dos pais e de sua terapeuta, que eram muito presentes na escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início da minha vivência, eu observava todos os alunos da turma, depois passei a observar e acompanhar sistematicamente a aluna autista, com o compromisso de conhecer o problema e desconstruir meus conceitos equivocados sobre inclusão. Devido a isso, meu contato com a discente se fazia ainda mais necessário, mas notava que ela me rejeitava de todas as formas possíveis; geralmente, não queria fazer nada, nem as atividades, apenas deitava a cabeça na carteira e não falava absolutamente nada.

Sendo assim, a primeira e principal ferramenta usada para contribuir com a aprendizagem da aluna pesquisada foi a afetividade concomitantemente à comunicação, considerando ambas serem molas propulsoras que promovem o avanço e o desenvolvimento dos indivíduos.

As considerações estão em consonância com Padilha (2005). O autor observa que a aprendizagem desenvolve a comunicação, e destaca que a discussão e construção de diferentes atos podem trazer adaptações no currículo que atendam às necessidades do portador de TEA.

Neste sentido, conhecer mais sobre o TEA, a aluna e identificar o que ela gostava foram primordiais para eu ganhar a sua confiança. Com base nas informações que eu obtinha sobre a mesma, planejava propostas diferenciadas/adaptadas com a aprovação da professora e da orientadora. Desse modo eu conseguia, pouco a pouco, a atenção dela. “Tais propostas e adaptações devem ser planejadas para serem desenvolvidas visando obter melhores resultados para a aprendizagem do aluno autista, através de um currículo inclusivo” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 12).

Tais papéis pedagógicos iniciam a exploração das potencialidades do aluno ou aluna autista, porém exigiam um diálogo persistente, capaz de proporcionar a comunicação verbal ou a não verbal — esta última é o caso mais próximo da realidade da aluna em estudo. A meu ver, explorar as potencialidades é possibilitar o acesso à inclusão e combater as dificuldades da aluna com TEA no processo educacional, na situação formal. Esta atitude pedagógica está em concordância ao direito a uma educação com qualidade, como observa a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Art. 3º, parágrafo IV: “todo autista tem direito à educação e ao ensino profissionalizante”.

Crianças com deficiência ou crianças sem deficiência podem apresentar especificidades na forma como aprendem, porém, é preciso ter ciência de que todos os educandos são capazes e possuem o direito a aprender, e que os ritmos são diferenciados para a diversidade de pessoas. Sabemos das restrições que uma pessoa com TEA possa apresentar, como mostra a literatura (BOSA, 2006; ORRÚ, 2008; COSTA, BRANDÃO, 2014; ALVES et al. 2015), todavia não ficamos indiferentes, mas desafiadas a proporcionar-lhe meios para superar suas dificuldades e encontrar na escola o prazer de aprender.

No início do estágio, a aluna autista não conhecia as letras do alfabeto nem os números, não sabia fazer leitura geral do que se propunha a ela, como também não mostrava habilidade em interpretar uma informação. Esse comportamento é

apontado por Albuquerque (2017, p. 8): “a criança autista, por possuir suas funções prejudicadas, inclina-se a direcionar sua concentração para os detalhes de um objeto ou corpo, e não consegue fazer uma leitura geral da situação que lhe é exibida”.

Contudo, ao fim dos sete meses de estágio com pesquisa, a aluna (que era atendida pela escola, psicóloga e médico), já dominava, em ordem, o alfabeto, a contagem e identificação dos números de um (1) a dez (10). Ela também estabelecia comunicação oral com a professora e com os colegas, interagia nas aulas de educação física e no horário da saída. Nessa perspectiva, o objetivo educacional estava focado no desenvolvimento da linguagem da criança autista e na interação social. As atividades mediadas eram apoiadas “numa perspectiva não reduzida de simples troca de informações ou de comunicação mecanizada, mas em situações dialógicas com significado cultural” (ORRU, 2008, p.10).

Após alguns meses de convivência com a aluna notávamos durante as atividades na escola, que a aluna expressava de forma muito clara o que queria, e demonstrava prazer em estar em classe. Para Orrú (2008), o desenvolvimento do comportamento do autismo envolve um procedimento abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem em conjunto com terapias médicas, seguindo os critérios funcionais e sociais, a fim de superar rótulos, diagnósticos ou resultados psicométricos que podem evidenciar imprecisão.

Portanto, a escola não deve negar às crianças com TEA, ou àquelas que apresentam algum tipo de deficiência ou dificuldades, o direito de potencializarem suas aprendizagens, seus conhecimentos, seu desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada com uma aluna autista mostrou ser muito importante haver um diagnóstico, se possível, na fase infantil, a fim de que o docente observe suas características e leve em conta as lacunas da sua formação e o necessário conhecimento dos assuntos que possivelmente vai lidar como educador.

A pesquisa mostrou que os primeiros passos para lidar com um aluno ou aluna autista é conhecê-lo(a), saber dos seus interesses e saber acolher. Isso possibilitará um planejamento e replanejamento pedagógico adaptado, canalizando a atenção das pessoas com TEA, fazê-los(as) se sentirem bem a ponto de querer se comunicar, sem perder de vista que, mesmo sendo autistas, serão sempre diferentes um do outro.

As estratégias diferenciadas provocaram na aluna pesquisada o desenvolvimento da comunicação expressa verbal e não verbalmente, e o seu aprendizado foi paulatinamente ocorrendo à medida que interagiu com facilidade com todos da turma.

É vital que os educadores acreditem que as crianças que apresentam déficits são capazes de se adaptar e de aprender. Porém, não podem deixar de utilizar variados recursos pedagógicos, planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação adaptados, destinando tempo e espaço de aprendizagem, cada qual a seu tempo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. H. A. **Adaptação curricular de crianças autistas: o que pensam os professores?** 2017. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de . Psiquiatria**. [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s47-s53. ISSN 1809-452X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>.

ALVES, M. M. C.; SOUZA, R. C. S.; NEVES, C. G. B. A criança autista no mundo chamado escola. 8º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. v. 8, N.1, 2015. Disponível no site: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1250/299> Acesso em: 19 de agosto de 2014.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de dezembro de 2012.

CARVALHO, R. Inclusão e escolarização de alunos autistas. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.111-114, 2009.

COSTA, D. A. C.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento educacional aos alunos com transtornos de espectro autista nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Org.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**. Maringá: EDUEM, 2014.

LOURENÇO, A. C. **O professor da educação especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo**. 2011. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2005. 157 p.

SILVA, A. C. G. **Autismo no cinema** – um ensaio. 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Orientadora: Maria de Fatima Vilhena da Silva.

ORRÚ, S. E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 45/3, p.1-12, 25 fev. 2008. (online). https://www.academia.edu/35596723/Os_estudos_da_an%C3%A1lise_do_comportamento_e_a_abordagem_hist%C3%B3rico_cultural_no_trabalho_educacional_com_autistas Acesso em: 11 de abril de 2018.

CAPÍTULO 13

APRENDER A IDENTIFICAR O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

*LEARNING TO IDENTIFY ATTENTION DEFICIT
HYPERACTIVITY DISORDER IN THE CLASSROOM:
AN EXPERIENCE IN INITIAL FORMATION*

Maria de Fatima Vilhena da Silva¹

Mariely Layane Almeida de Lima²

João Paulo Vasconcelos Soares³

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.13

¹ Docente da Licenciatura de Educação, Matemática e Linguagens - Instituto de Educação Matemática e Científica - UFPA. Email: fvilhena23@gmail.com; fvilhena@ufpa.br. <http://lattes.cnpq.br/0996110060293347>

² Estudante da Licenciatura de Educação, Matemática e Linguagens - Instituto de Educação Matemática e Científica - UFPA. Email: marielylayane@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/6342604089356284>.

³ Estudante da Licenciatura de Educação, Matemática e Linguagens - Instituto de Educação Matemática e Científica - UFPA. Email: joao_paulo-17@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/2584641691867360>. <https://orcid.org/0000-0003-1934-6952>

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico com causas genéticas que surge na infância e, frequentemente, acompanha uma pessoa em toda sua vida. É caracterizado, geralmente, pelos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. O presente trabalho teve o objetivo de identificar e compreender como o TDAH se manifesta na criança no ambiente escolar. A pesquisa é um estudo de caso, e a metodologia utilizada foi baseada na observação direta voltada para um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental suspeito, na escola, de possuir TDAH. Os resultados mostraram que o aluno observado era muito impaciente, inquieto e sem atenção aos comandos das atividades. As atividades escolares eram comumente incompletas; ele andava pela sala instigando seus colegas e não atendia aos pedidos da professora para a organização de seus pertences ou para finalizar as atividades. As situações apresentadas interferiam no acompanhamento e na aprendizagem do aluno. Concluímos que, diante das características apresentadas na sala de aula, o aluno indica ter o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e há necessidade de o mesmo ser submetido a especialistas que possam dar um laudo conclusivo. Também os professores podem aprender a lidar com a questão estudando e se articulando com a família e outros setores escolares para melhores resultados na aprendizagem do aluno.

Palavras chave: TDAH. Formação inicial. Ambiente escolar.

1 INTRODUÇÃO

Os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) podem ser confundidos como comportamentos próprios da idade da criança. Por conta disso, é importante que o diagnóstico deste transtorno neurobiológico seja realizado por uma equipe multiprofissional, pois

diagnóstico apressado e equivocado tem feito pessoas mal-educadas ficarem à vontade para serem mal-educadas, sob o pretexto de que estão dominadas pelo TDAH. O fato de serem consideradas doentes facilita a aceitação de seu comportamento impróprio (TIBA, 1996, p. 152).

Os sintomas da pessoa com TDAH são notados na sala de aula, no ambiente em que o indivíduo convive, ou em outro ambiente social. É percebida uma agitação exagerada, vontade de portar vários objetos ao mesmo tempo, não completar atividades simples dentro de casa ou na escola, mover-se de um lado para o outro sem motivo aparente, e, principalmente, não manter a concentração em uma conversa ou atividade em grupo, e até mesmo individualmente.

O primeiro relato oficial sobre TDAH foi do pediatra inglês George Frederic Still, em 1902, em casos clínicos de crianças com alterações de comportamento. Ele atribuía as alterações observadas a falhas educacionais e defeito moral. Mas, também, para o autor, embora não parecesse afetar o intelecto da pessoa, havia algum transtorno cerebral ainda desconhecido naquela época. “Gostaria de salientar que uma característica notável em muitos desses casos de defeito moral, sem prejuízo geral do intelecto, é uma incapacidade bastante anormal para a atenção sustentada” (STILL, 1902, citado no *site* ADHD-NPF, 2008 – **tradução nossa**).

O presente trabalho se desenvolveu no âmbito do estágio na formação inicial de docente, e teve como objetivo aprender a identificar e compreender como o TDAH se manifesta na criança no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu em 2018, no período de formação inicial, com características de estudo de caso, em que foi observado individual e intensivamente um aluno com suspeita, pela professora do AEE da escola, de portar TDAH. A fim de se obter os dados para as análises, além da observação direta, conversamos com a professora do AEE e a docente da turma; também utilizamos o diário de campo e os registros das atividades do discente em estudo no período de um semestre letivo, que correspondeu a três meses, com acompanhamento de três vezes por semana, durante quatro horas, desde sua entrada na escola até a saída.

O aluno pesquisado tinha nove anos e estava no 4º ano do Ensino Fundamental, sem registro de repetência. Seu perfil era de aluno impaciente, que perdia a atenção por qualquer movimento diferente na sala de aula. Sentava-se na frente da professora mas, frequentemente, se levantava para falar ou mexer com os colegas em suas carteiras. Outras manifestações serão dissertadas no decorrer das análises dos dados.

3 RESULTADOS

No âmbito escolar, o aluno pesquisado apresentava, até certo ponto, uma boa socialização, porém com a professora nem sempre era tão amistosa. Devido às características de comportamento manifestadas em sala de aula, o discente tornava-se alvo de constante chamada de atenção com relação à organização de seus materiais e para realizar as atividades propostas pela professora, fatos que o deixavam indignado. Quando se tratava de copiar do quadro, não conseguia fazê-lo até o final e no tempo destinado para a turma.

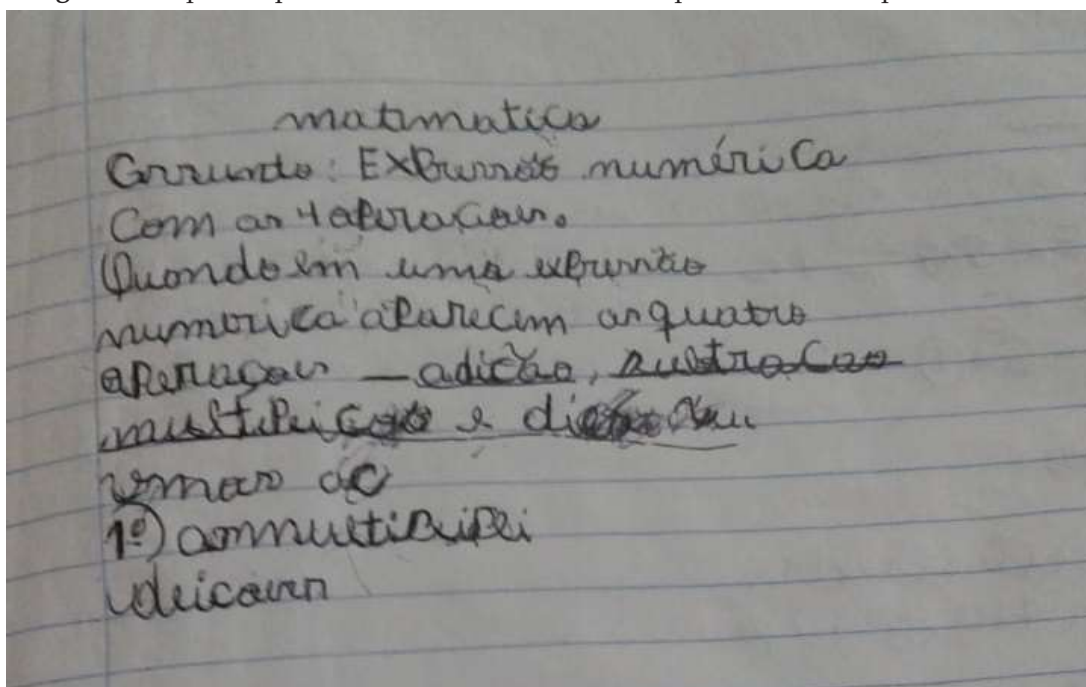
Ele não parava por um minuto sequer e, às vezes, parecia-nos que a professora regente se mostrava cansada em chamar sua atenção; outras vezes, ela não se importava tanto, mas percebemos que o discente aqui estudado a atrapalhava, e os colegas se sentiam também atrapalhados com suas inquietudes. A nosso ver, esses eram grandes desafios para desenvolver uma tarefa docente na sala de aula. Silva e Dias (2014) sugerem estratégias adequadas para o professor trabalhar na sala de aula, de modo que consiga melhorar a atenção do aluno e, conseqüentemente, permitir que sua aprendizagem avance. Corroborando com o assunto, Silvestre *et al.* (2016) destacam:

Uma criança com esse transtorno sempre apresenta dispersão, não consegue prestar atenção a detalhes e isso afeta diretamente no desenvolvimento das tarefas escolares e diárias. [...] O momento para a realização das tarefas escolares é de extrema desorganização, os materiais escolares ficam espalhados e, por isso, se perde e se danifica facilmente (SILVESTRE *et al.*, 2016, p. 4).

Dessa forma, podemos inferir que muitas das dificuldades na aquisição do sistema alfabético de escrita do aluno, notada nos seus cadernos, poderia ser devido a tal comportamento impulsivo e à falta de foco ou atenção, que o levavam a não dominar as convenções gráficas da escrita, como também não saber ler o que escrevia. Um exemplo de suas dificuldades de leitura e escrita foi quando verificamos o seu caderno ao copiar do quadro um assunto sobre operações matemáticas (Figura 1).

Na Figura 1, pode-se ver que o aluno não completa a linha do caderno, letras maiúsculas se misturam com as minúsculas. Ao pedirmos para ler o que escreveu, ele não sabia fazer a leitura. Destacamos, todavia, que o aluno estava no 4º ano. Estas aprendizagens de ler e escrever são básicas, e estão compreendidas nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, de duração de nove anos, e constituem o ciclo de alfabetização e letramento, que deve ser processual e contínuo, conforme prevista na Política de Alfabetização (BRASIL, 2010).

Figura 1 - Cópia do quadro do assunto de matemática por um aluno suspeito do TDAH.



Fonte: Arquivo dos autores.

O exemplo da cópia na Figura 1, o comportamento característico de inquietude permanente no ambiente escolar e a invisibilidade do problema do aluno na sala de aula quando das práticas pedagógicas realizada pelos seus professores, a nosso ver, não levavam em consideração os seus anseios e nem atendiam às expectativas de aprendizagem do aluno. A continuação dessa invisibilidade é evidente quando suas dificuldades são mantidas no espaço escolar sem a adequação das atividades e de recursos pedagógicos para casos como esses. E a invisibilidade aumenta ainda mais quando a família ignora ou não aceita o problema.

Vejamos o que dizem os estudiosos sobre o transtorno TDAH:

[...] Nas provas, são visíveis os erros por distração (erram sinais, vírgulas, acentos etc.). Esquecem recados, material escolar ou até mesmo o que estudaram na véspera da prova. Tendem a ser impulsivas (não esperam a vez, não leem a pergunta até o final e já respondem, interrompem os outros, agem antes de pensar). Dificuldades com relação a horários, frequentemente não os cumprem. (MAIA; CONFORTIN, 2015, p. 77).

Diante das observações em nosso estudo, a suspeita de TDAH apontada pela professora da sala de AEE, no início de nossa conversa com ela, e o comportamento do aluno em sala de aula devem ser considerados. Mas, para haver a necessária comprovação do referido transtorno, torna-se preciso haver um diagnóstico por profissionais especializados, levando-se em conta as observações docentes na escola e as observações da família.

As características observadas no aluno pesquisado corroboram também com Maia e Confortin (2015, p. 77), ao afirmarem o seguinte sobre alunos com TDAH: “é comum apresentarem dificuldades em se organizar e planejar aquilo que querem ou precisam fazer. Dificuldades com relação à escala de prioridades. Seu desempenho sempre parece inferior ao esperado para a sua capacidade intelectual”.

Em vista disso, o professor tem um importante papel ao perceber as características apontadas neste trabalho, e, por isso, consideramos que, como educador, deve estudar o aluno, ler ou pesquisar sobre o que está acontecendo em sala de aula ou, no mínimo, estar atento para identificar os sintomas do TDAH, que se diferem do comportamento normal dos alunos. Concordamos com os autores que, embora o docente não seja aquele que realize o diagnóstico do aluno, pode ao menos suspeitar e buscar um diálogo com a família sobre as características observadas no discente. Portanto, “o diagnóstico do TDAH não é função dos professores, mas se instrumentalizar desses conhecimentos será útil para uma primeira identificação desta condição e se constituirá em aspectos diferenciais positivos em sua atuação” (MEDEIROS; GAMA; FERRACIOLLI, 2018, p. 201), e poderão indicar que essa criança seja encaminhada a um profissional da área médica (BELLI, 2008; SILVESTRE *et al.*, 2015) e da psicologia. Diante da função docente, é possível buscar estratégias pedagógicas adequadas para lidar com esse transtorno que, segundo o DSM-V (2014), demonstra a mais frequente desordem comportamental da infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação do TDAH exige a comprovação feita por um profissional especializado da área da saúde (psiquiatra e/ou neurologista, e psicólogo) para diagnosticar um indivíduo com este transtorno. Porém, os registros da escola sobre os indícios manifestados pelo aluno permitem ao docente suspeitar da presença do referido transtorno que, frequentemente, é apresentado e perceptível na observação do âmbito familiar e, principalmente, da sala de aula. Assim, o professor poderá comunicar a escola e a família sobre as suspeitas, a fim de que o aluno seja avaliado corretamente e lhe seja dada a atenção merecida.

Na escola, é preciso haver um trabalho colaborativo do psicopedagogo e do ou da docente, pois este comprometimento é fundamental para a inclusão e auxílio ao aluno a saber lidar com suas limitações na sala de aula. Ao compararmos as leituras sobre o tema descrito na literatura, vimos que foram muitos sintomas manifestados pelo aluno pesquisado que nos permitiram suspeitar da presença de TDAH.

Aprendemos que a observação direta do caso, nossa convivência com o referido aluno, os debates na academia nos momentos de formação docente durante a prática de estágio com pesquisa, e as leituras sobre o assunto foram importantes para aprender a identificar e compreender como o TDAH se manifesta na criança no ambiente escolar. Esta aprendizagem foi e é fundamental para entender que, apesar das dificuldades de atenção, o aluno com TDAH mostrou ser capaz de aprender, contudo precisa de suporte pedagógico adequado na escola e na família. Todavia, o desconhecimento sobre o assunto pode proporcionar ideias errôneas, levando a rotular o aluno como bagunceiro, mimado etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BELLI, A. A. **TDAH! E agora?** São Paulo: STS, 2008. 112 p.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 992 p.

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

MEDEIROS, L. R. F; GAMA, D. T; FERRACIOLI, M. C. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: conhecimento de professores e estudantes de educação física. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 107, p. 191-202, 2018.

SILVA, S. B. S.; DIAS, M. A. D. TDAH na escola: estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 5, n. 4, p. 105 - 114, nov./dez. 2014. Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1582/1229>. Acesso em: abril de 2017.

SILVESTRE, A., SILVA, B. K. M.; SILVA, F. S.; SANTOS, L. K. Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, 17p., 19 ago. 2016.

ADHD-NPF. **The history of ADHD**: 1902, Sir George Frederick Still. [S.l.] 31 de outubro de 2008. Disponível em: <https://adhd-npf.com/history-of-adhd-1902-sir-george/>. Acesso em: 05 mai. 2018.

TIBA, I. **Disciplina**: limite na medida certa. 1. ed. São Paulo: Gente, 1996. 240 p.



CAPÍTULO 14

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA

HOME PEDAGOGICAL CARE: POSSIBILITIES FOR TEACHING

Silvia Caroline Salgado Pena¹
Elielson Ribeiro de Sales²

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.14

¹ Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, na Área de Concentração: Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará, UFPA. ORCID: 0000-0002-0175-2592. E-mail: silvia.pena@hotmail.com.

² Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Adjunto III da Universidade Federal do Pará, UFPA. ORCID: 0000-0001-6242-582X. E-mail: esales@ufpa.br.

RESUMO

O ensino de estatística voltado a alunos que se encontram em tratamento prolongado de saúde, mas estão em domicílio e não podem frequentar a escola, foi o inspirador para este estudo. O objetivo foi possibilitar para o ensino de estatísticas a aluno do Atendimento Pedagógico Domiciliar na Secretaria de Educação do Estado do Pará. Trata-se de um estudo de caso, em que o aluno utilizou o *Google* Formulário para executar um levantamento que serviu de base para o ensino em um cenário da realidade. O aluno escolhe o tema de seu interesse, aplica o questionário criado por ele e apresenta os resultados por meio de gráfico e tabelas. Desta forma, ele se apropria dos conteúdos da estatística e cria possibilidades para a compreensão crítica de gráficos e tabelas.

Palavras-chave: Estatística básica. Pedagogia domiciliar. Criatividade.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão de significado; entender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), volume 3 dirigido à área de matemática (BRASIL, 2000) o significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e dos atrelamentos que estabelece entre os diferentes temas matemáticos.

Visando o ensino de matemática para todos, os alunos afastados do ambiente escolar regular por apresentar algum tipo de problema de saúde, necessitam de atendimento e adaptação do ensino de matemática. Sendo assim, é mister o trabalho com estímulos práticos inseridos em um cenário da realidade para desenvolver este ensino-aprendizagem, pois na matemática existem conceitos abstratos de difícil internalização e compreensão.

A partir deste contexto, ao ministrar a aula ao aluno enfermo, deve-se procurar atender suas necessidades específicas, pois o objetivo é garantir oportunidades de escolarização a esses aprendizes que, por razões diversas, não acompanham o ensino dito comum.

Com intenções de desenvolver habilidades relacionadas ao pensamento crítico, construção do conhecimento no ensino de estatística, e contribuir para a forma-

ção acadêmica e cidadã desses indivíduos, além de conduzi-los a um pensar avaliativo dos fenômenos apresentados por utilização da estatística como ferramenta de observação, análise e apresentação de dados, é que buscamos apresentar possibilidades de ensino para o tema estatística, voltado a alunos inseridos no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) da Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC) a nível de Ensino Médio. Para tanto efetuamos um levantamento de pesquisas que aborda o APD no Brasil a fim de obtermos um alicerce para este estudo.

2 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR, AFINAL O QUE SE TRATA?

O APD está diretamente ligado à Pedagogia Hospitalar ou Classe Hospitalar, vinculada a enfermos que saídos de tratamentos em hospitais e impossibilitados de retornarem a suas classes regulares, não podem ficar sem escolarização.

Ao longo dos anos, o Brasil desenvolveu políticas voltadas a implantação do APD em todo território nacional sendo que a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 apresenta orientações para a educação especial, e nela consta indicação do atendimento educacional fora do ambiente escolar, definida como Classe Hospitalar o serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. Além de Ambiente domiciliar o serviço é destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Para caracterização de o ensino ser APD é necessário que o aluno enfermo não possa frequentar uma escola, esteja matriculado na rede pública e seu tratamento requeira um tempo mínimo de afastamento de seu processo de escolarização regular. Cumpre ao APD oferecer estratégias que possibilitem o acompanhamento pedagógico-educacional dos alunos em processo de tratamento prolongado de saúde, sendo a competência para contratação de professores das secretarias estaduais, municipais e federais de cada ente federativo.

O professor do APD participa do cotidiano do aluno enfermo, e estará próximo da intimidade da família, da rotina diária, do ambiente interno, de seus animais, de sua alimentação, das dificuldades enfrentadas e sucessos também. Contudo, o objetivo de sua permanência é o ensino e a aprendizagem, e o foco deve ser direcionado para este fim. O professor fica próximo a segredos de família, porém a ética

como profissional o capacita para lidar com diferentes situações apresentadas, sem tornar-se um ser rígido em seus comportamentos e emoções.

A família exerce um papel de vital importância nesse processo de ensino-aprendizagem, nela estão as primeiras informações do aluno, sua vida escolar, as informações necessárias para se criar mecanismos de aprendizagem, das principais dificuldades e fortalecimentos, da preparação do ambiente de estudo, do apoio para que o enfermo tenha estímulo ao dar continuidade aos estudos.

2.1 Marco inicial do APD no Estado do Pará

Como o APD encontra-se vinculado às classes hospitalares, o surgimento no Estado do Pará deu-se mediante convênio entre o primeiro hospital que possuía uma Classe Hospitalar ativa o Hospital Ophir Loyola (HOL), que segundo Saldanha (2012) foi pioneiro na escolarização hospitalar em 1993, com uma pedagoga do quadro do hospital, apesar de o convênio ser firmado com o estado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) “[...] no mês de dezembro de 2002, a implantação de um Convênio de Cooperação Técnica entre Secretaria de Estado de Educação e o Hospital Ophir Loyola [...]” (SALDANHA, 2012, p 32).

Saldanha (2012) enfatiza que o marco inicial para os atendimentos em domicílio de alunos afastados das escolas por problema de saúde ou em tratamento prolongado, foi a Portaria 054/2005 da Secretaria Adjunta de Logística e Gestão Escolar (Sale) SEDUC/PA assinada em 25 de maio de 2005 e publicada em 31 de maio de 2005 pela Imprensa Oficial do Estado do Pará. Criou-se assim, o Anexo I da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco como local da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar no Estado do Pará.

Atualmente, o programa de ensino domiciliar atende 15 alunos, que estão em tratamento médico, mas não precisam ficar internados em unidades de saúde. A equipe de professores trabalha por áreas de conhecimento, como Matemática, Biologia, Química, Língua Portuguesa e Artes. Os alunos são distribuídos em vários níveis de escolarização, em relação à disciplina matemática, sendo um aluno no primeiro ano do ensino médio, um no segundo ano do ensino médio e um no preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3 ENSINO DE ESTATÍSTICA PARA ALUNO APD

A estatística é uma parte desejável da educação para alunos no ensino médio, que precisam adquirir a capacidade de ler e interpretar tabelas e gráficos estatísticos que frequentemente aparecem nas mídias, além de ser útil para a vida futura, uma

vez que em muitas profissões é necessário um conhecimento básico do assunto. Mas, como ensinar estatística?

Na década de 90 instruída por pesquisadores da área do ensino e aprendizagem da estatística surgiu a Educação Estatística, fomentando o ensino baseado em praxis e em projetos, com forte tendência na realidade e experimentação. Essas ideias foram incorporadas pela Educação Estatística que tem por base três competências: o letramento ou literacia estatística, o pensamento estatístico, e o raciocínio estatístico.

Campos, Wodewotzki & Jacobine resumem estas competências nos seguintes termos:

“[...] a literacia estatística pode ser vista como o entendimento e a interpretação da informação estatística apresentada, o raciocínio estatístico representa a habilidade para trabalhar com as ferramentas e os conceitos aprendidos e o pensamento estatístico leva a uma compreensão global da dimensão do problema, permitindo ao aluno questionar espontaneamente a realidade observada por meio da Estatística. (CAMPOS, WODEWOTZKI; JACOBINE, 2011, p. 17-18).

Seguindo este pensamento, Campos (2007) afirma que vivemos em um mundo onde a estatística se faz presente em nosso cotidiano, principalmente nas mídias com uma variedade de informações e conteúdos estatísticos a serem apreciados pelos indivíduos. Em inúmeras situações nos é solicitado uma análise, uma comparação, uma avaliação baseada em gráfico, tabelas, índices, etc. Esta relação do mundo real e o cidadão estatisticamente competente são diretos, contudo, o ensino de estatística parece desconectado dessa ligação e permeia o ensino por atividades fora da realidade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em foco teve como procedimento técnico um estudo de caso, que segundo (YIN, 2003, p. 32) “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...], a proposta foi a execução de uma enquête rápida pelo aluno APD, onde o mesmo escolheu um tema de seu interesse, e a partir de um cenário baseado na vida real desenvolveu um questionário aplicado pelo Google Formulário, encaminhado por WhatsApp a um grupo de pessoas a ser respondido.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A enquête aplicada pelo Aluno teve seu aporte em cenários de investigação, baseado no mundo real. O objetivo foi entender a visão dos entrevistados em rela-

ção ao tema escolhido pelo aluno (Violência na Sociedade), além de desenvolver objetos estatístico e conhecimento crítico.

O Google Formulário apresenta as estatísticas de retorno dos entrevistados. No caso, responderam 14 pessoas, sendo 2 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, contudo, as respostas da variável Sexo apresentavam divergências em relação aos números percentuais encontrados e os gráficos foram reconstruídos no Excel. Os dados apresentaram uma desconexão nos valores sendo 2,338 para sexo Masculino e 11,662 para Feminino.

Os valores percentuais também apresentavam essa mesma desconexão, o que foi percebido durante o processo de avaliação dos resultados; no *Google Formulário* são apresentados apenas gráficos de setores para perguntas fechadas e histogramas para perguntas abertas.

O aluno percebeu que como tratava-se de pessoas não era possível aceitar a quantidade de 11,662 indivíduos do sexo feminino e 2,338, internalizando o conceito de tipos de variáveis quantitativas contínuas as quais podem assumir qualquer valor dentro de um determinado intervalo e/ou quantitativa discreta as quais assumem valores geralmente inteiros, quando determina uma quantidade finita de elementos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devo, pois, antes de tudo, esclarecer que este estudo fez um levantamento do APD diante do ensino de matemática, especificamente na educação estatística, levando em conta a proposta de projetos como plano de ensino, em consonância com um estudo de caso, sendo que o aluno enfermo apresenta uma especificidade em seu ensino aprendizagem que é uma prática fora do ambiente da escola.

O aluno APD no Estado do Pará necessita estar ausente do ambiente escolar em tratamento médico por no mínimo mais de 90 dias, o que difere em relação a outros estados como Santa Catarina, aonde a origem dos alunos do atendimento vem de Classes Hospitalares. Neste contexto, o professor não é regente; no Pará, o professor assume o aluno como regência e fica responsável por planejar os conteúdos a serem aplicados, atividades e avaliações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. -2ª ed. Brasília: MEC, 2000. 142 p.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso 02 de janeiro de 2018.

CAMPOS, Celso R. A Educação Estatística: uma investigação acerca dos aspectos relevantes à didática da estatística em cursos de graduação. 2007. 256 p. Tese. (Doutor em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Campus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro

CAMPOS, Celso R. WODERWOTZKI, M^a. Lúcia. L. e JACOBINI, Otávio. J. **Educação Estatística**: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PARÁ. Secretaria Adjunta de Logística e Gestão Escolar (Sale) SEDUC/PA. **Portaria 054/2005**. Implantado o Anexo I da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco. **Imprensa Oficial do Estado do Pará**. Caderno 2, Belém, PA, ano CXIII, nº 30.447, p. 5, 31 de maio de 2005.

SALDANHA, Gilda M M M. **A Educação Escolar Hospitalar**: práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no Hospital Ophir Loyola em Belém/Pará. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.



CAPÍTULO 15

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

HIGH ABILITY/GIFTEDNESS: IMPORTANCE AND NEED FOR INCLUSION IN REGULAR EDUCATION SCHOOLS

Eny Tayná Miranda Caseiro¹

Juliana Soares da Cruz²

Maria de Fátima Vilhena da Silva³

Elinete Oliveira Raposo⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558891338.15

1 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, no Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). Email: ennytayna2015@gmail.com.

2 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, no Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). Email: julianasoaeslic.2016@gmail.com.

3 Professora da disciplina sobre Inclusão. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). Orientadora de Estágio. Coordenadora do Grupo do Ciclo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva (CEEI), do IEMCI-UFPA. Membro do Grupo RUAKÉ - PPGECEM-UFPA. Email: fvilhena23@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0996110060293347>

4 Orientadora de Estágio. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA) Email: elineter@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/6737474841439654>

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir sobre práticas pedagógicas que se destinem a um aluno com altas habilidades na escola regular. Este assunto é apoiado pela Política de Educação Especial e outros documentos oficiais que tratam deste tema. Os educandos que estão nesta categoria apresentam elevadas potencialidades em determinadas áreas. Por isso, tem-se o desafio de responder à seguinte pergunta: Que práticas pedagógicas no ensino regular podem contribuir para se desenvolver o potencial do aluno com altas habilidades/superdotação?. Esta pesquisa se caracteriza um estudo de caso, e foi desenvolvida dentro de um projeto integrando duas disciplinas na graduação: o Estágio Supervisionado e outra com o tema sobre Inclusão. O sujeito da pesquisa foi um menino de nove anos de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública. O aluno se destacava em resolver, com muita facilidade, raciocínio rápido e lógico as tarefas escolares de matemática e de português, mas não possuía laudo definitivo. Na sala de aula, mostrava-se muito inquieto pois, para ele, as tarefas eram muito simples e sobrava-lhe muito tempo ocioso, e não havia propostas diferenciadas para que pudesse sentir-se envolvido ou se interessar pela escola. Consideramos que cabe à escola estabelecer parceria com outros profissionais especializados extraescola para providenciar possível laudo e realizar um trabalho a contento para casos como esse. Também cabe à escola realizar práticas didático-pedagógicas diferenciadas com o fim de desenvolver as potencialidades e habilidades do aluno, e promover a devida atenção e postura inclusiva na escola.

Palavras-chave: Inclusão. Docência inclusiva. Pedagogia diferenciada.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2006, p. 12). Não se pode dizer, entretanto, que o superdotado ou com altas habilidades apresente todas essas características, ou se todas se dão com a mesma intensidade. O MEC recomenda “que não se deve generalizar. Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/superdotação” (idem, p. 14).

Um dos maiores desafios de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação é oferecer oportunidade de desenvolvimento no contexto sociocultural e escolar, pois, em geral, esses alunos não encontram dificuldades em muitas áreas do conhecimento, e, dada esta característica, algumas vezes a escola não a identifica com altas habilidades, e o discente é deixado à parte; outro desafio é não receber procedimentos pedagógicos diferenciados e adequados às suas habilidades, e não ter o devido encaminhamento a núcleos especializados para valorizar e demonstrar ainda mais suas capacidades.

Neste trabalho, o problema de investigação é: Que práticas pedagógicas no ensino regular podem contribuir para desenvolver o potencial do aluno que possui altas habilidades/superdotação? O objetivo é discutir sobre práticas pedagógicas que se destinem a um aluno com altas habilidades na escola regular.

2 METODOLOGIA

O trabalho foi um projeto de pesquisa reunindo duas disciplinas na graduação: Estágio Supervisionado I, e Compreensão e Explicação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo esta última com ênfase em Inclusão. O trabalho está baseado em estudo de caso, conforme definição de Clemente Jr. (2012), que afirma ser este a busca de resposta para uma questão ou situação de forma mais aprofundada.

O sujeito da pesquisa foi um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do ensino regular com indícios de altas habilidades (Carlos, nome fictício). A coleta de dados foi realizada por meio de observação sistemática no período de 20 de agosto a 20 de novembro de 2018; obtivemos informações em conversas informais com o aluno, conversas formais com a professoras da sala-base e do AEE, além do acompanhamento das atividades do aluno na escola. O mesmo frequenta a sala de AEE uma vez por semana.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período das observações em sala de aula, notamos que o aluno Carlos realizava com muita facilidade as questões de matemática e de português; ele rapidamente acabava a tarefa e ficava inquieto porque seus colegas levavam muito tempo para resolver as atividades, enquanto ele ficava sem fazer nada.

Parecia que ele não avançava na sala de aula dada a sua inquietude. Ao consultar o professor do AEE, que o acompanha há um ano, este relatou que trabalha com atividades que não são em nível de dificuldade elevado e nem simples, porque

o aluno perde o interesse facilmente e se desconcentra. No serviço de AEE, segundo o professor, são passadas questões de matemática e de língua portuguesa com uso de jogos concretos e computador, que ele resolve sem problemas, desde que não sejam tão complicadas. Nós, porém, não vimos esse trabalho devido a nosso horário disponível, que não coincidia com os momentos de atendimento do aluno no AEE.

Na sala de aula base, as atividades de Carlos não se diferenciavam dos demais alunos, motivo pelo qual Carlos fica muito tempo sem o que fazer, por serem atividades muito fáceis para ele.

Parafraseando alguns autores, dizemos que “o professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como trabalhar diferentes ‘potencialidades’, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade” (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 5).

De acordo com nossas observações, o cotidiano não se modificava; não notamos qualquer planejamento de atividades diferenciadas para o aluno ser desafiado. Inferimos que a inquietação de Carlos era por sobrar-lhe tempo demais na escola, fazendo praticamente nada. Nossa conversa com Carlos revela que ele acha tudo muito fácil em matemática e português, não gosta muito das outras matérias, mas estuda sem problemas para passar de ano. Ele mostra bem quais são as áreas de seu maior interesse na escola, e, mesmo sabendo disso, professores e técnicos não pareciam sensíveis ao problema do aluno.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

O comportamento de Carlos corrobora com as qualidades apontadas no documento citado (idem, BRASIL, 2008), que dispõe da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Inclusão, porém não encontramos eco quanto a esta política.

Nas diretrizes do MEC que discutem saberes e práticas para pessoas com altas habilidades/superdotação, tem-se a seguinte afirmação:

Em geral, na escola, os alunos com superdotação apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade, fluência de ideias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidade para a abstração, percepção, relacionamento de um tema específico a um contexto amplo, estilos particulares para a aprendizagem e uma busca constante para atingir alvos e metas mais distantes (BRASIL, 2006, p. 19).

O aluno em foco mostrou facilidade para percepção, facilmente respondia com segurança se fosse feita uma pergunta na sala, mostrava uma curiosidade muito aguçada para a matemática e a língua portuguesa, porém mostrava-se desmotivado por não estar atingindo metas de conhecimento desejadas por ele, o que o fazia “desconcentrar-se”, como foi dito pelo professor do AEE. Para nós, não havia desconcentração, o problema é que ele fazia muito rapidamente as questões, então lhe sobrava tempo demais para aguardar os outros colegas realizarem a mesma tarefa.

Cinthia Rodrigues (2009) fala, em seu texto para leitores da Nova Escola, que as pessoas com altas habilidades são repletas de necessidades. Que é preciso desmistificar o mito de que eles são gênios, porém é sabido que possuem raciocínio rápido, são céticos, argumentativos etc. Esses alunos necessitam de “estímulo para manter o interesse pela escola e desenvolver seu talento — se não, podem até se evadir” (p. 1). Para a autora, o professor ou professora deve reparar se o aluno tem muito interesse por determinado assunto, “deve desconfiar de estudantes com vocabulário avançado, perfeccionistas, contestadores, sensíveis a temas mais abordados por adultos e que não gostem de rotina” (p. 3).

A nosso ver, se a escola desconfia ou tem indícios de que o aluno apresenta altas habilidades/superdotação, é obrigação dela encaminhá-lo a um Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Educação do Estado. “Os núcleos têm a obrigação de indicar uma psicopedagoga para avaliar se a criança ou o jovem têm mesmo uma alta habilidade — e encaminhá-lo ao programa oficial de estímulo, com atividades extraclasse e orientações para o professor e a família” (RODRIGUES, 2009).

Nossa experiência mostrou que Carlos, o aluno pesquisado, precisa de acompanhamento mais efetivo e encaminhamento para identificar se realmente apresenta altas habilidades em matemática e português. Ainda sem diagnóstico definitivo, a nosso ver, o aluno necessita de estratégias diversificadas na escola para atender as suas angústias ou inquietações. Aquelas rotinas da sala de aula, com os mesmos exercícios para todos, sem desafios para seu raciocínio, que é muito rápido, o torna inquieto e sem ânimo de estudar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio para fazer a inclusão de pessoas com altas habilidades requer derrubar o mito de que tais pessoas são gênios, tampouco dispensam de atenção especial por apresentarem raciocínio rápido e resolverem as tarefas escolares de seu maior interesse sem dificuldade alguma. Ao contrário, os alunos com altas habilidades

necessitam de uma escola inclusiva que proporcione condições de avanços cada vez mais naquilo que o aluno sabe bem fazer.

Se o aluno demonstra raciocínio rápido, o trabalho do professor ou da professora requer propor situações escolares e questões que o estimulem a interessar-se em estar na escola, que permita ao aluno encontrar a satisfação de desenvolver seu potencial intelectual, criativo, crítico etc. Observamos que é preciso, desde a formação inicial, haver contato com alunos especiais e aprofundar-se no tema, pois, a cada novo aluno especial, tem-se surpresas que nos mobilizam a nos dedicar na profissão docente com muito mais compromisso com a inclusão.

Sobre nossa pergunta de investigação: Que práticas pedagógicas no ensino regular podem contribuir para desenvolver o potencial do aluno que possui altas habilidades/superdotação?, temos a dizer que não existem receitas de didáticas, nem roteiro, nem um elenco de dinâmicas que sejam regras, mas é necessário desenvolver práticas que facilitem ao aluno com altas habilidades em determinada área ser mais efetivo do ponto de vista acadêmico e pessoal. Percebemos que cabe ao professor e aos demais segmentos da escola formarem uma parceria entre si, com a família e com outros órgãos voltados para apoio especial. Seria, portanto, um trabalho multidisciplinar pedagógico e psicopedagógico facilitador do potencial das altas habilidades do aluno.

Logo, cabe à escola, nessa parceria de trabalho de equipe, identificar possíveis habilidades que se destacam no aluno, e realizar práticas diferenciadas para altas habilidades. Para nós, fica a lição de que é muito importante que o professor ou professora aproxime suas práticas da formação em educação especial, mesmo que seja básica, a fim de identificar as potencialidades e habilidades dos alunos, e reconhecer que eles necessitam de desafios, atenção diferenciada e de postura inclusiva na escola.

REFERÊNCIAS

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado*. 2. ed. Marília: ABPEE, 2010.

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.

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

2007. 19 p. (online). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Série: Saberes e práticas da inclusão. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 143 p.

RODRIGUES, C. Repleta de necessidades: crianças superdotadas também precisam de atendimento especializado: saiba como agir com esse público. **Nova Escola**, São Paulo, 01 ago. 2009. Disponível em: http://novaescola.org.br/conteudo/1360/repletas-de-necessidades?gclid=CjwKCAjwxuuCBhATEiwAIIIz0UfVxBvcgbam-40GeYy68dmR-qof6n8j41ZMb6fnM3aSrBg15npmoGBoC9tsQAvD_BwE. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
- Acesso 15, 29, 30, 37, 38, 49, 55, 64, 86, 93, 94, 101, 109, 117
- Aluna 24, 25, 26, 27, 28, 53, 54, 70, 78, 88, 89, 90, 91, 92, 93
- Aluno 14, 15, 18, 19, 21, 28, 29, 32, 33, 34, 37, 43, 47, 48, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116
- Ambiente 11, 12, 14, 21, 24, 25, 26, 37, 52, 59, 64, 88, 96, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 108
- Aprendizagem 10, 12, 14, 15, 24, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 77, 78, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114
- Aspectos 19, 21, 25, 40, 41, 42, 43, 52, 53, 59, 88, 89, 90, 100, 109, 112
- Atividades 18, 19, 20, 24, 25, 27, 28, 41, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 82, 84, 85, 89, 90, 92, 96, 97, 99, 107, 108, 113, 114, 115
- Aula 24, 25, 26, 27, 28, 33, 47, 48, 58, 60, 61, 63, 67, 68, 70, 74, 75, 77, 84, 88, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 112, 113, 114, 115
- Autismo 13, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 83, 85, 89, 90, 92, 93
- C**
- Comunicação 18, 20, 21, 22, 32, 34, 37, 42, 59, 69, 76, 82, 85, 88, 89, 91, 92, 93
- Conhecimento 4, 11, 14, 18, 19, 20, 27, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 52, 71, 74, 77, 85, 89, 92, 101, 104, 106, 107, 108, 113, 115
- Cultura 33, 34, 40, 41, 42, 43, 49, 59
- D**
- Deficiência 14, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 58, 59, 60, 63, 64, 74, 75, 77, 85, 91, 92
- Desenvolvimento 11, 14, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 35, 52, 54, 58, 61, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 77, 78, 82, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 113
- Docente 18, 24, 58, 68, 74, 78, 83, 88, 90, 92, 97, 98, 100, 101, 116
- E**
- Educação 10, 12, 14, 19, 21, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 38, 43, 46, 49, 52, 53, 58, 59, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 101, 105, 106, 108, 114, 116
- Ensino 12, 14, 19, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 79, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 116
- Escola 13, 14, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 35, 37, 46, 47, 48, 52, 54, 58, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 112, 113, 114, 115, 116
- Escolares 12, 14, 24, 25, 34, 67, 71, 74, 78, 96, 98, 112, 115, 116
- Escrita 28, 32, 34, 35, 37, 46, 47, 48, 49, 69, 70, 71, 74, 77, 98
- Estudo 18, 19, 20, 24, 25, 27, 29, 46, 52, 67, 74, 76, 82, 83, 88, 91, 96, 97, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 116
- I**
- Inclusão 10, 12, 14, 24, 27, 29, 32, 35, 37, 38, 40, 43, 47, 48, 49, 54, 58, 59, 60, 64, 65, 67, 68, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 93, 100, 113, 115, 116, 117
- Intelectual 10, 42, 58, 59, 60, 63, 64, 76, 78, 89, 100, 112, 114, 116
- M**
- Matemática 21, 28, 35, 52, 53, 60, 62, 65, 72, 74, 90, 99, 104, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115
- O**
- Objetivo 10, 24, 25, 28, 32, 33, 34, 41, 42, 46, 64, 71, 74, 75, 82, 83, 88, 90, 92, 96, 97, 104, 105, 107, 112, 113
- P**
- Pedagógicas 27, 32, 33, 34, 37, 46, 58, 60, 61, 64, 68, 84, 85, 99, 100, 109, 112, 113, 116
- Práticas 19, 21, 32, 37, 48, 66, 85, 88, 99, 109, 112, 113, 114, 116, 117
- Processo 10, 11, 12, 14, 15, 19, 27, 32, 33, 35, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 60, 61, 68, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 105, 106, 108, 113
- Professora 14, 24, 25, 26, 27, 28, 58, 60, 63, 66, 69, 76, 77, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 115, 116
- Professores 10, 12, 14, 21, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 48, 49, 52, 54, 58, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 85, 89, 90, 93, 96, 99, 100,

101, 105, 106, 114

S

Secretaria 29, 37, 38, 43, 49, 58, 64, 66, 79, 104,
106, 108, 109, 115, 116, 117

Social 10, 14, 19, 20, 24, 26, 35, 37, 40, 41, 58, 59,
67, 70, 75, 77, 82, 88, 89, 90, 92, 96

Sujeito 10, 11, 12, 14, 19, 20, 25, 41, 48, 76, 112,
113

U

Universidade 13, 15, 29, 38, 43, 44, 49, 72, 73, 75,
83, 93, 94, 103, 109, 111, 116

V

Visão 13, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 36,
37, 42, 107

Visual 13, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 40, 48, 76, 77, 82

SOBRE AS ORGANIZADORAS

MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA



Doutora em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Ciências com ênfase em Alimentos pela Universidade Federal de Lavras. Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará. Docente do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Pós-doutorado em educação ambiental com aproximação na pedagogia freireana, pela UFSC.

Atualmente pesquisa sobre: Práticas de Educação especial e educação inclusiva; fundamentos metodológicos e epistemológicos em educação em ciências e educação ambiental com ênfase na Educação Patrimonial Ambiental. Docente do Programa de Pós-Graduação em educação em ciências e matemática da Rede de Formação de Doutores na Amazônia - REAMEC, coordenado pela UFMT, Pólo UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Risco e Desastres Naturais - PPGGRD- Instituto de Geociências da UFPA. Coordena o Projeto de Extensão Estudos e experiências sobre inclusão - Grupo CEEI- no Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI-UFPA. Membro da Rede Ibero Americana de docentes.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0996110060293347>

ID <https://orcid.org/0000-0002-0800-2444>

SILVIA CAROLINE SALGADO PENA



Possui Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, área de concentração: Educação Matemática pelo Instituto de Educação Matemática e Científica-IEMCI/UFPA (2021). É Bacharel em Estatística (UFPA); Especialização em Estatística (UFPA), Licenciatura em Matemática (Faculdades Integradas Ipiranga; Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; Especialização em Educação Matemática; Professora da Educação de Jovens e Adultos EJA; Professora de matemática voluntária com atuação domiciliar na Coordenadoria da Classe Hospitalar COEES SEDUC e atuante do Movimento de Luta Antimanicomial - MLA. Tem ex-

periência na Educação Estatística Crítica com ênfase no ensino por projetos baseados em um ambiente da realidade, além de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Fundamentos da Estatística. Membro do Grupo Estudos e Experiências sobre Inclusão – Grupo CEEI – IEMCI UFPA. Membro do Grupo RUAKÉ- IEMCI-UFPA

<https://orcid.org/0000-0002-0175-2592>

VERA DÉBORA MACIEL VILHENA



Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pelo IEMCI/UFPA (atual). Possui Especialização em Educação Especial e Especialização em Educação Inclusiva e Educação nos anos iniciais, Especialização em Educação Infantil e Fundamental (Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz); Especialização em Gestão Pública (Estácio-Pará) Graduação em Licenciatura Integrada em Educação em ciências, Matemática e Linguagem e Graduação em Estatística (Universidade Federal do Pará.) Graduação em Licenciatura em Matemática (UNICID-Belém). Membro do grupo de estudo e pesquisa - GEDIM do IEMCI/UFPA; Coordenadora do subgrupo GEDIM/STATISTIC- IEMCI-UFPA. Membro do Projeto de Extensão Estudos e Experiências sobre Desafios na Educação Inclusiva IEMCI/UFPA. Membro do Grupo Estudos e experiências sobre inclusão – Grupo CEEI IEMCI-UFPA. Atualmente trabalha na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0173155491183475>

ID Lattes: 0173155491183475



CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

EXPERIÊNCIAS E ENSAIOS EDUCACIONAIS

COLEÇÃO CEEI



VOLUME 1



CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

EXPERIÊNCIAS E ENSAIOS EDUCACIONAIS

COLEÇÃO CEEI



VOLUME 1



Rfb
Editora