

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

Práticas
Educativas

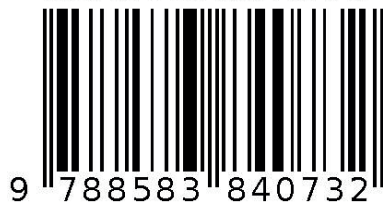
INCLUSIVAS



na Educação
Básica

FACOS - UFSM

ISBN 978-85-8384-073-2



9 788583 840732

**Práticas
Educativas**

INCLUSIVAS

**na Educação
Básica**

FACOS-UFSM



Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
(Organizadoras)

**Práticas
Educativas**

INCLUSIVAS

**na Educação
Básica**

Santa Maria
FACOS-UFSM

2019



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das
organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Básica

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

P912 Práticas educacionais inclusivas na educação básica /
Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de
Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria, RS :
FACOS-UFSM, 2019.

368 p. : il. : 23 cm.

1. Educação básica – Inclusão 2. Educação –
Atendimento especializado 3. Práticas educacionais
I. Pavão, Ana Cláudia Oliveira II. Pavão, Sílvia Maria
de Oliveira

CDU 37.014.5

376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

ISBN 978-85-8384-073-2

CORPO EDITORIAL FACOS-UFSM

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CESH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Viviane Borelli

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Susana Bleil de Souza (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)
Paulo César Castro (UFRJ)
Monica Maronna (UDELAR)
Marina Poggi (UNQ)
Gisela Cramer (UNAL)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)
ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)
Liliane Dutra Brignol (UFSM)
Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

Autores

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO

ANA PAULA RODRIGUES MACHADO

ANDRESSA MACHADO

ÂNGELA BALBINA NEVES PICADA

ANGÉLICA REGINA SCHMENGLER

CARLO SCHMIDT

DAIANE FLORES PEREIRA

DANIELA CAMILA FROEHLICH

DANIELE DOS ANJOS SCHMITZ

DANIELE DENARDIN DE BITTENCOURT

DENISE MEDINA FIDLER

ELIANA DA COSTA PEREIRA DE MENEZES

ELITA DE CASSIA ROCHA SANTOS

FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

FABIANE DOS SANTOS RAMOS

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

FERNANDA LUCIA PAULINO

GLAUCIMARA PIRES OLIVEIRA

IDAMARA CARVALHO SIQUEIRA

JAQUELINE DAISE KAUFMANN

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA

KARLA ANDRESSA DE MORAIS ROSSI DE SOUZA

KAROLINA WAECHTER SIMON

KELEN CONRADO DE SOUZA SANTOS

LETÍCIA DE LIMA BORGES

LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN

MAÍRA DA SILVA XAVIER

MARIA STELLA COUTINHO DE ALCANTARA GIL

MARIANE CARLOTO DA SILVA

MARÍLIA URACH BECKER

MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY

SABRINA CHAVES DOMINGUES

SABRINA FERNANDES DE CASTRO

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

TATIANE NEGRINI

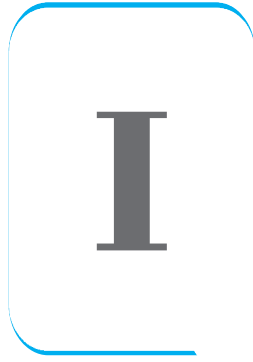
TÍTULO DA OBRA

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org). **Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Básica**. Santa Maria: Facos UFSM, 2019.

SUMÁRIO

I	Apresentação <i>Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão</i>	11
1	Boas práticas na inclusão: o teatro como possibilidade de mobilizações interdisciplinares/transdisciplinares <i>Idamara Carvalho Siqueira; Lorena Inês Peterini Marquezan</i>	21
2	A prática docente na Educação Especial na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo <i>Daniela Camila Froehlich; Jaqueline Daise Kaufmann; Glaucimara Pires Oliveira</i>	35
3	O lúdico na formação de conceitos: o brincar da criança com cegueira congênita <i>Ana Paula Rodrigues Machado; Josefa Lídia Costa Pereira</i>	47
4	Objeto de aprendizagem: o lúdico como aquisição de saberes para alunos com Altas Habilidades/Superdotação <i>Andressa Machado; Sabrina Chaves Domingues; Ana Cláudia Oliveira Pavão</i>	67
5	Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo <i>Carlo Schmidt; Fabiane dos Santos Ramos; Daniele Denardin de Bittencourt</i>	87
6	A educação mediada por animais como estratégia desenvolvete na sala de recursos multifuncional <i>Denise Medina Fidler; Fabiane Adela Tonetto Costas</i>	105
7	Políticas inclusivas e a significação das práticas de educação especial na escola comum <i>Letícia de Lima Borges; Eliana da Costa Pereira de Menezes</i>	127
8	Educação e emoção: caminhos teóricos para prática do afeto no processo de ensino-aprendizagem <i>Elita de Cassia Rocha Santos; Kelen Conrado de Souza Santos</i>	149
9	Práticas pedagógicas inclusivas: aproximações entre a Educação Especial e a Educação Matemática <i>Maíra da Silva Xavier; Fabiane Romano de Souza Bridi</i>	175

10	Educação inclusiva: a importância do currículo funcional para alunos com necessidades educacionais especiais <i>Fernanda Lucia Paulino</i>	197
11	Aplicativos de leitura e escrita e a deficiência intelectual: uma análise para o nível pré-silábico <i>Ana Claudia Oliveira Pavão; Karolina Waechter Simon</i>	213
12	A Educação Matemática para alunos com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva <i>Mariane Carlotto da Silva; Marília Urach Becker; Sabrina Fernandes de Castro</i>	229
13	Habilidades sociais em crianças com deficiência visual - necessidade na prática inclusiva: estado da arte <i>Miriam Adalgisa Bedim Godoy; Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil</i>	255
14	Reflexões sobre estágio supervisionado curricular: uma experiência do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno <i>Josefa Lídia Costa Pereira; Glaucimara Pires Oliveira</i>	275
15	Impactos da formação em tecnologia assistiva na prática de professores da educação básica <i>Daniele dos Anjos Schmitz; Ângela Balbina Neves Picada; Ana Cláudia Oliveira Pavão</i>	289
16	Direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação: articulando as políticas públicas e o atendimento educacional <i>Tatiane Negrini</i>	307
17	Acompanhamento psicopedagógico como prática de inclusão <i>Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Angélica Regina Schmengler</i>	327
18	Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto escolar <i>Daiane Flores Pereira; Fabiane Romano de Souza Bridi</i>	343



APRESENTAÇÃO

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996, art, 21), o sistema educacional se divide em níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica está subdividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, uma pessoa que inicie o processo de escolarização por volta dos quatro anos, na Educação Infantil, vai concluir todas as etapas do processo, caso não haja reprovações, por volta dos 17 anos.

Portanto, é na Educação Básica que esse sujeito passará grande parte do seu ciclo vital e, em uma fase de seu desenvolvimento humano que é crucial, para o crescimento físico, psicológico, afetivo e cognitivo. Por isso, essa é uma das razões pelas quais a pesquisa que se dedica a qualificar as ações educacionais, nessa etapa, são essenciais, tomando para efeito uma análise macro, para o progresso social.

artística inerente ao ser humano tem imensa aceitabilidade nos alunos com necessidades educacionais especiais, gera emoção, sensibilidade ao lado dos outros desenvolvimentos, principalmente como mediador do desenvolvimento potencial.”

Palavras-chave: Teatro; Inclusão; Boas Práticas.

O artigo, **A prática docente da educação especial na Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo**, “tem por objetivo relatar a prática docente do educador especial no atendimento às crianças, público alvo da Educação Especial, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Concluiu apontando a necessidade de articulação entre o educador especial e professor da turma, considerando estratégias pedagógicas para o processo inclusivo, o que reflete na aprendizagem e desenvolvimento da criança, valorizando as suas singularidades.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Inclusão; Prática Docente.

Em **O lúdico na formação de conceitos: o brincar da criança com cegueira congênita**, “o objetivo foi descrever as brincadeiras que foram desenvolvidas em sala de recurso multifuncional e como ocorreu o processo de formação de conceitos com crianças cegas congênitas que frequentaram uma instituição especializada em deficiência visual. Pode-se afirmar que as brincadeiras desenvolvidas com essas crianças alcançaram os objetivos propostos fornecendo subsídios necessários à formação de conceitos, desde a primeira atividade em grupo, e que se mostraram expressivas em relação à resolução de problemas e ao pensamento crítico de cada uma, beneficiando sua inclusão e seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Especial; Cegueira Congênita; Brincadeiras Formação de conceitos.

No artigo nomeado **Objeto de aprendizagem: o lúdico como aquisição de saberes para alunos com altas habilidades/superdotação**,

o objetivo foi de verificar as possibilidades de uso de um objeto de aprendizagem na prática pedagógica, na disciplina de geografia, promovendo por meio da utilização do jogo digital, o estímulo de aprender brincando, valorizando as potencialidades, habilidades e talentos. Em conclusão os resultados foram positivos, pois os alunos conseguiram aprender uma prévia do conteúdo ofertado no objeto, de forma agradável, e que esta forma de estudar se torna mais atrativa para o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ludicidade; Jogo digital.

No artigo, **Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo**, o objetivo foi capacitar professores a entender às demandas pedagógicas dos alunos com autismo. Concluiu-se que é uma prática importante não somente para o aluno com autismo, mas para todos os envolvidos no processo de inclusão, incluindo colegas e professores.

Palavras-chave: Autismo; Intervenção Mediada por Pares; Práticas Pedagógicas; Educação Inclusiva.

O artigo, **A educação mediada por animais como estratégia desenvolvvente na sala de recursos multifuncional**, pretendeu investigar e analisar, por meio do olhar dos professores, pais e/ou responsáveis como a Educação Mediada por Animais, especificamente com a Cinoterapia, pode desenvolver as funções cognitivas dos estudantes com deficiência, sendo um recurso mediador para o atendimento na sala de recursos. Assim, concluiu-se que as mediações foram relevantes e potentes para que se percebesse a pertinência das trocas e o trabalho desenvolvido e mediado na coletividade, principalmente com o diferencial da EMA (Cinoterapia).

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Mediada por Animais (EMA) (Cinoterapia); Aprendizagem.

educação especial na escola comum, os autores buscam problematizar a produção de significados da Educação Especial em uma escola da rede regular de ensino, do município de Santa Maria – RS. Foi percebido, que há verdades sendo produzidas que, ao circularem nos contextos escolares, acabam assujeitando a todos.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Significados; Práticas.

O artigo, **Educação e emoção: caminhos teóricos para prática do afeto no processo de ensino-aprendizagem**, faz releitura dos processos de ensino-aprendizagem e objetiva a reflexão dos profissionais da educação que valorizam apenas os aspectos cognitivos, o que resulta em altos índices de evasão escolar, desmotivação e violência nas instituições de ensino. Concluiu expondo como o docente poderá atuar como mediador para suplantar a falta do acompanhamento familiar e levar o educando ao sucesso da apreensão do conhecimento e sua formação integral.

Palavras chave: Educação; Afeto; Cognição.

O texto, **Práticas pedagógicas inclusivas: aproximações entre a educação especial e educação matemática**, tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada no Portal da Capes – Banco de Teses, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Concluiu-se que a formação de professores é a principal esfera que pode repensar práticas pedagógicas para que tenhamos maior número de pesquisas envolvendo a aprendizagem dos alunos em situação de inclusão.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Educação Especial; Educação Matemática; inclusão escolar.

O artigo **Educação inclusiva**: a importância do currículo funcional para alunos com necessidades educacionais especiais, tem por objetivo descrever qual é a importância da elaboração de

um currículo funcional para alunos com necessidades educacionais especiais nas redes municipais de ensino. Conclui-se que as AVDs (Atividades de Vida Diária), inclui não somente cuidados pessoais, mas também propicia ao educando maior independência em sua vida cotidiana.

Palavras-chave: Educação Especial. Currículo Funcional.

No artigo **Aplicativos de leitura e escrita e a deficiência intelectual: uma análise para o nível pré-silábico**, o objetivo foi analisar de que modo os aplicativos educacionais potencializam o ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual no nível pré-silábico. Os resultados apontaram que dos três aplicativos analisados, dois deles, o “Alphabet” e o “ABC for Kids” possuem os requisitos que podem favorecer a habilidade de leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; Deficiência Intelectual; Aplicativos;

Em **A educação matemática para alunos com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva**, objetivou compreender como os professores da sala regular ensinam matemática, assim como compreender como é a organização desse processo de ensino-aprendizagem com os alunos com deficiência intelectual. Conclui-se que para o desenvolvimento de um trabalho educacional direcionado aos alunos com deficiência intelectual é fundamental que os professores apresentem diferentes formas de ensinar. Além de práticas ou adaptações curriculares é preciso possibilitar formações continuadas aos professores, facilitando a mediação com todos os alunos, diminuindo a disparidade entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Educação Matemática.

objetivo identificar e descrever o estado da arte sobre o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com deficiência visual. Concluiu que o adulto se torna um componente singular na interação social da criança com deficiência visual e no ensino aos colegas de classe, de como identificarem sinais de isolamento ou envolvimento social.

Palavras-chave: Crianças com deficiência visual. Habilidades sociais; Estado da arte; Práticas educacionais inclusivas.

O artigo, **Reflexões sobre estágio supervisionado curricular: uma experiência do curso de licenciatura em educação especial noturno**, teve por objetivo refletir sobre o estágio supervisionado desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria. Foi possível inferir que a prática de estágio supervisionado curricular tem contribuído de forma significativa para a formação inicial de professores, uma vez que aproxima da realidade profissional, onde no futuro vislumbra a inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Especial; Prática de Ensino; Estágio Supervisionado. Formação de Professores.

O artigo **Impactos da formação em tecnologia assistiva na prática de professores da Educação Básica**, teve como objetivo analisar o impacto da formação em tecnologia assistiva na prática de professores da Educação Básica do município de Alegrete, RS. Os resultados apontam a importância e necessidade de formação de professores para uma educação inclusiva e igualitária.

Palavras-chave: Formação de Professores; Tecnologia Assistiva; Educação Básica.

O artigo, **Direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação**: articulando as políticas públicas e o atendimento educacional, teve por objetivo discutir sobre a garantia de direitos aos estudantes com altas habilidades/superdotação, tendo

em vista as propostas das políticas públicas. Compreende-se que são necessárias reflexões sobre a ampliação destes direitos aos estudantes nas escolas, a fim de garantir o que vem sendo descrito nas políticas públicas educacionais, assim como movimentos em cada realidade educacional para legitimar os direitos destes estudantes, investindo maiores recursos em formações nesta área, qualificação dos professores e espaços de discussão sobre o tema, de modo a fortalecer o corpo docente para a realização deste trabalho tão importante.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Educação Especial; Direitos; Atendimento Educacional

O texto **Acompanhamento psicopedagógico como prática de inclusão**, o objetivo desse estudo consistiu em relacionar a prática psicopedagógica aos preceitos da educação inclusiva. Infere-se que o acompanhamento psicopedagógico pode contribuir para o processo educacional inclusivo na Educação Básica, tendo aspectos nas políticas públicas de inclusão que se relacionam/identificam com o que é exposto na literatura sobre a finalidade da Psicopedagogia.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Inclusão Educacional; Aprendizagem; Educação Básica.

Em **Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto escolar**, teve como objetivo compreender como o Atendimento Educacional Especializado está organizado em uma escola da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS. Percebe-se ainda que as professoras não restringem sua prática pedagógica ao atendimento individualizado, apesar dos desafios enfrentados diante da intenção de desenvolverem um trabalho articulado com as professoras da sala regular de ensino.

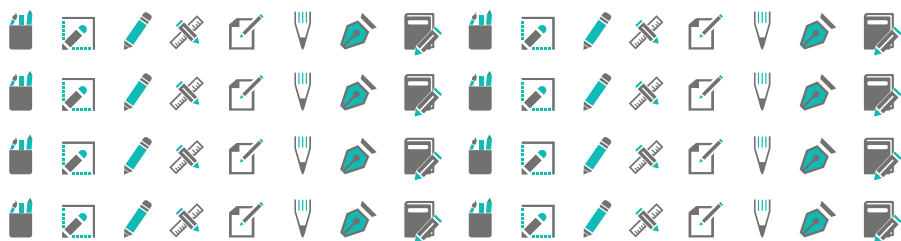
Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Concepção das Professoras.

Consideramos que é uma obra com potencial para contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas pela e na Educação Básica, ficando aqui um convite à leitura, reflexão e crítica, reconhecendo que a pesquisa só poderá ser considerada útil, se possibilitar o contraditório, de onde possa se originar o novo.

As Organizadoras

1

Boas práticas na inclusão: o teatro como possibilidade de mobilizações interdisciplinares/ transdisciplinares



Idamara Carvalho Siqueira |

Lorena Inês Peterini Marquezan |

A necessidade de representar é humana. Representar tristezas e alegrias faz parte da vida, da consciência, faz parte da escola. O teatro é uma linguagem, uma arte, muito bem-vinda na escola que a utiliza. Por outro lado, educação inclusiva é um desafio que instiga na busca de novas metodologias para proporcionar a interação de alunos e principalmente o desenvolvimento de diversas dimensões como a cognitiva, a afetiva, a motora e a social.

Utilizar a estratégia do teatro é aconselhado por Arcoverde (2013), fazendo alusão aos aspectos artístico e pedagógico. A autora defende que a escola é um espaço de conhecimento cultural e formação do indivíduo em seu campo perceptivo. Portanto, a iniciação teatral, além de ser um conhecimento, é a oportunidade de desenvolvimento humano que pode integrar alunos incluídos com alunos da escola regular, ou mesmo entre alunos que são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

Em minha carreira, nesses últimos anos trabalhando em Itaara, as experiências de trabalho têm me surpreendido e estimulado muito para novos desafios. Tendo o princípio da inclusão em mente e encontrando diversos obstáculos comportamentais nos educandos, resolvi apostar numa forma alternativa de ação pedagógica: o teatro com o fim de despertar, instigar e vivenciar experiências, criar personagens, conhecer histórias e motivar para a aprendizagem de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

De professora em uma caminhada tradicional até a lapidação da transformação do necessário ao tempo contemporâneo, muitas histórias se sucederam. Foram encontros com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, já desmotivados por aquele modelo de sala de aula, para eles sem um objetivo concreto, sem perspectivas maiores. E de outro lado, os modelos contemporâneos e suas mídias e tecnologias a atrair essa juventude que está a desvendar um outro mundo.

O trabalho começou a ser feito em 2008, com uma turma do

Ensino Regular, em que todos os alunos participaram de uma forma ou de outra, organizando, cooperando, até que estivéssemos com tudo pronto, ensaiado, aptos para apresentações, que aconteceram até mesmo em outros municípios vizinhos. Desde então nunca mais parei, todos os anos, com a turma em que trabalho, fazendo com que os alunos tenham uma função, montamos uma peça. A partir de 2016, na sala de Atendimento Educacional Especializado, envolvendo alunos inclusos e alunos do ensino regular aplico a mesma prática. Todo ano conseguimos desenvolver melhor essa atividade, visto que com a turma de 2013 conseguimos gravar um CD, que foi doado a todas as famílias da turma, o que foi motivo de muito orgulho para os pais. Vale ressaltar aqui que alguns alunos influenciados por esse primeiro passo, continuaram estudando teatro, fora da escola, o que me deixa realizada. Dessa forma, com a prática do teatro, consigo uma turma entusiasmada, criativa, feliz, que passa o ano inteiro envolvida com essa arte, mobilizando os alunos de maneira interdisciplinar e transdisciplinar (leitura, interpretação, motivação, disciplina, autoestima, sentimentos, ética, imaginação).

Senti então a necessidade de crescer. Instigada pela espontaneidade e criatividade de alguns alunos, busquei estudos sobre a situação do teatro na escola, principalmente em obras de Reverbel (1989), cujas relações, não apenas com a educação, mas com outros campos como a arte, a expressão corporal e literatura, em jogos teatrais, realizando um trabalho interdisciplinar, mas ao mesmo tempo sem perder o foco maior: despertar o desenvolvimento da pessoa humana no que diz respeito ao seu processo cultural, pessoal com alunos incluídos.

Na rede municipal em que atuo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de toda a rede está de maneira concentrada num único ambiente, em turno inverso, cuja organização foi montada segundo o Parecer do CNE 13/2009 e dos Cadernos de Educação Especial do MEC, os quais orientam que

[...] a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (Parecer 13/2009-p.1).

Para isso os alunos são transportados de casa pela Prefeitura Municipal, em colaboração com a família, em horário pré-determinado, a fim de realizar atividades segundo as suas necessidades. É um atendimento institucionalizado com Educadora Especial, Psicopedagoga, Psicólogo e Fonoaudióloga. Esses sujeitos foram o alvo dessa experiência/pesquisa. Estão envolvidos alunos com deficiência intelectual, dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, hiperatividade.

A narrativa dessa trajetória é o que faço aqui, revisitando momentos, e propondo a valoração/valorização da realidade vivida para o decorrer de 2017.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O teatro chega como ação potencialmente favorável no mundo escolar no contexto de sala de aula, possibilitando habilidades e competências para o desenvolvimento de aprendizagem individual do aluno. E vem com caráter interdisciplinar, aliado às artes, à corporeidade, à literatura, ao cinema, como prega Fazenda (1993), em consonância com Arcoverde:

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a imitação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosi-

dade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula (2013, p.601).

Além de traduzir os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. “Para a escola a abordagem dramática na educação admite a importância do teatro e considera-o como base da educação criativa” (BRASIL, 2001, p.88).

O contato com a linguagem teatral ajuda crianças e adolescentes a perder continuamente a timidez, a desenvolver e priorizar a noção do trabalho em grupo, a se sair bem de situações onde é exigido o improviso e a se interessar mais por textos e autores variados. “O teatro é um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer estudante”, argumenta Ingrid Dormien Koudela, consultora do Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área (BRASIL, 2001, p.89).

O teatro trabalha a construção da personagem, o que corrobora com estudos de Schilder (1994), que evidenciam a importância da ação em uma personalidade, e vem ao encontro do pensamento teatral, vislumbrando o estudo do fenômeno da imagem corporal, fundamental para refletir sobre processos de construção de personagens.

E, segundo os estudos de Guénoun (2004) e De Marinis (2012), o teatro leva à performance, à dança, ao gesto, ao conhecimento do corpo relacionando com outros estudos como a Neurociências. Procura trabalhar e desenvolver habilidades na coletividade compartilhando saberes através das mediações e intervenções que ocorrem durante o processo, o que os faz sujeitos em desenvolvimento durante a ação.

emocionais das crianças como componente de seu desenvolvimento psicológico, quase como “tipo de influência que a situação ou o meio terá sobre ela. Não é um fator em si que influencia o curso do desenvolvimento da criança, mas diversos fatores refratados pelo prisma da experiência emocional da criança”, (VYGOTSKY, 2004, p. 340).

Esse é acompanhado por Wallon (1995), em seus estudos da dimensão afetiva e sua relevância para o Desenvolvimento Humano, em que vislumbra a influência do meio na geração de mudanças. A dimensão afetiva inclui, segundo o autor, a emoção, o sentimento e a paixão.

Almeida (1999), coloca que o teatro é uma das interfaces da criança - enquanto aluno - e seu meio, gerado pela afetividade. Que passa, segundo Wallon a ser o ponto de partida para o desenvolvimento da inteligência: “A sua evolução parte de uma sociabilidade sincrética para uma individualização psicológica” (ALMEIDA, 1999, p. 44).

Neste sentido, defende-se a influência das relações humanas na constituição do indivíduo enquanto pessoa, que vai desde o orgânico, evoluindo para estágios superiores, provocando maturações.

Pouco a pouco, observam-se progressos nas interações da criança com seu meio mais próximo. As expressões de afetividade vão se especializando, tornando cada vez mais fortes as interações sociais, (ALMEIDA, 1999, p. 47).

Diversos níveis de relações, como prega Morin (1999; 2003), entre elas está o teatro, proporciona um crescimento para o indivíduo, pois através da afetividade afloram emoções, sentimentos, paixão, matérias primas das representações teatrais.

EM BUSCA DE UMA BOA PRÁTICA...

Organizar uma peça de teatro na escola é sempre um desafio para os professores, pois implica em criar, planejar e adaptar a

realidade. Por isso a escolha do texto, que em nosso caso, deve ser de simples compreensão, com linguagem coloquial para melhor caracterizar cada personagem, sempre visando a ação como atividade educacional integradora e interativa com alunos de peculiaridades diversas.

Escolheu-se para 2017 a crônica “O Anel de Formatura”, de Rubem Boelter (2017), por ser um escritor local e por essa crônica ter a ver com a realidade dos alunos. É um texto em que as personagens demonstram valores como: amizade, gratidão, amor e inclusão, que são facilmente entendidos por alunos incluídos e atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

O mundo escolar tem a missão de estudar a Língua Portuguesa e a Literatura nas suas mais variadas manifestações: histórias, dramas, crônicas, etc... E essa crônica possibilita isso. Assim, planejou-se a ação com contato inicial com o autor para licença de uso de sua produção. E, com a turma envolvida, fez-se a leitura coletiva e individual do texto, buscando sentidos e significados.

Foram estudados as personagens e as características de cada um, com destaque nas ações principais, sem desmerecer as secundárias. Sempre que houve dúvidas entrou-se em contato com o autor, por e-mail. A distribuição de personagens foi feita com adaptações para as características de cada aluno incluído, respeitando seus limites e possibilidades.

Seguiu-se a participação ativa do grupo para montagem de cenas, organização de falas, sequências de atos. Criou-se os cenários e escolheu-se as músicas.

Houve o auxílio da mídia, com fotos que registrou-se todas as etapas para melhor caracterizar as personagens, analisar os gestos e posturas. E muito ensaio... até determinar que a peça estaria num nível bem apresentável.

Assim, mobilizamos a imaginação, a criatividade, a performance e elevamos a autoimagem, a autoestima, o autoconceito

de cada um dos participantes na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygostky (2004).

A CONSTRUÇÃO E O RESULTADO

Para instigar o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades, talentos, integrar interdisciplinar e transdisciplinarmente Língua Portuguesa, Literatura e Teatro para compreensão da realidade, a crônica “O Anel de Formatura” de Ruben Boelter, foi perfeita. Texto simples, com vivência de personagens diversos, enriquecendo a sua manifestação, lendo os seus significados, destacando os seus valores. Procurou-se associar a Língua Portuguesa estudada com a arte de representar, em forma de laboratório. O resultado foi um fazer teatral como aprendizagem de forma interdisciplinar e transdisciplinar, em que a emoção descrita por Wallon (1995) transpira nos personagens e na platéia, (fig.4).

A metodologia escolhida para essa ação foi baseada na interação de pessoas como professores e alunos que juntos constroem e representam a realidade contada na crônica escolhida. Juntos buscamos a melhor construção de personagens, a solução de problemas, que, pela observação, pela participação direta e principalmente pela leitura de significados, fizeram vivências e experiências. Por isso optou-se pela pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Nesse espaço, os pesquisadores, extensionistas e consultores exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados. Possíveis manipulações devem ficar sob controle da metodologia e da ética (THIOLLENT, 2002, p.16).

E os resultados foram aparecendo lentamente, mas de forma sólida, mostrando que a interação social é possível para esses

educandos. Na montagem da peça, a interação inicia com o próprio texto – autor e ator, com a compreensão do que seja representar papéis, criar personagens. Mais tarde, essa interação vai se dar pela personagem e o público que assiste, mostrando um outro diálogo, permeado de gestos, palavras, olhares. Também oportunizou-se o contato com o autor, que gerou muita emoção e conhecimento.

Muitas vezes o público, com sua reação, direciona a personagem, faz aceitação da história. É todo um processo de sentir, perceber, ver, que Vygotsky (2004) aponta como faculdades superiores, desenvolvidas pela reação do teatro, nos entrelaçamentos de linguagem e arte, e provoca emoções pelo aplauso recebido.

As vivências foram muitas, pois o teatro é atividade coletiva que implica necessariamente em interações, o que concorda com Araújo (2018), que defende que o teatro ensina a viver. É ter a alegria de aprender (SNYDERS,1988). E, com os alunos especiais com deficiência, esse é um momento muito rico de compreensões e de crescimento, pois tem de acontecer; respeito ao outro, delegação de tarefas, trocas de percepções. O professor, mais uma vez, atua como mediador, mobilizando a Zona do Desenvolvimento Proximal, na qual as funções psicológicas superiores como a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, a linguagem, a afetividade, a imaginação reprodutora e criadora são mobilizadas, com ajuda externa do professor e colegas mais adiantados, possibilitando o salto qualitativo do desenvolvimento potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é relevante porque foi uma contribuição significativa de narrativas, a busca da relação teoria e prática, a leitura da prática de um fato que impactou a comunidade escolar e ultrapassou os muros da escola. É um desafio realizar a narrativa de significados da experiência, de etapas do crescimento do grupo durante o trabalho

do teatro, de testemunhos de vida, uma vez que a familiaridade com o grupo se efetiva em cada etapa e se tem a possibilidade de instigar crescimento.

Trabalhar e desenvolver habilidades na coletividade, compartilhando saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares, sugere que o aluno tenha internalizado conceitos através das mediações e intervenções que ocorrem durante o processo. Essas intervenções externas, por meio de ferramentas que venham corroborar no processo do desenvolvimento do sujeito, é o desafio constante neste processo. Isso é o que explicam Oliveira e Stoltz (2010, p. 91).

A expressão artística, afirmou Vygotsky, é uma necessidade intrínseca do ser humano. Além de se tornar meio de externar positivamente emoções e sentimentos como ansiedade, agressividade, medo, raiva, angústia, as atividades artísticas podem ser trabalhadas de modo que os sujeitos conheçam melhor aos outros e a si mesmo, criando condições para a reflexão a respeito das próprias atitudes e possibilidades de mudança na convivência social.

Essa experiência foi muito motivadora para os alunos, afetando-os em aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais. Exigiu mobilizações de atenção, percepção, memória, compreensão textual, capacidade de expressar em palavras os sentimentos, além de trabalhar a expressividade e a imaginação, em ação muito significativa para cada um e para o grupo, que assumiu com responsabilidade e orgulho, bem visíveis nas apresentações.

Assim, podemos afirmar que vivenciamos, através do teatro, atividades mobilizadoras de saberes e fazeres interdisciplinares/transdisciplinares, “boas práticas”, as quais possibilitam saltos qualitativos do desenvolvimento potencial dos alunos incluídos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**, Campinas, S. Paulo: Papirus, 1999.
- ARAUJO, Paulo. O teatro ensina a viver. **Nova Escola**. Fundação Lemann, de março de 2018. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/392/o-teatro-ensina-a-viver8>>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- ARCOVERDE, S. L. M. **A importância do teatro na formação da criança** – PUCPR. 2013. Disponível em <www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.
- BOELTER, Ruben. “O Anel de Formatura”, **Arco** - Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, pp.37, abril/jul. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental**. Brasília MEC, 2001.
- _____. CNE/Câmara de Educação Básica. **Parecer 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, 2009.
- DE MARINIS, Marco. Corpo, corporeidade no teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno dicionário interdisciplinar. **Revista Brasileira estudos de presença**. Porto Alegre: v.2, n.1, pp.42-61, jan./jun. 2012.
- FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da Universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999.
- OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. O teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.
- REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Spicione, 1989.

SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

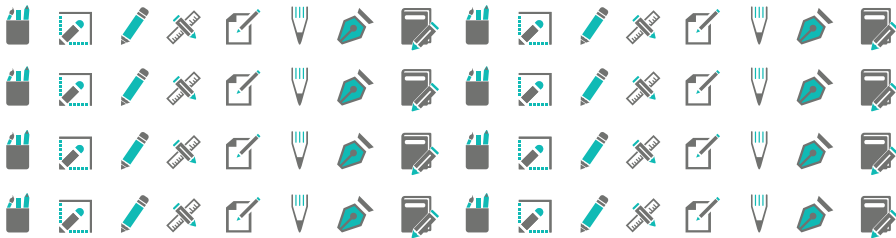
THIOLLENT, M. **Construção do conhecimento e metodologia na extensão**. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - João Pessoa - PB, em 10 de novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeuanais/anais/conferencias/construcao.pdf>> Acesso em: 1 maio 2017.

VYGOSTKY. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, 1995.

2

A prática docente na Educação Especial na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo



Daniela Camila Froehlich |

Jaqueline Daise Kaufmann |

Glaucimara Pires Oliveira |

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo é uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que se constituiu no campo de investigação e práticas pedagógicas dentro da universidade, fazendo defesa a uma educação infantil pública e de qualidade. Para o trabalho com as crianças, dispõem de profissionais qualificados, de diferentes áreas de atuação, e uma estrutura física para esse aporte.

Dentre a equipe de profissionais que atuam na Unidade, conta-se com uma equipe multidisciplinar, com professores pedagogos, professores de educação especial, professor de educação física, psicólogo, nutricionista, técnico em enfermagem, bolsistas de graduação e pós-graduação dos cursos de Pedagogia e Educação Especial. Também atuam na UEIIA estagiários de diferentes áreas de formação, sendo dos cursos de Psicologia, Pedagogia, Educação Especial e Nutrição o que possibilita espaços formativos para qualificação da prática pedagógica e formação profissional.

A UEIIA como espaço formativo dentro da UFSM, vinculada pedagogicamente ao Centro de Educação (CE/UFSM) constitui uma história de interlocução de saberes, permitindo diferentes parcerias dentro desse contexto, sendo uma destas a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED). A CAED, responsável pelo apoio nas ações educacionais na UFSM, possui um núcleo de apoio à aprendizagem, que em parceria com a UEIIA elaboraram um projeto de ensino e pesquisa intitulado “Atendimento Educacional Especializado na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo”. A implementação deste projeto possibilitou o ingresso de duas bolsistas vinculadas ao curso de pós-graduação, formadas em Educação Especial, a Unidade para desenvolver o trabalho docente com as crianças em situação de inclusão.

O trabalho desenvolvido pelos Educadores Especiais busca garantir apoio tanto para as crianças público-alvo quanto aos professores, evidenciando a articulação de práticas entre Educação

Especial e a Educação Infantil. A prática docente da Educação Especial ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que perpassa por todo ambiente da instituição, levando em consideração a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Ao perpassar por todos os níveis e etapas, destaca-se a Educação Infantil, como momento ímpar para o início do processo. Ao se garantir o atendimento educacional especializado às crianças de zero a cinco anos, possibilita-se que as demandas sejam atendidas sem desconsiderar as políticas públicas que orientam as práticas no contexto educacional.

CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO EDUCACIONAL DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

A prática docente a qual iremos relatar é desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UEIIA, situada na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. A Unidade atende crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses cujo responsável tenha residência e/ou trabalhe no município de Santa Maria, RS. Sua organização de trabalho configura-se em turmas multi-idades pela inspiração de escolas italianas, como o modelo educacional Reggio Emilia.

A UEIIA atende aproximadamente 130 crianças, divididas em sete turmas nomeadas de acordo com as cores do arco-íris (verde, azul, azul anil, amarela, vermelha, laranja e violeta), nos turnos manhã, tarde e integral. A organização das turmas é formada por

agrupamento de crianças considerando a faixa etária. Sendo a turma de berçário, composta exclusivamente de bebês e crianças pequenas de quatro meses a um ano e onze meses, e crianças de um ano e onze meses até dois anos e três meses.

A organização das demais turmas chamadas de turmas de multi-idade é constituída por grupos de crianças pequenas de um ano e onze meses a cinco anos e onze meses, e crianças de dois anos a cinco anos e onze meses. A proposta da multi-idade consiste no agrupamento de crianças de diferentes idades na mesma turma, o que propicia a

[...] capacidade das crianças construírem uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas [somente entre as crianças de sua turma e idade] (PRADO, 2005, p. 6).

Assim, a organização por multi-idades proporciona às crianças diferentes trocas e possibilidades, demandando uma equipe que atenda a essa estrutura, para garantia e efetivação de um ambiente adequado e de qualidade.

A constituição da equipe atuante é formada por 17 professores pedagogos, com trabalho direto na sala de ensino regular, 1 professor de educação física, 1 nutricionista, 1 psicóloga, 1 técnica em enfermagem, 3 professores de educação especial, sendo que dois deste são bolsistas de pós-graduação formados em Educação Especial e uma professora responsável cedida do Centro de Educação, também com formação na área, que atuam no atendimento das crianças público-alvo da Educação Especial. Conta também com profissionais da direção, coordenação, secretarias, bolsistas de graduação (Pedagogia e Educação Especial) e serviços gerais (limpeza e cozinha).

Quanto à estrutura física da Unidade, esta conta com diversos

espaços, que possibilitam diferentes experiências e condições de aprendizagens, visando o protagonismo da criança.

Com o conhecimento e contextualização do cenário educacional torna-se possível transcender sobre a prática docente da Equipe do Atendimento Educacional Especializado na Unidade, e exemplificar alguns conceitos e articulações.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULANDO A PRÁTICA DOCENTE

A Educação Infantil passou por constantes evoluções nas últimas décadas, modificações estas que possibilitaram a ampliação do acesso de crianças pequenas à educação. Dessa forma, a Educação Infantil vem sendo abordada na Constituição Brasileira de 1988, destacando em seu documento a importância da garantia do direito à educação de todos, sendo a Educação Infantil um direito de todas as crianças pequenas, como mostra em seu artigo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2006).

Este documento assegura os direitos das crianças ao acesso a educação adequada atendendo a suas necessidades, mencionando o atendimento educacional especializado no espaço escolar, com a

atuação da Educação Especial realizando esse serviço.

A Educação Especial é uma modalidade de educação que, nas escolas regulares, se efetiva por intermédio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com sujeitos público alvo da Educação Especial, os quais, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são considerados como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. 1 II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

O serviço de Educação Especial a este público, na perspectiva inclusiva deve ter início na Educação Infantil (BRASIL, 2008), com caráter complementar ou suplementar à formação das crianças em processo de inclusão, é nessa fase que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global.

Conforme a Nota Técnica 02/2015 - MEC/SECADI/ DPEE, que orienta a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil:

A principal atribuição do professor do AEE na Educação

Infantil é identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar (BRASIL, 2015).

Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, concebe-se que o AEE não é restrito ao espaço da sala de recursos, mas sim acompanhando todos os ambientes da instituição, acontecendo também por meio do ensino colaborativo. O sistema de ensino colaborativo,

consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007, p. 01).

Esse trabalho articulado entre a Educação Especial e o ensino regular pode propiciar trocas de saberes e parcerias entre a equipe pedagógica, os professores e apoio às crianças, visando o desenvolvimento máximo das crianças (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Assim, busca-se garantir tanto apoio às crianças público-alvo da Educação Especial quanto aos seus professores, primando por práticas pedagógicas articuladas entre as áreas da Educação Infantil e Educação Especial.

Tendo conhecimento do contexto da Educação Especial, tanto em políticas públicas quanto em práticas pedagógicas, cabe adentrar no relato da prática docente desenvolvido na Unidade. Como mencionado brevemente na parte introdutória do trabalho, a Equipe de Educação Especial que desenvolve suas atividades na UEIIA, vincula-se à Coordenadoria de Ações Educacionais pelo projeto “Atendimento Educacional Especializado na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo”, com alguns princípios a serem desenvolvidos

nesse local, do período de 2017 a 2019, de modo a operacionalizar ações que garantam/possibilite/potencialize de fato um ambiente estimulante e inclusivo.

Para estas operacionalizações os planejamentos e articulações dos Educadores Especiais com os demais profissionais da Unidade, são principalmente acerca das crianças público-alvo da EE, sendo oito crianças até o presente momento, que recebem esse atendimento.

Tabela 1 : Crianças atendidas pela equipe da Educação Especial na Unidade

NEE	QUANTIDADE
Síndrome de Down	2
TEA	2
Deficiência Física	1
Em processo de avaliação	3

Fonte: Autores (2018)

As ações pedagógicas com essas crianças ocorrem por meio do Atendimento Educacional Especializado, e tem como base de trabalho a intervenção precoce, por considerar a importância de um processo formalizado e efetivo da educação na primeira infância.

A prática de intervenção precoce dá atenção não apenas para as crianças, mas sim a vários contextos de socialização e educação, como em articulação com professores e com as famílias.

Para que o trabalho seja articulado e colaborativo com os professores das turmas é destinado um turno uma vez na semana para elaboração em conjunto dos planejamentos, registros e relatórios, nos quais faz-se uso de ferramentas tecnológicas para facilitar essas trocas, como o “Google Drive”, que proporciona a elaboração conjunta desses materiais quando não se é possível fazer esta troca pessoalmente.

Com o acesso aos planejamentos dos professores regentes, é possível contribuir nas propostas desenvolvidas em turma, com intuito de auxiliar e mediar a participação e interação das crianças

com necessidades educacionais especiais, potencializando a inclusão em todos os espaços. Assim, o registro é construído em conjunto, para avaliação e observação da criança, contribuindo para prática pedagógica na elaboração de futuras atividades com o intuito de aprimoramentos no contexto educacional.

Na Unidade tem-se a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e neste espaço também se faz presente o trabalho articulado, pelo fato de considerar-se as demandas e potencialidades vindas da sala regular, a serem trabalhadas no sentido de suplementar e complementar a prática docente. Na SRM ocorrem atendimentos semanalmente com duração de aproximadamente 50 minutos.

Nem todas as crianças atendidas pelo AEE participam de atividades da Sala de Recursos Multifuncional. Esta decisão quanto ao tipo de atendimento é decidida em conjunto, envolvendo a equipe de Educação Especial, a equipe pedagógica e os professores regentes das turmas. Os pais são informados de todos os atendimentos propostos à criança e assinam um termo de consentimento.

A prática do trabalho da Educação Especial considerando a Educação Infantil é desenvolvida inicialmente pelo Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), de cada criança com necessidades educacionais especiais.

Para a implementação do Plano de Desenvolvimento Individual na UEIIA, utiliza-se um instrumento que busca informações e avaliação da criança, para posterior organização de um Plano Pedagógico Especializado, compreendendo então: 1- Anamnese: É uma entrevista realizada com a família e/ou responsáveis próximos que estabelece informações mais detalhadas acerca das crianças atendidas; Observações da criança no ambiente da Unidade; 3- Intervenções com a criança na sala de recursos a fim de identificar aspectos específicos do desenvolvimento. Relatos obtidos em diário de sala. Dessa forma, busca-se construir possibilidades de desenvolvimento integral às crianças com necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) como um lugar lúdico, de aprendizagem, de possibilidades e considerando as práticas docentes desenvolvidas neste contexto, pode-se visualizar que o trabalho desenvolvido pela equipe de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem ocorrendo de forma significativa tanto para as crianças atendidas, quanto aos demais profissionais atuantes nesta instituição, promovendo assim um trabalho em rede. Os familiares também fazem parte desta organização, recebendo informações sobre as atividades desenvolvidas.

As articulações das práticas docentes perpassam todos os espaços, pensando as crianças público-alvo da Educação Especial como sujeitos de aprendizagem, estas pertencentes a um todo no contexto educacional, tornando possível a efetivação do processo de inclusão destas crianças. Outra referência importante é a relação entre todas as crianças, que crescem e se manifestam em um espaço de diálogo, singularidades, onde a característica de cada um é respeitada e atendida.

Constitui-se em um trabalho em equipe, onde o papel de todos os participantes é fundamental, crianças, professores, profissionais de todas as áreas, bolsistas, estagiários, equipe pedagógica e familiares.

Assim, a partir desta prática pedagógica, por fazer uso e priorizar o ensino colaborativo, sem dispensar o atendimento educacional especializado, a UEIIA acolhe e busca construir possibilidades de desenvolvimento integral às crianças público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Nota Técnica 02/2015**. Brasília - MEC/SECADI/ DPEE. 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

FERREIRA, B. C; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Parceria colaborativa**: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007.

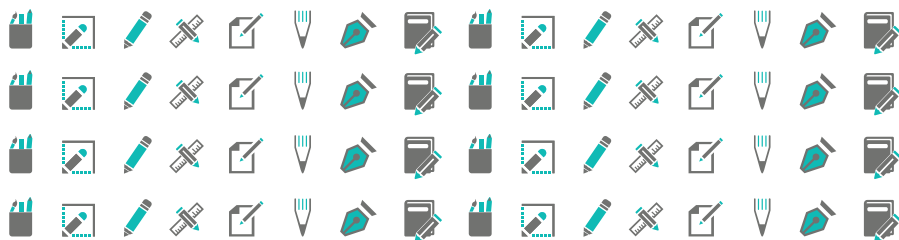
MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

POKER, B. R. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRADO, P. D. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 683- 14582 688, Maio/Ago. 2005. Disponível em: Acesso em: maio de 2018.

3

O lúdico na formação de conceitos: o brincar da criança com cegueira congênita



Ana Paula Rodrigues Machado |

Josefa Lúcia Costa Pereira |

Historicamente, o brincar faz parte da vida das pessoas, são brincadeiras passadas de geração a geração, de pai para filho. O brincar é essencial para o desenvolvimento de todas as crianças. Para Siaulyš (2005, p.9) “as crianças precisam brincar independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, pois a brincadeira é essencial em sua vida”.

As brincadeiras são indispensáveis na vida de todas as crianças e, a partir das brincadeiras, na interação com o outro, a criança constrói sua identidade, e na interação com o meio e os objetos possibilita a aquisição dos conceitos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O brincar auxilia no desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor da criança ao mesmo tempo em que diverte, ensina. Siaulyš (2005, p.10), afirma que:

Brincando a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa.

Neste aspecto, esse estudo descreve atividades propostas e desenvolvidas na disciplina de estágio obrigatório supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade no interior do Rio Grande do Sul. As atividades foram direcionadas a três crianças cegas congênitas, que frequentaram uma instituição especializada do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Considera-se pessoa com deficiência, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015),

Art. 2^a [...] pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as

demaís pessoas.

A falta da visão impossibilita ao aluno a adquirir conceitos importantes sobre os objetos, lugares e pessoas. As brincadeiras proporcionam interação com o meio, um modo diferente de ensinar e aprender. A partir do entendimento de que as brincadeiras são essenciais ao desenvolvimento infantil, pergunta-se: de que modo o brincar auxilia na formação de conceitos por crianças cegas congênitas em diferentes fases de alfabetização, e como essas brincadeiras contribuem para seu desenvolvimento intelectual e cognitivo?

Para responder esse questionamento, foram desenvolvidas atividades lúdicas, que têm por finalidade formar conceitos ainda não adquiridos e importantes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, levando em consideração a igualdade de informações, acessibilidade necessária à compreensão das atividades. O objetivo deste estudo é descrever as brincadeiras desenvolvidas em sala de recurso multifuncional e como ocorreu o processo de formação de conceitos com crianças cegas congênitas que frequentaram uma instituição especializada em deficiência visual.

As brincadeiras que serão ofertadas para crianças com deficiência visual precisam passar por um processo de construção que, previamente, é necessário conhecer o local onde se realizam as atividades, os materiais disponíveis e as especificidades de cada aluno. Desse modo, foram organizados materiais que contemplaram os objetivos propostos, levando em consideração a formação de conceitos (objetos/pessoas/lugares).

Dentre tantas brincadeiras propostas aos alunos, três atividades se destacam devido à sua importância para a resolução de problemas do dia a dia, a interação com seus familiares e a construção de pensamento crítico.

Esse estudo está dividido em dois capítulos, no capítulo um: conhecendo a deficiência visual e a formação de conceitos. No capítulo

dois: brincadeiras, no qual são descritas as brincadeiras que foram desenvolvidas: brincando com o sistema monetário, conhecendo o corpo humano e João e nosso pé de feijão.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica do presente estudo é a qualitativa, de natureza exploratória, que tem como principal finalidade, de acordo com Gil (2008, p.27) “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Para este estudo utilizou-se o estudo de caso que, como descreve Matias (2012, p.89) “é um método de pesquisa no qual envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

Os participantes desse estudo são três estudantes em diferentes fases de alfabetização, com idade de cinco, sete e nove anos, que possuem cegueira congênita e frequentaram instituição especializada em deficiência visual, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Os encontros ocorreram no ano de 2017, sendo uma vez por semana, em período de uma hora, com atividades em grupo.

O instrumento para a produção de dados foi a observação participante, a qual, para Gil (2008, p. 31) é “caracterizada pelo envolvimento dos pesquisadores no processo de pesquisa”. Para a observação participante foi realizado um diário de campo, contendo as informações obtidas a cada observação, seguindo as categorias de: 1) resolução de problemas; 2) interação; 3) pensamento crítico. A partir das categorias elencadas nesta abordagem, a pesquisa teve um enfoque analítico, conforme Gil (2010, p. 122), “são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizados com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam”.

Os encontros ocorreram no ano de 2017, sendo uma vez por semana, obedecendo o contraturno da escola regular.

SUJEITOS DA PESQUISA

O aluno denominado E1 tem cinco anos de idade, nasceu de parto cesáreo, com seis meses incompletos de gestação, prematuro de baixo peso. Diagnóstico médico: retinopatia da prematuridade. Frequenta a educação infantil.

O aluno denominado E2 tem sete anos de idade, nasceu de parto normal, com nove meses de gestação, também possui o diagnóstico de glaucoma congênito (cegueira congênita). Frequenta a escola regular, e está no segundo ano do ensino fundamental.

O aluno denominado E3 tem nove anos de idade, nasceu de parto normal, com nove meses de gestação, possui diagnóstico de glaucoma congênito (cegueira congênita). Frequenta a escola regular e está no quarto ano do ensino fundamental.

APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O local desse estudo foi uma Instituição Civil, sem fins lucrativos, tendo sua administração situada no interior do Rio Grande do Sul, fundada em 2003, com o intuito de integrar e auxiliar pessoas com deficiência visual através do atendimento educacional especializado.

A Instituição atende crianças, jovens e adultos com deficiência visual, sem distinção de raça, cor ou crença, em atendimentos individuais ou em grupo, dependendo da especificidade de cada sujeito, no contraturno da escola regular. As atividades desenvolvidas em sala de recurso multifuncional tipo II, são: estimulação essencial, aula de Braille e Soroban, informática, reforço pedagógico, estimulação visual, atividades de convivência. Há também atividades de renda (artesanato), atividades de ginástica laboral e atividades da vida autônoma.

sendo dividida em recepção, academia, cozinha, área de serviço, secretaria, sala lúdica, sala da estimulação visual, sala do artesanato, sala da informática, área recreativa, sala do Braille e Serviço Social.

DESENVOLVIMENTO

A seguir serão apresentados os tópicos que tratam da definição da deficiência visual, da formação de conceitos, e as descrições sobre as brincadeiras que foram desenvolvidas com as crianças.

Deficiência visual

A deficiência visual caracteriza-se pela perda total ou parcial da capacidade visual em um ou ambos os olhos, sendo este um comprometimento importante para a aquisição de informações, comunicação e mobilidade (SÁ et al, 2007). A deficiência visual divide-se em dois grupos: baixa visão e cegueira.

A baixa visão é definida por Gil (2000) como: “Alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como: rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades” (p.06). O indivíduo que apresenta baixa visão possui um resíduo visual que lhe permitirá ler textos impressos em tinta ampliada e escrita adaptada, o uso de contrastes em equipamentos específicos como computador e notebooks. A baixa visão pode ser assim descrita conforme Masini (2007, p.39) “com a perda grave da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais”.

A cegueira é a alteração grave de percepção luminosa que são definidas de acordo com Sá et al (2007, p.15) como:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo

irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

A cegueira pode ocorrer em duas situações: cegueira congênita ou adquirida. A cegueira congênita é a condição em que o bebê nasce com a deficiência visual. Pode ocorrer devido à retinopatia do prematuro, catarata congênita, glaucoma congênito, entre outros. Cegueira adquirida é a condição em que o indivíduo perde a visão após as primeiras etapas de desenvolvimento cognitivo, ainda criança, ou na fase adulta, devido a fatores orgânicos ou ambientais, como doenças infecciosas ou traumas oculares (DOMINGUES, et al, 2010). Se a criança adquire a deficiência visual após a primeira infância, ela já terá seu desenvolvimento intelectual e motor apurados. Ao passo que, as crianças que nascem cegas ou perdem a visão ainda bebê terão dificuldades no desenvolvimento motor, intelectual e cognitivo.

Neste sentido, o desenvolvimento de brincadeiras na formação dos conceitos, aproxima as crianças umas das outras, com o meio e com os adultos, sendo esta a fase primordial no desenvolvimento infantil. Os recursos e materiais devem estar de acordo com as necessidades e particularidades de cada criança, levando em consideração recursos e técnicas educacionais voltadas à área da deficiência visual.

A formação de conceitos

Seguindo a teoria sociocultural de Vygotsky (1978, p. 57) na qual estudou detalhadamente a formação de conceitos, bem como a construção das funções psicológicas superiores em crianças com necessidades educativas especiais discorre que,

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, primeiro no nível social e, mais tarde no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e então, dentro da criança (intrapicológico) se aplicando

a atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos.

Em relação a interação com o meio, estudos de Luria (1988, 1990, 1992) e Oliveira e Oliveira (1999) levam em consideração a interação do sujeito no processo de escolarização, onde a mediação professor/aluno desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Outros autores como Maia (1994), Silva (1995), buscam conhecer sobre a aquisição de conceitos através de atividades baseadas em jogos e experimentos.

Para Oliveira e Oliveira (1999, p. 97), a concepção de aquisição de conceitos pode ser entendida como parte de uma evolução histórico-cultural,

Ao aceitar o pressuposto de uma relação sujeito-sujeito-signo-significado-objeto, que é constante, intensa e complexa, não se pode aceitar a existência de conceitos e redes conceptuais acabados: eles estariam sempre sujeitos a transformações, especialmente, em situações de interação social.

O processo de mediação do ensino é complexo e evolutivo, a criança aprende, e esse aprendizado se transforma em outro aprendizado e assim sucessivamente, da mesma forma que, a aquisição dos conceitos dos objetos, lugares e pessoas é transformada na medida em que a criança com deficiência visual amplia seu conhecimento. Esse conhecimento advém de experiências mediadas, tendo seu início no meio familiar e, posteriormente, na rede de ensino por professor da sala regular, ou por professora de Educação Especial e/ou em atendimentos especializados em instituições próprias, neste caso, voltadas para a deficiência visual.

BRINCADEIRAS

O brincar na teoria Cognitiva de Piaget (1950 apud Lefrançois

2015), as crianças assimilam objetos ou atividades preestabelecidas, ou seja, ao brincar de casinha, não necessariamente a criança estará em uma casinha, mas ela transforma em seu imaginário o local em que se encontra em uma casinha. E nesse brincar de faz de conta, a criança constrói seu conhecimento. Para Vygotsky (1978) a criança aprende na interação com o outro, construindo seu próprio conhecimento.

As aprendizagens mediadas pelas brincadeiras tornam a atividade atrativa, possibilitando ao aluno interagir e desenvolver suas habilidades intelectuais. Nesse sentido, as adaptações nas atividades lúdicas proporcionam ao aluno uma rica experiência, tanto tátil, auditiva, como olfativa ou gustativa, que lhe proporcionam caminhos sistemáticos a formar os conceitos necessários sobre aquele objeto ou atividade. Sá et al (2007, p. 26) discorre sobre a importância da qualidade dos recursos oferecidos aos alunos com deficiência visual e sua importância em relação a aprendizagem: “a variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa”.

Neste sentido, procurou-se desenvolver materiais de acordo com as especificidades de cada aluno participante deste estudo, levando em consideração as respectivas fases de alfabetização. Para Sá et al (2007, p.26) “a confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização, como: fidelidade, aparência, adequações e dimensões”.

Em relação à fidelidade, a atividade proposta procurou maior rigor nos objetos selecionados de modo a oferecer maior credibilidade na atividade. Nesse aspecto, Sá et al (2007, p. 26) ressaltam que, “a fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original”.

Outro fator importante na escolha dos recursos a serem utilizados diz respeito à aparência, para Sá et al (2007, p. 26) “deve ser atraente para a visão e agradável ao tato”. As atividades precisam

passar por modelo de censura levando em consideração a idade dos alunos, como ainda argumenta Sá et al (2007, p. 26) “a adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária”.

Em relação ao desenvolvimento e confecção dos recursos, levam-se em consideração as dimensões exatas do recurso que se pretende mostrar ao aluno, nem muito pequeno, nem muito grande, como observa a autora:

Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global (SÁ et al 2007, p.26).

As brincadeiras precisam ser diversificadas e atrativas, ao mesmo tempo englobar os sentidos remanescentes como: tato, olfato e paladar, ampliando a oferta e possibilidades de aprendizagem de um ou mais objetos, de maneira a permitir seu amplo e detalhado conhecimento. Para Sá et al (2007, p.27) “a variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa”. Além da adequação ou adaptação de recursos didáticos é importante a inserção da audiodescrição, de modo a ampliar o conhecimento do mundo que o cerca.

A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução audiovisual que se constitui em um recurso de acessibilidade desenvolvido para atender as necessidades de pessoas com deficiência, ofertando acesso ao conhecimento. De acordo com Lima (2011), a audiodescrição é um recurso de Tecnologia Assistiva que permite a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

A audiodescrição como recurso de acessibilidade precisa estar presente nas salas de aula, auxiliando o professor nas descrições dos conteúdos, dos materiais didáticos e atividades recreativas. De acordo

com Lima (2010, p.12) a audiodescrição tem como objetivo de “reforçar o respeito pela diversidade humana, praticando e divulgando ações de cunho acessível entre os alunos com e sem deficiência”.

A seguir serão apresentadas três atividades lúdicas desenvolvidas com alunos com deficiência visual em contraturno da escola regular, de modo a potencializar o conhecimento já adquirido, diversificando as formas de ensinar e aprender.

Brincando com o sistema monetário

A brincadeira do sistema monetário foi desenvolvida com base no desconhecimento dos alunos sobre sistema monetário brasileiro, visto sua importância no dia a dia e na interação familiar. Os alunos pouco participam da sociedade, como ir ao mercado, ou ao shopping, nem recebiam mesadas para o lanche escolar, passando a maior parte do tempo em casa.

Primeiramente, buscou-se por embalagens de mercadorias que apresentassem a escrita Braille em seu rótulo. As caixas foram selecionadas e higienizadas, preenchidas, posteriormente, com papel-jornal para demonstrar o peso equivalente ao produto real. Foi redigido um texto informativo referente ao sistema monetário utilizado no Brasil e a disposição de cédulas de papel verdadeiro e de brinquedo, no qual possibilitaram seu reconhecimento tátil.

A atividade iniciou-se com a leitura do texto e explicações reais sobre a concepção do valor da moeda e exposição das mesmas para reconhecimento tátil e audiodescrição. Depois realizou-se o reconhecimento dos produtos pelo tato, a utilização da audiodescrição de todas as embalagens e o respectivo nome em Braille.

O nome em Braille nas embalagens visou à apresentação mínima de informações básicas dos produtos oferecidos aos consumidores. O projeto de Lei n.º 8.093, de 2017, que altera a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), prevê a inserção de dispositivo obrigando a apresentação de informações

básicas em Braille nas embalagens de produtos oferecidos ao consumidor. O art. 69 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, passa a vigorar acrescido do parágrafo 3º com a seguinte redação:

§3º As embalagens de produtos ofertados ou comercializados ao consumidor deverão apresentar transcrição em sistema Braille do nome comercial ou princípio ativo, da quantidade, peso ou concentração do produto, do número do serviço de atendimento ao consumidor (SAC) e do prazo de validade, bem como outras informações que o regulamento determinar. (BRASIL, 2015).

Na sequência, cada criança pegou um carrinho de mercado infantil e foram às compras, escolheram seus produtos, depois foram realizados os cálculos e cada uma pagou com seu dinheiro. Durante os cálculos a respeito do que cada uma gastou, E3 suspira e diz: “ele tem mais dinheiro que eu”, em relação a E1 que comprou poucos produtos. Ampliando esta atividade, cada uma pegou uma motoca, bicicleta e patinete e seguiram a brincadeira, como ir na sorveteria, “vamos tomar um sorvete, diz a professora!” E1 e E2 não perderam tempo e exclamam “eu quero, eu quero!”. “Acabou a gasolina”, disse a professora continuando a atividade, “precisamos ir no posto abastecer o automóvel”, completa E1.

Inserir os alunos em atividades cotidianas possibilitou a interação com objetos e situações ainda não vividas, e/ou ampliaram o conhecimento já adquirido. De acordo com Sá et al (2007, p. 26) “os recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado desses alunos devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos”.

Os materiais disponibilizados na instituição ofereceram uma gama de possibilidades, que foram utilizados em diferentes contextos, oferecendo aos alunos inúmeras formas de obtenção do conhecimento.

Conhecendo o corpo humano

A atividade sobre o conhecimento do corpo humano emergiu através das observações durante as aulas e dúvidas dos professores a respeito do conhecimento do próprio corpo pelas crianças. Neste sentido, buscou-se por recursos relativos ao corpo humano, compondo uma atividade variada, com inúmeras possibilidades de conhecimento e interação como: seleção da música da Xuxa - cabeça, ombro, joelho e pé, boneco articulável, desenhos em relevo do corpo humano para pintar.

A atividade iniciou-se com a dança da música da Xuxa. Nesse momento, trabalhou-se com a lateralidade, que capacita a criança a utilização eficiente de um lado do corpo com maior facilidade e contribuindo com a execução das tarefas diárias. Após a dança foi conversado sobre o corpo humano. Seguindo a atividade foi oferecido aos alunos um boneco articulável, de um metro de comprimento, no qual é possível desmontar e montar as partes do corpo humano. A atividade foi em grupo, onde foi possível constatar que um ajuda o outro. Durante a montagem do boneco, E1 segura a cabeça, E2 segura o braço direito, E2 estava tentando encaixar o braço e E1 fala: “não, aqui é a cabeça” em seguida E3 fala a E2 “o braço é aqui”, pegando na mão de E2, de modo que possibilitou o encaixe do braço no local certo. Após montar e desmontar duas vezes em cooperação, foram disponibilizados desenhos do corpo humano em relevo, de tamanho de uma folha de ofício A4. Neste momento, elas puderam tatear e identificar as partes do corpo, após ficaram livres para pintar. Durante a pintura com lápis de cor e giz de cera, foi questionado sobre o que estavam pintando, se era braço direito ou esquerdo? Perna esquerda ou direita? e E3 dizia e mostrava no desenho com o dedo “olha professora, aqui é a perna direita, aqui é a perna esquerda, aqui é a cabeça”.

Depois que pintaram seus bonecos, a professora recortou-os e colocou em palito de picolé para que as crianças levassem para casa

e mostrassem a suas famílias a atividade que foi realizada. Para Sá et al (2007, p. 26) “os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser adaptados e representados em relevo”. Esta representação amplia as formas de conhecimento, onde as crianças não apenas tatearam, mas puderam pintar e interagir com seu boneco em papel.

João e nosso pé de feijão

A atividade do João e nosso pé de feijão teve por finalidade proporcionar interação com o tema da história do João e o pé de feijão, sendo momento de leitura inclusiva, técnicas de orientação e mobilidade, através de um percurso, formado por um circuito no interior da instituição, debate da história do João e o pé de feijão e qual final cada aluno daria a João e, para finalizar, cada aluno teve a oportunidade de plantar seu próprio pé de feijão.

A história do João e o pé de feijão foi disponibilizada em CD com audiodescrição. A história foi ouvida na sala de atendimento, sobre tapete e almofadas, com uma deliciosa pipoca. Bettelheim, (2015, p. 11) define sobre a importância do conto de fadas na vida da criança “para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade”. Ao finalizar a história, foi debatido em grupo o final que cada um deu a João e por que? O autor complementa que:

Contudo, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2015, p. 11).

O circuito foi desenvolvido com base na história, relativo a subir e descer o pé de feijão. Para esta atividade foi disponibilizado o escorregador, uma tábua, minhocão, barraca de bolinhas, patinete e trampolim. O circuito começa com o escorregador, subir e escorregar,

caminhar na tábua, engatinhar no minhocão, entrar na barraca de bolinhas e procurar um pacotinho com grãos de feijão, andar com o patinete até o trampolim e pular contando até dez. O percurso foi repetido duas vezes. De acordo Ferreira (2002, p.36) o circuito corresponde a uma atividade recreativa e deve passar por duas fases, “as atividades devem ser intercaladas, ou seja, uma atividade com predominância da parte motora e, logo após uma atividade com predominância da parte cognitiva”.

Para finalizar, cada aluno com seus pacotinhos de feijões utilizou-se de recursos para plantá-los. Foi disponibilizado: brita, areia, terra, vasos de plástico, colher e jardinagem e água. Desse modo, cada um plantou seus feijões. Em cada pote plantado foi identificado com etiqueta o nome de cada um dos alunos. A cada atendimento posterior, os alunos cuidavam de seus feijões, aguando e verificavam seu crescimento com o tato.

De acordo com Domingues et al (2010, p.86) as atividades da vida diária são:

É o conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual.

As propostas de ensino de atividade da vida autônoma, precisam, portanto, estar baseadas em atividades programadas passo a passo, no tempo e no ritmo próprio de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas em instituição especializada em deficiência visual possibilitaram inúmeras aprendizagens e vivências. Dentre elas, a mais importante, conhecer o aluno com qual se trabalha, desse modo, permite maior oferta de materiais e recursos que atendam aos interesses desses educandos, de acordo com as especificidades de

cada um, auxiliando na aquisição do conhecimento.

Tendo em vista os critérios estabelecidos para a análise dos dados, referente ao desenvolvimento das brincadeiras com alunos cegos congênitos em instituição especializada em deficiência visual, entre eles: a resolução de problemas, interação e pensamento crítico.

Em relação à resolução de problemas, verificou-se que ao utilizar cédulas de dinheiro para realizar compras e passear de automóvel, os alunos E1, E2 e E3 demonstraram entendimento da proposta do sistema monetário, visto que, não haviam lidado com dinheiro anteriormente. Em relação à atividade de corpo humano, os conceitos passados foram adquiridos, pois sem ajuda da professora foi possível desarticular e articular o boneco, colocando as peças nos lugares certos.

Pode-se perceber em relação às interações e às brincadeiras, as quais responderam aos objetivos propostos, pois possibilitaram interação entre os próprios alunos, visto que anteriormente, encontravam-se ocasionalmente. Ampliou-se a interação aluno e professor, através da mediação dos objetos e o meio. Intensificou-se a interação familiar, pois levavam as atividades para casa com intuito de contar suas experiências e o que aprenderam.

Tendo em vista os critérios de resolução de problemas e interação, observou-se uma expressiva mudança no pensamento crítico dos alunos. Possibilitando a ampliação em relação à agilidade da aquisição do sistema monetário, pois apenas brincar de mercadinho, ampliou-se para a compra de sorvetes e o abastecimento de combustível de seus automóveis. Outro fator foi verificado na história de João e o pé de feijão, no qual os três alunos deram finais diferentes a João, mas todos concordam que João agiu errado.

Diante do que foi exposto, pode-se perceber a teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem e o meio, que as brincadeiras desenvolvidas na instituição especializada em deficiência visual alcançaram os objetivos propostos de fornecerem subsídios necessários à formação

de conceitos em crianças cegas congênitas, desde a primeira atividade em grupo, e que, mostraram-se expressivas em relação à resolução de problemas e o pensamento crítico de cada uma, beneficiando sua inclusão e seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 30, ed. São Paulo: SP. Paz e Terra, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

DOMINGUES, C. dos A. [et.al.] **A Educação Especial na perspectiva da inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. [Fortaleza]; Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FERREIRA N. R. **Recreação na escola**. Rio de Janeiro: 2 ed. Sprint. 2002.

GIL, M. (Org.) **Deficiência visual**. Secretaria de educação a distância. Brasília: MEC, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução Vera Magiar; Revisão Técnica Jose Fernando B. Lomonaco. – São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LIMA, F. J. **Introdução aos estudos do roteiro para audiodescrição: sugestões para a construção de um script anotado**. Revista brasileira de tradução visual, (RBTV): 2011

64 | LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L.S.;

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3.ed. São Paulo: Ícone, 1988, p.39-58.

____. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

____. **A construção da mente**. Campinas: Ícone, 1992.

MAIA, C. C. C. **O jogo como estratégia cognitiva para a formação de um conceito matemático num aluno com atraso no desenvolvimento**. 1994, 224f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MASINI, E. S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1ed. São Paulo: Vetor, 2007.

MATIAS, P. J. **Manual da Metodologia da Pesquisa Científica**. 3. ed., São Paulo, SP: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Org.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. SEESP/ SEED/ MEC. Brasília, 2007.

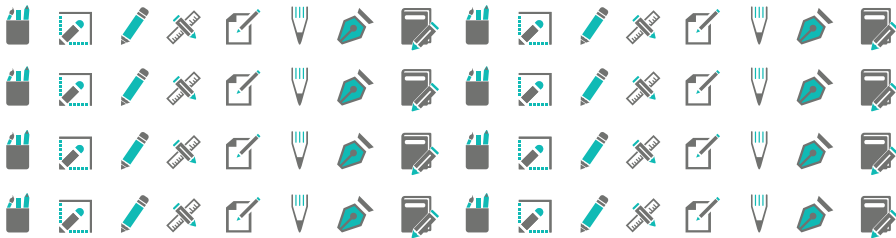
SIAULYS, M. O. de C. **Brincar para todos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília: 2005.

SILVA, P. D. R. da. **A apropriação de conceitos científicos em alunos de idades distintas: uma variação do experimento de R. G. Natadze**. 1995, 124f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Instituto de psicologia- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard Universit Press, 1978

4

Objeto de aprendizagem: o lúdico como aquisição de saberes para alunos com Altas Habilidades/Superdotação



Andressa Machado |

Sabrina Chaves Domingues |

Ana Cláudia Oliveira Pavão |

O uso da tecnologia é um processo de transformação e as principais inovações tecnológicas podem resultar em mudanças de todo um paradigma. A internet é um exemplo disso, pois além de modificar radicalmente a maneira de as pessoas se comunicarem, também proporcionou uma mudança no paradigma pedagógico, isto é, a maneira de como as pessoas ensinam e aprendem.

Diante desse processo, a informática, sobretudo, a internet, nos coloca num momento em que se constitui uma realidade petrificada, reconfigurando nosso cotidiano, pois a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC, em quase todos os ambientes na atualidade, permite que a necessidade de aprimoramento dos profissionais, apoiando-se em recursos provenientes de tais tecnologias para complementar o processo de ensino e aprendizagem. Um desses recursos chama-se “objeto de aprendizagem”. Miranda (2004, p. 14) diz que esse recurso “é elemento de um novo tipo de ensino baseado no computador e na internet, fundamentado no paradigma de Orientação a Objetos¹ da Ciência da Computação”.

Atualmente os OA podem ser considerados como materiais importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois nos fornecem a habilidade de simular e animar fenômenos, entre outras peculiaridades, assim como, reutilizá-los em vários outros ambientes de aprendizagem.

Porém, para que esses recursos sejam válidos, é necessário que tenham acessibilidade, ou seja, que possibilite acessar os recursos educacionais em um local distante e usá-los em vários outros locais. (IEEE/LTSC, 2000)

Desse modo, as disciplinas de TICs Aplicada a Educação Especial II e III, 6º e 7º semestre do curso de Educação Especial

¹ A Orientação a Objetos, também conhecida como Programação Orientada a Objetos (POO) é um paradigma de análise, projeto e programação de sistemas de software com base na composição e interação entre diversas unidades de software, denominadas de objetos. (TAROUÇO; DUTRA, 2007, P.81).

Noturno da Universidade Federal de Santa Maria, foram organizadas para que se pudesse debater sobre os materiais educacionais digitais.

Então, a proposta ofertada pelas disciplinas instituiu na criação de um OA e aplicação com o público da Educação Especial, neste caso, crianças com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação, refletindo na comunicabilidade para outros alunados, e na implementação da lupa digital favorecendo também os alunos com baixa visão.

Como problemática deste trabalho salientou-se em verificar, como uma ferramenta didático-pedagógica (OA) de Geografia auxilia para a construção do conhecimento de uma forma interativa e significativa aos alunos do Ensino Fundamental.

O objetivo deste trabalho é analisar as possibilidades do Objeto de Aprendizagem na prática pedagógica, quanto ao lúdico como aquisição de saberes na disciplina de geografia, promovendo por meio da utilização do jogo digital o estímulo de aprender brincando, valorizando as potencialidades, habilidades e talentos.

A produção deste trabalho visa colaborar com o objetivo maior que é o da produção, da propagação, do compartilhamento e da reutilização de Objetos de Aprendizagem. Além de poder contribuir significativamente para os profissionais que atuam com alunos identificados com AH/SD. Almeja-se que esse auxilie no contexto da sala de aula, podendo ser aplicado com todos os alunos da turma.

Por fim, pretendemos colaborar com a prática de ensino-aprendizagem da geografia, proporcionando um ensino dinâmico, atual, criativo e instigante para que os alunos percebam a Geografia como um conhecimento útil e presente na vida de todos (KAERCHER, 2002).

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Segundo Alencar e Fleith (2001, p. 52), esta dificuldade está relacionada ao fato de esta definição ser um “[...] construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”. Desta maneira, a exatidão das inferências depende da relevância das características ou dos comportamentos escolhidos e das formas de avaliação válidas e precisas pelas quais estas características e comportamentos foram determinados. Tal situação implica no reconhecimento de que as pessoas com altas habilidades não constituem um grupo homogêneo, mas sim um grupo que se caracteriza por seus diferentes perfis, uma vez que “[...] cada inteligência é organizada em termos de um conteúdo físico ou social, com o qual está particularmente sintonizado” e possui uma trajetória de desenvolvimento própria (RAMOS-FORD; GARDNER, 1991, p. 58).

Renzulli (1986, p. 20) ressalta que a pesquisa que tem realizado sobre a Concepção dos Três Anéis traduz um entendimento de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Com este pensamento, Renzulli (1986) faz uma declaração formal de que não há garantias de que uma concepção ou definição de altas habilidades/superdotação seja uma rotulação definitiva deste sujeito, pois são muitos os fatores que intervêm na sua manifestação.

Por tudo o que foi exposto, a identificação das altas habilidades/superdotação, dentro de uma abordagem das Inteligências Múltiplas, difere da maioria das identificações propostas que se baseiam em testes de inteligência e listas de comportamentos indicativos das altas habilidades/superdotação por parte dos pais e professores.

Baixa visão

Classifica-se a baixa visão como limitação da capacidade funcional da visão resultante de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, diminuição

importante do campo visual, dificuldades de adaptação à luz e ao escuro e para a percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade ao contraste que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa.

Dentre as causas da baixa visão existe a congênita, destacando-se como fatores mais frequentes: a gestação precoce, a desnutrição da gestante, o uso de drogas em geral, o álcool e as infecções durante a gravidez (rubéola, sífilis, AIDS, toxoplasmose e citomegalovírus). E a adquirida, por acidentes e patologias adquiridas, como diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares.

No enfoque educacional, configura o domínio do potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, aquém do melhor tratamento ou máxima correção óptica específica, o que provoca necessidade, portanto, de recursos educativos especiais (RAPOSO E CARVALHO, 2010, p. 159).

Qualquer recurso que capacite o funcionamento visual do indivíduo com baixa visão em suas ações diárias pode ser classificado em recursos óptico, não óptico, eletrônico e de informática.

Para distância, na designação de recursos ópticos estão incluídos os óculos comuns, as lentes de contato, sistemas telescópios manuais de foco ajustável e sistemas telescópios de foco fixo, acomodados em armação.

Telescópio é um sistema óptico que aumenta o tamanho da imagem projetada na retina, permitindo que o escolar veja a lousa sem ter que se deslocar da carteira e também pode ser utilizado em situações extraclasse, para visualizar placas, nome de ruas, assistir televisão, etc. (CARVALHO et al., 2002).

Os recursos ópticos para perto incluem lupas manuais, fixas, de apoio, óculos comuns e óculos especiais com lentes de grande aumento. A utilização dos auxílios ópticos contribui para a melhora no desempenho visual e conseqüentemente para melhor rendimento

em relação à cópia da lousa, leitura de textos e escrita (CARVALHO et al., 2005).

Os recursos ópticos podem ser utilizados isoladamente ou concomitantemente com os recursos não ópticos que são recursos simples, úteis, que modificam os materiais e os ambientes promovendo um melhor desempenho visual. (CARVALHO et al., 2005).

Os recursos não ópticos são conseguidos por meio da ampliação de livros didáticos, das pautas dos cadernos, da agenda escolar, da iluminação adequada e de acessórios como o suporte para leitura e escrita, do aumento do contraste por meio de lápis com grafite mais forte, canetas hidrográficas, uso de cores bem contrastantes como a tinta preta em papel branco e giz branco ou amarelo para aumentar o contraste com o fundo da lousa (GASPARETTO, 2010, MONTILHA et al., 2006).

A redução da acuidade visual e a ausência de recursos específicos podem limitar a realização das atividades por escolares com baixa visão. Grande parte da vida é vivida na própria casa, na escola, no trabalho, lazer, locais nos quais são desempenhadas as atividades de vida cotidiana, de forma a satisfazer as necessidades pessoais ou coletivas (ARRUDA, 2006).

O escolar com baixa visão pode encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não existirem recursos materiais e humanos apropriados. Como consequência dessa situação, não recebe estímulo para o aproveitamento do potencial visual e poderá estar fadado ao fracasso escolar.

Por fim, o desenvolvimento da criança com deficiência visual é muito semelhante ao daqueles que enxergam, no entanto, apresenta algumas diferenças, como seu ritmo e potencialidades, considerando sua limitação visual. Na maioria dos casos de deficientes visuais não há comprometimento de outras deficiências e sua capacidade intelectual fica preservada.

Acessibilidade

Acessibilidade é definida pela ABNT, pela norma NBR 9050 (ABNT, 2015) do seguinte modo: acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos, é tida como sendo a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano. Conforme evidencia Manzini (2006) a acessibilidade não significa apenas permitir que pessoas com deficiências participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação. Acessibilidade é um processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes, do comportamento e de mudança da organização das atividades humanas que diminuem o efeito de uma deficiência.

A inclusão educacional se constitui na identificação das barreiras de acesso à educação e na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional na construção da escola aberta às diferenças. De acordo com (BRASIL, 2004) o Ministério da Educação/Secretária de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos.

Inteligências múltiplas

Sobre as inteligências pode-se dizer que são:

- Capazes de realização (pelo menos em parte) através de mais de um sistema sensorial;
- Entidades num determinado nível de generalidade. Sendo que, a comparação entre diferentes inteligências em todos os seus detalhes constitui um erro, pois cada uma deve ser pensada como um

sistema próprio com suas próprias regras.

- Um potencial, pois um indivíduo em posse de uma inteligência não tem qualquer circunstância que o impeça de colocá-la em ação. Contudo, as inteligências não devem ser pensadas em termos valorativos, pois não necessariamente serão colocadas a serviço de bons fins.

Gardner (1994) apresenta as oito inteligências, ressaltando que esse elenco é provisório e que cada uma delas tem suas próprias áreas de subinteligências, com relativa autonomia, apresentando modos de interação que devem ser mais estudados. As inteligências podem ser agrupadas da seguinte forma:

1. A inteligência lógico-matemática é a capacidade que se origina do confronto com o mundo dos objetos, pois é através da ordenação e reordenação dos objetos e da avaliação de suas quantidades que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e fundamental sobre esta habilidade.

2. Linguística e lógico-matemática: fornecem a matéria prima para a maioria das avaliações padronizadas da inteligência, muito embora, dentro da Teoria das Inteligências Múltiplas, elas recebam o mesmo valor que as outras que compõem o espectro das inteligências humanas.

3. A inteligência musical é aquela que possibilita a compreensão, discriminação, percepção, expressão e transformação das formas musicais (ritmo, tom, melodia, timbre dos sons).

4. A inteligência espacial é responsável pela capacidade de orientação no mundo físico e por realizar transformações sobre estas percepções.

5. A inteligência corporal-cinestésica se manifesta pela capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes do mesmo e seus movimentos, de maneira altamente diferenciada e hábil, para propósitos expressivos.

6. A inteligência intrapessoal é a capacidade de reconhecer e

lidar com seus sentimentos enquanto eles estão ocorrendo.

7. A inteligência interpessoal é a capacidade de lidar com outras pessoas e, através delas, implementar e realizar determinados objetivos.

8. A inteligência naturalista se refere à habilidade humana de reconhecer objetos na natureza.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este artigo propôs a partir da criação de um jogo digital, verificar as possibilidades do OA na prática pedagógica, quanto ao lúdico como aquisição de saberes na disciplina de geografia, promovendo por meio deste o estímulo de aprender brincando, valorizando as potencialidades, habilidades e talentos.

Sob o olhar da educação inclusiva, o OA oferece novas oportunidades de aprendizagens. A partir disso, a utilização de diferentes mídias e tecnologias para suporte ao aprendizado tende a ampliar os problemas de acessibilidade que são intrinsecamente ligados à mídia de apresentação do conteúdo. Estes conteúdos incluem várias mídias e são criados em formatos diversos utilizando uma grande variedade de ferramentas.

Diante desse cenário, percebe-se que os recursos tecnológicos são fortes aliados nessa provocação, pois, por meio desses, torna-se possível criar novos caminhos na descoberta e criação deste tão importante conhecimento.

Dessa maneira, no sentido de tornar-se mais atraente e dinâmico, o momento entre aluno/professor, e, alcançando o objetivo de criar o conhecimento, por meio de uma aprendizagem significativa, ressalta-se que jamais haverá uma lista única e universalmente aceita de inteligências humanas, mas, inevitavelmente, uma teoria de inteligências múltiplas precisa captar uma gama razoavelmente completa dos tipos de competências valorizados pelas culturas

humanas.

Elencando com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994/2000), com a aplicação realizada no estudo deste artigo, destacamos dentre elas três inteligências as quais são evidenciadas nos alunos participantes.

O aluno E1 destaca-se na inteligência musical. Durante a realização da tarefa ofertada solicitou auxílio das instruções, informações e extras, acrescentou que o jogo foi muito útil para seus conhecimentos, em algumas das perguntas teve êxito em outras precisou tentar novamente até obter a resposta correta. O retorno e/ou feedback apresentado foi de grande importância, pois trouxe atenção e ludicidade ao jogo.

O aluno E2 destaca-se na inteligência linguística. As instruções tiveram um significado de negação, pois o mesmo não teve interesse pelas tais e logo foi direto ao jogo, por vezes não teve êxito nas questões ofertadas, mas salientou ter gostado e visto o objeto de aprendizagem como algo interessante.

O aluno E3 destaca-se na inteligência espacial. Manteve-se atento em todas as informações que o jogo lhe oferecia, obteve respostas positivas na maioria das questões.

Percebeu-se que algumas modificações são necessárias para um melhor desenvolvimento do OA, como os botões de acionamento, atraso no áudio do feedback, legenda para as siglas contidas nas informações extras. Os alunos relataram positivamente sobre jogo, que conseguiram aprender uma prévia do conteúdo ofertado no objeto de forma agradável, e que esta forma de estudar se torna mais atrativa para o processo de ensino aprendizagem. Foi possível analisar alguns aspectos diferenciados em cada um dos participantes.

O retorno e/ou feedback apresentado foi de grande importância, pois trouxe atenção e ludicidade ao jogo.

Desta forma, para a análise dos dados coletados, foram elaboradas três categorias, sendo nominadas como: a educação e o

ensino da geografia, a inclusão do objeto em sala de aula e práticas de ensino. Vejamos cada uma delas.

A educação e o ensino da geografia

Atualmente podemos observar uma série de mudanças na sociedade e conseqüentemente na educação, por isso, há que se pensar em uma educação mais pertinente, contextualizada, onde considere o cotidiano e tudo que nele está presente. Como bem coloca Paulo Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Elencando ao pensamento citado, um dos motivos de criar os objetos de aprendizagens é o de perceber o quanto é importante à realização de um processo de ensino de aprendizagem de forma lúdica, pois possibilita ao alunado uma maneira muito mais instigante de aprender seja qual for a proposta lhe ofertada.

A falta de equipamentos e material didático que proporciona uma melhor qualidade de aula e estimula o professor a preparar melhor suas aulas, são quase que inexistentes na maioria das escolas, principalmente as públicas. Fazendo com que os professores, para facilitar seu trabalho, passem a utilizar apenas o livro didático, que muitas vezes está totalmente divergente da realidade acadêmica.

Para tanto, verificamos que o objeto de estudo da Geografia na escola é o espaço geográfico, entendido como o espaço social, concreto, em movimento dinâmico e passível de contínuas mudanças, na medida em que a sociedade também se modifica, mas a cada novo tempo não se apaga de todo espaço anterior, de maneira que o passado deixa marcas no presente (PAULINO, 2008).

A Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o homem se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da

vida e do trabalho das pessoas e estão inseridos num processo de desenvolvimento (PAULINO, 2008). Dessa forma, compreendemos as fundamentações do ensino da Geografia para o conjunto da sociedade e nas relações existentes neste meio, obtendo a compreensão dos aspectos geográficos no âmbito da sociedade/natureza.

Podemos assim, refletir que a contribuição da Geografia para a formação do aluno está na compreensão que ele abarca da realidade. Como, por exemplo, ao estudar o espaço geográfico, o aluno refletirá sobre a análise da dinâmica social, a dinâmica da natureza e a relação que existe entre os seres humanos e a natureza da qual faz parte. O entendimento da realidade está atrelado à forma como a aprendizagem está ocorrendo, vista numa totalidade das ações.

A inclusão do objeto em sala de aula

A escola precisa traçar projetos que deem espaço para o uso da tecnologia, mas que esse espaço não sirva apenas para o manuseio técnico dos instrumentos, mas que eles sejam introduzidos pedagogicamente para atingir o objetivo de construir conhecimento e promover uma aprendizagem significativa e eficaz.

Por meio de uma grande oferta de produtos virtuais voltados à educação no mercado, incumbindo, portanto, ao educador analisar e escolher qual ferramenta tem maior potencialidade pedagógica para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os Objetos de Aprendizagem são considerados todas as ferramentas digitais, na qual podem ser usadas, reusadas ou referenciadas durante o ensino auxiliado por tecnologia,

Baseando-se nesse contexto, a escolha do OA que será utilizado em aula deverá apresentar a intencionalidade do professor com relação ao envolvimento do aluno na atividade pedagógica previamente estipulada, e o sucesso de seu uso evidenciará quando ocorrer à aprendizagem significativa, o que mostrará a importância

do papel do professor na seleção deste recurso.

Pode-se perceber nos participantes do estudo, que todos tiveram um envolvimento com a tarefa ofertada, que embora momentâneo causaram um sucesso em suas salas de aula, visto que, ao retornarem para suas classes, conversavam com seus colegas e professores o que haviam realizado fora daquele espaço, comunicando-os o que haviam aprendido de conteúdo novo.

Por fim, sob a perspectiva de Mendes (2001), pode-se compreender que, quanto mais a inclusão se torna parte da realidade escolar, mais discussões surgem em relação a essa nova filosofia, girando em torno, principalmente, da questão prática, ou seja, da forma de realizá-la.

A inclusão do objeto em sala de aula

É muito importante que a Prática de Ensino seja efetivamente um espaço que possibilite a reflexão teórica sobre a ação. Por meio dela, abrem-se, também, oportunidades para a participação em pesquisas em educação, campo muito rico de possibilidades e contribuições para situar o professor em formação em contextos de produção de conhecimentos, contribuindo para que ele se sinta sujeito nos processos em que está participando.

Deste modo, ao realizar as atividades de docência, o professor deve agir com uma turma que já conhece. Ao longo do trabalho, o registro e a discussão das experiências permitem a teorização da prática e o desenvolvimento de uma competência profissional.

Do mesmo modo, a multimídia na Educação permite refletir sobre novas propostas pedagógicas mediadas pela tecnologia e criar materiais de apoio didático. É o computador como um recurso didático que disponibiliza informações, dinamizando as práticas pedagógicas, permitindo as mais variadas estratégias de ensino e permitindo ao aluno trabalhar segundo seu ritmo e suas preferências, facilitando a

construção do conhecimento. (AFONSO, 2004).

Seguindo a perspectiva do computador como um recurso didático, durante a aplicação do OA, os alunos que conheciam e tinham mais habilidades com o aparelho tecnológico, manuseavam com muita facilidade e obtinham interesse em clicar nos botões de acionamento do jogo digital, já quem não possuía tal habilidade, ia direto ao início do jogo, pois temia realizar algo errado. Sabe-se que ao se projetar uma aplicação educacional, de qualquer tipo, é conveniente considerar que o processo de desenvolvimento deve incluir tanto o funcionamento da aplicação quanto os mecanismos pedagógicos e didáticos que constituem a base de toda a aplicação de ensino e aprendizagem.

Por fim, a prática de ensino ganha uma dimensão estratégica no contexto da formação inicial e da socialização profissional dos professores. Muitas vezes confundida com o estágio, ela se realiza através dele, mas não se limita ou reduz a ele, num ativismo vazio. Ela é um espaço das práxis, onde teoria e prática dialogam e se transformam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a inclusão da ferramenta educativa chamada de objeto de aprendizagem, é uma importante contribuição para o processo de ensino aprendizagem no que diz respeito à disciplina de Geografia, neste estudo em específico.

Cada vez mais se entende a necessidade de instituir ligações entre os conteúdos e os recursos didáticos digitais, no sentido de dar um retorno adequado aos alunos quanto às informações absorvidas nos processos das disciplinas, estimulando-os a compreender, de maneira crítica, os fenômenos da atualidade. É preciso repensar o modo como, os temas próprios da Geografia implicam-se ao dia a dia do aluno, extrapolando os limites aparentes dos planejamentos tradicionais.

Este artigo propôs a partir da criação de um jogo digital, verificar as possibilidades do Objeto de Aprendizagem na prática pedagógica, quanto ao lúdico como aquisição de saberes na disciplina de geografia, promovendo por meio deste o estímulo de aprender brincando, valorizando as potencialidades, habilidades e talentos de cada participante.

Inicialmente percebeu-se que algumas modificações são necessárias para um melhor desenvolvimento do OA, como os botões de acionamento, atraso no áudio do feedback, legenda para as siglas contidas nas informações extras. Os alunos relataram positivamente sobre jogo, que conseguiram aprender uma prévia do conteúdo ofertado no objeto de forma agradável, e que esta forma de estudar se torna mais atrativa para o processo de ensino aprendizagem. Foi possível analisar alguns aspectos diferenciados em cada um dos participantes.

Pode-se perceber nos participantes do estudo, que todos tiveram um envolvimento com a tarefa ofertada, que embora momentâneo causaram um sucesso em suas salas de aula, visto que, ao retornarem para suas classes, conversavam com seus colegas e professores o que haviam realizado fora daquele espaço, comunicando-os o que haviam aprendido de conteúdo novo.

Podemos assim, refletir que a contribuição da Geografia para a formação do aluno está na compreensão que ele abarca da realidade. Como, por exemplo, ao estudar o espaço geográfico, o aluno refletirá sobre a análise da dinâmica social, a dinâmica da natureza e a relação que existe entre os seres humanos e a natureza da qual faz parte. O entendimento da realidade está atrelado à forma como a aprendizagem está ocorrendo, vista numa totalidade das ações.

Conclui-se que, ao se projetar uma aplicação educacional, de qualquer tipo, é conveniente considerar que o processo de desenvolvimento deve incluir tanto o funcionamento da aplicação quanto os mecanismos pedagógicos e didáticos que constituem a base

de toda a aplicação de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS- ABNT. **Norma técnica N. 9050.** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/>> Acesso em: 15 out. 2018.

AFONSO, Rui Walter Moreira Pires. **Análise da integração de múltiplos formatos nos softwares educativo multimídia.** Dissertação de Mestrado em Educação: Especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga, 2004.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** 2. ed., São Paulo : EPU, 2001, 188 p.

AMIRALIAN, M.L.T.M. Sou cego ou enxergo? As questões da Baixa Visão. In: **EDUCAR EM REVISTA.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004.p. 15-27.

ARRUDA, S.M.C.P. **Percepções da auto-eficácia nas atividades de vida diária e qualidade de vida de estudantes com baixa visão ou cegueira.** 2005. 163f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, Campinas, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** Área da Deficiência Visual. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

CARRION, W. **Design para Webdesigners Princípios do design para Web.** Rio de Janeiro: Brasport Livros e Mutimidia Ltda., 2008.

CARVALHO, K.M.M. et al. Avaliação e conduta em escolares portadores de visão subnormal atendidos em sala de recursos. **Arq. Bras. Oftalm.,** São Paulo, v.65, n.4, p.445-449, 2002.

CARVALHO, K.M.M. et al. **Visão Subnormal:** orientações ao Professor do

Ensino Regular. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2005.

CARVALHO, Lorena Resebde; CUSTÓDIO, Gomes Willian; DONIZETE; Sebastião. Atendimento Educacional Especializado-AEE: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás. **Caderno 2**. GO, 2010.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37ª edição, 1996 (coleção leitura).

Gardner, H. (1994). **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed.

Gardner, H. (2000). **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva.

GASPARETTO, M.E.R.F. Orientações ao professor e à comunidade escolar referentes ao aluno com baixa visão. In: SAMPAIO, M.W. et al. (Org.). **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010. p.347-360.

IEEE. Learning Technology Standards Committee (LTSC). Draft Standard for Learning Object Metadata. 2000. Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. **LTSC**. (2000), Learning technology standards committee website. Disponível em: <<http://ltsc.ieee.org/>>. Acesso em: 29 de jul. de 2009.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia (org.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MENDES, E. G. Construindo a Escola Inclusiva. **Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**. UNESP de Marília, agosto de 2001.

MIRANDA, Raquel Mello. **GROA**: um gerenciador de repositório de objetos de aprendizagem. 2004. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.80f.

84 | MONTILHA, R.C.I. et al. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por

escolares com deficiência visual. **Arq. Bras. Oftalm.**, São Paulo, v.69, n.2, p.207- 211, 2006.

PAULINO, Clenice. **A Educação e o Ensino da Geografia**. 2008. Disponível em: <www.webartigos.com>. Acesso em: 18 jan. 2013.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: **COLANGELO**, N.; DAVIS, G. A. Handbook of gifted education. Boston: Allyn e Bacon, 1991, p. 55-64.

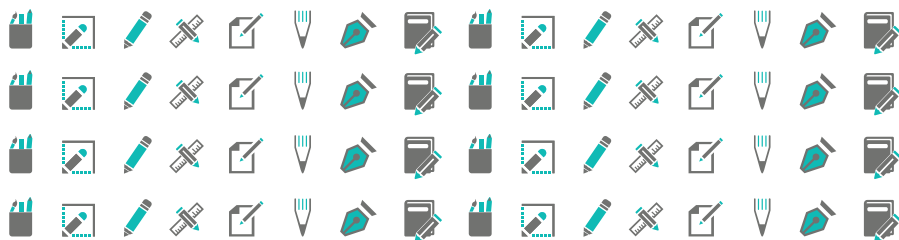
RAPOSO, Patrícia Neves, CARVALHO, Erenice Natália S. de. **A pessoa com deficiência visual na escola**. 2010. Pág. 159 e 160

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S.; REIS, S. M., **The triad reader**. Connecticut: Creative Learning Press, p. 2-19, 1986.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; DUTRA, Renato Luiz de Souza. Padrões e interoperabilidade. In: PRATA, Carmen Lucia; NASCIMENTOS, Anna Cristina Aun de Azevedo (Orgs). **Objetos de Aprendizagens: Uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília - DF: MEC/SEED, p. 81-92, 2007.

5

Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo



Carlo Schmidt |

Fabiane dos Santos Ramos |

Daniele Denardin de Bittencourt |

Atualmente o autismo é definido no DSM-5 (APA, 2013) não como uma condição homogênea, em que todas as crianças com esta condição apresentam os mesmos comportamentos, mas como um *continuum* em que algumas das características podem se apresentar de determinada maneira em alguns alunos e muito diferente em outros. Assim, cada pessoa com autismo pode manifestar os sinais deste transtorno de uma forma semelhante, mas não igual, pois cada criança (com ou sem autismo) sempre é única em sua singularidade. A maior dificuldade no Transtorno do Espectro Autista (TEA) reside na interação e comunicação.

É comum, por exemplo, que os alunos com autismo prefiram atividades solitárias na escola, permanecendo mais tempo isolados do que junto a um grupo de colegas. Este fato pode ser explicado justamente pelas dificuldades em se relacionar em grupos durante o recreio, conversar sobre assuntos comuns e variados ou mesmo compartilhar atividades e brincadeiras como jogos interativos de pega-pega ou esconde-esconde (SCHMIDT, 2017). Além disso, não é raro observarmos a cena de alunos com autismo tapando seus ouvidos com as mãos em sala de aula. As alterações sensoriais que acometem grande parte destas crianças ocasionam uma percepção alterada dos sons do ambiente, podendo ser muito alta (hipersensibilidade auditiva) ou muito baixa (hipossensibilidade auditiva) (APA, 2013). Portanto, essas dificuldades comportamentais ou de comunicação necessitam da mediação do professor para que não se tornem barreiras à participação e aprendizagem na escola, o que coloca o professor em papel de destaque.

A inclusão escolar de estudantes com autismo tem se tornado ponto central de discussão entre professores que buscam através de sua prática desenvolver um trabalho que estimule a participação e a aprendizagem destes educandos (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014). A literatura

mostra que há uma falta de conhecimento e despreparo docentes, derivadas das carências na formação inicial e continuada destes profissionais. O desconhecimento sobre autismo tende a prejudicar práticas pedagógicas que o auxiliem na participação e aprendizagem, resultando na defasagem acadêmica desse alunado ao longo das etapas de escolarização (ALVES, 2005; CAMARGO; BOSA, 2009; MARTINS, 2007; GOMES; MENDES, 2010).

Neste sentido, a escola pode ser entendida como um contexto propício não somente para a identificação de sinais de alerta, na educação infantil, mas também para intervenção precoce (NUNES; ARAÚJO, 2014). Isso porque a escola recebe alunos em regime de horário integral ou parcial, e o ensino infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral do educando, contemplando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. No caso específico de alunos com autismo, o professor pode viabilizar trocas no espaço escolar para reduzir as dificuldades sociais desses educandos, minimizando seu isolamento e aumentando sua participação e aprendizagem (CAMARGO; BOSA, 2009; ROTHERAM-FULLER; KASARI; CHAMBERLAIN; LOCKE, 2010).

No entanto, observa-se que o desenvolvimento das habilidades de interação social, comunicação e aprendizagem do aluno com autismo têm se mostrado um desafio para as escolas, que esbarram na escassez de profissionais capacitados e de recursos didático-pedagógicos que atendam a este público (SCHMIDT et al., 2016). Assim, a necessidade de formação continuada aos professores da educação básica é tomada por uma relevância ainda maior, que mereceria um destaque ainda maior enquanto diretriz legal para os sistemas de ensino.

De fato, um dos principais documentos que norteiam a inclusão escolar brasileira traz como objetivo a *garantia de acesso e participação ativa dos alunos com autismo no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino regular* (BRASIL, 2008). Este ponto é reforçado pela Lei 12.764 que uma política nacional especificamente sobre os direitos da pessoa

com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), impedindo a negação de matrícula pelas escolas, ofertando um acompanhante educacional especializado para aqueles que necessitem de apoio na escola, entre outros.

Embora os sistemas de ensino sejam orientados para diversas ações para a inclusão de pessoas com autismo, a literatura segue indicando que as respostas, em termos de formação efetiva de professores para o atendimento das demandas educacionais destes alunos, ainda têm sido insuficientes (BERTAZZO, 2015, LOIACONO; VALENTE, 2010; ARIF, et al., 2013; SANT'ANNA, 2016, VITALINO, 2010; GUASSELLI, 2012). Ao impulsionar a formação docente, tende-se a respeitar as individualidades de cada aluno, corroborando com a construção de estratégias pedagógicas (FAVORETTO; LAMÔNICO, 2014, SANT'ANNA, 2016).

Bertazzo (2015) corrobora esta ideia, destacando a necessidade de mais pesquisas sobre a forma como estão sendo desenvolvidos os programas de formação de professores quanto à sua efetividade. A autora conclui que há uma multiplicidade de temas propostos nas formações abrangendo todo o público alvo da educação especial, dedicando pouco sobre a especificidade do autismo, envolvendo geralmente menos de 40h semanais (BERTAZZO, 2015). Estes fatos têm contribuído para o pouco aprofundamento na formação em autismo relatado pelos professores, resultando nas dificuldades observadas em suas práticas pedagógicas (GATTI, 2008).

INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dada a carência de formações em autismo com foco em práticas pedagógicas, um passo inicial seria a identificação de práticas que poderiam ser utilizadas para minimizar as barreiras à aprendizagem e participação destes alunos e, com isto, alvos das

formações. No caso do autismo, práticas que tivessem seus objetivos voltados ao desenvolvimento de habilidades sociais na escola, mas também considerasse a relevância da aprendizagem acadêmica.

A literatura nacional descreve uma proposta em que os colegas ocupam um papel ativo da intervenção, com os professores organizando a participação destes para auxiliar os alunos com autismo em sala de aula, desenvolvendo suas habilidades sociais (BITTENCOURT, SCHMIDT, 2017). O estudo descreve a experiência de uma aluna do curso de educação especial em um projeto com estas características. Porém, conclui que estes conhecimentos não estão presentes na grade curricular dos cursos de formação, e que somente foram acessados através da participação desta aluna em um projeto de doutoramento, em nível de pós-graduação.

Mais recentemente, alguns pesquisadores como Geremia e colegas (2016), Carvalho e colegas (2016) e Ramos, Bittencourt e Schmidt (2018) chamam a atenção para uma estratégia presente em estudos internacionais, onde professores podem utilizar os colegas de classe para desenvolver as habilidades de interação social e de comunicação com alunos com autismo, chamada Intervenção Mediada por Pares (IMP). A possibilidade de utilização desta intervenção na educação brasileira se justifica, em parte, por ser desenhada para a implementação em ambientes naturalísticos, como a escola, e não em contextos clínicos. Além disso, não demanda recursos financeiros ou estruturais importantes para a sua implementação (RAMOS; BITTENCOURT; SCHMIDT, 2018).

A Intervenção Mediada por Pares, conhecida pela sigla IMP, é uma intervenção em que colegas de classe atuam como mediadores das habilidades a serem desenvolvidas com crianças com alguma deficiência, ou dificuldade nos processos de aprendizagem (VAUGHN; KLINGNER; BRYANT, 2001). Há estudos internacionais mostrando que esta intervenção beneficia tanto o aluno incluído com deficiência como seus colegas de classe, além de descentralizar o papel

do professor, pois este passa a contar com o apoio de toda a turma na inclusão de seu aluno (CHAN et al., 2009).

A IMP se utiliza de um princípio que não é novo, ou seja, da mediação de colegas de mesma idade para maximizar as oportunidades de interação e de resposta da criança com deficiência, neste caso, o aluno com autismo, oportunizando aprendizagem através das interações sociais. Há mais de meio século que autores da área da Educação destacam a importância das interações sociais na promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e das competências sociais infantis (BRUNER, 1978; GIBSON, 1973; PIAGET; COOK, 1952; VIGOTSKY, 1962).

Conforme as teorias sobre o desenvolvimento social infantil, as interações ocorrem naturalmente através de dois tipos: relações verticais e relações horizontais (HARTUP, 1989). As relações verticais acontecem quando a criança interage com uma pessoa com conhecimento e habilidades mais desenvolvidas do que ela, ou seja, um adulto. Este tipo promove o desenvolvimento de habilidades básicas, como a segurança e proteção. Já as relações horizontais, compreendem as relações criança-criança, sendo estes importantes para o desenvolvimento da competência social.

Através das trocas adquiridas com uma criança socialmente parecida, a criança pode desenvolver níveis maiores de interação e aprimorar as habilidades básicas já adquiridas nas relações com os adultos, tais como o domínio de habilidades de colaboração, resolução de conflitos, iniciativa e trocas, entre outros (RAMOS, BITTENCOURT, SCHMIDT, 2018). Portanto, a escola mostra-se como o local ideal para favorecer e intensificar as relações horizontais, cabendo ao professor sistematizar uma intervenção que adote estes princípios, como é o caso da IMP. Com isto, o objetivo deste estudo foi verificar as contribuições que a IMP pode oferecer para a escolarização de todos os alunos da educação especial, incluindo aqueles com autismo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo é uma pesquisa de cunho interventivo que analisa qualitativamente de forma descritiva os resultados do desenvolvimento de um projeto realizado ao longo de um ano, idealizado como uma parceria escola-universidade, no caso, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e uma escola pública do município de Santa Maria/RS.

O projeto foi desenvolvido em duas etapas distintas: uma teórica, envolvendo a formação dos professores, e outra etapa prática, para a implementação da intervenção. A primeira etapa foi desenvolvida em três encontros presenciais, sendo a satisfação dos participantes avaliada por questionários. A segunda etapa foi descrita através dos passos previstos para sua implementação e discutido o impacto obtido junto aos professores e alunos. Os resultados a seguir serão apresentados seguindo esta ordem.

RESULTADOS

Formação de professores: autismo e IMP

A formação de professores foi realizada a partir de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria e uma escola pública do mesmo município, através de um Projeto de Extensão (Projeto FIEEX – Fundo de Incentivo a Extensão). A ação extensionista foi realizada em uma escola que possuía alunos com autismo matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, o que explica a demanda por esta formação específica.

O curso foi elaborado e ministrado pelos autores deste trabalho, sejam eles duas alunas da Universidade Federal de Santa Maria, sendo uma de doutorado, e a outra da graduação, que cursa a licenciatura plena em Educação Especial, orientadas por um professor do departamento de educação especial da UFSM. O professor é coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo

– (EdEA/PPGE/UFSM), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, cuja produção é voltada exclusivamente a pesquisas envolvendo o autismo no campo da educação especial. Participaram também duas educadoras especiais da escola em que os alunos com autismo estavam matriculados.

A proposta inicial do projeto foi formulada para atender a demanda da escola parceira, constituída por um grupo de professores, educadores especiais e monitores de crianças com autismo, variando entre seis e quinze participantes. Os encontros para a formação de professores foram realizados nas dependências da escola e foram divididos em três encontros presenciais. Os primeiros dois encontros precederam a implementação da Intervenção Mediada por Pares, constando em informações sobre autismo e IMP. O terceiro e último encontro ocorreu após a etapa de intervenção, quando foram trazidos para apresentação e discussão alguns dos resultados práticos da IMP.

O primeiro encontro foi ministrado pelo professor coordenador do projeto, e foi dividido em dois módulos. O Módulo I apresentou à temática: Autismo e Legislação: do Diagnóstico Clínico à Escola, e teve como objetivo conhecer o transtorno e compreender suas especificidades educacionais. Foi abordado o histórico e caracterização do autismo, principais marcos da legislação e os desafios na inclusão destes alunos. No módulo II foram abordados conteúdos sobre educabilidade de pessoas com autismo a partir da legislação vigente, com enfoque para os direitos educacionais desses alunos. Este encontro teve como objetivo sensibilizar os participantes sobre a possibilidade de educação e escolarização dos alunos com autismo enquanto sujeitos da aprendizagem.

O segundo encontro (Módulo III) foi ministrado pela pesquisadora/doutoranda, e versou sobre práticas pedagógicas em autismo, apresentando um panorama do que a literatura nacional e internacional têm discutido quanto à práticas de intervenção para com alunos com autismo. Após a discussão sobre elas, foi enfatizada a

Intervenção Mediada por Pares.

O terceiro e último encontro (Módulo IV) teve como temática central a apresentação dos resultados preliminares da pesquisa sobre IMP na escola. Este encontro foi ministrado pela pesquisadora/doutoranda e pela bolsista de iniciação científica e contou também, com a participação das educadoras especiais da escola. Foram apresentados alguns dos vídeos obtidos durante as intervenções em sala de aula, para discutir com base nestas imagens os benefícios que a intervenção trouxe.

Ao final de cada encontro os participantes preencheram um questionário sobre o nível de satisfação sobre o curso que contou com um total de trinta e um questionários avaliativos respondidos. O resultado foi considerado positivo, em que quase metade dos participantes (41%) relatou estar satisfeito com o curso, trinta e nove por cento se consideraram muito satisfeitos e vinte por cento totalmente satisfeitos. Não houve participante indicando insatisfação com o curso.

Quanto à avaliação dos participantes sobre o curso, os resultados apontam índices positivos em relação a temática desenvolvida, possibilidade de relação dos conteúdos com sua aplicabilidade na prática e quanto aos recursos utilizados. Por outro lado, o tempo de formação foi considerado pouco por um quarto dos participantes (25%), que manifestaram o desejo que fosse ainda mais extenso.

Dentre as sugestões e melhorias, foi apontada a necessidade de mais cursos sobre autismo com tempo maior de formação, incluindo o número de encontros e o tempo de cada um deles. Essa sugestão vai ao encontro do que nos traz a literatura, que aponta a necessidade de maior tempo na duração de formações específicas em educação especial (BERTAZZO, 2015).

Implementação da IMP na escola

O primeiro passo da intervenção foi a escolha dos alunos com autismo que participaram do projeto. A seleção tomou por critério a confirmação do diagnóstico de autismo, evidenciado nestes casos por avaliações disponíveis na escola.

Estiveram aptos a participar uma menina, com sete anos de idade, que frequentava a turma do 1º ano, e um menino de oito anos de idade, que frequentava a turma do 2º ano, ambos do ensino fundamental.

A menina possuía diagnóstico de autismo associado à Síndrome de West (Síndrome neurológica, sendo um tipo raro de epilepsia que causa convulsões e causa alterações motoras, sendo a mais frequente a hipotonia. (MORANDI; SILVEIRA, 2007). Nunca havia recebido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) anteriormente. É uma criança que exigia apoio substancial em casa e na escola por fazer uso de fraldas e necessitar de auxílio para cuidados diários (alimentação, higiene pessoal e vestimenta). Apresentava comportamentos autolesivos com frequência (se mordida ou mordida quem estivesse perto). Não se comunicava oralmente de forma funcional, apenas emitindo sons e balbucios. Em alguns momentos, conseguia-se compreender seus desejos, quando buscava um adulto e apontava o que queria.

Já o menino recebia AEE desde o ano anterior, quando frequentava a escola onde foi realizada a pesquisa. Apesar de algumas dificuldades de autonomia, como alimentar-se ou realizar hábitos de higiene de forma independente, conseguia desempenhar algumas atividades quando auxiliado. Não apresentava comportamentos agressivos ou auto lesivos e conseguia expressar-se de modo que o entendessem.

Os pesquisadores solicitaram que as professoras regentes das turmas selecionassem quatro colegas, sem deficiência alguma, para

aturem como os mediadores dos colegas com autismo, sendo dois para cada criança. Estas crianças deveriam ser colegas da mesma classe, ter empatia pelo colega (amigos próximos), faixa etária próxima, domínio das habilidades sociais e acadêmicas, como por exemplo, se comunicar com facilidade e apresentar bom rendimento escolar, além da presença regular na escola. Todos estes quesitos foram considerados essenciais para que pudessem ajudar na intervenção.

A intervenção pressupõe que estes alunos sejam orientados pela professora de educação especial sobre formas de ajudar o colega com autismo. Para tanto, esta docente se reunia com os colegas mediadores com frequência semanal na sala de recursos da escola, pouco antes de entrarem em sala para início das mediações, para conversarem sobre como estão se sentindo neste papel (dúvidas, possíveis dificuldades) e pensarem juntos em formas de como auxiliar o aluno com autismo em suas atividades pedagógicas. Os aspectos trabalhados nestes momentos contemplaram outras possibilidades de interação e comunicação com o colega que facilitassem sua compreensão, como por exemplo, utilização de linguagem mais objetiva (frases mais curtas para que o aluno entendesse melhor), mostrar na prática como o colega poderia realizar a tarefa proposta, utilizando-se como modelo para imitação e aprendizagem, entre outros.

Após cada atividade mediada, a educadora se reencontrava com eles para dar um retorno sobre sua atuação, conversando sobre o ocorrido, a forma como lidaram com o colega durante a atividade, suas dificuldades e aspectos positivos, para então incentivá-los na continuidade e aprimoramento de suas mediações.

No caso da menina, considerando suas características, as orientações específicas de mediação dos colegas buscaram minimizar os excessivos estímulos verbais e aumentar os estímulos não verbais, potencializando a mediação através de contato físico e/ou modelagem (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). Esta orientação foi pensada, em parte, pelo fato das pesquisas em autismo destacarem maior facilidade para

lidar com comportamentos não verbais (apontar, mostrar) do que compreender a linguagem verbal (MINSHEW, GOLDSTEIN, SIEGEL, 1997). Por outro lado, foi observado nas vide gravações das tarefas em sala, que a menina distraía-se com as falas dos colegas, usando estas falas para repeti-las incessantemente, prejudicando sua concentração frente à tarefa.

Já no caso do menino a orientação foi inversa, estimulando o uso de orientações verbais, as quais passaram a ocorrer com maior frequência na intervenção. Isto porque foi observado nos vídeos que a mediação, quando acontecendo através de linguagem verbal, resultava na compreensão do solicitado. Consequentemente, as falas dos colegas faziam com que ele se mantivesse atento à atividade que estava realizando.

No momento da mediação de ambos os alunos com autismo, os colegas de classe mediavam a realização das tarefas escolares, conforme as duplas haviam sido orientadas individualmente, incentivando, explicando e auxiliando nas atividades pedagógicas propostas. Quanto ao espaço físico, os colegas de turma posicionavam-se entre o aluno com autismo, cada um de um lado, a fim de possibilitar maior interação entre o trio. Este arranjo além de dificultar escapes ocasionais da tarefa (levantar da classe), ainda maximizavam o tempo de interação entre as duplas.

As atividades pedagógicas eram sempre propostas pela professora de sala regular, de acordo com os conteúdos que esta previamente havia planejado para a turma. Isto porque a pesquisa teve por objetivo que a Intervenção Mediada por Pares interferisse o mínimo possível na dinâmica da sala de aula que a professora planejara, à exceção dos pares como mediadores.

Em alguns encontros, foi necessária alguma adaptação, como a utilização de materiais nas propostas que utilizavam cálculos numéricos. No entanto, a adaptação das atividades era planejada em conjunto entre a professora da sala regular e a educadora especial, de

acordo com as necessidades de apoio de cada aluno, e eram repassadas previamente aos colegas de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto trouxe benefícios importantes, possíveis de serem observados durante a realização do projeto na escola.

Em relação à formação, foi observado pelas discussões e avaliações do nível de satisfação que durante os encontros os professores passaram a conhecer melhor o autismo, reconhecendo os benefícios da atuação dos colegas como mediadores das aprendizagens. A formação oportunizou aos professores a aquisição e a troca de conhecimentos, em que a IMP foi vista como uma possibilidade válida de intervenção.

Quanto a etapa de implementação da intervenção, os professores relataram mais confiantes para pensar e propor atividades para que os colegas atuassem auxiliando os alunos com autismo, dividindo com a turma um ensino mais coletivo a todos os alunos. Neste sentido, foi possível verificar resultados positivos, tanto para os alunos com autismo quanto para seus colegas de classe.

Com os alunos com autismo, observou-se um aumento do tempo dedicado à tarefa, a partir da mediação de seus colegas. Além disso, perceberam-se valiosos ganhos nos processos de socialização e aprendizagem, envolvendo uma maior interação entre os colegas de turma, avanços no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, diminuição nos comportamentos repetitivos e estereotipados, bem como o aumento do engajamento na tarefa durante as atividades pedagógicas.

Para os colegas de classe que atuaram como mediadores, percebeu-se o desenvolvimento comportamentos positivos como a empatia, compreensão, solidariedade, reconhecimento e respeito as diferenças. Além, disso, foi possível verificar também, uma melhora em relação a construção coletiva da aprendizagem, já que, ao mediar e assessorar os colegas com autismo, as crianças também estavam

revisando os próprios conteúdos trabalhados.

Conclui-se que a formação de professores, quando focada nas especificidades do autismo, pode auxiliá-los no desenvolvimento de práticas inovadoras como a IMP, em que a os próprios colegas atuam como “professores”, estabelecendo uma mão dupla entre o aprendiz e o ensinante.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

ALVES, W. F. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. n.19, p.35-48, jan.-mar., 2005.

ARIF, M.M.; et al. Awareness of Autism in Primary School Teachers. **Autism Research and Treatment**, v. 2013, p.1-5. 2013.

BERTAZZO, J. B. **Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo**. 2015.153 p. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BITTENCOURT, D. F. C. D.; SCHMIDT, C. Relato de experiência: vivências e aprendizagem desenvolvidas por bolsista de iniciação científica. In: SALÃO UFRGS 2017: **SIC XXIX SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS**, Porto Alegre, 2017. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/176826>>. Acesso em 31 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 15 de jun. de 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do autismo**.

Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRUNER, J. S. Learning how to do things with words. In: Bruner Jerome. S. e Garton, Alison. (Eds.). **Human growth and development**. Oxford: Clarendon Press, 1978, p. 62–84.

CAMARGO, S. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, I. et al. Intervenção mediada por pares como estratégia de inclusão de crianças com transtorno de espectro autista. **Corixo: Revista de Extensão Universitária**, n. 5, 2016.

CHAN, J. M.; et al. Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. **Research in Autism Spectrum Disorders**, n. 3, p. 876–889, 2009.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 57-70, 2008.

GEREMIA, I.; et al. Intervenção mediada por pares em crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. **Anais...**São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

GIBSON, E. J. **Principles of perceptual learning and development**. New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 1973.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

102 | GUASSELLI, M. F. R. Formação de professores para educação especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na educação

básica. ANPED SUL-SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, v. 9, 2012. **Anais...**, 2012.

HARTUP, W. W. Social relationships and their developmental significance. **American Psychologist**, v. 44, n. 2, p. 120-126, 1989.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LOIACONO, V.; VALENTI, V. General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. **International Journal of Special Education**, n. 25, n.3, p. 24-32, 2010.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163p. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MINSHEW, N. J.; GOLDSTEIN, G.; SIEGEL, D. J. Neuropsychologic functioning in autism: Profile of a complex information processing disorder. **Journal of the International Neuropsychological Society**, v. 3, n. 4, p. 303-316, 1997.

MORANDI, I.K; SILVEIRA, D.P. Síndrome de West. In: 5º MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 2007, Piracicaba, SP. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2007. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/1/471.pdf>. Acesso em 31 abr. 2018.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. Aprendizagens pelas consequências: o reforço. MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.47-62.

NUNES, D. R.; ARAÚJO, E. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 84, p. 2-18, 2014.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

PIAGET, J.; COOK, M. **The origins of intelligence in children**. New York: International Universities Press, 1952.

RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D.F.C.D; SCHMIDT, C. Intervenção mediada por pares: conceito e implicações para a pesquisa e para as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, p. 23, 2018.

ROTHERAM FULLER, E. et al. Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 51, n. 11, p. 1227-1234, 2010.

SANT´ANNA, M.M.M. **Formação Continuada em Serviço para professores da educação infantil sobre o brincar**. 2016.166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, SP, 2016.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

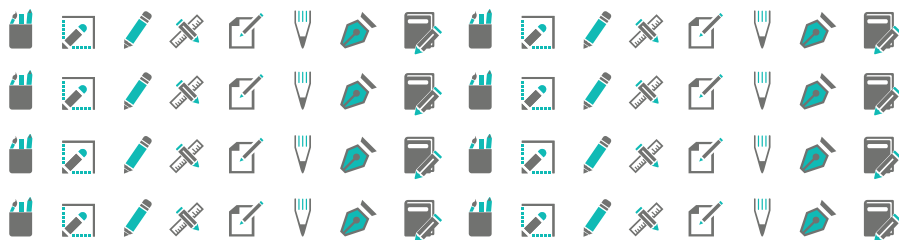
VAUGHN, S.; KLINGNER, J. K.; BRYANT, D. P. Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. **Remedial and Special Education**, v. 22, n. 2, p. 66-74, 2001.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010, p. 31-48.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT press, 1962.

6

A educação mediada por animais como estratégia desenvolvvente na sala de recursos multifuncional



Denise Medina Fidler |

Fabiane Adela Tonetto Costas |

Muitas coisas acontecem ao longo da vida do ser humano. Lembranças que marcam a vida escolar, recordações boas que chegam ao pensamento em forma de nuvens lindas redondas, cheias de emoções; outras, em formas mais obscuras, das quais não se gosta muito de lembrar, mas, ao se refletir, fica-se atento para não repeti-las. Acredita-se ser necessário registrar alguns acontecimentos que marcaram escolhas, motivações e desejos que proporcionaram a proposta de elaboração deste trabalho.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram equipadas pelo MEC com uma diversidade de recursos didáticos e tecnológicos para desenvolver o trabalho com os alunos. Mesmo assim, na experiência das pesquisadoras, parecia ser necessário impulsionar o trabalho e motivar cada vez mais os alunos.

Nesse cenário de incríveis vivências, sonhos e experiências, as-pesquisadoras conheceram um professor que tinha um canil onde seus cães eram socializados e faziam parte de uma Associação de Voluntários de busca e resgate (AVOC-BR). Após contato com o professor, ele começou, voluntariamente, a levar os cães para auxiliar o atendimento nas escolas, mais precisamente, na sala de recursos. Na primeira vez, um cão foi levado para ver qual seria a reação dos alunos e foi amor à primeira vista. Isso fez com que se começasse a realizar um planejamento de atividades com a intenção de que todos participassem das atividades juntamente com o cão. Cada semana que o cão participava eram momentos de alegria e felicidade para todos, o que vem ocorrendo desde 2010.

EDUCAÇÃO MEDIADA POR ANIMAIS E O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Para tanto, escolheu-se como tema deste estudo a mediação pela Educação Mediada por Animais (EMA) (Cinoterapia) no processo de desenvolvimento das funções executivas superiores de pessoas com

deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Ressalta-se que a escolha da temática se deu pela vivência de uma das pesquisadoras, há certo tempo, com práticas envolvendo cães, o que permitiu presenciar sua afetividade, sua docilidade, tornando-se um recurso catalizador de emoções, sensações, experiências cognitivas, enfim, uma nova maneira de oferecer estratégias de aprendizagem para os estudantes que frequentam a sala de recursos.

Nesse sentido, Becker (2003, p. 54) afirma que:

Crianças do mundo inteiro recorrem a seus bichos de estimação em momentos de tensão emocional. Quando se sentiam tristes, crianças alemãs da quarta série pesquisadas recorriam a seus animais, dizendo-lhes que preferiam à companhia de qualquer outra criança. Uma pesquisa de 1985, com crianças de Michigan entre 10 e 14 anos, constatou que 75 por cento voltavam-se para seus bichos de estimação quando estavam perturbadas. As crianças destacavam a capacidade do animal de escutar, tranquilizar, demonstrar aprovação e proporcionar companheirismo.

Assim, a utilização do cão como mediador da aprendizagem, por meio da EMA, instigou e motivou a pesquisar sobre esse recurso pedagógico inovador, buscando compreender como pais e professores analisam a contribuição do cão, a partir do processo de educação mediada, para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções cognitivas dos estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Para além desse objetivo, este estudo buscou: compreender a EMA como recurso alternativo e mediador no atendimento na sala de recursos; descrever como a EMA potencializa o processo de construção do conhecimento, sintetizando conhecimentos e aprendizagem; eleger atividades com o cão que possam estimular as funções cognitivas; e, por fim, verificar como o auxílio do cão pode ou não possibilitar a efetivação das relações interpessoais.

EMA, pôde-se perceber que não existe um número expressivo de estudos acadêmicos sobre essa temática, principalmente relacionados à terapia com o foco na área cognitiva. A maior recorrência são estudos envolvendo a afetividade e socialização, especialmente a terapia sendo utilizada em hospitais e asilos.

Conforme Gatti (2006, p. 2),

[...] educação enquanto campo de pesquisa foi alvo de debates acirrados em meados do século XX, com grupos defendendo a experimentação científica como possível de ser conduzida nesse campo e, grupos se opondo a isso debatendo a impossibilidade dos objetos desse campo serem sujeitados a processos experimentais. Estudos empíricos como base para a discussão educacional, ou são rejeitados ou são defendidos sob várias óticas por diferentes autores nesse período, consolidando-se, no entanto, no tempo, o uso de investigações com base na empiria para subsidiar a compreensão dos problemas educacionais. A ampliação do uso de investigações empíricas para estudos de temas em educação trouxe um conjunto de trabalhos um tanto heterogêneos quanto a sua qualidade metodológica.

Desta feita, as investigações empíricas levaram à disseminação de muitas de áreas de estudo que, até o momento, não haviam ainda sido alvo de registros. A Terapia Mediada por Animais (TMA) ou Cinoterapia surgiu no século IX, ao acaso, inicialmente em hospitais psiquiátricos, asilos de idosos e instituições de doentes mentais. No Brasil, Gullar (1996, p. 16-17) relata uma passagem ocorrida na vida da psiquiatra Nise da Silveira com o surgimento da utilização dos animais em instituição para doentes mentais.

[...] Nise da Silveira soube valorizar as relações do doente com os demais seres vivos, além dos humanos: as plantas, os cães, os gatos. A primeira experiência nesse campo se deu com o aparecimento da cadelinha, que ela apelidou de Caralâmpia e entregou os cuidados de um interno que se curou a ponto de tornar-se um dos monitores do local. Percebeu que o cão reúne qualidades que podem fazer dele um ponto de referência estável na vida do paciente. Nunca

provoca frustrações, dá incondicional afeto sem nada pedir em troca, traz calor e alegria ao frio do ambiente hospitalar.

Essa é uma das razões que levou, empiricamente, à produção deste estudo, pois as vivências ocorridas no ambiente de sala de recursos impulsionaram para uma alternativa de aprendizagem inusitada. Até o momento, ainda não era usada em escolas nos municípios onde foi desenvolvida a pesquisa, nos municípios de Santa Maria e Itaara, ambas no RS.

A utilização de animais na vida do homem sempre esteve presente, de alguma forma, em todos os tempos. O primeiro sinal concreto da existência de uma conexão entre um ser humano e um animal, de acordo com Venturoli (2004), data de 12.000 anos, e trata-se de restos fossilizados de uma mulher abraçada em um filhote de cão ou lobo em uma região que hoje corresponde a Israel.

Com o decorrer dos tempos, o homem passou a utilizar os benefícios que o animal poderia ofertar para seu bem-estar físico, emocional e social. Aos poucos, os animais foram trazidos para suas fazendas, sítios e passaram a dividir os mesmos espaços residenciais, mais precisamente, dentro de suas próprias casas. O animal atrai, seduz, modifica as atitudes, fazendo a conexão entre o sujeito/terapeuta/animal, mediando atividades e potencializando habilidades e competências.

Em todos os tempos, culturas e civilizações, os animais foram utilizados de alguma forma, bem como em tratamentos de saúde com pessoas. Mesmo que de maneira inconsciente, eram tomadas atitudes que, de certo modo, acabavam por beneficiar os seres humanos. As práticas eram mais vislumbradas para acompanhamento das pessoas, buscando o acalento do animal como proteção e segurança, fazendo com que o animal fizesse parte da sua vida em um amor incondicional.

A princípio, a terapia com animais era conhecida por Zooterapia, passando a ser praticada e conhecida na Inglaterra em 1792, mais especificamente, no hospital psiquiátrico Retiro de York,

fundado por William Tuke. Esse hospital possuía um ponto mais humano e com terapias alternativas para saúde mental dos pacientes. Portanto, no entorno do hospital, eram encontrados muitos animais de pequeno porte, utilizados para auxiliar na interação dos pacientes com outros seres vivos, levando a sentimentos sociais que viriam melhorar a saúde mental dos pacientes do hospital. As terapias começaram a apresentar resultados positivos e, assim, muitos outros hospitais começam a aderir a esse novo tratamento, pois tal método terapêutico despertava, nos pacientes, sentimentos de sociabilidade e benevolência.

Os benefícios são potencializadores em uma atmosfera de construção e aquisição do conhecimento. Qualquer que seja a intervenção do terapeuta ou do professor com a mediação do animal, poderá contribuir para assimilação de conceitos, conseguirá fortalecer os aspectos motores desejados no planejamento, auxiliará na aquisição e execução de regras e, principalmente, nas mediações que envolvam as funções cognitivas superiores (VYGOTSKY, 1997).

Acredita-se que a EMA possibilite muitos benefícios em muitas áreas do desenvolvimento do ser humano, em especial, no aspecto cognitivo e emocional, podendo favorecer a inclusão de alunos por ser uma abordagem muito útil e de grande eficácia para a melhora do sujeito em diferentes quadros de deficiências, transtornos e patologias. Assim, poderá representar um avanço dos alunos que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), visto que essa forma de trabalho será capaz de proporcionar novos estímulos, tentativas, realizações e conquistas. Sendo assim, poderá possibilitar mudanças de quadros funcionais e, provavelmente, a melhora da autoestima e avanços cognitivos, propiciando autonomia e melhor qualidade de vida. O favorecimento de novas alternativas de intervenção para os alunos com deficiência ou não requer o conhecimento do processo de construção da aprendizagem. Desse modo, todo o aluno deve ser visto singularmente, e seu processo de escolarização deve pautar-se

por uma educação significativa, pois, no entender de Vygotsky (1991, p. 149),

[...] como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais [...].

Há que se pensar qual a relação existente entre o sujeito e tudo que lhe rodeia, seja de ordem física ou social. Percebe-se, então, que tudo está interligado: o sujeito estabelece vínculos e também se apropria de conceitos e significados em diversos momentos da vida, utilizando as funções psicológicas superiores constituídas pela memória, atenção, linguagem, percepção, dentre outras funções que fazem parte do conjunto dos processos mentais da área cognitiva, corroborando para a aquisição dos conhecimentos.

Para Vygotsky, el desarrollo no es simplemente una lenta acumulación de cambios unitarios, sino, como el mismo escribió, “um processo dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y ciertos procesos adaptativos”. Y efectivamente, en este sentido, tanto su visión de la historia de los individuos como la de la historia de la cultura eran semejantes. En ambos casos, Vygotsky rechaza el concepto de desarrollo lineal e incorpora a su conceptualización el cambio evolutivo y revolucionario. El reconocimiento de estas dos formas interrelacionadas de desarrollo es, para él, un componente necesario para el pensamiento científico. (VIGOSTSKY, 2009, p. 182).

Além disso, a eficácia da convivência com o cão poderá trazer envolvimento afetivo e motivação para as atividades, sejam de cunho terapêutico ou pedagógico. É importante lembrar que a terapia mediada por cães é utilizada há muito tempo e traz benefícios

em todos os sentidos, podendo, apenas com a presença do animal, acarretar mudanças evidentes e significativas no sujeito. Além disso, pode simplesmente suprir necessidades emocionais que estejam conflitando esse sujeito, mas que poderão transformar-se em tranquilidade e conforto mais rapidamente.

Dessa maneira, pode-se considerar a relevância das mediações de forma que venham contribuir para o desenvolvimento do sujeito. A dialética oferece oportunidades de envolvimento em várias áreas do desenvolvimento humano, permeando o desenvolvimento das funções superiores, ficando, assim, o sujeito como participante ativo de suas próprias experiências conforme cada fase do seu desenvolvimento, com a capacidade de modificar a si mesmo e modificar o mundo ao seu redor.

Conforme Vygotsky (2009, p. 183-184),

[...] para mostrar as implicações psicológicas decorrentes do fato de que os seres humanos são participantes ativos em sua própria existência e esta apropriação e participação do sujeito na sua história de vida, são necessário estímulos auxiliares como fatores basilares para o desenvolvimento do sujeito. Assim, estímulos se alteram pela constante mediação e intervenção humana, levando a novas situações, novos conceitos e diferentes significados. (Tradução nossa).

Sendo assim, a educação mediada por cães é provida de oportunidades, permitindo, ao sujeito, aprender novas tarefas e comportamentos, o que pode levar ao aumento do potencial para a resposta adaptativa necessária à organização das tarefas cotidianas e novas formas de agir, utilizando os processos psicológicos superiores, dentre eles, memória, percepção, linguagem, atenção, consciência, organização do pensamento, criatividade e proposição para novos conceitos e novos significados para sua interação com seus pares.

Para Vygotsky (1998), é por meio da interação com o outro, com a cultura e com os objetos que se dá a extensão intelectual.

O autor reforça que as ações e atividades em grupo possibilitam potentes e significativas trocas de aprendizagens, que dificilmente se encontrariam em ações individualizadas por parte dos sujeitos. As relações mediadas com outros sujeitos acabam servindo de referenciais e modelos basilares para o comportamento, o raciocínio e a construção de conceitos, fortalecendo o crescimento dos conhecimentos e as habilidades cognitivas, emocionais e culturais.

CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo realizado se configurou como qualitativo e descritivo, pois essa abordagem prevê contato livre direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na pesquisa qualitativa, buscam-se entender os fenômenos envolvidos no contexto. As questões e hipóteses podem surgir antes, durante ou depois da coleta de dados ou mesmo da análise desses dados, sendo que podem ser provadas ou não em seu processo de interpretação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A pesquisa qualitativa traz consigo o envolvimento no campo das ciências sociais e humanas, buscando entender o sentido e dar significado ao fenômeno que está sendo alvo de pesquisa em um campo transdisciplinar de estudo.

Assim, foram realizados encontros com professores e pais e/ou responsáveis, nos quais foram aplicados instrumentos em formato de questionários escritos e entrevistas, nos espaços das duas escolas envolvidas na pesquisa, nos dois municípios, Santa Maria-RS e Itaara-RS. Por meio dos instrumentos em forma de questionários, foi realizada a análise e compreensão da realidade vivenciada na SRM. Portanto, ficam evidentes, a partir dos olhares dos professores e pais e/ou responsáveis, a singularidade e a potência emergindo dos alunos após as vivências através da EMA (Cinoterapia) na sala de recursos.

Assim, a compreensão de que este estudo guarda singu-

laridades que pressupõem uma metodologia própria trouxe novos contornos para a pesquisa no campo educacional, foco de interesse no desenvolvimento deste estudo.

Segundo Chizzotti (2003, p. 221),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Acredita-se que a pesquisa em educação promove uma atitude investigativa clara e comprometida com a alteração da realidade. O movimento reflexivo estimulado pela pesquisa poderá fomentar novas reflexões, gerando novas possibilidades para a construção do conhecimento, evidenciando sua importância na transformação das práticas sociais.

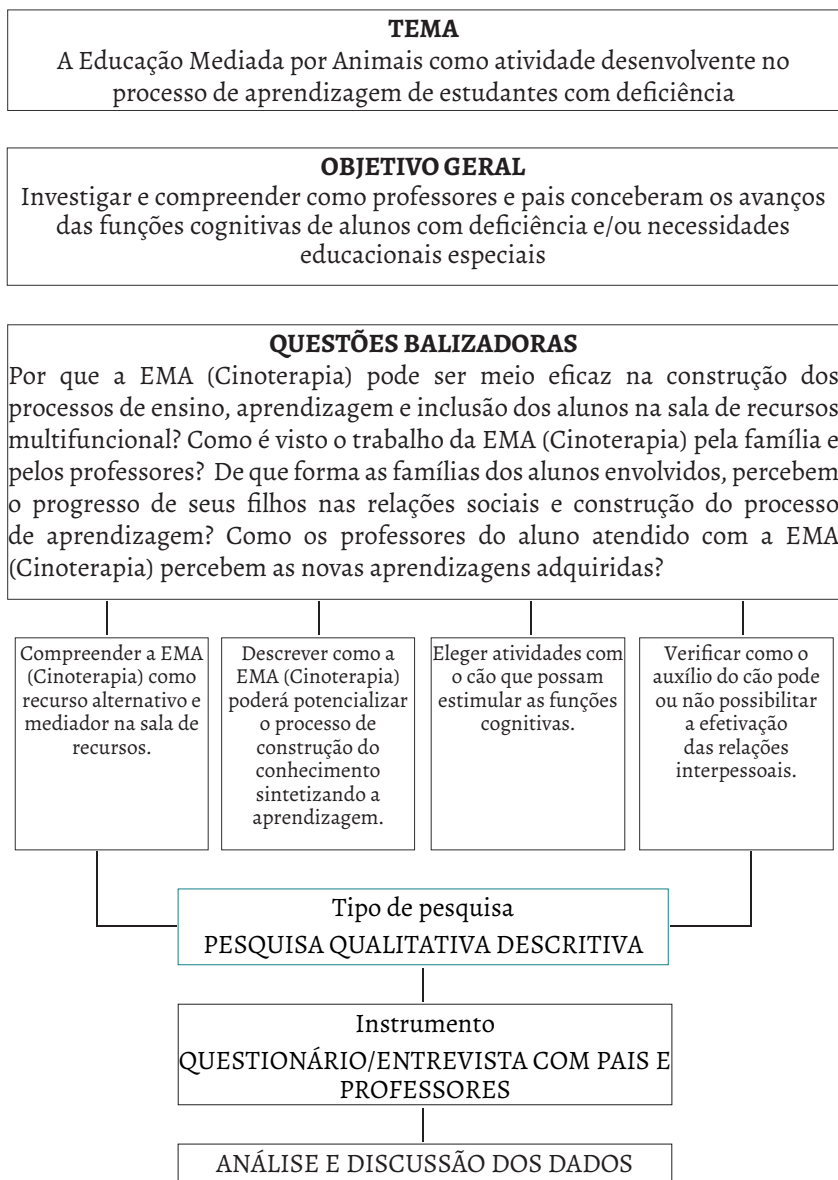
Enfim, nesse contexto, a escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, em Santa Maria-RS, atende 411 estudantes do 1º ao 9º ano. Cabe esclarecer que a SRM existente na escola está em efetivo trabalho desde o ano de 2003. A escola possui matrícula de seis alunos com diagnóstico de deficiência. A presença de estudantes no atendimento na SRM acontece duas vezes por semana, no contraturno da sala regular, abrangendo um total de dez alunos com matrícula na própria escola, sendo que, desses alunos, seis possuem diagnóstico de deficiência, e o restante dos alunos que frequentam a SRM possui dificuldades de aprendizagem; para isso, a SRM contempla-os com os atendimentos individualizados e também a participação no projeto de EMA (Cinoterapia) desde 2010. Nessa escola, contou-se, para este estudo, com cinco pais e/ou responsáveis e cinco professores dos alunos que frequentam a SRM e participam da EMA (Cinoterapia).

Os alunos que são atendidos na sala de recursos e recebem a EMA (Cinoterapia) variam em anos escolares, do 1º ano ao 5º ano.

No contexto do município de Itaara-RS, a instituição que abrange e atende os alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais denomina-se Programa de Atendimento Educacional PAEESP. Seus atendimentos são realizados, preferencialmente, no contraturno da escola regular. Atualmente, atende-se em torno de 65 alunos que frequentam o programa de atendimento. Os anos escolares dos alunos atendidos na SRM do PAEESP variam desde a educação infantil ao ensino fundamental completo. Nesse espaço de intervenção e atendimento no PAEESP, foram atendidos, na EMA (Cinoterapia), em torno de dez alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Para análise e investigação do estudo, consideram-se as funções cognitivas no desenvolvimento do estudante a partir do olhar dos professores da sala regular onde os alunos estão inseridos, bem como o olhar dos pais e/ou responsáveis. Portanto, houve a participação de pais e professores nos dois municípios, Santa Maria-RS e Itaara-RS, com o total de vinte pessoas, sendo dez pais e/ou responsáveis e dez professores dos alunos.

Para a análise dos dados, fez-se o uso da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Dessa maneira, a análise dos questionários foi interpretada conforme o olhar de pais e professores em relação ao desenvolvimento das funções cognitivas dos alunos. Conforme Bardin (2011), encontram-se diferentes caminhos, elegendo-se, entre eles, um para a descrição interpretação que se pretende dentro dos objetivos propostos, favorecendo novas interpretações e análise dos dados encontrados nos questionários.

Figura 1 – Fluxograma operacional da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

RESULTADOS

As temáticas categorizadas emergem dos resultados da pesquisa por meio das entrevistas registradas ao longo do estudo. Portanto, é importante trazer as categorias que emergiram durante as entrevistas para corroborar a questão balizadora que objetiva o projeto de pesquisa. A partir a análise do estudo, obteve-se o surgimento das seguintes categorias: *atenção, memória, percepção, linguagem, raciocínio lógico e autonomia*.

Para Vygotsky (1998), os sujeitos com deficiências possuem potencialidades e capacidades sociais para desenvolver seus conhecimentos e desafios por meio de suas possibilidades, bem como desenvolver seu convívio com respeito e dignidade. Entretanto, para que essas potencialidades e habilidades possam ser desenvolvidas, é necessário que o sujeito tenha acesso a condições materiais e instrumentais adequadas. Nesse sentido, pessoas que apresentam deficiências e/ou necessidades educacionais especiais devem ter acesso a uma educação que lhes oportunize adaptação, metodologias diferenciadas e adequações no aprendizado para melhores possibilidades de desenvolvimento na sua construção de aprendizagem.

Monteiro (1996) analisou, por pesquisa de sua autoria em uma classe especial de alunos com deficiência mental, o processo das relações sociais estabelecidas no cotidiano da sala de aula, assim como o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência.

Ao entender esse aluno, a partir dos pressupostos da abordagem sócio-histórica, compreendemos que seu desenvolvimento é um processo dialético complexo, caracterizado pelo entrelace da sua constituição biológica e suas interações sociais, tendo a linguagem como fator básico para elaboração das relações especificamente humanas. (MONTEIRO, 1996, p. 14).

Concebe-se que os animais de estimação e/ou animais terapeutas estendem a vida e beneficiam os sujeitos no resgate do contato com a vida animal, remetendo ao doce sabor e prazer da vida, da lealdade, do amor, do instinto, do respeito e da felicidade. O efeito da convivência com o cão será sempre espontâneo e, em muitos casos, não é essencial que aconteça um trabalho específico: a simples proximidade com o animal possibilitará conforto, empatia e confiança.

Assim, torna-se possível revelar as percepções diante do retorno dos sujeitos-alvo da pesquisa conforme as categorias analisadas. Para Vygotsky, a atenção acontece de maneira semelhante à percepção, um processo gradual voluntário, no qual o sujeito está submetido a inúmeras informações e atividades no ambiente, ocorrendo a seleção de informações para que ele se organize em função de sua interação com o meio e sua sobrevivência.

Vygotsky (1997, p. 213) afirma que

La historia de la atención del niño es la historia del desarrollo de su conducta organizada. Es una historia que comienza desde el momento en que nace. La atención primaria corre a cargo de los mecanismos nerviosos heredados que organizan el transcurso de los reflejos según el principio de la dominante conocido por la fisiología. De acuerdo con ese principio, el factor organizador en el funcionamiento del sistema nervioso es la existencia de un foco de excitación principal que inhibe el curso de otros reflejos y se refuerza a costa de ellos. En el proceso nervioso dominante se engendran las bases orgánicas de aquel proceso de la conducta que recibe el nombre de atención.

Segundo Vygotsky (1997), a memória é estabelecida involuntariamente, construindo uma relação imediata com os estímulos do meio. Essas informações estão relacionadas muito próximas dos órgãos dos sentidos do sujeito. A memória passa por transformações ao longo do desenvolvimento com a interferência da linguagem e seus significados.

Vygotsky (1997, p. 250) afirma, nesse sentido, que:

La ventaja que nos ofrece ese afianzamiento de la conexión nerviosa radica en que, por consiguiente, podemos provocar tal conexión en cuanto lo deseemos y en el momento necesario. Sin embargo, tal como lo demostró el experimento, esta representación esquemática, no se corresponde con la complejidad del proceso que tiene lugar en la realidad. Resulta evidente que la formación de una nueva conexión jamás se limita a una simple afinidad asociativa de la palabra, del objeto y el signo, sino que presupone la creación activa de una estructura bastante compleja en la cual participan ambos estímulos.

É pela percepção que o sujeito interpreta, seleciona e organiza suas comoções sensoriais para atribuir significados das suas vivências com o meio. Vygotsky (1997, p. 119-120) é enfático quando registra:

Comenzaremos por la función de la percepción que suele considerarse como la más temprana en la historia del desarrollo psíquico del niño. El niño empieza a percibir antes de saber dirigir la atención, memorizar, pensar. Es la función más temprana y por ello se considera elemental; los procesos de su evolución están casi siempre ocultos de la observación directa. Sin embargo, en la nueva psicología se elimina cada vez más y más la leyenda de que la percepción, en general, no se desarrolla, que existe en el bebé desde el principio, que su funcionamiento posterior es el mismo que en el adulto y que la percepción, en el proceso del cambio general de las funciones psíquicas, posee el privilegio de no desarrollarse, de no experimentar ningún cambio, sino seguir siendo ella misma. En la vida real, sin embargo, la percepción del bebé se parece tan poco a la del adulto como poco se parecen la memoria o el pensamiento en esas dos etapas del desarrollo.

Conforme Vygotsky, o ser humano apresenta-se como um ser complexo e, assim, torna-se imprescindível que seja observado em suas interações com o meio onde vive. A linguagem está inserida no desenvolvimento do sujeito e na evolução do seu processo histórico-cultural.

Desse modo, o sujeito necessita de mediações para que ocorram as trocas entre seus pares e possa atingir degraus crescentes na construção de suas aprendizagens linguísticas. Na perspectiva histórico-cultural abordada por Vygotsky, a correspondência entre o desenvolvimento e a aprendizagem está amarrada ao próprio fato de o sujeito viver em processos interativos com o meio, ou seja, no meio de trocas e compartilhamentos sociais.

Tratar sobre a função do raciocínio lógico no desenvolvimento do estudante remete a uma das funções bastante complexas do sujeito, pois envolve aspectos cognitivos complexos e muito bem elaborados, em que serão necessárias informações já compreendidas e organizadas para fazer a relação com coisas existentes concomitantemente à apropriação de novas informações nas interações no ambiente. Assim, essas inferências possibilitarão novas informações, novos resultados e novas conexões.

Na perspectiva interacionista, segundo Vygotsky (1993), a apropriação do mundo é sempre mediada pela interação com o meio, principalmente quando remetem às questões envolvendo as funções psicológicas superiores, essencialmente, quando é necessário classificar, recordar, agrupar, selecionar e, ainda, quando há o uso da linguagem.

Ao fazer a análise das entrevistas, foi evidenciada, na maioria das respostas dos professores, pais e/ou responsáveis, essa sexta categoria denominada *autonomia*. A partir da devolutiva, percebeu-se que as funções psicológicas construídas, aprimoradas e/ou internalizadas pelos sujeitos sofrem ações conforme as possibilidades de mediações e interações com o meio, de forma a colocar a organização do pensamento e, com isso, levar o sujeito a regular e gerir suas condutas, ações e, enfim, sua vida e suas relações.

Nesse âmbito, Vygotsky (1997, p. 285) afirma:

Todos estos procesos sonr especto a todos los restantes de dominio e nuestras propias reacciones com ayuda de

diversos medios. La tarea planteada ante nosotros es la de analizar en qué consiste el proceso de dominio de las reacciones propias y como se desarrolla éste en el niño. [...]. Si en los experimentos de primer tipo, la elección estaba condicionada principalmente por momentos externos y la actividad del niño se reducía a discernir dichos indicios externos y captar la relación objetiva entre ellos, el problema de la reacción siguiente se refería a estímulos que no tenían ninguna relación exterior entre sí el niño debía establecer, o reforzar, o reforzar, del modo más seguro, las conexiones cerebrales precisas.

Dessa maneira, considera-se de grande pertinência que o desenvolvimento psíquico do sujeito seja construído conforme as atividades praticadas e partilhadas socialmente e culturalmente, encaminhando-o para as ações de sua vida, possibilitando o processo do desenvolvimento e conhecimento de si e do outro. Portanto, é pela autonomia que se considera, precisamente, que o sujeito possui conhecimento de toda a suas funções psíquicas e situações criadas conforme suas vivências compartilhadas com o meio.

Partindo da inferência de que houve uma construção de autonomia dos estudantes no olhar dos professores, pais e/ou responsáveis, é importante registrar que houve uma construção de conhecimento a partir das atividades realizadas com a EMA (Cinoterapia), considerando-se as interações estabelecidas durante as vivências na SRM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que ora finda objetivou compreender como professores e pais conceberam os avanços das funções cognitivas de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que interagiram, aproximadamente, durante dois anos com cães, em processo de EMA (Cinoterapia).

que, perante o olhar de professores, pais e/ou responsáveis, houve êxito e ganhos cognitivos para os alunos que frequentam a SRM. Acredita-se que a pesquisa revelou o avanço a patamares de maior complexidade da aprendizagem dos estudantes diante da perspectiva de novas abordagens a serem utilizadas na SRM.

Dessa maneira, ao fazer a análise das categorias que surgiram durante as entrevistas, evidenciou-se que os estudantes não percorreram sozinhos os caminhos de sua construção de conhecimento e de seu desenvolvimento, mas há uma inegável internalização de suas aprendizagens mediante as vivências com cães, comprovando a relevância de se proporem novas práticas pedagógicas que poderão influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

Assim, a análise dos resultados das entrevistas denotou, constantemente, o incremento no desenvolvimento dos estudantes, como forma de valoração aos saberes já existentes em cada sujeito e, simultaneamente, a demonstração de novas aprendizagens adquiridas. Nessa direção, a pesquisa registrou que o olhar e a observação dos professores, dos pais e/ou responsáveis foram fundamentais para as diferentes práticas pedagógicas que se estabeleceram por meio das ações e mediações. Possibilitou, principalmente, analisar as falas desses sujeitos sobre a construção do conhecimento e da aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, sendo a escola comum um ambiente que propiciou e favoreceu essas vivências, onde o processo de ensino abarca decididamente a interação entre os sujeitos que estão envolvidos no processo.

Desse modo, as seis categorias *atenção, memória, percepção, linguagem, raciocínio e autonomia*, que foram indicadas durante a análise e que conduziram este estudo foram importantes para que se percebesse a pertinência das trocas e o trabalho desenvolvido em grupo, principalmente, com o diferencial da EMA (Cinoterapia). Essa atividade estava a todo o momento interagindo de modo envolvente e

motivador com os estudantes, provocando o exercício de interagir e experienciar coisas novas no ambiente e na sala de aula.

Assim, o cão auxiliou de maneira lúdica e positiva o desenvolvimento social, cognitivo e motor dos alunos, fato que delega à EMA (Cinoterapia) o *status* de ser uma forma de intervenção complementar relevante a ser utilizada, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Portanto, a interação, a mediação e o entendimento social indicam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nas quais as relações se estabelecem de maneira grupal, proporcionando as mediações e trocas necessárias, deslocando o sujeito para estágios mais complexos na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 70. ed. 2011.

BECKER, M. O **poder curativo dos bichos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 5 ago. 2015.

GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação**: pontuando algumas questões metodológicas. FCC-PUC. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>. Acesso em: 5 ago. 2015.

GULLAR, F. **Nise da Silveira**: uma psiquiatra rebelde. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, M da S. Nas relações dialógicas: o cotidiano de uma classe especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1996.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

VENTUROLI, T. Por que amamos os animais: dez mil anos de amizade. **Veja**, [Especial]. São Paulo: 24 nov. 2004. Disponível em: http://veja.abril.com.br/241104/p_114.html. Acesso em: 10 jun. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**: Pensamiento y lenguaje Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV**: Paidología del adolescente Problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor, 1997.

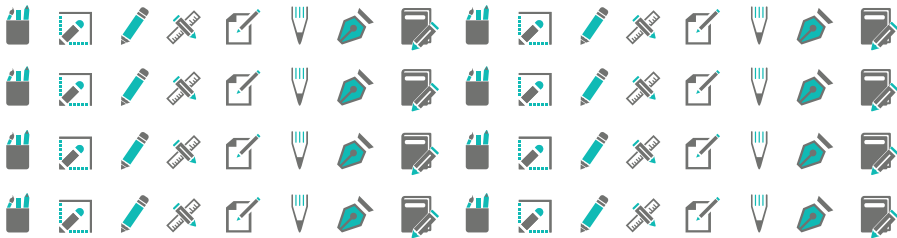
VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Espanha: Crítica, 2009.

7

Políticas inclusivas e a significação das práticas de educação especial na escola comum



Letícia de Lima Borges |

Eliana da Costa Pereira de Menezes |

Na busca por compreender como a Educação Especial vem sendo produzida na perspectiva inclusiva é que propomos a pesquisa que origina o presente artigo. A partir da intenção de problematizar a produção de significados da Educação Especial em uma escola da rede regular de ensino de Santa Maria – RS, buscamos conhecer o papel e os significados produzidos para as práticas em Educação Especial no contexto do estudo, a partir da análise de discursos produzidos por professores e gestores da escola.

Entendemos que a escola foi se organizando historicamente frente aos sujeitos com deficiência de diferentes formas, culminando, no contexto educacional brasileiro do século XX, quando se passou a prever a inserção desses sujeitos no contexto da escola regular, inicialmente em classes especiais. Essas classes eram destinadas a atender a alunos que na comparação com aqueles instituídos como normais, passaram a ser produzidos como anormais (MENDES, 2006). O surgimento das classes especiais fez com que as práticas educacionais se dividissem, dicotomizando a oferta da educação escolarizada, em escola regular e classe especial. E ainda, possibilitou um investimento maior na produção de saberes educacionais específicos que acabaram por localizar a classe especial como o lócus de atendimento desses sujeitos.

Nesse processo, a classe especial estabelece a divisão do ensino dentro do espaço escolar, separando-o em ensino comum/classe regular, para aqueles alunos que acompanham “normalmente” os conteúdos propostos e, a classe especial, voltada para os alunos com deficiência e significativos atrasos de aprendizagem. Essa dicotomia produz práticas pedagógicas isoladas, ao invés de práticas complementares e entrelaçadas, como se não houvesse lugar para o aluno, e tampouco para o Educador Especial, dentro do contexto escolar.

Com a emergência de políticas de inclusão escolar, essa

superação das práticas dicotômicas passa a ser produzida como indispensável. A classe especial deixa de existir como espaço privilegiado de atendimento do público alvo da Educação Especial ao desaparecer dos documentos legais e o aluno deficiente passa a ser encaminhado à classe regular na escola inclusiva. Nesse cenário o Estado argumenta que para efetivar essa proposta de articulação da educação (Educação Especial e escola inclusiva) é preciso um serviço que atenda a demanda - público-alvo da Educação Especial-, de forma que os alunos consigam acompanhar a turma nessa inserção. Denomina esse serviço como Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo-o como serviço que compreende um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente”, conforme o inciso 1º do art. 2º do Decreto nº. 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, p. 1).

A partir do estabelecimento do AEE, o profissional responsável pelo serviço deve estabelecer estratégias de ações com os professores das classes regulares, possibilitando a participação dos alunos nas atividades propostas, em uma tentativa de superação da prática dicotômica que, historicamente, vivenciamos, em prol da garantia de um “sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011).

As ações/funções do professor do AEE são fixadas legalmente pela Resolução CNE/CEB Nº. 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em seu Art. 13º, atribuindo aos professores que atuam no AEE o papel de garantir o atendimento aos alunos que apresentem necessidades educacionais específicas, mediante a elaboração de um plano de atendimento educacional, tendo em vista a “avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” do aluno que receberá o atendimento.

professores da sala de aula comum, com vistas a criar estratégias que promovam o avanço no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, corroborando para que esse sujeito consiga socializar e promover suas potencialidades, e, participar das atividades escolares desenvolvidas, minimizando a “cultura de exclusão escolar” (BRASIL, 2009).

Ao tomarmos tais diretrizes como orientadoras das práticas escolares, entendemos ser importante pontuar alguns questionamentos: Quem tem, de fato, se responsabilizado pelos êxitos nos processos de escolarização desses alunos na escola? Como têm se articulado as ações da Educação Especial e do ensino regular? Que olhar é esse que a escola tem direcionado para o Educador Especial? Tais questionamentos nos fazem problematizar a ideia de que a Educação Especial seria uma parceira da escola e, portanto, caberia a todos a responsabilidade das adequações e articulações, não havendo espaço para práticas que localizam a Educação Especial como a única responsável pelo aluno e pelas práticas inclusivas na escola.

Nesse contexto, a discussão aqui desenvolvida busca problematizar os significados produzidos acerca da educação especial na escola inclusiva, buscando analisar quais os efeitos dos discursos legais instituídos no país com a emergência das políticas de inclusão escolar com relação à superação da dicotomização das práticas escolares ofertadas aos alunos com deficiência. Produzidas com inspiração nos estudos foucaultianos, as discussões a seguir foram construídas a partir da análise dos materiais coletados em uma escola de uma rede municipal de ensino que possui oferta de AEE regularizada a partir da implementação da sala de recursos multifuncional e da lotação de um professor de educação especial. Nela foram entrevistados cinco sujeitos: três professoras dos anos iniciais, sendo duas do 4º ano e uma do 1º ano; a Vice-Diretora e a Coordenadora Pedagógica da escola.

Ao anunciarmos nossa filiação teórica, ressaltamos nossa intenção de não construir juízos de valor sobre os discursos que foram analisados, buscando sim suspeitar do que eles produzem como

verdade nesse contexto em específico, pois assim como Turchiello (2009, p.24) acreditamos

[...] ser possível sinalizar alguns aspectos que contribuem ao entendimento de que se embrenhar num estudo de vertente pós-estruturalista é estar disposto ao estranhamento, é colocar em suspenso conceitos totalizantes e verdades absolutas, buscando mantê-las permanentemente sob suspeita.

A aproximação com essa vertente teórica tem se mostrado um desafio, especialmente quando nos conduz a um permanente exercício de suspeita do que está instituído como melhor, mais verdadeiro, natural. Exercício esse que inclusive nos leva a tensionar nossas próprias certezas permanentemente.

Partimos da compreensão de que os discursos são práticas organizadoras de realidades (SOMMER, 2007) e que, portanto, implicam na produção de significados sobre algo, alguém, alguma coisa. Nesse sentido, tomamos os discursos como práticas produtoras de verdades, imbricadas nas relações de poder e saber. Há estratégias de governo que controlam e regulam a produção desses discursos, estabelecendo o que pode ou não ser dito; instituindo quem tem mais autoridade para produzir verdades que nos sujeitam cotidianamente, subjetivando-nos.

Nesse contexto, ao tomarmos aquilo que é dito sobre a educação especial nos documentos legais como direcionadores das análises empreendidas a partir dos discursos que circulam na escola, foi possível analisar o quanto os sujeitos estão subjetivados a compreender a escola inclusiva como um espaço de superação da dicotomia entre ensino regular e especial, ou não.

DESLOCAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LÓGICA INCLUSIVA NO BRASIL

A inclusão escolar vem se movimentando e impulsionando pesquisas no Brasil há mais de uma década (RECH, 2011). Além de ser um tema recorrente, gerador de debates, produz controversas, derivadas de outros movimentos (políticos-históricos), que vêm tentando constituir/sustentar uma educação que, “ao mesmo tempo em que é para todos, deve ser para cada um” (MENEZES et al., 2012, p. 163).

Os programas governamentais e as políticas educacionais têm organizado a escola diante dessa nova perspectiva de Educação, a educação inclusiva. Uma certeza disso é a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que orienta e reafirma a necessidade de inserção de todos os alunos em um mesmo contexto escolar. Referimo-nos a todos no sentido daqueles alunos que antes eram considerados excluídos do contexto escolar.

A compreensão e o fortalecimento desse movimento, em prol da educação inclusiva, se constituem em algumas práticas de Governo, em específico do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que entre seus princípios, defendeu a diversidade populacional do país, enunciando o Brasil como um país mestiço, em seu primeiro mandato (1995-1998).

A forma como os documentos legais desta época se organizaram conduz, através da mobilização social, a conduta das pessoas, pois, traziam em seus discursos recomendações e deveres que indicavam a responsabilidade de todos para obter-se êxito nas transformações necessárias à educação, como “maneira de governar a população” (RECH, 2011, p. 22).

Foi nesse primeiro mandato do Governo FHC, que a Educação Especial ficou mais perceptível diante das políticas educacionais propostas em prol das pessoas com deficiência. A partir desse

movimento nomeado como “movimento de integração” surge à nomenclatura “necessidades educacionais especiais” para nomear as pessoas com deficiência, e as discussões referentes às adaptações necessárias ao currículo, já no fim do primeiro mandato do Governo FHC em 1998 e, que são impulsionadas no segundo mandato.

Toda essa discussão tornou a inclusão escolar uma proposta ainda mais emergente, quando passou a ser assumida como política pública. Buscou-se discutir ações que contribuíssem para a reorganização do cenário educacional, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e da conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (1994). “Esse último, é considerado um “marco para o desenvolvimento da inclusão, legitimando o conceito de escola inclusiva” (TURCHIELLO, 2009, p. 51).

A partir disso, e como cartada de governo no cenário político, em seu segundo mandato (1999-2002), o Governo FHC opera suas políticas, priorizando a educação, direcionando suas práticas para o deslocamento do “movimento de integração” para o “movimento de inclusão escolar”. Esse discurso é visível, quando em 2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica visando à organização dos sistemas de ensino para o atendimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e para a formação dos professores.

Com isso, o Governo propôs a Integração/Inclusão como princípio democrático de governo, pensando em uma educação permanente e não mais transitória, “com o intuito de incluir e não mais de integrar” (RECH, 2011, p.27). Esse movimento centralizou na escola a obrigação de assegurar a educação de todos, diminuindo as responsabilidades do Estado e, compreendendo a inclusão como processo transformador e salvador da educação.

Esses deslocamentos colocaram em circulação os discursos da educação inclusiva, reforçando que o lugar de todos é dentro da

escola regular e, que, portanto, a responsabilidade é da escola. Assim, a escola tem o dever de garantir que o aluno incluído adquira condições necessárias “para permanecer no jogo competitivo da escola” (RECH, 2011, p. 31), com possibilidades de evolução para o jogo competitivo do mercado.

O “movimento de inclusão escolar” passa a preconizar a igualdade de oportunidades sem discriminação, organiza as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, (re)direcionando a concepção dicotômica de escolarização dos sujeitos (espaço regular X espaço especial), ao menos em âmbito legal, afirmando que a educação deve acontecer no ensino regular como direito de todos.

Essa normativa está situada em diferentes documentos que ao longo dos anos foram produzidos, e que atualmente passam a vigorar no âmbito legal e educacional. Dentre eles: Constituição Federal (1988); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), dentre outros, que reafirmam o direito de todos à educação e à frequência no ensino regular. Documentos oficiais que demarcam, legalmente, o direito à educação inclusiva.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº. 9.394/96) de modo a fortalecer essa perspectiva inclusiva, objetiva quebrar a dicotomia da Educação Especial e do ensino regular, pois nesse documento define Educação Especial como “uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis e etapas” (Art. 4º, p.2), atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 reforça o dito na LDB/96, apresentando a estrutura organizacional e funcional atual do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo-o como serviço oferecido aos alunos, público-alvo da Educação Especial, de forma complementar e/ou suplementar, mas, não de forma substitutiva ao ensino regular (grifo nosso).

Nesse contexto, segundo a Política de 2008,

[...] o professor deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 18).

Com relação às ações desse profissional no contexto da escola inclusiva podemos indicar ainda a descrição presente no Art. 13 da Resolução Nº. 4 de 2009, que busca direcionar procedimentos, técnicas e estratégias para as práticas:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com áreas intersetoriais na elaboração d estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e utilizar as tecnologias assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias

que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Destacamos aqui o inciso VIII, que estabelece, dentre outras coisas, a articulação do professor do AEE com os professores da sala de aula regular, visando promover a participação dos alunos nas atividades escolares. Ao destacarmos tal inciso propomos problematizar como essa articulação tem acontecido na escola inclusiva e quais seus efeitos para a educação especial a partir dos discursos nela operados, com relação a superação da separação da escola entre espaços especiais e espaços regulares.

Significados da Educação Especial na escola regular inclusiva

Por perceber, que os discursos das professoras estão imbricados com os discursos das políticas, no que se refere aos direitos de acesso e permanência dos alunos na rede regular de ensino, é que sinalizamos as recorrências discursivas que se estabelecem e se naturalizam no contexto escolar. Tais discursos vêm produzindo e indicando a importância da parceria da educação especial com a escola, na medida em que suas práticas se voltam a pensar nas condições de permanência e aprendizagens desses alunos. Nesse momento, entendemos que os professores passem a não mais questionar essas práticas, operando-as como resultado das ações de subjetivação. Tal subjetivação é compreendida aqui como a sujeição de si mesmo, pela ação moral de si sobre si. Uma ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é submetido nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e que obrigam a assumir determinados comportamentos pela sujeição de determinadas verdades (MENEZES, 2011, p 145).

Se a escola é para todos, façamos o possível para que nelas todos permaneçam. Tratemos de operacionalizar

práticas de subjetivação, não só dos professores, mas também dos alunos, para que passem a relacionar-se com sua vida escolar de forma diferenciada. Para que aqueles que não apresentam dificuldades em desenvolver suas aprendizagens se preocupem em colaborar com aqueles que precisam e para que estes busquem cada vez mais mobilizar-se para superar suas dificuldades (MENEZES, 2011, p. 152).

Nesse sentido, as professoras afirmaram que têm buscado articular suas práticas não só com a educadora especial, mas também entre si, como uma tentativa de dividir suas angústias e anseios, bem como, encontrar as condições para efetivar a permanência desse aluno na escola.

Com isso, sinalizamos nos fragmentos que convidam a pensar que a articulação entre Educador Especial e os professores do ensino regular têm sido um importante elemento de governamento que produz a escola como dita inclusiva. Além disso, sinalizam que a busca pelas articulações precisa ser mútua, ou seja, de todos os envolvidos pelas práticas inclusivas, para que as mesmas aconteçam e favoreçam o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos, na lógica operada pela escola.

“Nós tentávamos. (...) sempre que nos reunimos a gente coloca as coisas que acontecem com ele e todo mundo ouvia e a gente sabe que ele não é meu aluno, é aluno da escola, esse ano ele é meu” (P1).

“É eu acho assim, existia...existia esse clima e espaço. Se nem professores procuravam. Por que a gente não tem assim tanto tempo pra tá trocando, pra tá fazendo essas trocas, então depende muito do professor ir atrás do Educador Especial” (P2).

“Tem principalmente depois que a educadora especial veio pra cá, melhorou bastante, o apoio foi ótimo” (P3).

“Eu acredito que ainda não, a educadora especial tentou bastante, mas tu vê quando pode chegar e não né e, tem infelizmente colegas que não dão abertura” (CP).

“Há sim, nós com a educadora especial temos um laço assim muito importante. Todas as atividades que ela fazia com os alunos, todo

o avanço, de técnica, ela trabalhava junto com os professores e os professores também sobre a forma como os alunos vêm sendo compreendidos” (VD).

Entendemos o contexto da pesquisa como um espaço recente de operações de práticas na lógica inclusiva, tendo sido inclusive afirmado por todas as professoras entrevistadas que a escola tem uma caminhada a trilhar nesse processo. A obrigatoriedade, imposta legalmente, para que os sujeitos estejam ali seria uma forma de assegurar que todos irão se beneficiar das práticas desenvolvidas, uma vez que a escola e a comunidade precisam assegurar-se que os sujeitos escolares tenham condições de se autogestar.

Entrelaçamos essas problematizações aos discursos das professoras e com os objetivos da LDB/96 no art. 4º, ao fortalecer na perspectiva inclusiva a busca pela ruptura dessa dicotomia. O que é visível, incipientemente, nos discursos, que produzem outros olhares para a inclusão, não mais verdadeiros, apenas outros.

“Com certeza. Tá todo mundo encampado nisso. Então acho que tá todo mundo assim *começando a abrir os olhos*” (P1).

“Eu confio que isso aconteça, até por que são questões impostas. Os alunos nos chegam e aí a *escola vai tentando se adequar* conforme consegue” (P2).

“Sim, principalmente esse ano foi assim, todos os professores que tem alunos com problemas assim, se unem, *todo mundo conversa*, um sabe do aluno do outro” (P3).

“Sim, como te disse, agora que a gente tá com esse que é mais sério a gente tá se articulando, que é uma criança que ano que vem vai pro outro ano, então tentar solucionar já, solucionar não vai né, mas tentar ver como que o próximo ano com esse aluno, que situações a gente vai tomar, que *ainda tá muito difícil*” (CP).

“Ainda existe, existe uma certa, *um certo freio de mão que puxa esse trabalho* né, algumas... Isso não só com a inclusão, mas todas as práticas inovadoras que deem trabalho, porque isso desacomoda. (...) a gente vem com essa caminhada” (VD).

(grifos nossos).

Problematizamos a partir disso que o investimento do Estado na escolarização desses sujeitos, tomados historicamente como incapazes, pode ser uma forma de resgatar as desvantagens que os produzem como diferentes na sociedade. Ou ainda, uma forma de normalizá-los? Questionamento, que ao longo da conversa com as professoras nos fazem pensar que a escola tem assumindo para si essa verdade. A partir dos grifos nas falas supracitadas, parece-nos que os professores vêm se desarmando, ao menos discursivamente, em uma tentativa de ir se enquadrando nas exigências de Governo.

Nesse sentido, olhamos para as falas das professoras com relação a anúncios que indiquem quais são as responsabilidades do professor de educação especial dentro do cenário investigado, procurando pelos significados que vêm sendo produzidos sob para as práticas em educação especial.

“É importante...é preciso, mas ainda a gente está precisando de mais apoio. É apoio, é conhecimento, não receita, mas o conhecimento do que fazer, de quais medidas que a gente pode tomar, por que tem momentos assim que é bem complicado” (P1).

“Vem pra agregar ao trabalho do professor em sala de aula. Ela nos ajuda nos dando suporte” (P2).

“É importantíssimo... a gente precisa do auxílio da Educadora Especial” (P3).

“É muito importante para ver o diferencial desses alunos” (CP).

“É fundamental agora que tem a inclusão... é muito importante porque é muito novo pra nós” (VD).

Tais recortes nos fazem perceber que a Educação Especial na escola em questão aparece sendo produzida como uma das responsáveis pelas práticas inclusivas, mas não a única. Assim como percebe-se que o professor, a gestão, a família e a escola como um todo, formam um conjunto que se responsabilizam pelos alunos e pelas práticas ali empreendidas. Formando assim, uma rede que integra diferentes responsáveis, que por sua vez ao serem subjetivados, são convidados a

atuarem nas práticas de subjetivação dos alunos incluídos.

A necessidade do investimento nessa rede que integra as práticas da escola, no nosso entendimento, se associa a garantia de sucesso que o Estado procura para efetivar a educação como direito de todos. Logo, quanto mais personagens integrarem essa rede, maiores serão as possibilidades de subjetivar os alunos em situação de inclusão.

Cada vez mais, a rede de sujeitos convocados a se envolver com a escola aumenta, porque entendo que também as funções da própria escola têm aumentado. O fato é que, parece-me, para além da função de ensino de conteúdos e conhecimentos formais, materializados nos currículos escolares, interessa que a escola se constitua como um espaço de produção de subjetividades capazes de livre participação na vida em sociedade (MENEZES, 2011, 72).

Nesse cenário, o Educador Especial passa a ocupar o lugar de mediador das práticas inclusivas, que apoia o seu desenvolvimento e integra esse conjunto dentro da escola, respaldado pela legislação que anuncia os deveres de cada um. Talvez, os anúncios de que “ainda falta mais apoio”, se justifiquem pelo fato de que as articulações desta rede precisam ainda se encaixar na lógica do Estado, como forma de encontrar o caminho para inclusão, não o melhor, mas aquele que impulse as práticas inclusivas em prol dos alunos e em prol de todos.

Ao percebermos o anúncio que a existência dessa articulação é importante para a efetivação dos processos inclusivos dentro da escola e, que o Educador Especial é uma peça importante na construção das práticas inclusivas, iniciamos novos questionamentos, em busca de entender como essas professoras têm produzido suas próprias práticas, dentro da sala de aula, diante dos alunos em situação de inclusão.

“Acho que a escola toda tá envolvida com ele, pra nós tudo é novidade (...) nós estamos engatinhando” (P1).

“É bem difícil, porque às vezes a gente percebe uma resistência neles. Eles não querem, na sala de aula, um atendimento diferenciado” (P2).

“Eu me sinto muito impotente, porque faço (...) eu tento fazer dentro do meu limite. (...) por que eu não tenho tanto conhecimento nesta área, por falta de ter mais apoio também” (P3).

“Se mobilizam, porque é impossível tu trabalhar com todos igual” (CP).

“Tem que ter todo um diferencial no preparo das aulas, na avaliação. Nós não temos esse preparo ainda pra fazer uma aula pra todos” (VD).

Visualizamos que as professoras afirmam que têm se mobilizado para que suas práticas considerem as diferenças de aprendizagem dos alunos, mas por vezes, não encontram condições de efetivá-las. Ao mesmo tempo, assumem que não são as únicas responsáveis por garantir as condições de aprendizagem desses alunos, visto que “tudo é novidade”, “eles não querem, na sala de aula, um atendimento diferenciado”, “não tenho tanto conhecimento nesta área”, “é impossível tu trabalhar com todos igual”, “não temos preparo ainda”.

Ao perceberem que a inserção e permanência dos alunos no contexto escolar por si só não garante que eles consigam ter as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem, as professoras passam a afirmar que estão dispostos a (re)significar suas práticas desde que lhes sejam dadas condições para isso. Uma vez que esse professor rompe com métodos excludentes de ensinar, acaba-se com a “manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento” (PRIETO, 2006, p.39).

Nesse sentido, essa manutenção do atual molde de funcionamento das escolas se dá pelo fato das escolas, durante muito tempo, centralizarem suas práticas na produção de sujeitos que se autogestam na sociedade, sem considerar aqueles que precisam ser conduzidos à autogestão. Assim, o Estado exige que as escolas encontrem as condições para operar na lógica da seguridade, no

momento em que instituem normativas inclusivas.

Tal afirmação é feita por entendermos que as práticas inclusivas se direcionam a possibilitar que os sujeitos que dela precisam criem condições de permanecer nas relações que são estabelecidas pela escola e pela sociedade. Da mesma maneira que o Estado produz a necessidade de que as escolas criem condições de estabelecer práticas inclusivas.

Nesse sentido buscamos questionar as professoras para entender como os alunos da escola têm sido compreendidos a partir dessa lógica.

“É direito que eles têm né de estar aqui” (P1).

“São alunos que tem um potencial de aprendizagem diferente dos demais” (P2).

“A princípio eles têm os mesmos direitos de frequentar a escola igual aos outros, só que eles têm que ter um atendimento mais focado nas necessidades deles, que aqui eu não tô conseguindo dá. (...) eu não tenho tanto conhecimento para ajuda-los dessa forma aí” (P3).

“Dependendo da dificuldade são alunos iguais aos outros (...) que só vai diferenciar se o professor e o ambiente que eles convivem sabem da dificuldade ou não” (CP).

“(...) esses alunos que podem interagir com os colegas, com a escola, com as professoras nós estamos aí pra trabalhar com eles, aquilo que pode ser feito, dentro do limite deles. Mas existe alguns alunos que eu não vejo grandes objetivos ao inserir eles na escola regular” (VD).

Percebe-se que a garantia de acesso previsto como um direito é fato inquestionável para as professoras, o que denota que os discursos que produzem a inclusão como um imperativo político têm sido eficazes em termos de subjetivação. No entanto, como todo exercício de governo pressupõe possibilidades de resistência, é possível ver que para algumas professoras tal verdade pode ser questionada, afinal, como afirma VD “existe alguns alunos que eu não vejo grandes objetivos ao inserir eles na escola”. Essa ação de resistência ainda

parece ser pouco significativa, e assim, a escola tem sido produzida e compreendida como o lócus responsável pela efetivação das práticas inclusivas e, o AEE o serviço que “materializa as ações inclusivas previstas na política” (MENEZES, 2011, p 56).

Considerando essa questão, buscamos entender a partir dos discursos das professoras, a função do AEE na escola, e as condições existentes para que esse serviço contribua ou não para a conquista de condições mínimas que justifiquem a permanência dos alunos público alvo da educação especial na escola de forma produtiva.

“É dar esse suporte ao professor, mas é muito mais resgatar e acolher o aluno com necessidades especiais. Por que no momento em que eles estão com o AEE eles estão produzindo muito mais, às vezes, do que na sala de aula regular” (P2).

“É nos dá esse apoio, esse suporte é o que tá sendo feito” (P3).

“Foi muito importante... que agora temos uma lei que todo mundo né, então se não tivesse essa ajuda que vocês nos dão, porque é muito difícil diferenciar. Ajudar os professores” (CP).

“É apoio, é apoio e aprendizado para nós professores, porque o professor não tem, nem nunca tivemos. Então, é muito novo, então o AEE para nós é um aprendizado, nós estamos estudando junto na maioria né dos casos” (VD).

Neste momento, as professoras imprimem no seu discurso a importância do AEE na rede de inclusão, como ferramenta básica para a manutenção das políticas e das práticas inclusivas na escola de forma eficaz, considerando os objetivos do Estado. Embora algumas digam que a escola ainda não é inclusiva, outras, expõem que o fato deles estarem ali, serem aceitos e terem o acesso ao serviço de AEE é uma forma de assegurar a inclusão.

“Estamos tentando, acho que o primeiro passo a gente já deu, mas falta muita coisa ainda. É só o primeiro passo, não sei quantos passos são, mas o primeiro a gente já deu né, que foi no a gente, não querer porque é o direito dele, mas a gente se propor, a gente deixar envolver

com ele” (P1).

“Eu acredito que sim, por que assim oh, a partir do momento que nós estamos vivendo em grupo, nós incluímos todos e todos participam de todas atividades. A gente tá construindo a caminhada” (P2).

“Claro. Principalmente porque temos vários casos aqui” (P3).

“A gente tenta né. Não é inclusiva não, mas a gente tenta. (...) por que agora tem uma sala de recursos bem equipada e vocês fazem seu trabalho em outro turno, ainda não tá cem por cento” (CP).

“Eu acho que ainda não (...) Eu acho que ainda temos uma caminhada longa porque ainda a gente quer fazer um tipo de..de..faltou a palavra agora...a gente usa uma metodologia para esses alunos e cobra da mesma forma que cobra dos outros. Tem expectativas com esse aluno comparando com aos outros, não é pra dizer assim comparar no sentido literal, mas, o que tu espera daquele aluno, que consiga atingir o que o outro também conseguiu e, eu acho que não, acho que cada um tem sua peculiaridade, a sua maneira de mostra, não podemos fazer com que todos sejam soldadinhos do mesmo tamanho. (...) Acho que a gente tem muito pra caminhar” (VD).

Os fragmentos possibilitam pensar e problematizar múltiplos olhares sobre práticas inclusivas, ressaltando-se a indicação de que a escola ora é inclusiva por dar condições de acesso aos alunos em situação de inclusão e ora não é inclusiva por não dar condições de permanência. Com isso, os discursos da educação especial produzidos no contexto escolar analisado mostram-se afinados aos discursos produzidos pelos documentos legais referentes à perspectiva da inclusão escolar, o que por sua vez deixa evidente a força que tais discursos possuem em termos de subjetivação dos professores. Há verdades sendo produzidas que, ao circularem nos contextos escolares acabam assujeitando a todos.

PARA FINALIZAR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a realização deste estudo procuramos compreender os significados produzidos sobre a educação especial no contexto

inclusivo, fabricados pelos discursos das professoras que integram o cenário de discussão escolhido. Nesse cenário percebemos a inclusão escolar operando como um conjunto de práticas que governam os sujeitos na/para a lógica do Estado, e assim, verdades que têm sido assumidas na escola, assujeitam os professores que por sua vez vão produzir o assujeitamento dos alunos.

Nessa rede de sujeições a Educação Especial ocupa lugar central, mas não único, sendo localizada pelos professores como o apoio necessário, mas não suficiente para que novas possibilidades de configuração das práticas sejam pensadas. Tal aspecto indica aquilo que nomeamos como um certo desbotamento das práticas paralelas de ensino regular e especial, ao mesmo tempo em que indica que os discursos que são empreendidos nesse cenário, transitam pelas tramas produzidas pelas políticas, principalmente, por inferirem a obrigatoriedade como estratégia para que todos consigam se autogestar dentro da escola que opera na lógica do Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB N.4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 abr. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** V. 11, n.33. set/dez. 2006.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de.; CANABARRO, Renata Corcini Carvalho.; MUNHOZ, Maria Alcione. Deficiência Intelectual. In: SILUK, Ana Cláudia (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a Prática Pedagógica.** 1. ed. Santa Maria: UFSM. 2012. cap. 5. P. 152-203.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

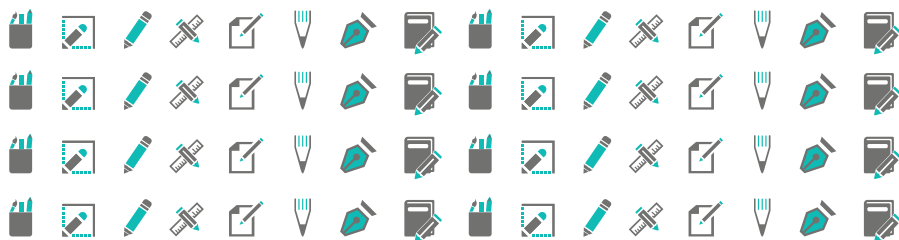
RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIN, Betina. (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. P. 19-34.

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação.** V.12,n.34, jan/abr. 2007. p. 57-67.

TURCHIELLO, Priscila. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais.** 2009. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

8

Educação e emoção: caminhos teóricos para prática do afeto no processo de ensino-aprendizagem



Elita de Cassia Rocha Santos |

Kelen Conrado de Souza Santos |

A importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem ao longo da história da educação é tema pesquisado e proposto por inúmeros autores, cada um deles aborda a questão sob um olhar diferenciado, o que criou uma gama de teorias científicas; porém, atualmente verifica-se o descaso sobre a questão do afeto e sua importância no processo ensino-aprendizagem, gerando altos índices de evasão escolar, desmotivação e violência nas instituições de ensino.

Embora teorias evidenciem uma resignificação para o afeto na educação, este não recebe a devida atenção pelos educadores, que insistem em apenas valorizar os aspectos cognitivos e desvela consequências como: falta de interesse por parte do aluno, evasão, retenção, dificuldades de socialização, entre outras.

Portanto, o presente estudo propõe reflexão sobre a importância e contribuição da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, salientando a necessidade de enfatizar, no processo educativo, o vínculo afetivo no ambiente escolar, propiciando uma convivência agradável entre todos os participantes envolvidos, contribuindo para a formação integral do discente.

De forma que, o trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica sobre as teorias do Desenvolvimento Humano apresentadas por Papalia (2006) sob o contexto da constituição cognitiva; a Epistemologia Genética de Piaget (2012) que nos revela o sujeito como construtor do seu conhecimento; a Zona Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2007) a qual explica como as relações sociais influenciam o desenvolvimento cognitivo; Winnicott (1990) demonstrando a importância da participação da família no desenvolvimento humano; as Influências da Psicanálise de Freud na Educação apresentado por Assis (2012), a formação do Eu (aparelho psíquico) e seus aspectos inconscientes; os mecanismos de defesa do EGO e o desenvolvimento psicosssexual; a Epistemologia Convergente de Visca (2010) que nos fornece o suporte para prática dos conceitos das escolas psicanalítica,

piagetiana e da Psicologia Social e também o uso do Esquema Conceitual Referencial Operativo - ECRO; a Teoria do Afeto de Wallon (2007) como suporte funcional integrado a cognição; a Teoria do Vínculo de Riviére (2007) como suporte para aproximação emocional dos indivíduos; Prática dos Grupos Operativos de Riviére (2009) como suporte para independência do ser; e por fim, a Psicomotricidade e a importância dos aspectos lúdicos, Marinho (2012), jogos e brincadeiras na educação como ferramentas de apoio ao aprendizado

O desenvolvimento do trabalho será dividido em dois tópicos sendo que o primeiro apresentará as teorias que justificam a importância da visão afetiva no processo de ensino-aprendizagem e num segundo momento, serão apresentadas teorias que servirão de suporte para práticas afetivas no ambiente escolar.

LEVANTAMENTO E CONCEITUAÇÃO TEÓRICA

Considerou-se importante fazer um levantamento da bibliografia já existente acerca do tema pesquisado com a finalidade de ressaltar os pontos-chave de cada uma, onde demonstram o afeto e sua importância durante o processo de ensino-aprendizagem e, assim, objetivar os caminhos teóricos de forma a justificar inicialmente a importância do afeto para desenvolvimento humano e por fim, elencar formas variadas de praticá-lo no ambiente educacional.

Aprendizagem, desenvolvimento e afeto

O Desenvolvimento Humano é uma teoria de importante contribuição e serve como base para vislumbrar os desafios da prática do afeto no ambiente escolar, visto que o docente não deve se apoiar apenas em seu conhecimento inicial, que lhe foi posto em sua formação como educador, mas também em teorias subjacentes que servem como suporte para uma visão mais ampla de seu educando como produto e produtor de conhecimento.

Almeida e Mahoney (2007) ressaltam a teoria do desenvolvimento de Henri Wallon (1990), que propunha uma ruptura da dicotomia razão/emoção, pois sugeria um novo significado para a importância do afeto na vida psíquica do sujeito, tendo em vista sua base na integração afetiva, cognitiva e motora através do materialismo¹ dialético que levava a reflexão sobre a interferência do afeto no processo de ensino- aprendizagem.

Papalia et al. (2006) introduzem em sua obra a história de Victor, *O menino selvagem de Aveyron*, como resultado do encontro da prática e teoria, visto que o fato ocorreu no momento em que os filósofos da época discutiam se questões da natureza humana: “São inatas ou adquiridas as qualidades, o comportamento e as ideias que definem o que significa ser humano? Qual a importância do contato social durante os anos de formação? E sua ausência pode ser superada?” (PAPALIA et al., 2006, p. 44).

Para a autora, essas questões tornaram-se fundamentais no estudo sobre o desenvolvimento humano e surgiram na observação da infância. No final do século XIX, os estudos científicos tiveram foco no desenvolvimento infantil através do paradoxo “natureza x experiência”, unido ao direcionamento da escolarização infantil e a introdução da psicologia como ciência, que derivou o entendimento de que o adulto era fruto das influências de sua infância.

Salienta a autora que, atualmente, a maioria dos cientistas reconhece que o desenvolvimento humano é um processo contínuo que ocorre por toda a vida do indivíduo, e que algumas de suas características poderão ser mutáveis enquanto outras não.

Balles (1987 apud Papalia et al., 2006) descreve que o desenvolvimento é vitalício, pois cada período do desenvolvimento sofre influência dos fatos que antecedem o momento atual e os

¹ Materialismo dialético é parte de um conceito filosófico que entende o ambiente, o organismo e os fenômenos físicos como agentes modeladores do comportamento de animais irracionais e racionais, ou seja, a cultura social e a matéria estão em uma relação dialética como o psicológico e o social.

mesmos também afetarão o porvir; o desenvolvimento depende da história e contexto, ou seja, o ser humano influencia e é influenciado socialmente e culturalmente; o desenvolvimento é multidimensional e multidirecional, portanto, não há um equilíbrio entre ganhos e perdas; por exemplo, na infância, o ser humano dispara na curva de crescimento e adquire habilidades, porém na idade adulta, o mesmo já não ocorre, pois não há mais o desenvolvimento físico e algumas habilidades mais complexas como resolução de problemas, podem não se desenvolver tão facilmente, mas pode existir ganho no vocabulário e na capacidade de ser previdente; contudo, a tendência é supervalorizar os ganhos e diminuir as perdas, aprendendo a administrá-las ou compensá-las e, por fim, a plasticidade que é a capacidade que o ser humano tem de se aperfeiçoar através de treinamento e prática.

Portanto, compreende-se a relevância do estudo sobre o Desenvolvimento Humano e seus quatro objetivos definidos como:

Descrição é a tentativa de retratar o comportamento com a precisão. Explicação é a revelação das possíveis causas do comportamento. Predição é prever o desenvolvimento futuro com base no desenvolvimento pregresso ou presente. Modificação é a intervenção para promover o desenvolvimento ideal. (PAPALIA et al., 2006, p. 50).

Observar, analisar e acompanhar o discente durante o processo de aprendizagem é peça fundamental para que o docente possa apropriar-se de informações primordiais sobre seu aluno, esses dados obtidos por meio da interação entre docente e discente servirão inclusive de base para se avaliar não apenas o conteúdo aprendido, mas também os processos que implicaram seu sucesso ou fracasso. Conhecer cada um de seus alunos será importante inclusive para entender qual a natureza das diferenças entre eles.

Papalia et al. (2006) citam em sua obra que as mudanças qualitativas e quantitativas do desenvolvimento também são questões relevantes para a observação e análise dos processos que implicam os

estudos científicos neste tema, por asseverar as discussões em relação a tais mudanças. Papalia et al. (2006) salientam que os cientistas tratam o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial de modo diverso, porém esses temas são interligados e com grande influência entre si.

Sabendo dos vários fatores supracitados que influenciam o estudo sobre desenvolvimento humano, Papalia et al. (2006) descrevem suas causas diversas como hereditariedade ou dotação física inata, citam o ambiente que diz respeito ao mundo externo e a maturação do corpo e do cérebro, incluindo os processos físicos e padrões comportamentais.

Então, como aprendizes do desenvolvimento humano poderão utilizar o conhecimento dessa teoria para entender as diferenças entre indivíduos?

Algumas diferenças básicas são óbvias, como se uma pessoa é do sexo masculino ou feminino. Outras diferenças como variações de talentos e temperamento podem ser sutis. Essas e outras diferenças podem ajudar a explicar porque uma pessoa é diferente de outra. Como o desenvolvimento é complexo e os fatores que o afetam nem sempre podem ser medidos com precisão, os cientistas não podem dar uma resposta definitiva a essa pergunta. Entretanto, eles aprendem muito sobre o que as pessoas precisam desenvolver normalmente, como elas reagem às muitas influências internas e externas, e como elas podem desempenhar melhor seu potencial. (PAPALIA et al., 2006, p. 54).

Portanto, Piaget (1952 apud PAPALIA et al., 2006) ressalta que os aspectos cognitivos são importantes por compreenderem a capacidade inata que o ser humano possui desde a infância em se adaptar ao ambiente, cita ainda que o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma série de estágios que são necessários para que as operações mentais possam evoluir de forma gradativa.

Ainda sobre o desenvolvimento humano, outra teoria escl-

recedora ao docente é a Epistemologia Genética de Piaget (2012) que trata sobre as raízes do conhecimento. Piaget (2012) conceitua a estrutura de aprendizagem ressaltando a importância da maturação do sistema nervoso central, as experiências físicas e lógico-matemáticas, transmissão social e a equilibrção das estruturas cognitivas, como caminhos e aproximação do sujeito ao objeto do conhecimento.

Segundo o autor, nesta fase o indivíduo processa o aprendizado por estágios do desenvolvimento humano em fases que são: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Nesse ponto, deve-se ter o cuidado em não generalizar as fases do desenvolvimento, mas sim, entendê-las como ponto de partida quando o insucesso na aprendizagem ocorrer. Esse modelo do desenvolvimento será o norteador para a construção de hipóteses nos casos em que houve uma falha na estrutura biológica do sujeito.

Nogueira e Leal (2013) citam a epistemologia genética de Piaget, a qual tem por base o sujeito como um construtor do seu conhecimento a partir das relações que estabelece com o objeto, ou seja, o seu meio físico e social.

Piaget (2012) justifica em sua obra que não se pode limitar o olhar ao empirismo tradicional, pois devemos indagar se a informação cognitiva resulta apenas da informação recebida pelo objeto externo ao sujeito ou o contrário, onde o sujeito já possui um apriorismo ou inatismo que, de forma endógena, atribui certa condição ao contato com objeto.

Ora, as primeiras lições da análise psicogenética parecem contradizer esses pressupostos. De um lado, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma diferenciação completa e não de trocas entre forma distintas. (PIAGET, 2012, p.8).

Assim, Piaget (2012) explica que deverá haver a construção de mediadores que surgirão do contato entre sujeito e objeto, e que esse contato desenvolverá uma ação que será a construção dupla do interno para com o externo e vice-versa. Cita ainda o autor da Plasticidade como interventor dessa construção. Piaget não descarta a percepção citada pelos racionalistas, mas explica que ela só acontece após a ação conjunta dos mediadores que o próprio sujeito construirá através de suas vivências.

Em complemento a teoria de Piaget, Vigotski (2007) observou em seus estudos que crianças com mesma idade mental e sob orientação do mesmo professor apresentavam variáveis no aprendizado, assim questiona em sua obra que os esperados níveis de desenvolvimento variam entre os sujeitos e para reparar possíveis enganos decorrentes de tal visão, desenvolveu Zona do Desenvolvimento Proximal e Conceitual.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

No curso do desenvolvimento humano, Myers (2007) faz menção às formas de aprendizagem que são: o condicionamento clássico onde aprendemos a associar dois estímulos e antecipar eventos, já no operante, associamos a resposta a uma consequência. Nessa obra, o autor também apresenta estudos de aprendizagem por observação positiva e como pais são modelos poderosos aos filhos.

Assis (2012) referencia Winnicott como teórico que deixou grande contribuição sobre a importância do social e cultural na constituição do sujeito: “notadamente dependência da criança quanto ao ambiente” (WINICOTT, 1990, p. 57- grifo nosso). Salienta o autor que, durante as fases de desenvolvimento, a interação da criança

ganha formas gradativas que passam desde a percepção do seu “eu” com o de seus pais até as interações mais complexas. Para o teórico, são as bases familiares que propiciarão ao indivíduo a continuidade do tempo desde a fase da extrema dependência (infância) até o final da adolescência.

Desta feita, a Psicanálise é uma teoria bastante esclarecedora sobre a importância do desenvolvimento afetivo através do contato familiar desde o nascimento. E também apresenta suas influências na aprendizagem como Freud explica:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD 1976, p. 191 apud ASSIS 2012, p. 28).

Assis (2012) salienta que foi Ana Freud que estabeleceu o elo entre psicanálise e pedagogia, cita ainda que há trabalhos sobre o ego e os mecanismos de defesa como link para essa ponte. Entender o que significa recalque e quais as estruturas o formaliza é de suma importância para a compreensão dos processos psíquicos e impulsos que desencadeiam neuroses, comportamentos agressivos e inadequados socialmente.

Ainda citando Assis (2012), estudioso que explica a formação do aparelho psíquico, o mecanismo que atende aos desejos inconscientes e primários é denominado Id; já o Superego consiste em um outro mecanismo que atende aos princípios morais e sociais inconscientes. Em meio a essas duas estruturas, há a formação do Ego que é o “Eu” propriamente dito, ou estrutura consciente, que sofre influências de ambos, Id e Superego, transitando entre as demandas conscientes e inconscientes do aparelho psíquico. Para Assis, a linha de recalque se encontra entre as esferas conscientes e inconscientes, e sua função é represar acesso de conteúdos inconscientes à consciência, porém em

algumas situações esse bloqueio não ocorre, assim o autor: [...] entende por condensação o processo psíquico que reúne em um só elemento – uma pessoa, um objeto, uma – cena – vários conteúdos significativos (ASSIS 2012, p. 36).

Ademais, para o autor, o deslocamento ocorre quando algo se transfere de uma pessoa para objetos. O autor explica esses conceitos freudianos para ressaltar as formas inconscientes que se apresentam em sonhos, por exemplo.

Quanto aos educadores, é necessário considerarem que o ego e o superego são constituídos pela educação, que então se torna indispensável como limites aos impulsos do Id. No entanto, se há excesso ou violência na imposição sobre o Id, pode-se estar contribuindo para a formação de inaptações sociais e neuroses (ASSIS, 2012 p. 38).

Assis (2012) comenta a teoria psicanalítica de Freud que apresenta as fases de desenvolvimento psicosexual e esclarece a distinção da sexualidade infantil de um adulto e justifica apontando que Freud, em sua obra, esclarece que as pulsões sexuais dos anos iniciais são atreladas a oralidade visto o primeiro contato do bebê com o mundo através da sucção; após, a fase anal atrelado ao controle esfinteriano e formas de excreção como produto gerador do contato inicial com o mundo externo; a fase fálica, onde a libido se dirige ao órgão genital, surge então a questão edipiana, em que o pai rompe as relações iniciais do contato materno e o complexo de castração acontece através do processo de identificação.

Diante das turbulências emocionais vividas na fase anterior, inicia-se o que Freud chama de fase da latência em que ocorre ausência da sexualidade e um profundo interesse da criança em conhecer e explorar o ambiente, momento em que as pulsões se dirigem ao desejo de aprender. Na fase genital, a sexualidade retorna, mas agora atrelada às questões hormonais, que caracterizam a sexualidade da idade adulta atrelada ao corpo com direcionamento dessas energias

aos órgãos genitais.

Quando a educação passou da visão tradicionalista para o aluno como objetivo de estudos e pesquisas, Assis (2012) esclarece que o óbvio foi desvelado e entendeu-se o aluno como sujeito que “aprende” e o professor como o sujeito “interlocutor” dessa aprendizagem. Portanto, não se pode atuar na docência sem que se compreenda o enredamento das questões emocionais que envolvem o indivíduo e os aspectos que a compreendem no todo.

Freud (1977, p. 169 apud ASSIS, 2012, p. 46) afirma que “é bom os educadores terem em mente que a vida adulta é decorrência do que acontece na infância. É esse pensamento que alicerça a teoria e prática psicanalítica”. Assis (2012) complementa que as questões emocionais e afetivas estão ligadas a aprendizagem e, quando conteúdos desse cunho atravessam as fronteiras do equilíbrio e causam perturbações, haverá um embotamento dos potenciais para a aprendizagem tal como semente que não frutifica em terra. Assis (2012) retoma a importância do mecanismo de defesa do EGO e explica que as pulsões sendo energias que produzem vibrações no psiquismo poderão ser prazerosas ou angustiantes. E como defesa a esses ataques de angústia, o psiquismo cria estratégias para lidar com o conteúdo inconsciente que insiste em passar da linha do recalçamento para a consciência. Recalçamento, formação reativa, regressão, isolamento, anulação, projeção, introjeção, sublimação são formas de defesa citadas por Freud em sua obra.

Segundo Monteiro:

A aprendizagem passa pela emoção, por isso, se o sujeito não se sentir seguro e confiante, sua consciência vai estar tomada com a preocupação de se defender o tempo todo que não conseguirá deixar sua curiosidade e criatividade surgirem e com elas o desejo de aprender. (MONTEIRO, 2004, p. 117).

e às formas de manifestação dos mecanismos de defesa por se tratar de “valioso instrumento para tal conhecimento, pois podemos partir dos comportamentos manifestos para o entendimento das causas subjacentes a ele” (ASSIS, 2012, p.58).

Portanto, as teorias até aqui apresentadas levam a compreensão e consideração de que o aprendizado é fruto de uma construção do sujeito a partir de seu desenvolvimento biológico, cognitivo atrelado às suas vivências emocionais, sociais e culturais. Servirão como suporte de prevenção para um olhar afetivo sobre as questões do aprendizado, portanto justificam a importância de práticas afetivas nas atividades educacionais e, quando o aprendizado não ocorrer de forma satisfatória ou esbarrar em dificuldades, essas teorias indicarão caminhos para compreensão do momento e causas que levaram a dificuldade do sujeito em lidar com objeto do conhecimento e quais as possibilidades de atuação. No próximo tópico, serão apresentadas teorias que elevam o olhar afetivo e ajudam a criação de possibilidades de atuação afetiva no ambiente escolar.

Prática da visão afetiva no ambiente escolar

O uso da Epistemologia Convergente de Visca apresentou alguns pontos importantes para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Para Visca:

Epistemologia Convergente, uma conceituação da aprendizagem e de suas dificuldades em função da integração - por assimilação recíproca - dos suportes das escolas psicanalítica, piagetiana e da Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière. Em virtude dessa integração, é possível compreender a participação dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais que confluem no aprender do ser humano. (VISCA, 2010, p. 13).

Sua prática direta está vinculada ao uso pela psicopedagogia como ciência que atua na prevenção dos insucessos e correção quando já instaladas dificuldades nos processos de aprendizagem.

Seu uso no ambiente educacional não deve se limitar a orientações psicopedagógicas, porém os docentes e profissionais da área poderão apoiar-se nas teorias-base dessa epistemologia e adaptar seu uso com intuito de expandir o olhar para o discente como ser integral.

Visca (2010) divide etapas que são: enquadramento, contrato, diagnóstico, nosologia e processo corretor. Cada etapa possui função para estabelecimento de um tratamento clínico, porém suas bases poderão servir como métodos que permitirão ao docente a prática afetiva.

Para conhecer uma realidade, é necessário conjugar dois critérios: isolá-la do contexto e integrá-la ao mesmo. Enquanto o primeiro permite conhecer, de forma predominante, seu funcionamento íntimo, o segundo facilita o conhecimento da influência do contexto (VISCA, 2010, p. 23).

O autor propõe o uso de técnicas da vertente psicanalítica para se acolher questões individuais e, posteriormente, partir para uma visão grupal através dos métodos utilizados por Pichon-Rivière com suas técnicas dos grupos operativos com objetivo de levar os membros à consciência dos processos interativos. Visca (2010) apresenta ainda a vertente da adaptação experimental piagetiana que partirá da observação da lógica do comportamento atrelada ao conhecimento das operações mentais, visto que algumas respostas podem não fazer parte das perspectivas de desenvolvimento do sujeito de acordo ao momento e idade que o mesmo apresenta. Em sua teoria, Visca (2010) apresenta termos importantes para que o processo terapêutico não recaia em uma visão rígida e tampouco desordenada. Esses termos foram apresentados por Rivière na psicologia social e tem origem na linguagem militar. Eles têm a função de objetivar e ordenar a aplicação da epistemologia convergente, e são: logística, estratégia, tática e técnicas.

tica entende-se em como as teorias poderiam ser aplicadas, ou seja, seu uso prático; a Estratégia diz respeito a como dirigir seu uso no ambiente de ensino, a Tática que será utilizada para colocar a técnica em prática e a Técnica que será a forma como se conduzirá na aplicação, ou seja, partirá de uma identidade profissional formada a partir da união das vivências profissionais e pessoais. Visca (2010) referencia em sua obra que Pichon-Rivière “sintetizou suas íntimas relações, com a sigla ECRO - Esquema Conceitual Referencial Operativo”. Segundo Visca, os conceitos elencados geram reflexão sobre a importância das experiências de vida e que poderão fundamentar o fazer dos profissionais.

Rivière (2007) esclarece que o Esquema Conceitual Referencial Operativo - ECRO consiste no uso de conhecimentos teóricos articulados operados pela psicologia social como forma de solucionar as antinomias entre teoria e prática, normal e patológico.

Esse conceito traz importante reflexão, pois durante o processo de aprendizagem o docente não deverá apenas possuir seus conhecimentos teóricos para atuação de sua profissão, mas também seu autoconhecimento para poder entender quais dificuldades deverá superar em si e então poder estabelecer a comunicação e o vínculo com seus alunos como pensam, sentem e o que já experienciaram, para então conseguir enxergar o grupo e os confrontos de realidade que surgem desse todo.

Lecionar para um grupo consiste no conhecimento de cada indivíduo para então partir para a visão do todo. Rivière (2009) salienta que a situação natural surge a partir de um grupo, pois durante o processo de aprendizagem, o objeto do conhecimento aparece como inimigo e, portanto, esse objeto precisa se tornar conhecido, porém é necessário o acompanhamento da angústia que será posta individualmente, mas é importante possuir a compreensão de que ela surge de um grupo onde cada membro trará uma resposta ao contato com esse novo conhecimento.

Para Rivière (2009), quando a interação entre as partes ocorre de forma satisfatória, existe um ganho para o indivíduo, uma vez que a interação rende gratificação gerando um vínculo bom, porém se as realidades não coincidirem, gerará o vínculo inadequado fruto da frustração.

Assim, Rivière define o vínculo como:

estrutura complexa que inclui o sujeito e o objeto, sua interação, momentos de comunicação e aprendizagem, configurando um processo de espiral dialética, processo este em cujo começo as imagens internas e a realidade externa deveriam ser coincidentes. (2009, p. 75).

Ao compreender e respeitar o aluno como protagonista na relação educacional, libera-se o espaço necessário para que o discente consiga expor sua opinião em relação ao mundo, isso faz com que o discente vá significando alguns conceitos e saberes. O afeto, o carinho, o amor, um olhar de atenção ajuda, e muito, o indivíduo em seu processo de construção e aprendizagem acerca da questão de pertencimento e socialização.

O vínculo configura uma estrutura complexa, que inclui um sistema transmissor-receptor, uma mensagem, um canal, sinais, símbolos e ruídos. Segundo uma análise intra-sistêmica e extra-sistêmica, para obter eficácia instrumental é necessária a similitude no esquema conceitual referencial e operativo do transmissor e do receptor; do contrário, surge o mal-entendido (RIVIÈRE, 2009 p. 09).

Contudo, entende-se a importância do uso da empatia em relação às respostas que serão apresentadas por cada aluno, estas deverão ser assimiladas pelo docente e tratadas em grupo, pois se a intenção é formar indivíduos, é fundamental adotar uma conduta de cuidado no trato social e educacional, uma vez que, é por meio das questões sociais que serão apresentadas e que se dará a interação grupal em sala de aula.

Compreende-se que a socialização ocorre durante toda a fase escolar e está diretamente relacionada com a afetividade, sendo que nesse estágio se desenvolve a autoaprendizagem, e que segundo alguns estudiosos, inclusive Wallon (2007) os aspectos afetivos incutidos nessa didática favorecem a cognição e assim, a afetividade é um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Segundo ele, a afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo ao indivíduo atingir níveis de evolução cada vez mais altos.

Assim, afetividade é definida como “a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA e NAHONEY, 2007, p.17). Para as autoras, os fatores orgânicos e sociais são causa da emoção, sentimento e paixão, sendo que a primeira tem expressão corporal; a segunda, representacional; e a terceira expressa a importância do autocontrole.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seus pensamentos, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VIGOTSKY, 2007, p.121).

Almeida e Mahoney (2007) descrevem a teoria de Wallon a qual esclarece que os aspectos motores, afetivos e cognitivos possuem estruturas e funcionalidades aparentemente distintas, porém são integrados formando uma estrutura única, e ao estimular uma dessas áreas, os reflexos dessa estimulação fluirão em ressonância nas outras duas áreas e a resposta será a emissão do comportamento.

Nesse sentido, a prática em sala de aula deverá ser estabelecida de forma harmônica aos interesses do discente, uma vez que o processamento do aprendizado será estabelecido através das formas como o contato se estabelecerá e ganharão sentido positivo ou negativo. Almeida e Mahoney (2007) ressaltam que não há como tratar do aprendizado de matemática, por exemplo, sem falar sobre como esse processo ocorreu, assim a atuação docente está implicada na forma como se dará a construção do conhecimento.

Através de suas pesquisas, Almeida e Mahoney (2007) citam que alunos em suas redações descreveram dois tipos de professores, os motivadores do conhecimento e os bloqueadores. Por meio desses resultados, verificaram a importância de como se estabeleceram as trajetórias afetivas de aprendizagem, onde contatos positivos surgiam mediante empatia docente e rendiam melhores resultados para a apropriação do conteúdo aprendido pelo discente, já o contrário resultava negativamente.

Como mediador do conhecimento, o docente possui importante papel, e seu olhar sobre as questões subjetivas do aluno também pode se apoiar na pedagogia do movimento que nos remete a totalidade do ser. Marinho et al. (2012) agregam visão holística e amorosa da educação e tem o corpo como fundamental para o atendimento a uma educação integral. Ressalta ainda que os jogos e brincadeiras desempenham importante papel pedagógico e atuam como fontes de aprendizado e desenvolvimento infantil, pois através dessa interação as crianças vivenciam, observam e se relacionam. Para a autora, as escolas deveriam priorizar essa prática em seus projetos políticos pedagógicos, pois entende que é através do corpo que ocorre a condução das memórias sensoriais.

Portanto, “a consciência corporal, fruto das percepções do esquema corporal e responsável por estruturar nossa imagem do corpo, é adquirida momentaneamente período em que podemos processar as informações recebidas pelo corpo todo” (MARINHO

et al., 2012, p. 47). Para a autora, todas essas informações podem ou não ser desenvolvidas antes da idade escolar e são importantes para um desenvolvimento harmonioso do corpo e para a construção da autoimagem.

A autoimagem será importante ferramenta que construirá uma autoconfiança para o sujeito no momento em que esse se insere no mundo exterior e percebe um espaço dinâmico e interativo. Rivière (2007) destaca a necessidade de suplementar a teoria psicanalítica com a social, e seu objetivo será a reflexão de uma tríade psicossocial, sociodinâmica e institucional, e que revelará a visão do homem em uma totalidade: mente, corpo e o mundo exterior.

A criatividade será principal ferramenta para o alcance dos objetivos no processo de aprendizagem, quando o docente desconstruir a visão tradicionalista que mantém o modelo escolar dos dias atuais e repensar novas formas de atuação e então construir um novo modelo que seja dinâmico, acolhedor e interativo, conseguirá oferecer suporte inclusive para a reflexão da instituição como um todo.

Almeida e Mahoney (2012) enfatizam, na teoria Walloniana, as possibilidades apresentadas da prática docente atrelada às percepções das inúmeras fases do desenvolvimento e utilização de procedimentos pedagógicos diversificados para cada fase respeitando o pensamento e afetividade de cada uma delas. Dessa feita as autoras citam os três pontos importantes de suas ideias:

A ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em instrumento para seu desenvolvimento; esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora; a eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança; no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas, sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece. (ALMEIDA e MAHONEY, 2012, p.78).

Partindo desse princípio, Almeida e Mahoney (2012) estão pautadas na teoria Walloniana, que o estudo do meio também é um fator importante que interfere na questão do aprendizado, pois a vivência implica na participação em determinados conjuntos de circunstâncias que fluem de um grupo e, nesses moldes, a família, os colegas de sala, os profissionais da instituição escolar os docentes todas essas convivências fazem parte de grupos e vivências.

A família possui importante participação no processo de aprendizagem, e alguns conflitos que partem desse núcleo poderão gerar questões emocionais.

O pensamento Sistêmico voltado à estrutura familiar nos leva, dentro da psicopedagogia, a pensar aprendizagem e seus desvios como delimitando um sintoma, em alerta, pois pode surgir na resistência de enfrentar a mudança. Nesse caso, fatores situacionais internos ou externos podem romper o equilíbrio na totalidade da família (OLIVEIRA, 2014, p. 82-3).

Salienta ainda a autora que a família é um sistema aberto e as suas relações sociais se estabelecem de acordo as situações particulares emergentes e, embora exista em seu meio a manutenção de uma homeostase², por vezes esse movimento de preservação acaba sendo a principal “causa” de alguns sintomas que surgem deste ciclo. Portanto, estar atento aos sinais que o aluno apresenta em seu comportamento, quando se identifica alguma dificuldade de aprendizagem, é condição importante e constitui a construção de uma relação “docente x discente” para além das questões cognitivas.

Assis (2012) ressalta a importância do educador atuar como mediador, pois por vezes, o meio familiar não fornece o afeto necessário para que o educando possa desenvolver suas habilidades acadêmicas e, nesse processo, a prática afetiva no ambiente escolar poderá levar

2 Homeostase é a capacidade de um organismo apresentar uma situação físico-química em equilíbrio, dentro de determinados limites, mesmo diante de alterações ambientais.

a ressignificação da experiência negativa inicial, formando pessoas não apenas no âmbito do desenvolvimento cognitivo, mas que esse profissional consiga levar o discente ao desenvolvimento de autoconfiança e independência, inclusive emocional.

O estudo teórico exposto apresenta importante reflexão sobre como a atuação profissional no âmbito educacional poderá ser ressignificada superando uma visão mais tradicionalista, cuja a valorização dos aspectos cognitivos e dos resultados educacionais pautados em conceitos são utilizados como forma de medir o nível quantitativo de aprendizagem. De forma que, se faz necessária a construção de um novo olhar educacional zelando pela qualidade do processo ensino-aprendizagem com a abrangência de todos os fatores implicados nesta ação, utilizando o afeto como ferramenta.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, foi desenvolvido um estudo das teorias pertinentes ao tema, a relação existente entre afetividade, emoção e vínculo afetivo com a adaptabilidade, interação e desempenho escolar do estudante. Essa investigação cita as nuances e constantes reformulações subjetivas ocorridas nos indivíduos durante o processo de aprendizagem.

Segundo Minayo e Sanches (1993, p.244):

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Neste estudo bibliográfico, foram consultadas obras de vários pesquisadores sobre o assunto. A análise teve como tema principal o processo de aprendizagem com foco nas causas emocionais e afetivas que interferem diretamente no desempenho do aluno, também foram apresentadas algumas teorias que oferecem suporte para prática do ensino pautado no afeto no meio do ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como principal objetivo propiciar a reflexão sobre a constituição complexa do ser humano por meio da desconstrução de paradoxos criados entre as várias teorias da aprendizagem humana, visto que elas não se contrariam ou se opõem, apenas se complementam e, quando postas para se esclarecer possíveis dificuldades que surgem no processo de aprendizagem, cada uma servirá para tentar explicar qual a origem do fracasso escolar, e que este provém de várias origens. Uma vez que, de acordo com a evolução científica, e já superadas a visão do homem apenas biológico, os profissionais da educação devem ser levados à reflexão do todo humano e a visão do ser biopsicossocial como alguém que influi e é influenciado socialmente.

Por fim, as teorias aqui apresentadas, tem a finalidade de demonstrar a importância do contato afetivo. Já que de acordo com a pesquisa, a empatia não implica descaracterizar a ciência e seu processo de construção teórica sobre o conhecimento, mas agrega uma visão mais humana das questões que envolvem e que tornam o trabalho do docente mais abrangente. O professor deve considerar as dificuldades implicadas nos processos de aprendizagem, derivadas de ações que ocorreram, desde o nascimento até os anos finais do ciclo de vida de uma pessoa, visto que o aprendizado é contínuo, sendo parte integral desse processo.

170 | Repensar os caminhos no ambiente educacional pautando-se no afeto e empatia como principais agentes educadores, ajudará

inclusive nos processos de inclusão que, embora não tenha sido o foco desta pesquisa, é tema que os educadores também poderão refletir no âmbito do afeto, pois só conseguiremos compreender as necessidades especiais a partir do momento em que aceitarmos que, de certa maneira, a deficiência ocorre quando não alcançamos o todo, ou seja, o ciclo de vida sempre carecerá de algo, e ser empático é a fórmula que leva à compreensão do outro.

Portanto, o afeto será importante ferramenta de apoio e levará a visão e construção de técnicas educativas que auxiliarão a escola na oferta de uma educação de qualidade para todos dentro de um contexto significativo para o discente, muito além da valorização restrita dos aspectos cognitivos;

Atuar com afeto levará a proposição de momentos que favoreçam o vínculo afetivo entre docente-discente, tais ações serão importantes para que o discente se autoconheça, pois só assim ele se sentirá apoiado em bases sólidas sobre as quais construirá seus saberes sobre a vida.

Assim, o educador terá um importante papel durante a escolarização, pois sua atuação necessita abranger aspectos que vão além dos resultados e conceitos criados para medir o nível de aprendizado, visto que esses resultados dependerão de uma série de fatores existentes entre a prática do ensinar e as possibilidades do aprender que, por vezes, esbarra em dificuldades biológicas, físicas ou emocionais onde o docente poderá através de práticas mais afetivas prestar melhor assistência ao discente, o que levará a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com resultados não apenas conceituados em notas, mas também em ganhos para o educando na melhor apreensão do aprendizado, e ao educador que cumprirá seu papel na plenitude de seus objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Â. L. A **Influências da Psicanálise na Educação**: uma prática psicopedagógica Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Psicologia em sala de aula).
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY A. A. Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon São Paulo: Loyola, 2007.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY A. A. (Orgs.). **Henri Wallon**: psicologia e educação 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MARINHO, R. B. et al. **Pedagogia do Movimento Universo Lúdico e psicomotricidade**. Curitiba Intersaberes, 2012.
- MINAYO, M. C. S. e SANCHES, O. “**Quantitativo-Qualitativo**: oposição ou complementaridade?” Rio de Janeiro. Caderno Saúde Pública: vol. 9, nº 3, p. 239- 262, jul/set, 1993.
- MYERS, D. G. **Exploring Social Psychology**. Ohio: McGraw Hill Ryerson, 2007.
- MONTEIRO, M. **Leitura e escrita**: uma análise dos problemas de aprendizagem. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Psicopedagogia Clínica**: caminhos teóricos e práticos Curitiba: Intersaberes, 2013.
- OLIVEIRA, M. A. C. **Psicopedagogia**: instituição educacional em foco Curitiba: Intersaberes, 2014.
- PAPALIA, D. E. et al **Desenvolvimento humano** 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética** tradução Álvaro Cabral 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- PICHON - RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Original publicado em 1992).

PICHON - RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Original publicado em 1983).

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia convergente** 2. ed. Tradução: Laura Monte Serrat. Barbosa. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINICOTT, D. W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago ed., 1990.

Desde a década de 1990 o movimento para a inclusão de alunos com deficiência vem sendo fortalecido. Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, a Educação Especial se configura como modalidade de ensino e estabelece como dever constitucional do Estado assegurar o atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais. Por ser uma modalidade de ensino que perpassa os diferentes níveis de escolaridade, a Educação Especial pode-se articular com as diferentes áreas do conhecimento que estão presentes no currículo escolar, um exemplo é a Educação Matemática, temática da pesquisa que será apresentada.

O presente artigo apresenta as principais reflexões de uma pesquisa realizada com o objetivo de conhecer e analisar as pesquisas sobre práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática desenvolvidas com alunos em situação de inclusão escolar. Trata-se de um estudo qualitativo, que foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica de trabalhos publicados pelo Portal da Capes – Banco de Teses e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, entre os anos de 2008 e 2014. A construção teórico-analítica dos dados dessa pesquisa consiste em três principais eixos de análise, que foram elaborados com base nas publicações encontradas no levantamento bibliográfico. Destacam-se neste artigo como resultados, o baixo número de publicações encontradas sobre práticas pedagógicas, e a ausência do professor da Educação Especial como profissional atuante para além do atendimento individualizado ao aluno.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi inspirada na abordagem qualitativa, pois esta é caracterizada por não necessitar de métodos e técnicas estatísticas; e considera o pesquisador como instrumento-chave para a análise indutiva dos dados. Como meio de investigação, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Tendo em vista que o material analisado por

um levantamento bibliográfico pode ser “material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (MORESI, 2003, p. 10). Definiu-se que o Portal da Capes – Banco de Teses e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, seriam as fontes para busca de publicações que pudessem ser objetos de análise.

Justifica-se a delimitação da busca por publicações a partir do ano de 2008, pois neste ano foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este documento faz a indicação de que a ação da Educação Especial deve estar articulada com a proposta pedagógica do ensino comum, e destaca seu caráter interdisciplinar e interativo, isto é, sua possível interação com as diferentes áreas do conhecimento nos diferentes níveis de ensino. Estas indicações da política enfatizam a não restrição da Educação Especial à sala de recursos, e a necessidade de um trabalho de colaboração entre os professores responsáveis no que se refere às práticas pedagógicas para aluno com deficiência, ou seja, o professor da Educação Especial e o professor da classe comum.

No processo de busca nos sites, foram utilizados os termos “Educação Matemática Inclusiva”, “Educação Matemática e Educação Especial” e ainda de forma cruzada os termos “Educação Matemática” e “Educação Especial”. No Portal Capes foram encontradas 14 publicações correspondentes ao tema, e na Biblioteca Digital Brasileira 17 publicações, sendo que duas delas em comum com as publicações do primeiro site. Dessa forma, pode-se considerar vinte e nove publicações, sendo dezenove dissertações e dez teses, como resultado do levantamento bibliográfico.

Os resumos e as palavras-chave dessas publicações foram lidos e analisados, e assim se obteve a classificação das publicações em categorias de assunto. Devido a diversidade do foco das temáticas apresentadas, surgiu a necessidade de delimitar o material a ser analisado, classificando-o em categorias. O critério de classificação

foi a temática apresentada no resumo e nas palavras-chave. Dessa maneira, apenas as publicações sobre práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental foram selecionadas como objetos de análise dessa pesquisa bibliográfica.

Sendo assim, foi realizada uma leitura detalhada das quatro dissertações correspondentes (Santana (2010), Praça (2011), Santos (2013) e Morgado (2013)) com o intuito de refletir sobre as questões que cada uma apresenta referente às práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática na perspectiva da educação inclusiva; e na tentativa de elencar pontos comuns e distintos entre as publicações que pudessem contribuir para a futura análise teórica da pesquisa.

ANÁLISE TEÓRICA A PARTIR DA PRODUÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS ENCONTRADOS

Planejamento das práticas pedagógicas

O planejamento é ponto inicial da construção da prática pedagógica; todas as atividades realizadas com os alunos devem ter uma finalidade e uma sequência de seu desenvolvimento pré-estabelecida pelos professores. Pois, é essa intencionalidade da prática docente que a torna pedagógica.

A leitura do material de análise despertou alguns questionamentos sobre o planejamento das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática na perspectiva inclusiva. Como o professor da classe regular de ensino se organiza para fazer seu planejamento? Planeja atividades diferentes para os alunos em situação de inclusão? Faz seus planejamentos na escola, dentro de sua carga horária de trabalho? O professor da Educação Especial participa deste planejamento?

Para refletir sobre essas questões do planejamento das práticas pedagógicas, esta pesquisa se baseia na concepção de Gandin (1986, p. 55) de que “planejar não é fazer alguma coisa antes de agir.

Planejar é agir de um determinado modo para um determinado fim”. O planejamento deve fazer parte do cotidiano do professor, porque planejar a ação docente ajuda a compreender e organizar sua prática; possibilita traçar objetivos para o desenvolvimento da ação e principalmente, refletir a partir dos resultados alcançados.

Da mesma forma, no trabalho com os sujeitos da Educação Especial, o planejamento é indispensável. Através dele é possível antecipar alguma dificuldade que o aluno possa encontrar em determinada atividade e pensar em recursos que possam ser utilizados para seu melhor entendimento. Além de elaborar objetivos específicos para serem alcançados pelo aluno em situação de inclusão escolar no desenvolvimento da mesma atividade com o restante da turma.

Na pesquisa de Morgado (2013), os professores envolvidos eram participantes de um projeto desenvolvido pela PUC-SP. As práticas pedagógicas relatadas na dissertação foram elaboradas no período noturno, através de encontros quinzenais organizadas pelo projeto, e depois realizadas nas escolas onde lecionavam. Nesse caso, tanto o planejamento, quanto a confecção do material aconteceu na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, na PUC, sendo uma atividade complementar, mas não fazendo parte do local e da carga horária do trabalho das docentes.

Morgado (2013) aponta em sua pesquisa a importância desses momentos para planejamento e reflexão do professor acontecerem no espaço escolar,

A escola é o lugar de formação do professor e existe a necessidade de permitir que a escola possa ter espaço para reflexões coletivas sobre as práticas. A reflexão coletiva sobre as práticas deve ocorrer em momentos de partilha, possibilitando transformar experiências em conhecimento profissional (p. 23).

de Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). É um projeto de âmbito Estadual que tem como objetivo “orientar e colaborar com o trabalho do professor que é desenvolvido em sala de aula, proporcionando constante troca de experiências que são vivenciadas e avaliadas pelos professores” (2013, p.75). Esse projeto não tem como finalidade tratar de práticas pedagógicas específicas para alunos em situação de inclusão escolar, mas proporciona momentos de reflexão acerca da prática pedagógica por parte do professor, em seu horário de trabalho na escola.

Nos estudos de Santana (2010), os professores da classe regular de ensino também participam de um projeto de formação desenvolvido na escola em parceria com professores e alunos de graduação da Universidade de Brasília chamado “(Re)educação Matemática”, o que contribuiu para o planejamento das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática. Além disso, as atividades a serem trabalhadas em sala de aula eram definidas em reuniões de coordenação pedagógica juntamente com professoras que lecionavam para outras turmas da mesma série. Assim, as professoras elaboravam um conjunto de atividades, em parceria com a supervisora pedagógica.

Com essas informações é possível perceber que esses momentos para dialogar sobre práticas pedagógicas dentro da escola são facilitadores para o trabalho docente. Mas, principalmente podem contribuir para um planejamento mais objetivo, que traga práticas mais significativas para todos os alunos da classe regular.

Praça (2011) realizou sua pesquisa com aluno em situação de inclusão escolar, na turma em que lecionava. E devido às dificuldades em planejar práticas pedagógicas que envolvessem a participação do aluno no âmbito da Educação Matemática, elaborou uma série de jogos para serem desenvolvidos com o aluno individualmente. Para o planejamento desses jogos, a autora destaca que “foi de fundamental importância as conversas com os profissionais da APAE, [...] foi através

destes que se ficou sabendo da dificuldade de Leo em trabalhar com conteúdos abstratos [...]” (2011, p. 79). Uma diferença em relação às outras dissertações do material de análise, que se deve ressaltar, é que as atividades realizadas em sala de aula com o aluno em situação de inclusão escolar, não contemplavam, na maioria das vezes, o conteúdo curricular do sétimo ano; pois a professora encontrava dificuldades em fazer adaptações ou estabelecer objetivos específicos para o aluno.

Além disso, nesta situação é possível perceber que os planejamentos, apesar de não serem construídos a partir da participação em projetos de formação, não foram elaborados de forma individual. Isso evidencia que o professor constrói sua prática, também, através do diálogo com outros professores de forma colaborativa principalmente, para pensar sobre o planejamento das práticas pedagógicas.

Gandin, a respeito do planejamento participativo chama de construção em conjunto o nível mais desejado de participação, embora, muitas vezes, seja difícil vê-lo em prática.

A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real entre as pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade criam o novo em proveito de todos e com o trabalho coordenado. (2010, p. 57).

No planejamento das práticas pedagógicas para alunos em situação de inclusão escolar, seria interessante que os professores envolvidos tivessem espaço para *construir em conjunto*. O processo de inclusão necessita do envolvimento de diferentes professores, e de outros profissionais dentro da escola para que se olhe para a aprendizagem desses alunos e para as diferentes maneiras que eles

podem interagir com o conhecimento.

[...] o professor especialista não deve assumir o papel do professor da classe regular, mas adquirir um conhecimento mais sólido do currículo e dos conteúdos, essencial à colaboração, de forma que facilitaria as modificações para beneficiar a todos os alunos (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.124).

De forma alguma há necessidade do professor da Educação Especial se colocar como professor da classe regular de ensino. Mas ele pode estar envolvido nos diferentes espaços que seus alunos frequentam dentro da escola. Participar de forma colaborativa no planejamento do professor da classe regular é também poder oferecer ao aluno em situação de inclusão escolar condições de aprendizagem em sala de aula e avaliar junto com professor, a qualidade da interação do aluno com os colegas.

Em relação à participação do professor da Educação Especial para o planejamento de práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, é possível citar apenas a pesquisa de Santana (2010). Em sua dissertação traz uma reunião realizada na escola com a professora da classe regular, as professoras da Educação Especial, e com especialistas (professor de Educação Física, fonoaudióloga e fisioterapeuta) que trabalhavam com o aluno em situação de inclusão escolar. Essa reunião tinha como objetivo “trocar informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem (do aluno), e, levantar propostas de apoio e sugestões de intervenções” (2010, p. 97). Além disso, em outro momento a colaboração da professora da Educação Especial é mencionada quando se trata da adaptação de um “capacete” utilizado pelo aluno, para escrever.

Se o professor, muitas vezes, procura auxílio para melhorar seus planejamentos, como projetos de formação e diálogo com outros professores e profissionais, por que a ausência do professor da Educação Especial nesse processo? A Educação Especial pode se

ocupar destas questões pedagógicas, desde o planejamento à prática, pois seus alunos estão envolvidos, e são expostos à construção de conhecimento na sala regular de ensino. Atualmente, com a inclusão escolar, o exercício da Educação Especial não deve ser voltado somente para o desenvolvimento de hábitos da vida diária como tem tradição; é um campo que tem necessidade de ser mais abrangente e olhar para a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos.

O planejamento participativo pode se tornar uma alternativa para se refletir e oferecer maior qualidade nas práticas pedagógicas para os alunos em situação de inclusão escolar. Por mais que, a articulação entre as áreas da Educação Especial com as demais licenciaturas pareça não ser simples, é algo possível e talvez seja um dos caminhos para melhorar a interação do aluno com os colegas e professores.

Articulação do desenvolvimento de práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e da Educação Especial

Como já foi evidenciado, a participação do professor da Educação Especial no planejamento das atividades na classe comum não é algo presente na prática dos docentes envolvidos nas pesquisas analisadas. Mas, neste momento será avaliado se no trabalho pedagógico no âmbito da Educação Matemática em sala de aula tem a colaboração do professor da Educação Especial, e/ou se o atendimento individualizado tem articulação com o que é realizado na classe comum.

Por mais que haja alguns estudos que destacam o campo da Educação Especial a partir de uma atuação mais colaborativa e não limitada a sala de recursos, ainda existe a concepção de que o trabalho pedagógico da área fica restrito a adaptação de recursos, materiais e/ou equipamentos como uma maneira eficiente para se efetuar um serviço complementar ou suplementar a educação comum.

[...] a aposta de uma educação escolar de melhor qualidade para os estudantes com deficiência está depositada sobre a produção de materiais e aquisição de equipamentos que, sem sombra de dúvida, são fundamentais. Contudo, a articulação do trabalho pedagógico entre profissionais com formações diferentes e que poderiam atender ao objetivo de a educação especial ser de fato complementar ou suplementar estaria secundarizada (MICHELIS; CARNEIRO; GARCIA, 2010, p.7).

Não se trata aqui de discutir a relevância dos recursos específicos para os alunos com deficiência, mas sim de sinalizar que essa não é a alternativa exclusiva para se pensar a prática da Educação Especial, pois a atuação da área envolve não só a adaptação de materiais e utilização de outros recursos, mas também envolve articulações pedagógicas em diferentes níveis. Talvez o mais significativo seja uma intervenção pedagógica planejada e executada de forma articulada com os saberes específicos de professores diferentes, do que o uso de diversos materiais em práticas paralelas. Os recursos, o atendimento individualizado não resume a ação da Educação Especial na escola, ou ao menos não deveria resumir.

O professor da Educação Especial tem uma diversidade de estratégias que pode ser adotada em seu trabalho. Machado e Almeida (2010, p.345) ressaltam que “cada vez mais se tem trabalhado o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes que apresentem propostas, cujas funções tenham objetivos comuns para melhorar a escolarização de todos os alunos”. De acordo com esta concepção, uma das estratégias mais recentes do trabalho do professor da Educação Especial é o ensino colaborativo. Segundo as autoras, “[...] o objetivo do ensino colaborativo é criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista” (2010, p.345). Sem dúvida, essa é uma das estratégias que mais evidencia a flexibilidade do serviço da Educação Especial

na escola, assumindo um caráter colaborativo descentralizando o atendimento individualizado como única alternativa voltada para o aluno em situação de inclusão escolar.

Praça (2011) faz referência ao ensino colaborativo em um dos itens de sua pesquisa quando tece algumas considerações sobre os aspectos que facilitam o exercício da inclusão. Apesar de citar Ferreira et al (2007) sinalizando que o ensino colaborativo é uma parceria entre os professores da classe regular e os professores de Educação Especial, a autora infere que considerou um exercício de ensino colaborativo sua atuação pedagógica junto com a estagiária do curso de pedagogia cedida pela prefeitura da cidade, que prestava serviço a escola como monitora da Educação Especial, pois por

[...] não contar com o apoio de um profissional da educação especial, e sim de uma estagiária de pedagogia, foi esta que, inúmeras vezes, deu suporte à pesquisadora nos primeiros passos rumos à sua reflexão sobre inclusão e, desta forma se pôde considerar que a experiência vivenciada pela pesquisadora e estagiária junto ao Leo, se configurou em um exercício de ensino colaborativo (PRAÇA, 2011, p. 99).

Nesse caso, mesmo com a divergência a partir do conceito de ensino colaborativo, suas considerações abrem espaço a reflexões sobre a necessidade de apoio ao professor da classe regular, que em muitos casos, se encontra sem suporte para atuar frente ao aluno com deficiência. E mais uma vez, o professor da Educação Especial que, segundo a Resolução CNE/CEB n.4/2009, tem a atribuição de orientar professores sobre recursos pedagógicos e de acessibilidade. Não é mencionado como agente participativo e envolvido nas questões pedagógicas nos diferentes espaços na escola.

Com isso, pode-se inferir que ainda há fragilidade na concepção de que o Atendimento Educacional Especializado significa apenas o atendimento individualizado com o aluno na sala de recursos. Baptista (2011, p. 71) questiona sobre o termo multifuncional

empregado a sala de recursos,

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado.

Ou seja, o termo multifuncional se aplica, não pela diversidade dos alunos que tem acesso ao espaço da sala de recursos, mas porque caracteriza a pluralidade do Atendimento Educacional Especializado que abrange outras práticas, para além do atendimento individualizado. Dessa maneira, pelas diferentes ações que constituem o Atendimento Educacional Especializado, o professor da Educação Especial também é um profissional que atua de forma diversa com intervenções em salas de aula, apoio aos professores, adaptação de materiais, etc.

Mas, de modo geral, no material de análise desta pesquisa não foram encontradas indicações de experiências práticas colaborativas de acordo com a perspectiva de Ferreira et al (2007). E somente na pesquisa de Santana (2010), se tem o registro da presença do professor da Educação Especial na sala regular de ensino. A autora destaca que durante sua presença na escola para o desenvolvimento de sua pesquisa “as professoras da sala de recursos foram observadas nos momentos que estavam em interação com o aluno em sala de aula como também, nos atendimentos, individuais ou em pequenos grupos na sala de recursos” (SANTANA, 2010, p.86). Mesmo não sendo detalhado, na sua dissertação, o objetivo e a atuação das professoras da Educação Especial na classe regular entende-se que ao menos a

interação do aluno com as professoras da sala de recursos não estava restrita ao atendimento individualizado.

A partir dessa ausência registrada referente ao professor da Educação Especial no desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática em articulação com o professor do ensino comum, as pesquisas analisadas fazem indicações da necessidade de uma presença mais efetiva da área na escola.

Santos (2013), quando analisa em nível municipal as diretrizes de implantação das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) descreve os materiais que são disponibilizados nestas salas para promover o ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Matemática. Materiais como: ábaco, escala cuisenaire, material dourado e mosaico geométrico são ofertados para uso do professor da Educação Especial na SAAI. A autora destaca que devido a essa especificidade dos recursos “o professor da sala regular, se precisar de ajuda, recorre a esse professor que o auxiliará no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência” (SANTOS, 2013, p. 82).

O que acontece é que pela falta de articulação do trabalho entre os professores, o professor da classe regular, muitas vezes, não tem o conhecimento do que é trabalhado com seu aluno nos atendimentos individualizado com relação à Educação Matemática. Ou ainda, da disponibilidade dos recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, e para potencializá-la, o saber da utilização de recursos e os materiais poderiam ser compartilhados entre os professores.

Nesse sentido, a dissertação de Morgado (2013) também traz algumas reflexões quando analisa a realização de uma oficina desenvolvida pelo projeto de formação de professores, apresentando materiais pedagógicos em uma escola. A autora relata que,

[...] as docentes participantes que conheciam os materiais eram as professoras das salas de recurso e de deficientes visuais. Essas professoras possuem salas com materiais organizados e sempre estão se atualizando quanto a novas

formas de trabalhar com alunos com deficiência, utilizando materiais manipulativos (MORGADO, 2013, p. 74).

Ou seja, os materiais e o conhecimento sobre sua utilização ficam restritos a Educação Especial, em uma prática isolada na escola. Sem ignorar o fato de que pode ser o caso da falta de formação continuada dos professores do ensino comum, mas nada impede que, pela diversidade na formação de cada profissional da escola e suas experiências, momentos de colaboração e produção de conhecimento não possam ser realizados entre eles.

Os compartilhamentos de ideias e de práticas são ações que ainda estão ausentes, principalmente na área da Educação Especial. Nesse sentido, destaca-se as palavras de Santana quando afirma que “[...] é necessário abrir espaços de discussões entre pares, coordenadores e especialistas pensando o momento de coordenação pedagógica e de estudo como um espaço privilegiado de (re)construção das ações pedagógicas” (2010, p. 181). Pois, até que ponto pensar a atuação da Educação Especial de forma segregada ao ensino comum, promove a inclusão escolar?

Formação dos professores envolvidos em práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação Matemática

A formação inicial é base para a constituição do professor enquanto profissional atuante, reflexivo e, principalmente, tem a possibilidade de formar um professor consciente de seu trabalho frente aos alunos público alvo da Educação Especial. Por isso, na pesquisa destinou-se o olhar à formação das docentes envolvidas em práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação Matemática, entendendo que a formação influencia diretamente na prática educativa.

Analisando as pesquisas de Morgado (2013), Praça (2011) e Santana (2010), observa-se que são sete professoras envolvidas em

práticas pedagógicas na classe regular. Mas, apenas uma delas é professora da Educação Especial que atua na sala de recursos, e essa profissional não tem sua formação especificada na dissertação de Santana (2010). Pela diversidade da formação existente dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, não se pode inferir sobre seu nível de estudo. Isso se diferencia da professora-pesquisadora Praça (2011), que apesar de não especificar sua formação inicial, construiu sua pesquisa como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação Matemática.

Então das seis professoras, as quais se tem informação sobre sua formação profissional, três possuem pós-graduação e, destas, duas tem especialização específica na área da Educação Especial e a terceira, mestrado em Educação Matemática. Isso é um indicativo bastante interessante, pois uma formação específica das professoras da classe regular em Educação Especial contribui para uma concepção mais adequada de seu trabalho pedagógico em relação a seu aluno com deficiência. Por outro lado, uma pós-graduação na área da Educação Matemática abre as possibilidades de uma prática pedagógica mais diversificada, com conhecimentos específicos sobre o ensino e aprendizagem de matemática.

Das outras três professoras, duas delas possuem habilitação específica para o magistério e licenciatura em pedagogia e uma, apenas o curso de pedagogia. Nesse caso, se os cursos de graduação não formaram adequadamente, para uma educação voltada a diversidade presente nas escolas, a experiência profissional e espaços de formação continuada podem contribuir para sua atuação. A formação docente precisa acontecer constantemente “[...] a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico” (JESUS; ALVES, 2011, p. 26).

Para que o desejo de um profissional da educação disposto a realizar um trabalho caracterizado pela colaboração seja realidade nas

escolas, esse professor precisa ser constituído no âmbito acadêmico. Principalmente no campo da Educação Especial, em que atualmente a articulação do seu trabalho se faz tão importante.

Tendo a Educação Especial o seu lugar, mas necessitando articular-se à educação em geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam de conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. Nessa direção, aponta-se para que a formação desses profissionais consolide conhecimentos que contribuam para esse propósito de atuação (JESUS; ALVES, 2011, p.23).

Mais necessário que a formação continuada proporcionar espaços de reflexão sobre a docência em Educação Especial, é a formação inicial qualificar esse profissional de modo que compreenda a abrangência da sua atuação e as possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento. E assim, conseqüentemente, práticas pedagógicas no âmbito da colaboração e da interdisciplinaridade serem presentes nas escolas.

A pesquisa realizada aponta, principalmente, para o distanciamento entre os profissionais que planejam práticas pedagógicas em Educação Matemática desenvolvidas com alunos em situação em inclusão escolar. A formação inicial é a principal esfera deste percurso que tem a possibilidade de constituir profissionais que reconheçam a relevância de construir um trabalho colaborativo, reconhecendo,

[...] a necessidade da produção de conhecimento que articule o atendimento às especificidades dessa população (alunos incluídos) à educação em geral, de modo a superar a perspectiva clínica de atendimento historicamente construída nesse campo de atuação. (JESUS; ALVES, 2011, p.23).

Da mesma forma, não só a formação no campo da Educação Especial precisa refletir sobre o profissional que está formando; mas os cursos de licenciaturas em geral precisam dar suporte a seus profissionais no trabalho pedagógico aos alunos com deficiência. No sentido de esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado é complementar ou suplementar a educação regular, e não substitutivo; sendo imprescindível que o professor da classe regular se responsabilize também pela educação deste sujeito.

Em relação à formação de professores, muitas instituições de ensino superior (IES) seguem a recomendação da Portaria n. 1.793/94, que sugere a oferta ao curso de licenciatura à inclusão da disciplina Aspecto Ético – Político – Educacionais da normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. E também o Decreto n. 5626/05, de dezembro de 2005 que estabelece em seu Art. 3º, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como obrigatória aos cursos de licenciatura. Essas são medidas que visam à integração de disciplinas que tratam sobre os alunos em situação de inclusão escolar, no currículo dos cursos que formam professores; que de certa forma, contribuem para a carreira do profissional que está sendo formado para trabalhar na perspectiva de educação inclusiva.

Entretanto, cabe ressaltar que ações como essas não são suficientes para que os cursos de licenciaturas sejam caracterizados pela formação de professores para a docência na perspectiva inclusiva. Pois, geralmente, as discussões sobre o trabalho a ser desenvolvido com os alunos em situação de inclusão escolar, fica restrito a essas disciplinas que possuem um enfoque maior para a “Educação Especial”, e não permeando o curso de uma forma geral. Enquanto as metodologias e as práticas pedagógicas estiverem voltadas somente para os alunos idealizados no âmbito acadêmico, desconsiderando a pluralidade e diversidade existente, a escola encontrará ainda mais desafios para envolver os alunos público alvo da Educação Especial no trabalho pedagógico na classe regular de ensino.

Com isso, entende-se que a formação inicial de professores faz parte de um conjunto de fatores que influenciam na prática pedagógica. E assim como a escola e os professores já atuantes, estão se (re)organizando frente ao movimento de inclusão, nos espaços de formação não pode ser diferente. Ampliar o olhar faz-se necessário, uma vez que todos os alunos o têm o direito de frequentar e aprender na escola comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se através da pesquisa bibliográfica realizada, que há poucas investigações sobre práticas pedagógicas no âmbito da Educação Matemática inclusiva, e isto pode ser um reflexo da falta de articulação no planejamento e trabalho do professor da Educação Especial com professores da classe regular. Além disso, em relação ao planejamento das práticas pedagógicas analisadas, em nenhuma das pesquisas há indicativos de que o planejamento foi realizado de forma colaborativa, envolvendo a professora de Educação Especial, apesar dos professores buscarem auxílio de outros profissionais e/ou em espaços de formação continuada para elaborar seus planejamentos. Nas quatro pesquisas analisadas, apenas uma delas sinaliza brevemente a participação da professora da Educação Especial na realização de atividades em sala de aula. Essas informações abrem espaço para questionamentos sobre a atuação do professor da Educação Especial, pois o serviço deste profissional na escola regular está baseado somente no atendimento individualizado? A assessoria ao professor no trabalho pedagógico com os alunos com deficiência do ensino comum está sob a responsabilidade da formação continuada?

A atuação do professor da Educação Especial não foi destaque de participação e colaboração em nenhuma das pesquisas. Dessa maneira, é possível inferir que o serviço da Educação Especial pode ainda estar atrelado ao desenvolvimento de atividades de vida diária dos alunos, não se ocupando das práticas pedagógicas, principalmente

do âmbito da Educação Matemática, que apesar de estar presente em nosso cotidiano, muitas vezes, é considerada como uma área de conhecimento de difícil acesso para todos os alunos. Entretanto, os alunos que estão na escola têm o direito de adquirir o conhecimento construído pela sociedade, e a escola precisa oferecer situações de aprendizagem para os alunos que a frequentam, sendo a socialização e interação consequência de um processo de aprendizagem construído de forma coletiva em sala de aula.

Ainda, na análise desta pesquisa, deslocou-se o olhar para a formação das professoras envolvidas nas práticas pedagógicas em Educação Matemática. Destaca-se que nos cursos de formação inicial, as práticas pedagógicas para crianças em situação de inclusão escolar devem permear as disciplinas curriculares de maneira geral, não estando segregada a uma disciplina que trata especificamente sobre o público alvo da Educação Especial, pois os estudantes, depois de formados, possivelmente atuarão em um contexto inclusivo, e precisam saber da importância da participação de todos os alunos em todas as atividades na escola. Com isso, destaca-se que a formação de professores, enquanto espaço de constituição da atuação profissional, é a principal esfera que pode ser repensada para que futuramente tenhamos práticas pedagógicas articuladas entre diferentes profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio R. **Ação pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, maio-ago. 2011. Edição Especial.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

_____. Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994. Considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; MENDES, Enicéia G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In **Educere Et Educare**. Revista de Educação, Vol. 2, nº 4. UNIOESTE, Campus de Cascavel, 2007.

FERREIRA, Bárbara C.; MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A.; DEL PRETTE, ZILDA, A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**: revista da UFSM, Rio Grande do Sul, n. 29, 2007.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. 3ª Ed. Edições Loyola: São Paulo, 1986.

_____. **A Prática do Planejamento Participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 17ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JESUS, Denise M. de; ALVES, Edson P. Serviços Educacionais Especializados: desafios à formação inicial e continuada. In CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação CDV/FACITEC, 2011.

MACHADO, Andréa C.; ALMEIDA, Maria, A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. In: **Revista Psicopedagogia**, 2010.

MICHELS, Maria H.; CARNEIRO, Maria S. C.; GARCIA, Rosalba M. C. **A Articulação Entre Serviço Especializado e Classe Comum**: A organização

curricular frente a um modelo inclusivo. Anped Sul, 2010.

MORESI, Eduardo (org.). **Metodologia da pesquisa**. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação. Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2003.

MORGADO, Adriana Santos. **Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

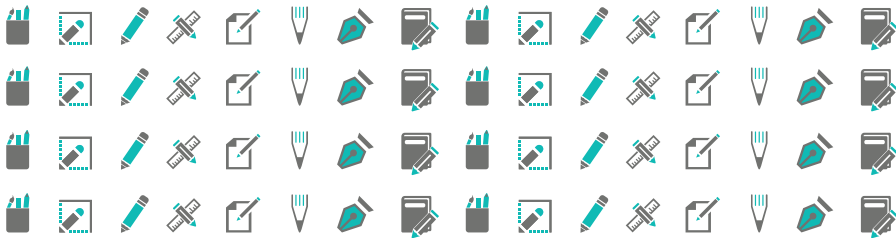
PRAÇA, Élide Tamara P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG, 2011.

SANTANA, Raquel Soares de. **Ressignificação da Prática Pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva**. Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

SANTOS, Regiane Silva. **Levantamento de subsídios para os professores do ciclo I desenvolverem práticas pedagógicas no Ensino da Matemática com alunos com deficiência nas escolas públicas**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

10

Educação inclusiva: a importância do currículo funcional para alunos com necessidades educacionais especiais



O Currículo Funcional é uma proposta de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida diária dos nossos educandos. De modo geral, trata-se de um empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para nossos jovens aprenderem naturalmente habilidades que são importantes para torna-los mais independentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida humana em família e em comunidade.

Sabe-se que o currículo escolar, na maioria das vezes não atende as necessidades dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, pois não é um currículo funcional, por isso, ampara-se em autores renomados para identificar o objetivo do currículo funcional em uma instituição de ensino. Esse currículo é definido como uma estratégia para favorecer o bom desenvolvimento do aluno, oferecendo oportunidades para que ele saia de sua zona de conforto.

Antes de tecer sobre o currículo funcional, fez-se necessário uma explanação de currículo, para que o leitor entenda sua importância na instituição de ensino, bem como seus objetivos e propostas dentro do projeto político pedagógico. É válido destacar que as adaptações feitas ajudarão os estudantes a aprenderem naturalmente habilidades que são importantes para deixá-lo mais independentes.

Outro ponto que merece destaque é na postura do professor, este é uma das peças principais dessa proposta e merece todo apoio da instituição, já que ele será o grande mediador desse processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que vínculos afetivos sejam criados para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva.

TRAJETÓRIA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação de duas instituições: Em 1854 foi criado o Imperial

Instituto dos meninos Cegos, que hoje é chamado Benjamin Constant - IBC e em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES, todos os dois concentrados no Rio de Janeiro. Em 1926, funda-se a uma instituição especializada em atendimento às pessoas com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi. A APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é fundada em 1954, e o primeiro Atendimento Educacional Especializado às pessoas com superdotação foi criado em 1945, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial. Esse centro ficou responsável por todas as ações da Educação Especial no Brasil. Em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no seu artigo 205 defende a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ainda na mesma Constituição, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). No artigo 59 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelece que os sistemas de ensino assegurarão para os estudantes com necessidades educacionais especiais:

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV. Educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva

integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (art. 59).

Mediante aos artigos escritos acima, é correto afirmar que as pessoas com necessidades educacionais especiais têm os mesmos direitos que as demais pessoas e no que tange a escolarização é preciso uma avaliação na proposta curricular das unidades escolares para quebrar as barreiras e reescrever um currículo flexível, ou melhor, funcional que atenda a todos respeitando as singularidades de cada um. A Declaração de Salamanca (1994), reafirma os dizeres acima, salientando em seu artigo 3 a importância da integração e a preocupação com uma escola de qualidade para todos. Ela cita que:

- O princípio de igualdade de oportunidades;
- Adoção de medidas paralelas e complementares às educacionais, nos outros campos de ação social (saúde, bem-estar social, trabalho etc);
- Inclusão das crianças com deficiências nos planos Nacionais de Educação para Todos;
- Especial atenção às necessidades de crianças com deficiências graves ou múltiplas deficiências;
- Consideração da importância da linguagem.

Ainda na Declaração de Salamanca art.7, destaca-se a importância da escola manter um ambiente acolhedor e sadio, capaz de se adaptar as necessidades educacionais especiais dos educandos. Ela afirma que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que

possível, independente de quaisquer dificuldades que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem a assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. Na verdade, existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994).

Prieto e Nogueira apud Glat; Nogueira (2002), comungam da mesma ideia que está escrito na Declaração de Salamanca, que é o direito à educação para todos. Quando se fala em uma educação para todos, vai muito além de fazer da escola um repositório de crianças com necessidades educacionais especiais, mas sim de propiciar a esses educandos a possibilidade de desenvolver suas habilidades dentro das suas individualidades. Para que a educação seja realmente inclusiva é preciso uma nova roupagem no sistema de ensino, a começar pela aceitação dos profissionais ali envolvidos e posteriormente por uma nova proposta no currículo, na qual o mesmo seja inclusivo e funcional para atender as crianças especiais.

Vale enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas em sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados aqueles que deles necessitem. Ao contrário implica na reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo a suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.26).

202 | Por fim, é correto afirmar que a educação especial autêntica é construída com o envolvimento de todos: equipe diretiva, equipe pedagógica, professores, alunos, pais e comunidade escolar.

O CURRÍCULO

O Currículo é uma ferramenta de suma importância nas instituições de ensino, pois é ele quem vai nortear as atividades educativas, bem como orientar como deve ser a execução das mesmas e apontar estratégias para executá-las da melhor forma.

Quando o assunto é Educação Especial, usa-se Adequação Curricular, como já diz o nome, é uma adaptação do currículo para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais sem deixá-los em prejuízo com o conteúdo proposto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998, p.32) escreve que:

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante.

Os sistemas de ensino são incumbidos de promover aos alunos especiais garantia plena de aprendizagem, currículo adaptado, projeto político pedagógico inclusivo, propostas de trabalho diversificadas e total acessibilidade nos ambientes físicos da instituição para que os mesmos se sintam acolhidos como ressalta as Políticas Públicas. Sabe-se que não é essa a realidade que muitas unidades escolares vivenciam. O que se presencia são profissionais desesperados por não conseguirem lidar com a verdadeira inclusão. As Leis, as Resoluções, as Portarias e os Decretos são documentos de suma importância para a Educação Especial, mas é preciso mais do que isso. Faz-se necessário uma articulação desses documentos com a prática executada em sala de aula pelos professores, que também podem ser chamados pesquisadores diários do processo educacional.

Ao ingressar em uma instituição de ensino regular o estudante com necessidades educacionais especiais é recebido pela professora

com esmero, no qual ela já fez um trabalho de aceitação com os alunos e com si própria, porém no decorrer dos dias, percebe-se que a mesma demonstra dificuldade em desenvolver atividades para atender aquele aluno. Mesmo fazendo a anamnese e a sondagem, ela se vê impotente para envolver o aluno dentro do Currículo da instituição.

Silva (2010) defende que o currículo não pode ser visto com algo excludente no qual os estudantes com necessidade educacionais especiais não consigam acompanhar dentro de suas limitações. A autora reforça que um currículo precisa:

[...] um instrumento pedagógico neutro, ao contrário (o currículo) é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola (SILVA, 2010, p. 6).

Como salientado acima pela autora Silva (2010), o currículo é um campo de conflitos no qual refletem novas práticas de ensino, ou seja, ele pode sofrer adaptações de acordo com a realidade da instituição e das especificidades de cada estudante com um único objetivo: Garantir uma educação de qualidade a todos os envolvidos. O Conselho de Educação do Distrito Federal, na Resolução nº 01, de 11 de setembro de 2012, no art. 45 postula:

A estruturação do currículo e da proposta pedagógica, para atender às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, deve observar a necessidade constante de revisão e adequação à prática pedagógica nos seguintes aspectos: I - introdução ou eliminação de conteúdos, considerando a condição individual do estudante; II - modificação metodológica dos procedimentos, da organização didática e da introdução de métodos; III - flexibilização da carga horária e da temporalidade, para desenvolvimento dos conteúdos e realização das atividades; IV - avaliação e promoção com critérios diferenciados, em consonância com a proposta

pedagógica da instituição educacional, respeitada a frequência obrigatória (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Dessa forma, é certo afirmar que o currículo do estudante com necessidades educacionais especiais precisa ser repensado por todos os envolvidos da unidade escolar para que o mesmo seja reescrito com uma proposta real, que chegue bem perto da realidade do aluno, favorecendo-os em todos os sentidos. Para tanto, as adaptações curriculares não podem acontecer de forma aleatória, sem fundamento ou por meio de um achismo. É preciso muita pesquisa, uma experimentação para que o currículo seja funcional e autêntico.

De acordo com o MEC/ SEESPQSEB (BRASIL, 1998), as adaptações curriculares se dividem em três níveis:

- Adaptações relativas a projeto pedagógico (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, organização escolar e serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas de currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno.

Muitos educadores desejam a fórmula pronta para atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Desejam uma receita para se trabalhar com cada deficiência, mas as estratégias de adequação dependerão das necessidades individuais de cada indivíduo. É preciso ter uma proposta e a partir dela o educador deverá junto com a equipe pedagógica construir a adaptação curricular daquele indivíduo. Segundo o documento Saberes e Práticas: Recomendações de Escolas Inclusivas (BRASIL, 2006):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades

de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (p. 61).

É de suma importância mostrar ao educador que ele não precisa reinventar uma proposta de ensino para aquele educando, mas sim, a partir do currículo regular repensar em atividades que vão fazer com que o aluno desenvolva suas habilidades individuais e que ao menos em algum momento de sua vida essa atividade seja útil para ele viver em sociedade.

O CURRÍCULO FUNCIONAL

Os alunos com necessidades educacionais especiais requerem uma atenção especial no âmbito do desenvolvimento cognitivo, afinal cada aluno apresenta um tempo singular na aprendizagem. Os estímulos usados com esses alunos precisam ser amparados em uma metodologia diversificada, em relação às capacidades que possui. Sendo assim, é imprescindível que a equipe escolar se atente no desenvolvimento do seu currículo, fazendo com que o mesmo seja flexível e atenda essa clientela efetivamente. É viável que a unidade escolar faça uma sondagem dos conhecimentos e habilidades dos alunos incluídos.

Sacristán (2000) tece muito bem a importância do currículo, sinalizando que o mesmo é considerado o caminho e o recheio que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade. Já Macedo (2007), na mesma linha de pensamento fala que:

[...] o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. (MACEDO, 2007, p. 22).

Faz-se necessário que o currículo seja produzido a partir das vivências dos alunos, de forma autêntica. Para que seja construído com propriedade, é preciso que a equipe pedagógica se aproprie dos dispositivos de observação, análise, reflexão crítica e interpretação. Como afirma Sacristán (2000, p.43) o currículo, “pretende refletir o esquema socializador formativo e cultural que a instituição escolar tem”.

O currículo é a essência da educação. Nele está o conhecimento formal manifesto que é central às atividades de ensino, bem como as mensagens implícitas e exaltadas que encorajam valores, atitudes e disposições particulares.

Acredita-se que para atender os alunos com necessidade educacionais especiais o Currículo Funcional é de grande valia, já que o mesmo dever ser, como o nome já diz, funcional, dinâmico, flexível para que os erros sejam cada vez menores. Ou seja, os alunos se desenvolvam de forma ampla e significativa.

Giardinetto (2009, p. 29), tece a diferença dos termos Currículo Funcional e Currículo Natural para que o leitor possa entender a diferença de ambos e a partir daí construir a proposta curricular:

[...] a palavra FUNCIONAL significa que é necessário que as habilidades a serem ensinadas tenham uma função para a vida da pessoa, que ela aprenda o que é necessário para ter êxito e ser aceitável em seu meio como qualquer outra pessoa. A palavra NATURAL refere-se aos procedimentos de ensino usados no Currículo Funcional Natural, dando ênfase para que o ambiente de ensino e os procedimentos utilizados sejam o mais próximo possível ao que ocorre no mundo real (GIARDINETTO, 2009, p. 29).

O Currículo Funcional é diferente dos outros currículos. Ele é planejado de forma mais personalizada, ou seja, deve ser planejado de maneira individualizada, de acordo com as vivências de cada aluno, respeitando assim, suas potencialidades. Sendo assim, o Currículo Funcional Natural é uma proposta sugestiva de ensino que busca melhorar a qualidade de vida, em especial, de pessoas com deficiência intelectual. Segundo Costa (2000),

[...] o modelo curricular funcional baseia-se na análise dos ambientes de vida da criança e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autônomo possível, nesses ambientes. Tudo se centra (validade ecológica) na análise das características dos ambientes naturais em que a criança vive e nas competências que necessita desenvolver para aí funcionar com o máximo de autonomia possível (COSTA, 2000, p. 9).

O Currículo Funcional Natural é uma proposta de trabalho na qual aponta caminhos para o aluno, propiciando estratégias para que o mesmo se sinta incluído. Vale lembrar que o professor é peça fundamental neste processo e ele precisa sair da inércia, para que essa ação saia do papel e os alunos tenham êxito tanto em sua vida acadêmica, quanto social. As adaptações dos objetivos, a clareza na apresentação das atividades, a sintonia com a práxis pedagógica compete ao professor. Suplino (2005, p.36) esclarece que: “O professor deveria encontrar oportunidades de ensino que sejam naturais, evitando situações artificiais”. (SUPLINO, 2005, p. 36). Ainda sobre o Currículo Funcional, Miura (2008, p.155) escreve que:

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real.

Pois bem, esse currículo trata-se de uma metodologia que oferece oportunidades naturais para os alunos se desenvolverem nos mais variados aspectos, tais como vocacional, acadêmico, recreativo, esportivo e familiar. Segundo Costa (2000):

[...] o modelo curricular funcional baseia-se na análise dos ambientes de vida da criança e nas competências necessárias ao funcionamento, o mais autônomo possível, nesses ambientes. Tudo se centra (validade ecológica) na análise das características dos ambientes naturais em que a criança vive e nas competências que necessita desenvolver para aí funcionar com o máximo de autonomia possível.

Enfim, acredita-se que o planejamento curricular funcional é uma forma de incluir verdadeiramente os alunos com necessidades educacionais especiais, pois com tal metodologia, os alunos poderão desenvolver suas habilidades e competências dentro da realidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, percebe-se a grande necessidade de um currículo adaptado para os alunos com necessidade educacionais, neste caso, para alunos com deficiência intelectual. A abordagem do currículo funcional tem sido uma proposta defendida para a educação dessas crianças, levando em consideração aspectos importantes a serem defendidos como as atividades de vida diária e as atividades de vida prática.

Sabe-se que para que aconteça essa mudança na proposta pedagógica da instituição, é preciso que as unidades escolares acolham essa ideia efetivamente, ao ponto de acreditar que a implementação do currículo funcional é um dos caminhos para a verdadeira inclusão. Esse acolhimento deve começar pelo educador para que os vínculos afetivos sejam criados e se inicie o processo de ensino-aprendizagem. Nesse tipo de currículo é preciso muita cautela para não desmotivar

o aluno. Cada ação feita por ele, deve ser valorizada e trabalhada de forma colaborativa por todos os envolvidos.

Acredita-se que esse tipo de atividade deve ser desenvolvida de maneira individualizada, para que o educador possa mediar o conteúdo com maior atenção, respeitando o ritmo, as peculiaridades dos alunos e apontando seus avanços.

O currículo para o aluno com deficiência intelectual deverá ser pautado nas habilidades do educando para que o mesmo se torne um ser independente, produtivo e conseqüentemente social para se ingressar no mercado de trabalho. As atividades precisam ser condizentes com a idade do aluno, ou seja, se for um adulto são necessárias atividades diferentes de uma criança.

É comum nas instituições escolares encontrar crianças com necessidades educacionais especiais que não são capazes de realizar atividades mínimas de vida diária, como por exemplo atividades de higiene e de autoproteção. Esse é um dos motivos que levam os pais muita das vezes a superproteger os alunos com necessidades especiais educacionais, impedindo-os de avançar em atividades mínimas de vida diária e prática.

Em suma, acredita-se que o caminho para que esses alunos sejam bem-sucedidos é a adaptação curricular, começando com atividades de vida diária e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei n.º 10.172/01). 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** SEESP/MEC – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, A. M. B. (coord.). **Currículos funcionais:** manual para a formação de docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação.** Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº1/2012, de 11 de setembro de 2012, Brasília, SEDF, CEDF, 2012.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo:** um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. Marília, 2009.

MACEDO, R. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 153-165.

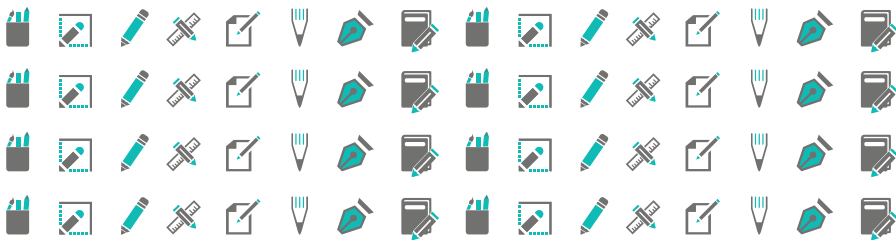
SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa - 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.214-227, Jul/Dez 2010 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 214.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. p. 21 cm. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).



Aplicativos de leitura e escrita e a deficiência intelectual: uma análise para o nível pré-silábico



Ana Claudia Oliveira Pavão |

Karolina Waechter Simon |

Diante do panorama da inclusão educacional, houve a necessidade de adaptações, por parte do sistema educacional. A inclusão tornou-se alvo de discussões e inquietações por educadores que procuram diferentes recursos que possibilitam o ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência.

Concomitante com os avanços na educação de pessoas com deficiência, vem ocorrendo também o avanço do uso das tecnologias, como meio de aprendizagem significativa e como facilitador de acesso aos conteúdos. Esses avanços proporcionaram melhorias na qualidade de vida, interação e participação das pessoas com deficiências na sociedade como um todo.

Atualmente, existem diversos recursos tecnológicos, sobretudo os aplicativos educacionais, que podem cooperar com a educação e contribuir muito com o processo de ensino-aprendizagem destes alunos. A disponibilidade crescente dos aplicativos faz com que ocorra reflexão e análise do potencial dessas tecnologias com o público do Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Os aplicativos têm potencial para promover as oportunidades educacionais. “Estudos apontam que as tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes de diversos ambientes.” (UNESCO, 2013, p.7). Consequentemente, melhoram as práticas pedagógicas introduzindo novas vias de aprendizagem.

Com a expansão das tecnologias, houve um substancial desenvolvimento na área da Tecnologia Assistiva – TA. A TA é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH & MACHADO, 2012).

Neste sentido, ocorreram muitas melhorias na vida das pessoas com deficiência com a utilização da TA. Como exemplo, muitas pessoas cegas passaram a utilizar leitores de tela para computador,

como Virtual Vision, e audiodescrição para leitura de imagens. Os sujeitos surdos também tiveram mudanças em seu cotidiano, por meio da utilização de mensagens via celular e aplicativos, como *Prodeaf Móvel*, *Hand Talk*, entre outros.

Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar de que modo os aplicativos educacionais potencializam o ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual no nível pré-silábico.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa participante, no que se refere ao procedimento metodológico. Segundo Gil (1991), a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Os sujeitos desta pesquisa são alunos com deficiência intelectual, que frequentam o Atendimento Educacional Especializado. O instrumento de coleta de dados desta pesquisa é o diário de campo, por meio de observação participante, na qual foram feitos registro para análise.

Este estudo tem como contribuição social possibilitar que as práticas pedagógicas, envolvendo a leitura e escrita, por meio de recursos tecnológicos, sejam com aplicativos que levem em consideração o nível pré-silábico. Cabe ressaltar que este estudo consiste em um fragmento da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (MPTER).

REFERENCIAL TEÓRICO

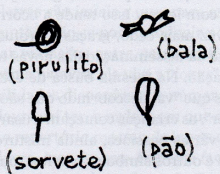
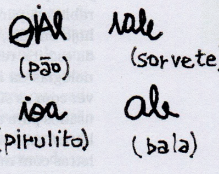
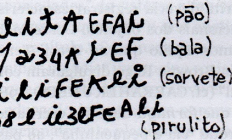
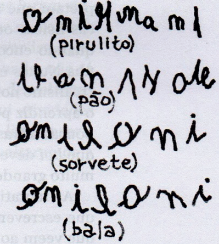
Leitura e Escrita

A leitura e a escrita inserem o sujeito em um mundo de descobertas, fazendo com que participe ativamente na sociedade e em uma cultura na qual está inserido. Muitas das atividades humanas estão ligadas com estas habilidades, como por exemplo, tomar um ônibus, fazer uma transação bancária, usar um remédio corretamente, entre outras.

estudos demonstrando as maneiras que a criança se apropria da linguagem escrita, agindo ativamente sobre o objeto do conhecimento e construindo diferentes hipóteses ao longo de sua evolução na língua escrita. As autoras apresentam quatro níveis de leitura e escrita, que todas as crianças passam durante o período de alfabetização. Mas cabe ressaltar que neste estudo somente será analisado o primeiro nível, chamado de pré-silábico. Neste nível o aluno utiliza desenhos para realizar as suas “escritas”. As letras ainda não têm significado, quando é solicitado que escreva “bola”, por exemplo, a criança desenha uma bola, rabiscos ou garatujas (Figura 1).

Por isso, é necessário que as propostas pedagógicas tenham enunciados claros e objetivos. E que sejam propostas atividades que tenha associação de imagens a imagens com escrita, que seja necessário separar e/ou marcar as letras ou os números, associação de imagem e escrita do nome com a letra inicial, ordem alfabética, parear nomes ou desenhos ou letras iguais, entre outras propostas.

Figura 1. Escritas nível pré-silábico

 <p>(pirulito) (bola)</p> <p>(sorvete) (pão)</p> <p>Mariana</p>	 <p>(pão) (sorvete)</p> <p>(pirulito) (bola)</p> <p>Samyle</p>
 <p>(pão) (bola)</p> <p>(sorvete) (pirulito)</p> <p>Fernanda</p>	 <p>(pirulito) (pão)</p> <p>(sorvete) (bola)</p> <p>Stephany</p>

Fonte: (MORAIS, 2012, p.55)

Partindo disto, destaca-se a importância da mediação do professor nos processos de construção da leitura e escrita pela criança, no sentido de estimular conflitos e desafios cognitivos utilizando recursos textuais que fazem parte do contexto do aluno, que despertem o seu interesse pela escrita.

Os alunos com deficiência intelectual, sujeitos desta pesquisa, também possuem processos de aprendizagem da leitura e escrita semelhantes aos de outros alunos, pois transcorrem pelos mesmos níveis de alfabetização e constroem hipóteses acerca da escrita. No entanto, apresentam um ritmo mais lento na evolução destes níveis e necessitam de intervenção constante e diferenciada neste processo de apropriação. E em razão deste ritmo diferente de aprendizagem, é necessário que sejam ofertadas propostas pedagógicas específicas, com o intuito de estimular este processo de leitura e escrita.

Fonseca (1998), faz referência ao pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo deste público. Este autor traz que os estudos cognitivos de Piaget permitiram esclarecer que tal desenvolvimento se caracteriza sensivelmente pelas mesmas sequências de raciocínio cognitivo que as crianças sem deficiência, só que seguindo regras de aplicação em um ritmo mais lento e de forma inacabada, com oscilações e regressões. (FONSECA, 1998, p. 75).

Conforme o exposto o avanço do uso de tecnologias na educação e estes artefatos também têm sido bastante utilizados com o público do AEE. Por meio destas tecnologias educacionais, é possível investir no aprendizado das pessoas com deficiência intelectual, como estratégias pedagógicas diferenciada e significativa para o aprendizado.

Tecnologias da Informação e Comunicação

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estão se tornando, cada vez mais um importante instrumento de nosso cotidiano e a sua utilização um meio de interação e inclusão social.

Por estarem presente no nosso cotidiano as TIC também estão presentes na educação, como potencializadoras do ensino e aprendizagem, sendo esta uma das áreas mais favorecidas. Para Cardoso (2007) a evolução tecnológica trouxe para a educação novas possibilidades de informação e conhecimento, ou seja, novos processos educacionais utilizando a multimídia como estratégia diferenciada na elaboração do conteúdo, combinando e interligando com outras ferramentas didáticas (som, imagem, texto); permitindo novas possibilidades de ensinar pelo professor e aprender pelo aluno. Conforme Silveira (2007):

[...] a educação, hoje, absorve as novas tecnologias de informação e comunicação como um dia absorveu o lápis, a lousa, a caneta esferográfica, as transparências, os slides e outros instrumentos, com o intuito de facilitar tanto o ensino como a aprendizagem. (SILVEIRA, 2007, p.91).

O uso desses recursos tecnológicos torna a educação mais criativa, atrativa e com uma qualidade diferenciada. E essa evolução tecnológica faz com que a educação tenha uma nova maneira de ver o mundo, através do uso de eletrônicos.

Segundo Veiga (2011), devido à expansão das Tecnologias de Comunicação e Informação, começaram a ocorrer muitas mudanças no modo de se ensinar e também de se aprender, pois o aluno, quando motivado, tende a ousar mais, conseqüentemente, errará mais, tornando o processo de aprendizagem mais intensificado.

Ainda, Demo (2007) nos traz que apesar de que ainda não saibamos explicar, as crianças mostram familiaridade com as tecnologias que o adulto em geral não consegue ter. E isto faz com que o uso das tecnologias na educação seja uma nova ferramenta para enriquecer o ensino e aprendizagem, visto que, esta familiaridade das crianças faz com que novas estratégias surjam para potencializar o ensino e aprendizagem.

Além disso, essas tecnologias trazem a possibilidade de maior

desenvolvimento, comunicação e aprendizagem para as pessoas com deficiência. Segundo Bortolozzo, Cantini e Alcantara (s/d, p. 1586) “a utilização devidamente planejada e adequada pode viabilizar e favorecer o desenvolvimento e aprendizado do aluno com necessidade educacional especial, e ainda pode contribuir no seu processo de inclusão no contexto da escola regular”.

E o uso das tecnologias também está cada vez mais presente no cotidiano dos sujeitos com deficiência e estas contribuem significativamente para formar pessoas muito mais independentes e romper barreiras para a inclusão e aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Além disso, esta familiaridade com as tecnologias trazida por Demo (2007) também é evidenciada em sujeitos com deficiência.

Conforme Valente (1991) o computador significa para o deficiente físico um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais.

Segundo Galvão (2009), as áreas de pesquisa sobre as tecnologias relacionadas a educação de pessoas com diferentes tipos de deficiências são enfocadas em dois campos: uma relacionada a questão do desenvolvimento cognitivo e outra a tecnologia assistiva. Conforme o Comitê de Ajudas Técnicas a tecnologia assistiva é:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009).

220 | Ainda, por meio destas tecnologias, podem ser usados aplicativos em dispositivo móvel (*tablet*). App é a abreviatura do

termo “aplicativo” (que vem do inglês *application*). Um exemplo destes aplicativos é o “Minha Rotina Especial”, que tem como objetivo organizar a rotina e usá-la como um estímulo para o aprendizado e o desenvolvimento da criança com deficiência.

E outro exemplo é aplicativo “ABC autismo”, desenvolvido com base no Programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (TEACCH), tem como intuito auxiliar no processo de alfabetização de crianças com o transtorno de desenvolvimento

Em meio a esses aos avanços do uso das tecnologias Demo (2007) traz que há “a preocupação em não expor a criança cedo demais ou em demasia ao computador pode ser congruente, mas não podem empanar o desafio da criança de dar conta do computador como sujeito que sabe usar e questionar”. (DEMO, 2007, p. 554). As crianças estão inseridas em um contexto onde as tecnologias estão sempre presentes, mas é necessário que estas utilizem estes recursos de forma lúdica e tenham limites na utilização.

Diante disso, é necessário saber como utilizar estas tecnologias tão presentes no cotidiano, em prol de uma aprendizagem significativa para estes sujeitos. Além disso, também é necessário escolher as tecnologias adequadas de acordo com a finalidade de se deseja.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para esse estudo foram selecionados três aplicativos, o critério de escolha dos aplicativos constituíram na ludicidade, a presença de áudio e recursos visuais. Além destes critérios também foi levado em consideração a facilidade de acesso, por meio da Internet, por serem gratuitos e também a simplicidade para instalar e manusear.

Diante disso os aplicativos selecionados para o nível pré-silábico foram o *ABC for Kids*, *Learning letter* e *Alphabet*, todos com opção em língua portuguesa O ABC for Kids é um jogo educativo com uma forma divertida e lúdica de trabalhar o alfabeto e as letras. Contém

o abecedário completo em letra bastão, para cada letra tem múltiplas palavras para uma melhor conexão da letra com as palavras e imagem e também possui áudio associados com as palavras. No *Learning letter* é possível aprender a reconhecer as letras do alfabeto pelo nome e grafia. Neste aplicativo é possível escolher três opções de jogo: combinar as letras com iguais; compor palavras de nomes diferentes; e pegar todas as letras corretas. E o *Alphabet*, é um aplicativo que possibilita a aprendizagem dos sons das vogais e consoantes, descobrir os traçados das letras e palavras que começam com cada letra.

Figura 7. Logotipos nível pré-silábico



Fonte: <https://play.google.com/store>

Com isso, foi possível constatar que o aplicativo “ABC for Kids” tem um áudio inicial convidativo, que instigou os três alunos deste nível de leitura e escrita, a prosseguir a utilização. Além disso, alunos relataram ter sido um “jogo” bem divertido, demonstrando assim que esse aplicativo é bastante lúdico para a utilização com crianças. A ludicidade é um fato de suma importância pois, fez com que os sujeitos desta pesquisa participassem e aprendessem diferentes habilidades brincando, de uma forma prazerosa.

O “ABC for Kids”, possui a presença de feedback positivo (palmas) e negativo (áudio com reforço para tentar novamente). Este requisito é importante para qualquer aplicativo utilizado com o intuito de promover a aprendizagem, visto que estes proporcionaram aos sujeitos desta pesquisa compreender primeiramente quando estavam

corretos ou não. E, além disso, os feedbacks proporcionam uma aprendizagem através do erro construtivo, pois foi possível observar que quando os sujeitos desta pesquisa erraram, esse erro virou um aprendizado, além disso a nova tentativa foi divertida. Segundo Li, Grossman & Fitzmarurice (2012) fornecer respostas imediatas do sistema ao indivíduo possibilita que falhas possam ser evitadas ou que o sujeito possa ser conduzido na recuperação de um erro. Durante estas novas tentativas, observou-se que os sujeitos, se sentiram desafiados a realiza novamente o que haviam errado.

Este aplicativo possui três opções de jogos, a primeira tem como objetivo proporcionar aos usuários o conhecimento das letras que compõem o alfabeto. Para isso, é apresentado a letra e seu nome juntamente com imagens que iniciam com esta letra e tem uns sons sobre a imagem, por exemplo, “A” de “abelha” e o som que faz a abelha.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), neste nível as letras ainda não têm significado, pois os sujeitos ainda utilizam de desenhos, rabiscos ou garatujas para representar a escrita solicitada. Diante desta característica do nível pré-silábico, a proposta desta primeira opção do “ABC for Kids” contempla significativamente o que é necessário pedagogicamente para esse nível. Pois como já mencionado anteriormente as propostas atividades devem ter associação de imagens a imagens com escrita, de imagem e escrita do nome com a letra inicial.

Os três sujeitos demonstraram interesse pelas imagens que esta opção do aplicativo tinha, pois muitos desconheciam o que era algumas das imagens, por serem diferentes dos seus contextos. Um dos sujeitos, principalmente, teve curiosidade de clicar em cada uma das imagens para conhecer o nome de cada desenho.

Outro aspecto importante, desta primeira opção, é a letra inicial do nome de cada desenho destacada de cor diferente, mas cabe ressaltar que estas palavras não são escritas todas em letra bastão, mas em letra de imprensa. Este aspecto referente a letra de imprensa

proporciona conflitos na compreensão na fase de apropriação destas habilidades.

A segunda opção é um jogo da memória das letras com três níveis de dificuldades. Segundo Busarello (2016) essas etapas podem ser utilizadas como forma de controle de aumento do crescimento dos níveis de habilidade e de conhecimento do indivíduo no sistema. O enunciado é em áudio e possui feedback positivo e negativo. Nesta opção, os três sujeitos não tiveram dificuldade de compreender e realizar a proposta do jogo e proporcionou aos três sujeitos conhecer e nomear as letras do alfabeto em forma de brincadeira.

E a outra opção de jogo deste aplicativo, o objetivo consistia em encontrar a letra igual solicitada. Esta opção foi a que os sujeitos, mas gostaram e se divertiram, pois, é bastante lúdica e o layout é atrativo. Em relação a essa motivação apresentada pelos sujeitos da pesquisa, Petry (2016) traz que videogames e jogos de computador com outros sistemas educacionais trazem evidências das qualidades motivacionais dos jogos digitais. Mas essa é uma opção bastante limitada para o aprendizado das letras, pois somente é trabalhado as letras até a letra “D”. É alterado o layout, mas opções de letras solicitadas a encontrar são somente até esta letra. Um dos sujeitos percebeu este aspecto do jogo, que as letras solicitadas estavam se repetindo.

O aplicativo “*Learning letter*” como mencionado anteriormente também é possível escolher três opções de jogo. Na primeira, onde é para os usuários combinar as letras com iguais, os participantes da pesquisa não tiveram dificuldade de executar a proposta do jogo, apesar de não ter nenhum enunciado em áudio e escrito. Ao aparecer cada letra para encaixar, havia o áudio com o nome desta letra. As letras todas apareciam em bastão o que favorecia a compreensão e a aprendizagem dos três sujeitos, pois conseguiam associar estas aos seus respectivos nomes.

A segunda opção de jogo do aplicativo, onde era para compor os nomes dos desenhos, encaixando as letras que formavam o nome

destes. Esta opção de jogo trouxe algumas dificuldades para os sujeitos, pois as palavras eram todos nomes de frutas e algumas estes desconheciam. Não haviam enunciados em áudio e nem escrito e algumas palavras estavam escritas erradas, sem til e sem “ç”. Este fato pode ser em decorrência do aplicativo original ser em outro idioma, mas o nome das letras escolhidas e o nome das imagens que deveriam ser formadas era em português. Cabe ressaltar que o aplicativo tem a opção do idioma em português, mas mesmo assim há esses erros em algumas palavras.

A outra opção do aplicativo, consistia em os sujeitos pegar todas as letras corretas conforme a letra que era solicitada. Esta opção instigou os três sujeitos, pois era um jogo competitivo, eles tinham que achar a letra e clicar antes que estas desaparecessem.

Cabe ressaltar que nenhuma das três opções de jogo deste aplicativo, possui feedback positivo e negativo, o que ocasionou os sujeitos não compreenderem se estavam corretos ou não. E não possui instruções e enunciados em áudio e nem escrito, por isso foi necessário mediação para os três compreenderem o que deveria ser realizado em cada uma das opções de jogo do aplicativo.

O aplicativo “*Alphabet*” possui quatro opções de jogo, a primeira consiste em conhecer as letras e imagens que iniciam com estas. Em relação a isto, Busarello (2016) destaca a importância desses ambientes promoverem a diversidade de caminhos de aprendizagem e os sistemas de decisão e recompensa por parte dos sujeitos. Nesta opção há áudio com instruções, recursos visuais atrativos e tem a possibilidade de escutar novamente o nome das imagens diversas vezes. Mas esta possui somente três imagens sobre cada letra e possui a letra inicial em bastão e de impressa. Essas duas opções de letra proporcionam aos sujeitos o conhecimento que existem vários tipos de letras para escrevermos a letra “A”, por exemplo.

Na segunda opção, objetivo é ligar as letras ao encaixe correto. Esta opção foi de fácil compreensão para os três sujeitos, visto que

inicialmente há uma instrução em áudio. A única dificuldade para os sujeitos foi reconhecer algumas que não eram em bastão, mas de imprensa. Mas um dos sujeitos participantes não teve essa dificuldade, pois realizou a ligação com a primeira opção de jogo deste aplicativo, no qual traz os dois tipos de letras juntas. Nesta opção de jogo existe o feedback positivo, mas não possui o negativo. Quando há o erro, simplesmente o jogo não avança.

Na outra opção, os sujeitos deveriam escolher a imagem que iniciava com a letra solicitada. Nesta opção, nenhum dos sujeitos teve dificuldade de compreender como realizar, pois, havia um enunciado em áudio claro e objetivo. Mas algumas vezes tiveram dificuldade de encontrar a imagem que iniciava com a letra solicitada somente pela representação gráfica da letra e seu nome. Conforme Busarello (2016), para que não ocorra o aumento da ansiedade e conseqüentemente frustração e desistência do sistema, todas as tarefas devem ser projetadas de tal forma que dialoguem com as habilidades dos sujeitos em qualquer nível. Nesta opção de jogo do aplicativo, há feedback positivo e negativo, e isto proporciona automaticamente a reflexão dos sujeitos. A quarta opção, há alternativa de escolher primeiramente a letra e após realizar as três escolhas de jogo anterior mencionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, foi possível constatar que este aplicativo contemplou todos os requisitos dos aspectos técnicos, mas, quanto aos aspectos pedagógicos propostos para esse nível de leitura e escrita, o aplicativo “ABC for Kids” atingiu parcialmente os itens mencionados anteriormente.

Quanto ao aplicativo “Learnig Letter”, este somente considerou um dos aspectos técnicos analisados, a presença de letra bastão. E quanto aos aspectos pedagógicos analisados, foi possível verificar que este aplicativos somente contemplou dois dos requisitos, o pareamento de letras iguais e a associação de imagens a escrita.

E no último aplicativo, o “Alphabet”, contemplou todos os aspectos técnicos analisados. Contudo, somente contemplou dois aspectos pedagógicos: a presença de enunciados claros e objetivos e a associação de imagens a letra inicial.

Diante disso, o resultado da avaliação realizada com os três aplicativos foi que perceber que o “Alphabet” e o “ABC for Kids” possui mais requisitos que podem favorecer a habilidade de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009.
- BERSCH, R. & MACHADO, R. (2012). **Tecnologias Assistiva – TA**: aplicações na educação. In: SILUK, A. C. P. & PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.), Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica (pp. 76-111). Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.
- BORTOLOZZO, Ana R. S.; CANTINI, Marcos C. & ALCANTARA, Paulo R. **O uso das TICs nas necessidades educacionais especiais** (uma pesquisa no Estado do Paraná). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/anarita.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- CARDOSO, Gustavo. **A mídia na sociedade em rede**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- DEMO, P. Alfabetizações: desafios da nova mídia. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.
- FONSECA, Vitor da. **Aprender a Aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Diana Myriam Lichteinstein (Trad.). Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva** [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas / Teófilo Alves Galvão Filho, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. In: GOMES, Cristina (Org.). **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321. ISBN: 978-85-444-1214-5. Disponível em: <www.galvaofilho.net/DI_tecnologias.pdf> Acesso em: 09 jan. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LI, Wei; GROSSMAN, Tovi; FITZMAURICE, George. **Gamified Tutorial System For First Time AutoCAD Users**. UIST'12, October 7-10, 2012, Cambridge, Massachusetts, USA.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PETRY, Arlete dos Santos. Jogos digitais e aprendizagem: algumas evidências de pesquisa. IN: **Jogos digitais e aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências/ Lynn Alves e Isa de Jesus Coutinho (Org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2016.

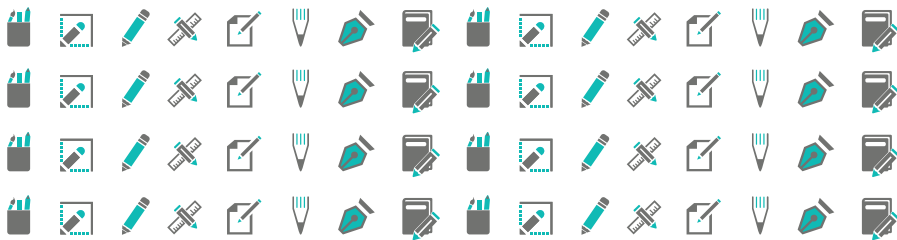
SILVEIRA, C. L. Z. et al. **Meu produto**: um projeto articulador entre conteúdos disciplinares e as mídias. Rio de Janeiro: Coordenação Central de Educação a Distância/PUC-Rio, 2007.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 28/08/2018.

VALENTE José Armando (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.



A Educação Matemática para alunos com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva



Mariane Carloto da Silva |

Karla Andressa de Moraes Rossi de Souza |

Marília Urach Becker |

Sabrina Fernandes de Castro |

Esta pesquisa foi uma atividade realizada durante as disciplinas de Investigação e Orientação em Educação Especial II a VII, do curso de Educação Especial/Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria. Essa atividade visa desenvolver, sobretudo, a capacidade de reflexão dos acadêmicos a partir de problemas reais encontrados no cotidiano da atuação profissional. Assim, cada grupo de acadêmicos identifica temas de interesse e, durante as disciplinas, elaboram um projeto de pesquisa e executam. O interesse do grupo, assim, foi relacionado à educação matemática de alunos com Deficiência Intelectual.

A inclusão de alunos considerados público-alvo da Educação Especial na escola regular gera cada vez mais discussões a respeito das práticas e metodologias realizadas na escola, assim como das políticas públicas, no intuito de ampliar as garantias de acesso e aprendizagem desses alunos.

A escola requer práticas e ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas que abranjam as características e especificidades de todos os alunos, pois de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consideram-se alunos público-alvo da Educação Especial os que apresentam deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação, os quais têm direito a frequentar a escola na sala de aula regular, assim como receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno inverso.

Nesse sentido, é necessário evidenciar que no âmbito da educação escolar, uma das áreas que mais apresentam dificuldades, tanto no ensinar quanto no aprender, é precisamente o campo da matemática, dentre outros fatores, por seu nível de complexidade e abstração (CERRO, 2006). Cabe à escola procurar metodologias adequadas para a superação dessas dificuldades na aprendizagem, considerando que a internalização desses conceitos ocorre gra-

dualmente, mas, também, reconhecer que terá dificuldades naturais nessa construção para alguns dos alunos com deficiência intelectual,

Pensar e planejar a educação Matemática, no contexto da deficiência intelectual, representa uma ação de relações interdisciplinares, uma ação de todos os membros da escola, professores, gestores, família no intuito de vencer essa barreira da exclusão do saber matemático.

Nessa perspectiva o tema proposto justifica-se principalmente pela importância de compreender como ocorre esse processo de ensino-aprendizagem da educação matemática, em relação à Deficiência Intelectual (DI). Compreende-se que é necessário que esses sujeitos tenham acesso tanto à escola regular quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas para possibilitar essa inclusão é imprescindível a realização de metodologias adequadas. Assim, esses sujeitos podem ter maiores possibilidades de desenvolvimento com recursos de que necessitam, mediante possibilidade de ter uma educação de melhor qualidade, atendendo às suas necessidades específicas.

É necessário evidenciar que uma prática essencial na inclusão é delineamentos de currículos e planos de ação, que respeitem e valorizem individualmente cada sujeito, os quais devem basear-se nas suas habilidades, principalmente na vida cotidiana, nos aspectos culturais e nas possibilidades de apoio.

Assim, a questão norteadora da pesquisa possibilitou questionar como os professores ensinam matemática nas escolas regulares, as quais tenham alunos com deficiência intelectual incluídos? Quais concepções de deficiência os professores do ensino regular têm em relação a estes sujeitos? Após essas discussões centrais foram problematizadas as pertinências destas relações nas práticas desenvolvidas.

232 Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo compreender como os professores da sala regular ensinam matemática, assim

como compreender como é a organização desse processo de ensino-aprendizagem com os alunos com deficiência intelectual.

A partir dessas questões centrais, delineou-se alguns objetivos específicos, que são: perceber como se estabelecem as concepções de deficiência intelectual pelos professores nas salas regulares; descrever como os professores percebem o aluno com deficiência intelectual no processo de aquisição de conhecimento; identificar e analisar os recursos matemáticos utilizados para o ensino das operações matemáticas para alunos com deficiência intelectual.

Dessa forma, durante a pesquisa buscamos investigar a partir de entrevistas realizadas com professores quais foram às estratégias de ensino utilizadas nas escolas, assim como, de que forma foram elaboradas as atividades matemáticas, levando em consideração, por exemplo, a dificuldade de abstração de conceitos por parte de alguns alunos. Ainda, como ocorreu o processo de construção mental, quais recursos e adaptações curriculares foram realizados. Ressalta-se a relevância deste estudo, pois a Educação Especial é um ensino universalizado, na qual o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, e para que isso ocorra torna-se necessário ressignificação das práticas dos professores e, também, da gestão escolar, proporcionando o apoio necessário para o aluno com deficiência intelectual.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Parte-se do pressuposto de que a Deficiência Intelectual (DI) não é uma condição estática e/ou permanente, “mas independente das características inatas do indivíduo, pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente” (FONTES et. al., 2009, p. 84). Ou seja, o trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno precisa levar em conta o desenvolvimento do sujeito e os estímulos que recebeu/recebe.

O funcionamento intelectual envolve o raciocínio-lógico,

solução de problemas, planejamento, aprendizagens acadêmicas como leitura e escrita, matemática, ou seja, voltada a um domínio conceitual. As funções adaptativas caracterizam-se em atividades voltadas para atingir, por exemplo, sua independência pessoal e responsabilidade social, expressas em fazer um trabalho em grupo e ser responsável pela sua parte (FONTES et al., 2009, PLETSCHE, 2014).

Percebe-se que o início dos déficits intelectuais e adaptativos ocorre durante o período de desenvolvimento infantil e adolescência, então é essencial que a criança receba os estímulos necessários para o seu desenvolvimento nesse período etário.

Frente ao exposto, enfatiza-se, então, que a deficiência intelectual coloca em discussão a função primordial da escola regular que é a produção do conhecimento, pois o aluno com deficiência intelectual é multidimensional, assim sendo, necessita de um plano e apoio contextualizado, que transcende o diagnóstico de deficiência.

Os alunos podem ter uma maneira própria de lidar com o saber, pode ter dificuldades de construir conhecimentos como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, ocasionando novos desafios na dinâmica de apresentação de conteúdos pelos professores.

A definição de deficiência intelectual é construída, principalmente, pelas limitações imposta pelo meio social, provocando problemas de ensino e de aprendizagem causados por uma barreira que pode ser imposta ao aproveitamento escolar de todo e qualquer aluno. Sabe-se que a deficiência intelectual não é “uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos” (PLETSCHE, 2014, p. 115).

As dificuldades que podem surgir ao aluno com DI tratam-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber geral, o que reflete na construção do saber escolar.

Conforme explicitada no documento Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especia-

lizado (BRASIL, 2007, p.18):

[...] a pessoa com deficiência intelectual encontra inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para assimilar, como por exemplo, o reconhecimento e a identificação da cor, forma, textura, tamanho, pensamento abstrato e outras características que ele precisa retirar dos objetos. Isso ocorre, porque são pessoas que podem apresentar prejuízos no funcionamento, na estruturação e na re-elaboração do conhecimento.

A Educação matemática não pode ser desvinculada de outras áreas do conhecimento, o professor através da sua prática precisa reconhecer cada novo conhecimento que é construído, pois aprender não significa dominar todo o currículo comum, mas sim que todos tenham acesso ao máximo de oportunidades favoráveis ao seu desenvolvimento. Conforme D'AMBROSIO (1990, p. 141) nos afirma que a “aprendizagem é a aquisição da capacidade de explicar, de aprender e compreender, de enfrentar, criticamente situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias”.

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O ensino da matemática na escola precisa desprender-se do tradicional ensino baseado na memorização, é necessário potencializar as habilidades específicas de cada sujeito, levando-os ao confronto com novas situações de aprendizagem, conseqüentemente haverá a superação de desafios e construção da aprendizagem.

Dessa forma, para construir práticas inclusivas no ensino de matemática exige-se que o professor reconheça/valorize os alunos como participantes ativos e interativos do processo de aprendizagem, favorecendo a construção de um ambiente rico e motivador para o desenvolvimento. A apropriação de conhecimentos só se realiza

quando os alunos estão diretamente envolvidos no processo e esse envolvimento acontece quando há qualidade no ensino (PINTO; GÓES, 2006).

A Educação Matemática envolve a aprendizagem dos conceitos matemáticos historicamente construídos por todos os alunos, em um contexto escolar que propicia a interação, a linguagem, o pensamento, as mediações, em um espaço caracterizado e enriquecido pelas diferenças. Portanto, não significa, somente, a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência em classes regulares, mas significa aprendizagem e desenvolvimento matemático para todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência (KRANZ, 2012).

É necessário que o professor, principalmente no ensino de matemática, a qual envolve muitos conceitos, tais como raciocínio lógico, sequenciação, agrupamento, entre outros, específicos a cada etapa escolar, promova a inclusão escolar pensando em possibilidades e adaptações necessárias do conteúdo às necessidades específicas de cada sujeito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.8) tem por objetivo e garante:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a Educação Superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade.

236 | Nessa perspectiva, é importante pensar qual o sentido em ensinar matemática para o aluno com deficiência intelectual, não é suficiente só a transmissão de conteúdos, memorização de números,

mas sim um sentido amplo que abrange muito mais do que isso, como por exemplo compreender aspectos relacionados ao seu dia-a-dia, autonomia e independência.

Alunos com deficiência intelectual requerem diferentes recursos e instrumentos para ensinar quantidades, geometria, números, espaço, entre outros. O professor domina o conteúdo, mas os alunos aprendem de formas diferentes, não só com uma explicação e posterior resolução do problema, assim pode ser necessário uma percepção diferente de fatos, poderá ser necessário um comprometimento maior com a compreensão do conteúdo por parte do aluno, para que este não seja mais um número do fracasso escolar na área da matemática.

Nesse sentido, de acordo com o documento Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado

trabalhar a ampliação da capacidade de abstração de conceitos, fórmulas e números não significa apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, associação, raciocínio lógico em si mesmo. É propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência intelectual possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento (BRASIL, 2007, p.25).

Daí parte a necessidade que compreender quais são as concepções dos professores em relação à deficiência intelectual, para então dar um sentido a esse ensino da matemática, pois através da compreensão de quem é o sujeito, a metodologia a ser trabalhada torna-se significativa. Na perspectiva de KRANZ (2012, p. 61) a educação matemática

[...] busca incluir todos os alunos nos processos de ensinar e aprender precisa levar em consideração a equiparação de oportunidades para todos os envolvidos, o que pressupõe

rever concepções acerca do que seja matemática e do que seja aprender e ensinar matemática e, a partir disso, buscar metodologias que criem possibilidades reais e concretas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos.

Assim, a escola necessita buscar formas de qualificar o seu ensino, baseada em metodologias que perpassam por todas as etapas de ensino, de forma igualitária. Todos os alunos e, não só os que se destacam em determinada disciplina, tem o direito de aprender. Para isso, é necessário a valorização das diferenças, respeitando os tempos e modos de aprendizagem de cada indivíduo. Portanto, o professor de matemática deve estar atento a esses aspectos, a partir do seu trabalho docente, necessita reconhecer as diferenças e perceber a matemática como imprescindível para a aprendizagem de aspectos necessários não só na escola, mas também no seu desenvolvimento social e psicológico.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo desenvolvido teve uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, considerando que a abordagem qualitativa “pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo” (TRIVIÑOS, 2010, p. 120) e exploratória porque

[...] permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental (TRIVIÑOS, 2010, p. 109).

238 | A pesquisa foi realizada em uma escola municipal no Município de Santa Maria, interior do estado do Rio Grande do Sul, tendo como participantes duas professoras atuantes no terceiro e quarto ano do

Ensino Fundamental que tinham alunos com deficiência intelectual incluídos.

Para coleta de dados utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado, contou com a gravação de áudio das respostas que posteriormente foram transcritas. As entrevistas foram previamente agendadas e com anuência dos participantes, que receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que tem a categorização como elemento principal. A “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Sendo assim, as categorias foram organizadas e agrupadas a partir de ideias, gêneros semelhantes, de acordo com o problema e objetivos da pesquisa. Na apresentação dos resultados os participantes tiveram seus nomes em sigilo, utilizando-se a denominação P1 e P2.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a coleta dos dados, estes foram transcritos e organizados em categorias, para uma melhor sistematização e discussão dos resultados, as categorias foram: 1) Concepções sobre Deficiência Intelectual e os reflexos na aprendizagem; 2) Práticas e estratégias para o ensino e; 3) A matemática como aprendizagem contextualizada. Vejamos, agora, a discussão de cada uma dessas categorias:

Concepções sobre deficiência intelectual e os reflexos na aprendizagem

Diante da problemática da pesquisa e das respostas das professoras entrevistadas, ficou em evidência que a concepção de DI é um ponto de influência na prática e na intencionalidade pedagógica

desenvolvida em sala pelas professoras. Com relação a isso foi possível perceber que ambas as professoras caracterizam esses alunos com “tempos de aprendizagem diferentes dos outros” (P1 e P2), porém ficou nítido que há diferentes concepções sobre a DI nas suas respostas:

P1: “Nós temos uma noção mínima ou básica só, gostamos quando o pai ou o responsável traz alguma coisa, um laudo médico, que nos auxilie dando informações de como trabalhar, porque eu acho que quando ocorre mesmo a deficiência ela é mais uma criança, ela consegue mais ser social dentro da escola, ser um cidadão, trabalhar assim, mas não exigir da aprendizagem, como é que a gente diz, o lúdico”.

P2: “[...] demoram um pouco mais na questão de estimulação, e que então tu necessita de alguns recursos especiais, educacionais especiais para eles. A questão do tempo de aprendizagem que é um tempo diferenciado, tu não vai conseguir trabalhar a mesma coisa que trabalha com todos. Se bem que hoje em dia nós já não conseguimos trabalhar porque cada criança é um universo muito diferente, já foi a época que tu conseguia dar a mesma aula para todos, hoje em dia cada um tem um ritmo, mas essas crianças precisam de mais tempo, de repente ver qual é o tipo de atividade que funciona mais com essa criança porque tem criança que a memória visual vai ser melhor, outras a memória auditiva, então tu tem que ver qual o recurso, como que tu vai chegar e qual a melhor forma para cada um”.

Percebe-se uma clara diferença entre as falas das professoras, enquanto P1 faz menção ao diagnóstico, centrando a aprendizagem unicamente no sujeito, P2 apresenta uma visão onde a aprendizagem depende, também, os apoios que são oferecidos ao sujeito.

Entende-se que para o desenvolvimento de um trabalho educacional direcionado aos alunos com DI, é de fundamental importância, além dos conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem, ter o conhecimento das possibilidades de aprendizagem, para assim pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, cabe destacar as possíveis características dos sujeitos com DI, mas mencionado o importante papel das interações que esse sujeito estabelece na escola e, como o professor pode potencializar as estratégias utilizadas em classe.

Vejam os que Fontes (2009) nos apresenta:

[...] os alunos com deficiência intelectual apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento do que os colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realização das tarefas. Sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter mais dificuldades para formação de conceitos e memorização. Conseqüentemente, geralmente demonstram dificuldades quando lhes comunicadas duas ou mais ordens complexas, ou quando são obrigados a processar rapidamente uma grande gama de informação e/ou estimulação (FONTES et al., 2009, p. 81).

Defende-se, assim, que a aprendizagem do aluno com DI passa pelo reconhecimento de suas especificidades, mas enfatiza-se a necessidade de oferecer estímulos adequados para a sua aprendizagem. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos percebeu-se a grande influência da concepção da deficiência de cada professora:

P1: “nós temos uma ideia que essa criança é mais pra socialização, dentro da escola, dentro de um núcleo, no todo”.

“as minhas expectativas é que ele se sinta bem na sala de aula, como um cidadão, uma criança social, uma socialização. Agora em relação à aprendizagem eu não tenho conhecimentos de até que ponto ele vai, até onde ele pode ir, as limitações dele”.

P2: Eu vejo a criança ali na minha frente, o que é que eu tenho ali e não vai adiantar eu ficar ‘se vai ao médico, se tiver fono, se tiver’; é aquele aluno e o que tu pode fazer naquele momento.

Precisa basicamente de ter o lúdico, a questão de auxílio de material concreto e as crianças adoram. Claro que tu consegue ver que tem

alunos especiais que tu consegue trabalhar muito, que o raciocínio lógico-matemático, de noções bem básicas mesmo da matemática, alguns outros tu tem que começar bem introdutório mesmo”.

A partir dessas considerações, vale lembrar que a DI não é uma condição intacta, imóvel, “independente das características inatas do indivíduo, pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente” (FONTES et al., 2009, p. 84).

Outro ponto importante mencionado pelas participantes, é que a formação continuada, os novos conhecimentos, exigem iniciativas por parte da gestão escolar. Cabe a gestão escolar incentivar e estabelecer metas para o envolvimento do corpo docente em cursos, seminários, eventos, congressos, grupos de estudo que promovam formações e discussões sobre os processos de inclusão na escola, assim como oportunizar nos horários de formação pedagógica momentos de leituras e compartilhamento de ideias, sugestões, dúvidas.

Práticas e estratégias para o ensino

De acordo com os objetivos desta pesquisa que foram investigar as estratégias de ensino utilizadas nas escolas, assim como a compreender como são elaboradas as atividades matemáticas para alunos com deficiência intelectual percebe-se o quanto esse campo da inclusão, especialmente da deficiência intelectual ainda precisa ser pesquisado, analisado e refletido por parte dos professores das escolas regulares.

Identifica-se através dos relatos das professoras participantes o quanto faz-se necessário uma relação entre escola, professor e família, assim como o quanto o professor precisa estar seguro em trabalhar com esse aluno, como podemos ver no relato da professora P2: “[...] é pouca informação, nós temos pouco acesso a informação, infelizmente, pois precisava”, percebemos o quanto esse professor precisa estar seguro e precisa dessa relação de confiança ao receber um aluno com

deficiência intelectual.

Através dos relatos compreendemos o quanto a prática das professoras, tanto P1 quanto P2, são caracterizadas por alguns aspectos básicos como: “*aprender de forma lúdica, respeito ao tempo da criança, estimulação, recursos educacionais especiais, tipos de atividades*” (P1 e P2), conceitos esses que nos levam a refletir sobre as dificuldades e necessidades que esses alunos têm em estar sendo sempre estimulados de forma adequada e que principalmente o professor procure evidenciar suas potencialidades diariamente, tentando ao máximo possível incluir esse aluno nas atividades oferecidas para a turma.

Torna-se necessário evidenciar que incluir esse aluno vai além de estar junto da turma e apenas observar o que os colegas estão fazendo, é preciso encontrar meios e possibilidades desse sujeito participar das atividades, da sua maneira e de acordo com suas especificidades. O professor precisa ter sensibilidade em estabelecer meios para que esse aluno interaja com a turma, assim como possibilidades desse aluno realizar as atividades, de forma que contribuam significativamente para sua aprendizagem, foi possível perceber estas posturas quando as professoras ressaltam que:

P1: “[...] nós tentamos as atividades que ele consegue acompanhar, se consegue aí incluímos essas atividades. Fazemos com que ele participe na aula de educação física e tudo, mas é aquela história tu tem que ter a limitação da criança, nós consideramos a limitação da criança”.

P2: “[...] na hora da leitura, alguns têm condições de escrever, vamos fazer um texto, outros não, de repente fazem relato oral, conta um pedaço da história que entenderam, outros tu precisa sentar para ler junto ou algum coleguinha, tentar fazer uma ponte, tentar integrar, mas cada criança é uma forma diferente.”

Durante esse processo de aprendizagem a inclusão precisa ser realizada de maneira que vá além de socializar esse aluno, incluir precisa permitir que, a partir dos seus conhecimentos prévios, o aluno

adquirir novos meios de aprendizagem e que sejam principalmente significativos.

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecida ampla e diversificada (BRASIL, 2003, p.23).

Percebemos na fala das professoras ainda muitas dificuldades em chegar a um consenso, a uma concepção de deficiência intelectual, assim como nas metodologias de trabalho. Identificou-se aspectos semelhantes entre as falas, no entanto afirmam que apesar de todas as novas ideias a respeito da inclusão teoria e prática ainda são bem distantes, como afirma a P1: “[...] a teoria é bem longe da prática, a prática é bem mais difícil, a teoria é muito enfeite, é muito mais fácil, mas corresponder teoria com prática é bem mais difícil, é bem mais complicado”.

O professor sente-se por vezes frustrado ao procurar ajuda, ou até mesmo em saber se realmente está fazendo o correto, o que infelizmente acaba prejudicando o aluno, pois o professor não consegue estabelecer uma metodologia adequada, pois demora até conhecer o aluno, perceber suas potencialidades e favorecer o avanço na sua aprendizagem.

A prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiares, institucionais e socioculturais (BRASIL, 2003, p.25).

Podemos confirmar esse descontentamento e essa falta de uma definição em relação às práticas e estratégias para o ensino na fala das professoras (P1 e P2) quando ambas afirmam que precisam

diversificar a metodologia utilizada, no entanto o que acontece é que a prática se realiza de acordo com o tempo do aluno e principalmente com o que o professor julga correto desenvolver:

P1: [...] nós tentamos diversificar no grande grupo, pôr eles junto para participar, porque não é minha especialização, estar dentro da sala de aula, nós tentamos incluir, da melhor maneira. [...] o mínimo que eles sabem nós tentamos para ver se eles conseguem evoluir, às vezes tem coisas que nós, professores não conseguimos, tem que saber as cores, os números, os dias da semana, são coisas básicas que às vezes não sabem. Ou eles esquecem muito rápido, no outro dia a criança parece que não aprendeu, não sei porque isso acontece.

P2: [...] nós precisamos resgatar, conforme às vezes que tu avança um pouquinho em relação aos conhecimentos em sala de aula tu também tem que voltar um pouco atrás para, tentando preencher algumas lacunas, algumas coisas que as crianças ainda não entendem.

É possível associar estes dizeres com as cinco dimensões da DI, especialmente na assimilação dos conhecimentos práticos do dia-a-dia, se forem sistematizados de forma abstrata.

Também, identifica-se nessa relação entre professor e práticas na deficiência intelectual que a educação escolar está frente a uma realidade complexa, pois não depende somente do professor em sala, todo esse processo de aprendizagem depende de inúmeros fatores, começando da família até a escola e profissionais envolvidos com a criança.

Salientamos que os objetivos do trabalho não são com intuito de julgar ou apontar a forma correta de agir, mas sim levar-nos a refletir sobre a importância da definição inicial de uma concepção de deficiência intelectual, para posteriormente formular meios para desenvolver a aprendizagem desse aluno.

É indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando implicam novos desafios e inquestionáveis

demandas socioculturais. O que se pretende, numa fase de transição onde os avanços são inquietamente almejados, é o enfrentamento desses desafios mantendo-se a continuidade entre as práticas passadas e as presentes, vislumbrando o porvir; é procurar manter o equilíbrio cuidadoso entre o que existe e as mudanças que se propõem (BRASIL, 2003, p.17).

Vivemos em uma sociedade onde esperamos que todas as pessoas compreendam desde pequenas os aspectos relacionados à matemática e esses conseqüentemente serão aprimorados e desenvolvidos através da escolarização. No entanto, os processos de aquisição de conceitos, principalmente matemáticos, devem estar diretamente ligados às necessidades sociais e pessoais dos sujeitos, ou seja, tais aprendizagens devem ser possíveis de ajudar os alunos a desenvolver novas experiências e significados, partindo dos conhecimentos já existentes e estabelecidos.

É importante salientar que o processo de apropriação dos conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual se dá principalmente pela prática e pela comunicação, assim tanto o professor, como a família devem desenvolver as potencialidades desse sujeito garantindo um processo de ensino aprendizagem significativa.

A matemática como aprendizagem contextualizada

De acordo com os objetivos desta pesquisa de compreender como é o processo de ensino-aprendizagem de matemática dos alunos com deficiência intelectual e como os professores ensinam matemática para este aluno, percebemos nas falas das professoras que ambas possuem pensamentos diferenciados quanto ao ensino e a forma como estes alunos aprendem.

P1: “Se ele reconhece a quantidade, os números, se ele tem uma noção de somar, de pagar no bar o que compra já é alguma coisa, mas eu acho que eles são muito dependentes, é muito difícil dessa criança

saber fazer um troco.”

P2. *“Precisa basicamente ter o lúdico, a questão de auxílio de material concreto e as crianças adoram. Tu observas, claro que tu consegue ver que tem alunos especiais que tu consegue trabalhar muito [...]”.*

Embora as situações do cotidiano tenham grande importância para a construção de significados da matemática e também de outros conteúdos a serem trabalhados com esses estudantes, um dos motivos que justificam a formação matemática básica dos alunos é o aspecto utilitário. D’Ambrósio (1990, p. 16) afirma que a matemática é utilizada como um instrumentalizado para a vida:

[...] desenvolver a capacidade do aluno para manejar situações reais, que se apresentam a cada momento, de maneira distinta. Não se obtém isso com a simples capacidade de fazer contas nem mesmo com a habilidade de solucionar problemas que são apresentados aos alunos de maneira adrede preparada. A capacidade de manejar situações novas, reais pode muito bem ser alcançada mediante modelagem e formulação de problemas, que infelizmente não estão presentes em nossos currículos antiquados.

A disciplina de matemática pode desenvolver no aluno tanto o raciocínio lógico quanto vários outros fatores, como por exemplo, possibilita o aluno vivenciar situações, usar sua capacidade em solucionar problemas e vivenciar a matemática no dia-a-dia, seja nas pequenas ou nas grandes situações. Foi possível perceber isso, quando as professoras relatam que:

P1: *“[...] nós ensinamos massa, quilograma. Quando falamos ‘tu vai no mercado lá e comprou tanto, gastou tanto’, se ele sabe quanto é o quilo, nós tentamos colocar no mais prático possível, o dia-dia, a matemática. O que mais trabalhamos são as coisas do dia-dia, comprimento, metro. Não tem como eu exigir que uma criança faça bem o mercado, receba tanto de troco porque essa criança sempre vai*

ter alguém junto com ela”.

P2: “Que eles consigam interpretar, resolver cálculos, probleminhas, que eu acho muito importante. Todos esses conhecimentos da matemática e fazer uma relação com a vida deles, com o dia-a-dia, mas que eles consigam que seja efetivo isso, que não seja uma decoreba”.

Diante destas falas destaca-se fundamental a relação do ensino da matemática com a prática diária dos alunos, que eles sintam no seu dia-a-dia a presença da matemática. Ambas compreendem o ensino da matemática para o seu uso na realidade prática, no cotidiano social, familiar e escolar. Porém, é necessário, que em sala de aula seja proposto um trabalho que priorize não só essa realização de cálculos, que já estão mecanizados, na maioria das vezes, mas que

[...] seja um processo que também desenvolva habilidades de trabalho cooperativo, o interesse pelo estudo, a capacidade de selecionar e interpretar informações, aumente a autoconfiança e a autoestima, incentivando o estudo metódico e autônomo, faça da matemática um ramo de conhecimento do qual a maioria goste, incentivando seu estudo para toda a vida (RÊGO; RÊGO, 2006, p.105).

Para que estas habilidades supracitadas sejam desenvolvidas, se torna indispensável que os professores busquem uma maior contextualização e atualização do ensino da matemática. Busquem formas variadas de incentivar a aprendizagem do aluno, utilizando diferentes dinâmicas, diferentes recursos, jogos, brincadeiras. Atendendo o conteúdo previsto, a demanda da turma, os interesses e as idades. No que se refere a isto as professoras expuseram que:

P1: “[...] tentar trabalhar assim o máximo com a realidade, com fichinhas, com bingo, com os blocos, tudo que nós temos, os livros que nós buscamos para sugestões né.”

P2: “Livros, cantinho da leitura, a questão da hora do conto, jogos, a

informática. Mas assim, o laboratório de informática, tem a caixa da matemática, então nós construímos em função do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa, sempre trago novidades de jogos para eles, assim, jogos em equipe, formando duplas, trios [...]”.

Cabe ressaltar que os pensamentos acerca do ensino e habilidades referentes a alfabetização matemática exigem as habilidades nas quais caracterizam o sujeito com DI, e que há urgência de reconhecer que estas características são multidimensionais, aprimoram-se ou não a partir dos mecanismos práticos desenvolvidos na sala de aula, planejados pelo professor e incentivados pela equipe escolar. Segundo Candau (2003), é necessário que a escola se empenhe em cumprir com o seu papel de favorecer a construção de conhecimentos, encontrando estratégias para que estes sejam assimilados e criticamente reelaborados pelos alunos. Para isso, é preciso uma ação pedagógica intencional, um trabalho docente planejado a partir do conhecimento das características psicológicas e socioculturais dos alunos para que se efetive a aprendizagem.

Ainda, reconhece-se o uso de jogos e materiais concretos nas práticas desenvolvidas pelas professoras, o que proporciona apropriação de novos conhecimentos e retomada do que já foi estudado, de forma lúdica e prazerosa. No momento do jogo o aluno sente-se envolvido com a dinâmica e desafiado, tornando-se protagonista.

Se trabalhado de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras (BRASIL, 2014, p. 5).

Além dos recursos utilizados para ensinar as professoras avaliaram a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual com relação a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, de acordo com P1 a aprendizagem é mínima, “*eles têm muito mais dificuldade do que*

uma leitura, uma interpretação de texto, eu não sei porque que a matemática é muito mais pesada, muito mais difícil pra eles.[...] É bem mais lento, bem mais demorado, o que eu faço com a turma normal, dito assim, em meio ano, eles levam um ano todo pra aprender né[...]". Estes dizeres vão ao encontro aos propósitos deste estudo quando mencionamos que a área da alfabetização matemática gera maiores dificuldades na aprendizagem dos alunos com DI, especialmente por abarcar habilidades intelectuais, como raciocínio, planejamentos, estratégias.

Por outro lado, P2 sublinhou que há *“dois tipos de alunos, o que precisa mais de incentivo e o outro que já está no caminho, que consegue participar da aula, que curte fazer atividades, e que, do jeito dele, faz”*.

Para que haja um avanço na aprendizagem o professor precisa ter intencionalidade no planejamento, “para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial” (BRASIL, 2014, p. 5). Se não houver uma intencionalidade pedagógica, se não houver uma exigência individual durante o jogo, perde-se a potencialidade da atividade.

Salienta-se a importância de os professores estarem buscando uma constante atualização e contextualização da forma de ensinar matemática a estes alunos. Apesar da matemática se distinguir de outras disciplinas pelo seu caráter formal, abstrato e de natureza dedutiva, o ensino da mesma é um processo na qual é possível ampliar o entendimento daquilo que nos rodeia, característica essa que transfere para a matemática não um corpo de informações e técnicas (muitas vezes mecanizadas), mas a possibilidade de fazer a mente raciocinar e desenvolver seus potenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

250 Para o desenvolvimento de um trabalho educacional significativo é de extrema importância a construção de uma concepção sobre a deficiência intelectual, principalmente pelos professores que

trabalham com esse aluno.

Desenvolver práticas significativas requer ir além da inclusão desse aluno em sala de aula, o professor precisa compreender quem é, e quais as suas especificidades, principalmente pelo fato de que essas concepções influenciam diretamente na prática e nas estratégias de ensino. Após esse entendimento e o planejamento de como trabalhar, o professor é capaz de refletir sobre a sua prática e conseqüentemente consegue estabelecer meios para a aprendizagem e superação das dificuldades.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa evidenciam que as professoras pensam diferentes formas de ensinar matemática, ressaltando a importância desta área do saber para o contexto de cada uma, porém há a presença de contradições e dificuldades distintas enfrentadas pelas professoras no mesmo ambiente escolar, revelado nitidamente através da concepção que cada um tem sobre a deficiência intelectual. Pensa-se que estas concepções sobre a deficiência intelectual se fortalecem no decorrer do processo formativo, a partir das observações que as professoras fazem sobre os alunos, determinando em algumas vezes o sucesso (porque realizou determinada atividade) ou fracasso (porque não realizou a atividade), ou seja, focalizam-se mais as dificuldades do aluno do que sua relação com o meio e os apoios que são oferecidos durante o ano.

Dentre os recursos sobressaiu-se o lúdico, como jogos individuais, cooperativos e competitivos, organizados muitas vezes em grupos, com o intuito de despertar a amizade e o auxílio entre os colegas.

A partir das reflexões realizadas, podemos ressaltar que, além de práticas ou adaptações curriculares é preciso possibilitar formações continuadas para que os professores possam realizar mediações adequadas a todos os alunos, deixando de haver a disparidade entre teoria e prática.

Quando falamos em aprendizagem de alunos com deficiência

intelectual, devemos considerar que as necessidades de aprendizagem não devem ser consideradas de forma diferente dos demais alunos, mas sim ensinar a matemática para esse aluno transpassa a necessidade de aprender um conteúdo, é imprescindível incluir nessa aprendizagem às necessidades sociais e pessoais desses sujeitos. Assim, essas aprendizagens precisam estar baseadas na possibilidade de que irão auxiliar esse aluno a desenvolver novas experiências e significados, partindo do que já sabem, proporcionando assim que exerçam o papel de cidadãos na sociedade.

Portanto, é importante considerar além das práticas e do entendimento do professor em relação ao aluno, também o processo de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos com deficiência intelectual, um processo que deve ser desenvolvido a partir da comunicação e da prática, evidenciando sempre as potencialidades desse sujeito.

Para finalizar, cabe lembrar que essa pesquisa foi desenvolvida como atividade de iniciação científica, assim caracterizou-se como um exercício reflexivo e de extrema importância para a formação profissional das acadêmicas envolvidas em tal atividade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. SEESP/MEC, Brasília, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação. Ministério da Educação. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. SEESP/

SEED/MEC, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

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

CAMPOS, S. M. Dinah. **Psicologia da Aprendizagem**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERRO, M. D. **Conceptos básicos sobre el cálculo: sumar y restar son medios para resolver los problemas de la vida diaria**. Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2044/1274>>. Acesso em: 05 jun. 20018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/RE/RE_Pires_Carla.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FONTES, Rejane. et.al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

KRANZ, C.R. **Jogos com regras na Educação Matemática**. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-graduação / PPGED. UFRN, RN, nov. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de**

metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. Deficiência Mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre brincar. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v.12, n.1, p.11-28, jan./abr. 2006.

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

RÊGO, R. G.; RÊGO, R. M. A inserção da cultura popular no ensino da matemática: o uso de faixas decorativas das carrocerias dos caminhões brasileiros. In: RÊGO, R. G. et al. **Padrões de Simetria:** do cotidiano à sala de aula João Pessoa: Editora Universitária- UFPB, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA. R.A.G. **Matemática inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de Matemática no contexto a diversidade.** 2010. 423f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2010.

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

José Saramago

As habilidades sociais (HS) de uma pessoa são condições imprescindíveis para agir e interagir em coletividade. Entende-se por HS (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009) o repertório de classes de comportamentos sociais de um indivíduo, ou seja, a variabilidade de habilidades do sujeito para o manejo em diferentes situações sociais, as quais contribuem para uma convivência amistosa e profícua entre os pares.

O nascimento de uma criança se dá em um universo social. Neste contexto interacional com seus familiares e outras pessoas o bebê aprende a se comportar, interagir e se relacionar. Desta forma, a criança desenvolve os requisitos sociais necessários para conviver na fase infantil, bem como, regula, ressignifica e amplia o repertório para habilidades mais sofisticadas que são necessárias e importantes nas relações sociais vindouras.

Dos sentidos humanos a visão, sem dúvida alguma, é uma habilidade para perceber e interagir no ambiente e com as pessoas mesmo sem pronunciar nenhuma palavra. O desenvolvimento da visão do recém-nascido é inexorável e muito rápido. Com menos de dois meses o bebê acompanha um objeto em movimento lento por breves períodos (BEE, 2003). Indubitavelmente, a visão é um dos principais sentidos para inserir o homem no meio em que vive.

Ao longo de décadas, no Brasil, a área das habilidades sociais tem sido elucidada e ampliada, sobretudo, pelos autores Del Prette; Del Prette (2017a; 2017b; 2014; 2013; 2012) e seu grupo de pesquisa. Além disso, outros campos do conhecimento têm se dedicado ao estudo das habilidades sociais, dentre eles o da Educação Especial. Neste sentido, levanta-se a seguinte indagação: Quais são os achados da área de HS junto a crianças com deficiência visual?

Diante do exposto, o presente estudo teve o objetivo de

identificar e descrever o estado da arte sobre o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com deficiência visual.

MÉTODO

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, denominada também de “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte” (SOARES, 1989; FERREIRA, 2002) cuja finalidade é de identificar, selecionar e analisar o que vem sendo discutido em um determinado campo do conhecimento.

O corpus sobre o qual incide esta pesquisa foi composto por artigos nacionais e internacionais referentes às habilidades sociais em crianças com deficiência visual. Não foi estipulado um período de publicação.

Atendendo ao que foi preconizado por Costa e Zoltowski (2014), os procedimentos de inclusão e exclusão dos artigos ocorreram em duas fases.

Na primeira fase os descritores foram analisados por dois juízes independentes resultando em três descritores, os quais foram selecionados e associados pelo conectivo. Os descritores foram empregados em língua portuguesa e em língua inglesa: “Habilidades Sociais e Deficiência Visual e Crianças”/ *“Social Skills and Visual Impairment and Children”*.

Em seguida foram verificadas as bases de dados e foram extraídos os artigos correspondentes. A pesquisa foi realizada na Plataforma Capes, nas seguintes bases de dados: Academic Search Premier - ASP (EBSCOhost), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico.

Os seguintes critérios foram definidos para a seleção dos artigos: estar disponível na íntegra; ter participantes ou tratar de crianças com deficiência visual e contemplar os descritores previamente estabelecidos no título e no resumo. Os critérios de exclusão foram: não estar disponível na íntegra; referir-se a livros,

teses, dissertações ou outro formato de publicação diferente de artigo científico publicado em revista especializada ou tratar de crianças com deficiência associadas.

Na segunda fase, primeiramente, foi realizada a extração e a análise inicial dos dados dos artigos selecionados. Em seguida, os dados apresentados foram armazenados em planilhas e organizados de acordo com categorias de análise gerais propostas por Silveira, Enuno e Rosa (2012): periódico de publicação, ano de publicação, autor(es), tipo de estudo, objetivos, resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca inicial com os descritores selecionados foram identificadas 38.341 publicações. Destas foi descartado um total de 38.300 itens recuperados que incorriam nos critérios de exclusão relacionados a: tipo de publicação como livros, teses e dissertações ou resumos e a população selecionada nos estudos.

Considerando exclusivamente as palavras-chave, restaram 41 artigos que foram integralmente lidos. Destes foram selecionados dez artigos que atenderam aos critérios de inclusão.

No Quadro 1 foram sintetizadas parte das informações sobre as publicações selecionadas. Os artigos foram elencados em ordem decrescentes do ano de publicação.

Quadro 1: Distribuição dos artigos selecionados de acordo com o periódico, ano de publicação, autor, tipo de estudo, objetivos e resultados.

Referência	Tipo de estudo (Título)	Objetivo
NIEMEYER, J. A. Education & Treatment of Children. Vol. 17 Issue 1, p. 68. 18 p. 3 Charts, Feb., 1994.	Revisão de Literatura (Expressions of affection in young children with sensory impairments: A research agenda).	Examinar a relação de afeto através de uma perspectiva de interação social em crianças pequenas com déficits senso- riais.

SHARMA, S.; SIGAFOOS, J.; CARROLL, A. Journal of Visual Impairment & Blindness, 0145482X, Vol. 94, Número 3, Mar., 2000.	Pesquisa empírica. (Social Skills Assessment of India Children with Visual Impairments).	Avaliar habilidades sociais em crianças e adolescentes com deficiências visuais.
JINDAL-SNAPE, D. Journal of Visual Impairment & Blindness, July 2005	Pesquisa empírica (Use of Feedback from Sighted Peers in Promoting Social Interaction Skills)	Treinar uma criança com deficiência visual para auto avaliar sua interação social; Treinar três colegas de classe normo-visual para fornecer reforço verbal à criança com DV.
CELESTE, M. Journal of Visual Impairment & Blindness, February, 2006.	Estudo de caso. (Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice)	Descrever os resultados das interações sociais de uma criança cega.
FREITAS, M. G. de; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Revista Benjamin Constant, v. 13, n. 2, p. 17-27, 2007.	Pesquisa empírica (Melhorando Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Visual: um Programa de Intervenção para Mães)	Apresentar os resultados de um programa de intervenção com mães de crianças deficientes visuais.
CELESTE, M. Journal of Visual Impairment & Blindness, September, 2007.	Estudo de caso (Social Skills Intervention For a Child Who Is Blind)	Avaliar a eficácia de uma intervenção de habilidades sociais para uma criança cega.
SOUZA, C. R. de; GRASSI, P. F.; FREITAS, M. G. de; DEL PRETTE, Z. A. P.. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.	Estudo teórico (Habilidades Sociais de Crianças Deficientes Visuais)	Rever teoricamente as dificuldades encontradas pelas crianças deficientes visuais no aprendizado de diversos comportamentos socialmente relevantes para ela; Rever o papel de educador que pais devem ter no desenvolvimento de seu filho; Verificar os encaminhamentos que os centros de pesquisas devem dar as suas produções no sentido de atender, preventivamente, essa população.
FERREIRA, B. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOPES, D. C.. Interação em Psicologia, 13(1), p. 49-58, 2009.	Pesquisa empírica (Habilidades Empáticas de Crianças Videntes e Cegas e a Possível Influência de Variáveis Sociodemográficas)	Verificar diferenças e semelhanças no repertório de empatia de crianças cegas e videntes; Verificar a influência das variáveis sociodemográficas sobre o repertório empático de crianças cegas e videntes.

<p>COSTA, C. S. L. da; DEL PRETTE, A.. Rev. Educ. Espec. Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 75-88, jan./abr. 2012.</p>	<p>Estudo de caso (Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual).</p>	<p>Descrever e caracterizar o desempenho social de uma criança cega e uma vidente, gêmeas idênticas; Caracterizar semelhanças e diferenças entre classes de habilidades sociais inferidas a partir do repertório de desempenho social das duas irmãs.</p>
<p>FERREIRA, B. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, n. 2, p. 327-338, 2013.</p>	<p>Pesquisa empírica (Programa de Expressividade Facial de Emoções e Habilidades Sociais de Crianças Deficientes Visuais e Videntes).</p>	<p>Avaliar os efeitos de um programa de intervenção sobre o aprimoramento e manutenção da EFE, da EDE e do repertório de habilidades sociais de crianças cegas, com baixa visão e videntes.</p>

Fonte: Elaborado a partir do levantamento de dados realizado pelas autoras

Dos dez artigos selecionados, verificou-se que os pesquisadores têm elegido a sala de aula, professores e alunos, como objeto de estudo das habilidades sociais das crianças com deficiência visual. Embora, haja também, uma preocupação de como a família se relaciona e contribui para o desenvolvimento e refinamento do repertório das competências sociais desse público infantil.

A revisão de literatura realizada por Niemeyer (1994) identificou, que os pais de crianças com DV apresentam dificuldades em ler os sinais de seus filhos para atender suas demandas. Se para os familiares que possuem contato diário com a criança DV é difícil compreender seus desejos que dirá para os colegas e professores, por exemplo.

Não se pode minimizar o fato de a preocupação em verificar os comportamentos de afeto na interação social de sujeitos com deficiência visual (DV) remonta o início da década de 90, do século passado. Uma revisão de literatura realizada nesse período por Niemeyer (1994) detectou que havia uma escassez de pesquisas com rigor científico que avaliassem as expressões de afeto em crianças pequenas com deficiências sensoriais (auditiva e visual), bem como, a interação social desse público infantil. Mas, apesar disso, a autora

revisou na literatura existente os componentes que são imprescindíveis para a criança com DV e com deficiência auditiva a se relacionar. Nesta pesquisa interessa-nos as informações obtidas na área visual. Dentre os achados, a interação social, é um dos elementos mais críticos para o sucesso da integração dessas crianças. Um dos limites da eficácia nas relações entre a criança normovisual e a com DV se dá na forma das relações, ou seja, menor envolvimento do infante com DV durante as brincadeiras por não identificarem sinais visuais nas interações sociais, o que dificulta se envolverem reciprocamente.

Diante deste contexto, Niemeyer (1994) observou que algumas pesquisas, embora com limites metodológicos, suas técnicas sinalizavam à necessidade de organizar situações estruturadas para praticar habilidades sociais. Um dos instrumentos identificados foi elaborado a partir de relatórios de pais e professores, bem como, teste de desempenho de papéis (role play), o que culminou em uma avaliação para identificar déficits de habilidades interpessoais em crianças e adolescentes com DV. O instrumento não foi validado, contudo, mesmo assim, as informações oriundas deste procedimento foram utilizadas

em um programa individualizado de treinamento de habilidades sociais. O facilitador organizou o treinamento em sessões estruturadas de acordo com o déficit específico do comportamento do sujeito. A técnica jogo de papéis foi utilizada para instruir, modelar, guiar manualmente, fornecer feedback e reforçar.

Outro aspecto observado no levantamento realizado por Niemeyer (1994) se refere aos tipos verbalizações realizadas por professores de crianças pequenas com e sem DV em momentos de interações. Os resultados revelaram que quando os professores não atendiam as crianças como um grupo, as interações eram menos prováveis de ocorrerem tanto com as crianças normovisual quanto DV. Outro aspecto importante na interação dos professores junto as crianças referem-se às verbalizações de encorajamento social, as

quais incluem instruções diretas e indiretas e descrições do ambiente. Este achado indicou que os adultos podem ser identificados como componentes críticos na interação social da criança pequena com DV.

Ademais, Niemeyer (1994) apontou que apesar do limite metodológico das pesquisas o que se verificou foi que as crianças com DV necessitam de oportunidades para interagirem com outras crianças, os colegas precisam ser ensinados a identificar os sinais de seus pares com DV e os professores precisam ensinar, modelar e reforçar as habilidades sociais no grupo com vistas a aumentar a competência social.

No cotidiano escolar os professores necessitam de instrumentos que avaliam as habilidades sociais de crianças e adolescentes com deficiência visual. Com vistas a auxiliar os educadores nessa situação Sharma; Sigafos, Carroll (2000) pesquisaram 200 participantes indianos com deficiência visual. Estes foram submetidos a “Avaliação Matson de Habilidades Sociais”. Os pesquisadores indianos adequaram o instrumento inglês ao idioma HINDI. Os itens do “MESSY” foram submetidos a rigoroso tratamento estatístico e se mostraram altamente comparável e confiável a quatro dos cinco fatores originais (habilidades sociais, assertividade, autoconfiança e impulsividade). O resultado demonstrou que o instrumento pode ser utilizado efetivamente para avaliar as habilidades sociais de crianças e adolescentes com DV. Os autores concluem que a pesquisa forneceu suporte empírico para uma versão HINDI do MESSY. Desta forma, os professores indianos da educação especial podem fazer uso do instrumento e avaliar as habilidades sociais de crianças e adolescentes com DV. Pois, por meio das informações obtidas pelo instrumento pode ser estruturado um programa de treinamento de habilidades sociais para esse público educacional, visando minimizar o risco de comportamentos problemáticos e déficits nas habilidades de vida social.

A sala de aula foi o ambiente escolhido por Jindal-Snape **263**

(2000) para promover o treinamento de uma criança cega a se auto avaliar, assim como, o ensino de feedback para três colegas de turma dessa criança sem problemas visuais a melhorarem as interações sociais com seu amigo DV. A pesquisa foi realizada na sala de aula com 30 escolares na cidade de Delhi (Índia). Do total de crianças seis apresentavam deficiência visual. O professor regente não possuía nenhuma qualificação pedagógica para ministrar a esse público educacional, porém recebia instrução e apoio da equipe especializada da área visual. O design na sala foi organizado em filas com três crianças (sendo duas videntes e uma com deficiência visual) em cada mesa, de maneira que cada uma pudesse ver a outra. O professor da turma relatou que o arranjo foi realizado para que as crianças videntes pudessem ler o quadro-de-giz ou livros para seu colega DV. Mas, apesar desta disposição propiciar melhor interação não é o que se obtinha de resultado. A criança DV não solicitava ajuda de seus colegas e seus colegas também não se voluntariavam para ler para ela.

Raj (nome fictício da criança cega) tinha cinco anos na época do estudo. De acordo com o relato do professor o menino era desatento nas aulas, os raros momentos atencionais eram curtos e não participava das atividades de classe e suas tarefas sempre incompletas. Um comportamento adicional de Raj é apoiar a cabeça sobre a mesa, andar pela sala perturbando os colegas e esquivando-se de responder ao solicitado. Diante deste quadro os colegas se recusavam a interagir com Raj. Sendo assim, foram recrutados três colegas de turma para serem treinados a interagir com Raj. Kiram e Arun foram selecionados porque de acordo com seu professor eram socialmente ativos e Ravi por ter alta motivação.

Os comportamentos-alvo selecionados para serem treinados com Raj foram direção do olhar: I - orientar o rosto e o corpo em direção a pessoa que está falando com ele no plano horizontal; II - orientar o rosto e o corpo em direção a pessoa com quem ele está falando; III - orientar o rosto e o corpo em direção a pessoa que está falando com

o todo grupo, como o professor e comportamento na tarefa: I - olhar para o professor ou virar sua cabeça e orientação corporal quando é solicitado; II - olhar para ou virar a cabeça ou orientação do corpo em direção à apropriação do material didático; III - fazer trabalho escrito sozinho ou com um par; IV - ler a lição sozinho ou com um par; V - não falar em horário impróprio; VI - seguir as regras de sala de aula, como levantar-se enquanto responde; VII - leitura em voz alta quando necessário; VIII - responder a perguntas; IXI - discutir a tarefa com um par ou com o professor sem incomodar os outros.

Os três colegas selecionados foram treinados a dar feedback a Raj. Os comportamentos-alvo treinados foram “dando feedback” e generalização de comentários. Em “dando feedback” foram ensinados: I. emitir comentários verbais relacionados a direção do olhar; II. emitir comentários verbais ou físico. Em generalização de comentários foram: I. emitir feedback verbal ou físico até Raj olhar em direção ao parceiro; II. emitir informação sobre o meio ambiente social.

Jindal-Snape (2000) concluiu a pesquisa ressaltando o efeito positivo que o uso do feedback teve sobre a habilitação de Raj para a autoavaliação das habilidades sociais. Os comportamentos selecionados melhoraram consideravelmente após feedback fornecido pelos pares, bem como generalizou-se a outros ambientes. Concluiu-se o estudo salientando que se for fornecido a criança deficiente visual feedback inicial ela poderá generalizar e manter o seu comportamento mesmo na ausência de outros significantes.

Celeste (2006; 2007) preocupada com as habilidades sociais da criança com DV realizou dois estudos que contribuíssem com a temática. O primeiro avaliou o nível de interações sociais e, o segundo, elaborou um plano de intervenção para ampliar as competências interacionais da criança com DV.

Celeste (2006) destacou que quando a criança pequena inicia a pré-escola um novo ambiente se descortina a ela e que esse espaço educacional é assaz oportuno para que o educando demonstre no jogo

social estratégias e habilidades para fazer parte do grupo como, por exemplo, resolver conflitos e interagir com outros pares. Por outro lado, a criança que apresenta uma deficiência é mais susceptível ao isolamento social. Esta situação é comum em criança com DV, pois, as poucas respostas positivas e o envolvimento do grupo frente a ela favorecem para seu limitado engajamento em atividades coletivas.

Diante desse quadro Celeste (2006) verificou as habilidades sociais de uma criança cega. Para tanto, realizou um estudo de caso com vistas à avaliação do desenvolvimento, tais como: avaliações adaptativas, as quais eram observadas durante brincadeiras livres na classe, no pátio, na creche e em casa e; entrevistas com os pais, colegas, professores e cuidadores.

A variabilidade de avaliações possibilitou obter de múltiplas fontes informações mais abrangentes das atividades da criança em grupo, dupla e sozinha, assim como, em diferentes ambientes e pessoas a verificar a qualidade e êxito de sua interação social. Sendo assim, Celeste (2006) utilizou vários instrumentos em sua coleta de dados, a saber: Inventário de Desenvolvimento Battelle – BDI (é uma bateria de avaliação do desenvolvimento das habilidades pessoais ou sociais, adaptativas, motora, cognitiva, comunicação e linguagem); Avaliação do Comportamento Adaptativo Vineland Scales – VABS (avalia quatro áreas comunicação receptiva, habilidades de vida diária, civilização e habilidades motoras); Escala de Observação e Reprodução – POS (medida de participação social) e o Comportamento Social Individual Scale – ISBS (medida de pares).

Os resultados indicaram que a criança cega do estudo de Celeste (2006), diferentemente do que vem mostrando a literatura, demonstrou habilidades dentro ou acima de seu nível de idade nas áreas de linguagem, motora e cognitiva. No que se refere às interações sociais não apresentou comportamentos de negação, ansiedade, agressividade e antagonicos. Contudo, assim como observado na literatura demonstrou comportamento de isolamento em atividades

sociais e/ou grupo. A criança não conseguiu modelar estratégias que são essenciais para sustentar a participação nos jogos e brincadeiras interacionais.

A autora concluiu o estudo destacando a necessidade de se inserir na educação infantil avaliações de comportamentos e de interações sociais com vistas à elaboração de programas estruturados de intervenção para contribuir com o desenvolvimento da competência social de todas as crianças e, em especial, as com DV.

Com o objetivo de melhorar as habilidades sociais de uma criança pré-escolar cega Celeste (2007) elaborou um plano de intervenção para ampliar a variabilidade nas interações dessa criança. Para tanto, observou a criança no contexto escolar para avaliar seu comportamento em brincadeiras e suas interações sociais. O instrumento utilizado foi a Escala de Observação de Reprodução (POS).

Após avaliação a pesquisadora elaborou um planejamento de intervenção. A criança frequentava outros espaços (ensino especializado, cuidador, por exemplo) de aprendizagem além do centro de educação infantil. Para cada um desses espaços a pesquisadora propôs um plano amplo de intervenção de habilidades sociais.

Celeste (2007) verificou que depois do plano de intervenção a criança demonstrou um aumento da gama de comportamentos em jogos e brincadeiras, isto é, ficou menos tempo sozinha nas brincadeiras mais tempo nos jogos e brincadeiras em grupo, assim como, maior frequência de interações sociais. Celeste (2007) ressaltou que o programa não deve ser visto como curativo, assim como, salientou que é necessária uma avaliação em longo prazo para verificar os efeitos duradouros.

O grupo de pesquisadores liderados por Del Prette e Del Prette vem investigando aspectos das habilidades sociais de crianças com deficiência visual. As condições de desenvolvimento das habilidades sociais vêm sendo estudadas em diversas dimensões. Por exemplo,

os estudos têm focalizado o âmbito familiar e/ou as situações de escolarização. Outra vertente tem focalizado os processos envolvidos nas interações sociais ou a proposição de programas de intervenção para promover habilidades sociais. Há ainda os estudos que trataram de alguns aspectos específicos relacionados às habilidades sociais tais como as expressões faciais de crianças com deficiência visual

Com a preocupação de melhorar as habilidades sociais de crianças com deficiência visual Freitas; Del Prette; Del Prette (2007a) realizaram um programa de intervenção para mães desse público. Os autores inicialmente se preocuparam com a estrutura geral do programa, ou seja, composição e tamanho do grupo, tempo de duração, número e frequência das sessões, avaliação do repertório das crianças pré e pós intervenção, seleção dos objetivos e organização dos procedimentos: planejamento, generalização, seleção das vivências e materiais necessários à sua consecução e questões éticas.

Com o desenvolvimento do programa pesquisa-intervenção foi possível detectar que alguns déficits apresentados pela criança tinham estreita relação com o contexto, pois as práticas educativas das mães implicavam no desempenho das habilidades sociais de seus filhos com deficiência visual. Razão pela qual se faz necessário de mais programas de ensino aos familiares de crianças com deficiência visual para aprenderem a manejar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de habilidades sociais dessa população.

Souza; Grassi; Freitas e Del Prette (2007b) analisaram teoricamente as habilidades sociais e inclusão escolar de deficientes visuais. As autoras destacaram que as pesquisas internacionais sobre desenvolvimento social de crianças deficientes visuais têm atenção prioritária na intervenção centrada na família. Contudo, observa-se que essas pesquisas têm priorizado a topografia do comportamento dos pais como um recurso para o aprendizado dos filhos do que propriamente o ensino de habilidades sociais para que os pais ampliem seu repertório para criarem contingências no ambiente

familiar de modo que novos comportamentos possam emergir. Situação semelhante se apresenta na literatura nacional. Apesar de se reconhecer que a literatura ressalta a importância do aprendizado de habilidades sociais em programas para pais com vistas ao aumento do repertório de habilidades sociais de seus filhos com deficiência visual, a produção científica ainda é escassa.

Desta forma, Souza; Grassi; Freitas e Del Prette (2007b) reconheceram a necessidade urgente de se produzir conhecimentos que norteiem os especialistas, clínicos, educadores e cuidadores em geral, bem como, programas estruturados voltados ao ensino de habilidades sociais aos pais de crianças com deficiência visual.

As habilidades empáticas de dezesseis crianças cegas e dezesseis videntes de três cidades do interior de Minas Gerais e duas cidades do interior estado de São Paulo e a possível influência de variáveis sociodemográficas foram avaliadas por Ferreira; Del Prette; Lopes (2009). Os autores utilizaram como instrumentos de medidas o Questionário Critério Brasil; Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais; Questionário de Indicadores Comportamentais de Empatia da Criança pelos pais/ responsáveis e professores; Roteiro de observação do comportamento empático em situação estruturada; Fantoches; Protocolo de observação molar dos comportamentos empáticos na situação estruturada e Protocolo de observação molecular dos comportamentos empáticos na situação estruturada.

A pesquisa envolveu várias etapas, a saber: a coleta de dados junto aos pais e professores e coleta de dados junto aos alunos: I. aplicação do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS-BR; II. familiarização com a pesquisadora e fantoches; observação de comportamento empático pela pesquisadora em situação de brincadeira estruturada.

Os achados desse estudo indicaram maiores semelhanças do que divergências sobre o repertório empático dos dois grupos, assim como, sugerem que o repertório empático é similar tanto no

contexto familiar quanto educacional. Os autores inferem que as semelhanças encontradas na pesquisa podem estar relacionadas às políticas de educação inclusiva, as quais as crianças com deficiências estão inseridas no ensino comum aprendendo em um contexto plural e diverso. Desta forma, os resultados da pesquisa de Ferreira; Del Prette; Lopes (2009) desmistifica alguns conceitos cristalizados de que a criança cega apresenta defasagem em seu repertório empático. Ademais, os autores salientam a necessidade de uma avaliação multimodal com esses sujeitos para obter dados mais variáveis sobre o desempenho desses escolares.

Costa e Del Prette (2012) descreveram e caracterizaram o desempenho social de gêmeas idênticas, uma cega e a outra normovisual. A coleta foi realizada na casa das participantes. Os instrumentos utilizados foram: Câmera VHS gradiente GCP – 195 e Protocolo de observação das filmagens.

Os resultados da pesquisa de Costa e Del Prette (2012) revelaram que a criança normovisual apresentou repertório de habilidades sociais mais diversificados e variados do que sua irmã cega. Além disso, nas classes de habilidades comuns às duas crianças foram identificadas diferenças no que se refere à qualidade dos desempenhos, ou seja, a criança normovisual atingiu maior nível de proficiência. Os autores destacaram que o déficit da criança cega não era em nível de aquisição e, sim, em nível de desempenho. Contudo, ambas apresentaram déficit de fluência, porém em classes de habilidades sociais diferentes.

Os autores (COSTA; DEL PRETTE, 2012) concluíram a pesquisa destacando o baixo número de estudos referente às habilidades sociais de pessoas com deficiência visual no país. Diante deste quadro precisa-se com urgência de mais pesquisas brasileiras que debrucem a investigar as múltiplas e variadas questões a serem elucidadas para melhorar as habilidades sociais dessa população escolar.

Ferreira e Del Prette (2013) avaliaram por meio de um programa de intervenção a expressividade facial de emoções – EFE:

referem-se à qualidade da expressão facial e o uso de componentes não verbais e a expressão diferencial de emoções – EDE: referem-se à habilidade de expressar emoções de maneira a serem reconhecidas por outras pessoas.

As autoras utilizaram como delineamento do estudo pré e pós-teste com sujeito único, com múltiplas sondagens e replicações intra e entre sujeitos com diferentes defasagens visuais, tendo como variável independente. Como instrumentos foram utilizados o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS — BR); Ficha de Avaliação da EDE por Fotografias e Filmagens Versão Juízes e Ficha de Avaliação da EDE apenas por Fotografias Versão Pais e Professoras; Protocolo de Avaliação da Qualidade da Expressividade Facial de Emoção (EFE) por meio de Fotografias.

Após o programa de intervenção o repertório de habilidades sociais teve maior impacto sobre as classes que necessitam de mais expressividade de emoções, a saber: empatia, assertividade, autocontrole, evitação de problemas, na versão SSRS-criança; autocontrole/civilidade e autocontrole passivo, na versão SSRS-pais; Autocontrole e cooperação com pares, a versão SSRS-professor (com ganhos para praticamente todas as crianças).

As pesquisadoras salientaram a necessidade de propiciar às crianças com deficiência visual outros canais sensoriais de aprendizagem como, por exemplo, tátil. Destacaram, também, a importância da participação dos pais e professores à aquisição, desempenho, manutenção e generalização dos comportamentos sociais para outros espaços além da escola e família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que as crianças com deficiência visual podem ter déficits nas habilidades sociais, razão pela qual da importância de pesquisas nesta área, sobretudo, no que se referem aos procedimentos e instrumentos que corroboram aos pais e professores ao auxílio junto

a essas crianças no desenvolvimento de sua competência social.

Apesar de os esforços dos pesquisadores que se preocupam em inserir a temática habilidades sociais e crianças com deficiência visual, ainda, é escassa as pesquisas empíricas nessa área, principalmente, com crianças pequenas.

Diante do exposto e a fim de que as crianças com deficiência visual sejam bem-sucedidas e incluídas escolar e socialmente faz-se necessário de mais pesquisas com esta população. Só assim, será visualizado o princípio fundador da inclusão que é possibilitar a todas as crianças oportunidades de participarem plenamente em todas as esferas sociais.

As pesquisas são importantes, porém, não suficientes para que de fato se ampliem as habilidades sociais da criança com deficiência visual. Os professores do atendimento educacional especializado juntamente com o professor do ensino comum devem estar atentos a esse tema para propor atividades práticas que corroboram para o desenvolvimento das competências sociais tanto da criança com e quanto da sem DV.

Como verificado, nesse levantamento, a organização de um ambiente onde se propicie situações constituídas de atividades para praticar habilidades sociais são amplamente eficazes nas relações entre as crianças com e sem deficiência visual, assim como, entre as crianças DV e seus professores e pais. Pois, só assim, serão minimizadas as dificuldades que a condição impõe a criança deficiente visual e maximizadas as oportunidades de envolvimento nas brincadeiras e nas relações entre os grupos.

O que reparamos com este estudo é que um ambiente estruturado, planejado, pensado na/para criança com DV favorece ao professor a rever suas próprias mediações verbais, físicas e metodológicas com esse público. A criança que apresenta uma limitação visual necessita ser encorajada e estimulada a se inserir no contexto, bem como, requer dos professores/pais descrições do ambiente, ori-

entações diretas e indiretas para compreenderem o cenário a qual estão envolvidas. Desta forma, o adulto torna-se um componente singular na interação social da criança com DV e no ensino aos colegas e as pessoas com as quais convivem de como identificarem sinais de isolamento ou envolvimento social.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CELESTE, M. Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, February, 2006.

CELESTE, M. Social Skills Intervention For a Child Who Is Blind. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, September, 2007.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto, Alegre: Penso, 2014.

COSTA, C. S. L. da; DEL PRETTE, A. Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. **Rev. Educ. Espec. Santa Maria**, v. 25, n. 42, p. 75-88, jan./abr. 2012.

DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017a.

DEL PRETTE, A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Habilidades Sociais e Competência Social**: para uma vida melhor. São Carlos: EDUFSCar, 2017b.

DEL PRETTE, A. DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais**: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais**: terapia, educação e trabalho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na**

Infância: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAFAsPesquisasDenominadasEstadodaArt>>. Acesso em: 28 de fevereiro. 2018.

FERREIRA, B. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOPES, D. C. Habilidades Empáticas de Crianças Videntes e Cegas e a Possível Influência de Variáveis Sociodemográficas. **Interação em Psicologia**, v. 13, n.1, p. 49-58, 2009.

FERREIRA, B. C. ; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa de Expressividade Facial de Emoções e Habilidades Sociais de Crianças Deficientes Visuais e Videntes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 327-338, 2013.

FREITAS, M. G. de; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Melhorando Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Visual: um Programa de Intervenção para Mães. **Revista Benjamin Constant**, v. 13, n. 2, p. 17-27, 2007.

JINDAL-SNAPE, D. Use of Feedback from Sighted Peers in Promoting Social Interaction Skills. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, July 2005.

NIEMEYER, J. A. Expressions of affection in young **children** with sensory **impairments**: A research agenda. **Education & Treatment of Children**, v. 17 Issue 1, p. 68. 18 p. 3 Charts, Feb., 1994.

SHARMA, S.; SIGAFOOS, J.; CARROLL, A. Social Skills Assessment of India Children with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 0145482X, v. 94, n. 3, Mar., 2000.

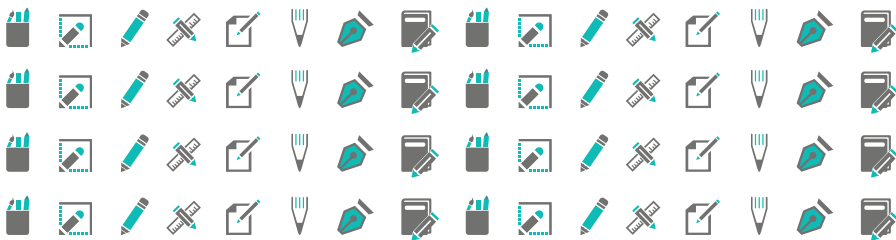
SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.4, p.695-708, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1989.151 p. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

SOUZA, C. R. de; GRASSI, P. F.; FREITAS, M. G. de; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades Sociais de Crianças Deficientes Visuais. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2.

14

Reflexões sobre estágio supervisionado curricular: uma experiência do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno



Josefa Lídia Costa Pereira |

Glau cimara Pires Oliveira |

Este estudo origina-se a partir das experiências das professoras autoras como orientadoras de estágio supervisionado curricular no Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno do Centro de Educação da UFSM. Tem como objetivo principal refletir sobre o estágio supervisionado curricular desenvolvido no último ano de formação, o que envolve as disciplinas do oitavo e nonos semestres. Como objetivos específicos pretende-se apresentar a organização do estágio desenvolvido no curso e identificar o campo de estágio como etapa importante para a formação de professores na área de Educação Especial.

O Centro de Educação da UFSM é uma referência nacional na formação e pesquisa na área de Educação Especial, há décadas vem se ampliando nas diversas subáreas que contempla o seu público-alvo. Poucas instituições de ensino superior oferecem esta formação inicial, destacando-se a UFSM e a UFSCar. Atualmente, conta com três cursos de Licenciatura, diurno, noturno e a distância que, em circunstância dos momentos em que foram elaborados, apresentam características de abordagens diferenciadas.

A partir de um espaço de formação inicial, a reflexão sobre a organização do estágio supervisionado curricular na licenciatura torna-se uma questão necessária de discussão e divulgação. Contemplando a concepção de um espaço público, o compromisso e a responsabilidade social com o meio acadêmico e profissional corroboram para a implementação de uma prática coerente com as demandas sociais e educacionais. Assim, o texto contempla a importância e concepção do estágio supervisionado curricular no curso noturno, a sua organização e a identificação do campo de estágio como etapa importante para a formação inicial de professores.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR: IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÃO

A concepção de estágio curricular supervisionado que embasa o Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno tem como objetivo: “Proporcionar ao futuro professor/educador especial experiências de ação-reflexão-ação que envolvem o contexto de atuação pedagógica, considerando a área de atuação de escolha do acadêmico” (PPC, 2009).

Neste ínterim, a prática desenvolvida contempla a atuação pedagógica, o desenvolvimento de planos, atividades e recursos didáticos, a avaliação do processo de aprendizagem e a elaboração de relatórios como processo de atuação profissional.

Para além dos registros em instrumentos, essa prática no estágio permite a articulação teoria e prática, isto é, o pensar sobre a prática atrelada a uma teoria reflexiva e o pensar sobre a teoria, exercitando, na prática, a reflexão sobre os fundamentos e as concepções educacionais. Para Pimenta e Lima (2012, p. 29) “Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Tradicionalmente, o estágio supervisionado vinculado à Didática esteve sob a égide da *“Arte de ensinar tudo a todos”*, trazendo questões técnicas e metodológicas, não priorizando o espaço, tempo e singularidades de cada contexto e necessidades.

Ao se pensar a importância do estágio supervisionado curricular é necessário que se realize uma revisão sobre as transformações ocorridas no contexto social, cultural e escolar, o modelo de educação e o perfil de educando existente na atualidade. Sem esse olhar atento inviabiliza-se o desenvolvimento de propostas educacionais eficazes que, de fato, atenda aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

O estágio supervisionado curricular está previsto pela LDB no 9394/96, nas resoluções sobre formação inicial de professores que regulamentam os cursos de licenciatura. Segundo a LDB de março de 2017, a formação de profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (p.42). Destaca ainda em um de seus fundamentos a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados [...] (art.61, parágrafo único, inciso II).

Compreende-se que, por meio do estágio supervisionado curricular há a possibilidade de envolver os futuros profissionais com a área de atuação e vivenciar os aspectos relativos à teoria e prática, tendo como alicerce os conhecimentos profissionais e acadêmicos.

É relevante pensar que a construção de conhecimento no meio acadêmico precisa acontecer de forma integrada, favorecendo a articulação do arsenal de conhecimento adquirido no ensino superior, de modo que se torne favorável à sua aplicação em sala de aula ou em outros espaços educacionais em que sejam necessárias intervenções pedagógicas.

Ao adentrar o espaço escolar, campo de estágio, o futuro professor precisa assumir uma posição de professor e pesquisador, de modo que, possibilite-o a elaborar propostas ou projetos pedagógicos contendo procedimentos metodológicos voltados para o desenvolvimento de habilidades e capacidades de alunos em seus contextos culturais e realidades sociais.

Desconsiderar esses aspectos poderia causar prejuízos no tocante à construção de valores de uma dada comunidade escolar ou educacional. Enquanto pesquisador, o futuro professor desenvolverá um outro olhar sobre a realidade, trazendo à tona reflexões e desenvolvendo possibilidades de transformação daquele espaço de observação e intervenção. Portanto, a pesquisa e o ensino precisam estar relacionados, visando à melhoria da qualidade educacional e da

formação docente.

Salienta-se que o estágio supervisionado curricular precisa se desvirtuar de algumas condutas, historicamente, construídas ao longo da formação docente, tendo a prática como imitação de modelos e/ou como instrumentalização técnica. Quando se atribui à prática como imitação de modelos:

[...] reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 8).

Contudo, ao se priorizar a instrumentalização técnica precisa-se levar em conta, que as habilidades se tornam impotentes diante das diferentes demandas e níveis de complexidade que estão diariamente surgindo e desafiando o exercício da profissão.

A aplicação da técnica em eventos descontextualizados e, sem a devida reflexão, pode incorrer a concepção de que a teoria se desvincula da prática e vice-versa. Portanto, a habilidade do professor reside quando consegue, no fazer pedagógico, lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas situações em que o ensino ocorre, o que, necessariamente, implica a criação de novas técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.10).

Precisa-se ser criativo, fazer uso de conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação e se aproximar da comunidade escolar em que se constituirá como espaço de atuação do professor de Educação Especial. No estágio é preciso,

[] o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender [...] envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 20).

Ainda de acordo com essas autoras, o percurso formativo pode ser concebido com a alternância de momentos formativos na universidade e, em campo de estágio, salientando que é preciso uma estrutura curricular que “supõe momentos para a reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.21).

Essa relação pode ser estabelecida na discussão do estágio durante as orientações que fazem parte da carga horária teórica, quando os relatos de diário de campo são apresentados. Para além da parte teórica do estágio curricular supervisionado, também se trabalha uma disciplina complementar às questões do estágio, intitulada Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigidos de Área I e II, com carga horária de setenta e cinco horas semestrais. O objetivo é aprofundar conhecimentos metodológicos, avaliativos, técnicos e de recursos na área de escolha para atuação no estágio supervisionado curricular (PPC, 2009). Assim, é possível inferir, que

A formação do professor é um processo que transpõe os limites das salas de aula das universidades, ela não é composta apenas do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas fazem parte desse processo todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente. Deste modo, tanto o aprender a profissão docente quanto dar continuidade a mesma faz parte do cotidiano do professor. É dessa forma que o profissional conseguirá sempre fazer a ligação entre teoria e prática. (SANTOS FILHO, 2009, p. 3).

Articular essas experiências em várias frentes de discussão, que envolva o orientador, o supervisor, o estagiário, em espaços diversos de diálogo e análise da prática realizada, possibilita uma formação inicial mais consistente e reflexiva.

Santos Filho (2009, p.3) enfatiza ainda que,

A formação docente se dá muitas vezes pela prática em

sala de aula, a partir da relação feita entre teoria e prática e na reflexão diária de seu exercício. Portanto, o estágio supervisionado pode contribuir diretamente no processo de formação dos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que esse futuro professor precisa compreender que o seu trabalho “deve dar-se na coletividade produzindo sentido por meio da prática social, tornando-se sensível para perceber a sua potencialidade, pensando e agindo diferente para contribuir para transformar a sociedade [...]” (GUEDHIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.150).

Na área da Educação Especial, a necessidade de se trabalhar em equipe é muito importante, esse público de alunos, geralmente, é acompanhado por outros profissionais, o que envolve uma rede de apoio, através um contexto interdisciplinar e multidisciplinar.

ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR

O Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno foi criado no ano de 2009, viabilizado pelo Programa REUNI e pertence ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A tradição desta universidade com a formação de professores na área de Educação Especial remonta a década de 1970, com a implementação do curso diurno, ainda vigorando. Nestas últimas décadas, a formação de professores para a atuação na área de Educação Especial tem promovido a atuação prática destes profissionais nas mais diversas situações de ensino, contemplando serviços substitutivos, como escolas especiais e classes especiais, como serviços voltados para a inclusão escolar, conforme as orientações das legislações atuais.

Atualmente, o Curso de Licenciatura em Educação Especial
282 Noturno promove a formação inicial do licenciado em nove semestres,

sendo o estágio supervisionado realizado no oitavo e nono. Durante o curso, a formação teórica envolve cinco áreas de abrangência, deficiência mental, deficiência visual, surdo-cegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Assim, no último ano da formação os acadêmicos escolhem uma das cinco áreas e realizam o estágio supervisionado em uma instituição de ensino com a orientação de um professor do departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM.

No oitavo semestre, o estágio contempla uma carga horária de sessenta horas teóricas e setenta e cinco horas práticas com o objetivo de observarem o trabalho realizado pelo educador especial ou professor habilitado na área, e elaborarem uma proposta de intervenção para a continuidade do estágio no nono semestre.

No nono semestre, a proposta de intervenção é aplicada com a supervisão do profissional de educação especial da instituição. A carga horária contempla sessenta horas teóricas e duzentas e dez horas práticas. No final, apresentam publicamente o relatório com as atividades desenvolvidas.

Destaca-se ainda, que os orientadores de estágio procuram adequar e organizar os acadêmicos por área de abrangência, conciliando com a disponibilidade destes com os turnos de funcionamento das escolas pois a estrutura curricular do curso prevê que:

As realizações da parte prática do processo formativo e do estágio podem exigir a ação dos acadêmicos em períodos diurnos, para além do período noturno do curso, tendo em vista que a especificidade da atuação, a Educação básica, se constitui nas escolas em que o funcionamento do sistema se dá no diurno (PPC, 2009).

Embora haja alguns desafios por parte da Coordenação do Curso e dos Orientadores de Estágio em atenderem todas as demandas em relação à disponibilidade do estudante e de horários das escolas parceiras, observa-se que têm sido resolvidas com sucesso todas as

solicitações, respeitando inclusive a escolha do acadêmico.

Na prática esses estagiários têm oportunidade de conhecer e intervir pedagogicamente na aprendizagem de alunos com diversas singularidades, desenvolvendo “[...] habilidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras, sócio afetivas que ampliem as potencialidades de aprendizagem de conhecimentos culturais, escolares e do mundo do trabalho desses sujeitos” (PPC, 2009).

Ao concluir o curso o acadêmico poderá atuar em diversos espaços profissionais e de atendimento ao público da Educação Especial, tanto em instituições educacionais especializadas quanto comuns, o que pode ocorrer na esfera pública ou privada.

Assim, o curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno procura subsidiar a formação de futuros professores com um processo ativo, efetivo e de construção de conhecimento e aprendizagem que permeiam as cinco áreas de atuação, ampliando dessa forma as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO COMO ETAPA IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como formação inicial, o Curso de Licenciatura tem como objetivo promover a formação do professor para a atuação na educação básica, principalmente, no atendimento ao público-alvo da educação especial. A área de educação especial neste contexto, define-se como modalidade da educação que perpassa todos os níveis e etapas, isto é, desde o início da educação básica até o final do ensino superior, contemplando também outras etapas e modalidades.

Assim, a obrigatoriedade do acadêmico do curso em realizar o estágio curricular supervisionado possibilita a vivência da atividade docente no contexto escolar, experimentando um outro olhar sobre a educação que, anteriormente se vislumbrava através do “lugar” de aluno.

Participar do espaço da escola vai além da elaboração de instrumentos, como o do plano de aula, as avaliações, os pareceres, as entrevistas com responsáveis e professores. Participar deste espaço, possibilita a interlocução com as interfaces que fazem parte do processo educativo e que envolvem relações, regras, decisões, nem sempre fáceis de serem geridas e atendidas.

Ao experienciar o fazer docente através do estágio supervisionado curricular, o estagiário vivencia as ações que são inerentes à escola sem a responsabilidade direta do processo, mas, com a necessidade de entendê-lo e participá-lo, com o respaldo do supervisor e do orientador, que servem de ponto de apoio para a formação que ainda está no início de sua construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo das licenciaturas, enquanto parte do processo de formação de professores, tem conseguido sobreviver aos percalços de políticas públicas instáveis, sem o respaldo de estudiosos da área na formulação de legislações e orientações que signifiquem as demandas educacionais pertinentes ao contexto sociopolítico de nosso país.

A profissão de professor, tradicionalmente, sofre as consequências de um estado que não prioriza a educação e a cultura como ferramentas importantes para o desenvolvimento da nação e o aprimoramento da qualidade de vida. Como professoras das disciplinas de estágio supervisionado curricular, de curso noturno, vivenciamos, cotidianamente, as dificuldades que os acadêmicos e os supervisores enfrentam para manter um espaço pedagógico de qualidade, que dê conta das necessidades de toda uma comunidade escolar, na maioria das vezes, carentes de atendimentos básicos.

Ao realizar essa parceria com as escolas, promovendo a interação entre os profissionais já efetivados e os acadêmicos em formação, vislumbra-se o conhecimento da realidade, das práticas desenvolvidas, dos recursos didáticos produzidos, dos instrumentos

de avaliação e acompanhamento utilizados na organização do trabalho. Interagir diretamente nas instituições vai além do planejamento pedagógico tão importante, mas que necessita de um olhar atento e reflexivo para o contexto em questão.

Embora, as ações até então desenvolvidas em prol de um estágio bem-sucedido, percebe-se que o currículo condensa muitas horas práticas em apenas um semestre, o que dificulta o planejamento do acadêmico para cumprir a carga horária exigida.

Outro aspecto que merece revisão na reformulação do curso é o condensamento do estágio nos dois últimos semestres. A própria legislação que regulamenta os cursos de formação de professores orienta que o estágio supervisionado curricular seja diluído na carga geral do curso, possibilitando ao aluno ter contato com a realidade durante o Curso. Outro fator importante é a sobrecarga de tempo exigido para o acadêmico, quando nesta configuração condensada necessita de tempo para articular leituras, planejamentos, reuniões e a própria intervenção no campo de estágio.

Diante das ponderações é possível inferir que a prática de estágio supervisionado curricular tem contribuído de forma significativa para a formação inicial de professores, uma vez que, aproxima da realidade profissional, onde no futuro vislumbra a inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. de; SILVA, M. de F. P. da. **A prática docente mediada pelo estágio supervisionado**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011.

Barbosa, Tatyana Mabel Nobre. **Estágio supervisionado interdisciplinar** / Tatyana Mabel Nobre Barbosa, Claudianny Amorim Noronha. – Natal, RN: SEDIS, 2008. 11v.

Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

COMÊNIO, J.A. **Didactica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos / 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

GUEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S. de; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2017. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 09 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **A Relação Teoria e Prática no Estágio Supervisionado**. In: IX Congresso Nacional de Educação-Educere.III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.PUC/PR, 2009.

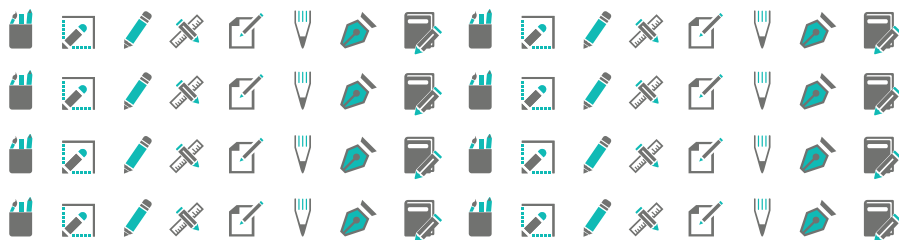
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L; **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. P@rtes. Dezembro de 2009. Disponível em <http://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/> Acesso em 09/07/2018.

Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Especial Noturno**. Santa Maria, 2009.

15

Impactos da formação em tecnologia assistiva na prática de professores da educação básica



Daniele dos Anjos Schmitz |

Ângela Balbina Neves Picada |

Ana Cláudia Oliveira Pavão |

A garantia de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE e aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar é prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entre as orientações inerentes à formação para a atividade docente, destaca-se o preparo para o uso de tecnologias de informação e comunicação -TIC, metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (Resolução CNE/CP nº 1/2002).

Diante desse contexto, faz-se necessário formação de professores para atender à diversidade de alunos em sala de aula, pois não basta apenas o professor especialista em AEE estar preparado, o professor da sala de aula regular precisa usar estratégias e alternativas que possibilitem a participação e aprendizagem de todos. Desse modo é necessário que se pense tecnologias digitais como uma rede de interfaces para construir e valorizar a diversidade humana (SANTAROSA, 2010).

A busca por estratégias e alternativas leva, indubitavelmente, os professores a proporcionar acessibilidade aos alunos, público alvo da Educação Especial, por meio da Tecnologia Assistiva, que no âmbito das tecnologias digitais, apresenta recursos capazes de permitir maior autonomia aos alunos com deficiência, potencializando um contexto motivador de aprendizagem e, conseqüentemente, eliminando barreiras e aproximando todos os alunos de uma mesma turma.

Como forma de proporcionar práticas educacionais inclusivas na educação básica, a Universidade Federal do Pampa -

Campus Alegrete, promoveu o projeto de extensão “A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola – EaD”, destinado a professores atuantes na educação básica, que tivessem alunos incluídos matriculados, no município de Alegrete.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar o impacto da formação em Tecnologia Assistiva (TA) na prática de professores da Educação Básica do município de Alegrete, RS.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: CONCEITO E CONSIDERAÇÕES

A acessibilidade definida, segundo a NBR 9.050/2004, como “a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários e equipamento urbano e elementos.” (ABNT 2004 p. 2), passou a ser alvo de estudos importantes, respaldados pela aprovação da portaria nº 1679 (Brasil, 1999) que instituiu os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, no âmbito educacional.

Nesse sentido, Pavão e Bortolazzo (2015, p.18) comentam que a garantia da acessibilidade, tanto na educação básica, superior, como na sociedade em geral, requer mudanças além das estruturais, ou seja, “uma mudança cultural que perceba e compreenda as diferenças”. Sendo assim, pode-se dizer que perceber e compreender as diferenças perpassadas pelo conhecimento da área da Tecnologia Assistiva (TA) é o caminho para esta mudança.

Outro plano instituído pelo Governo Federal em 2011 é o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, “com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011). No Artigo 3º, inciso VIII deste plano, uma das diretrizes é a promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

A Tecnologia Assistiva pode ser entendida, segundo Bersch e Machado (2014), como o aporte, o auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional, possibilitando a realização da função desejada que possa se encontrar impedida por conta da deficiência ou pelo envelhecimento. A TA objetiva, segundo as autoras, proporcionar à pessoa com deficiência maior independência funcional, autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

A legislação brasileira apresenta a terminologia Ajudas Técnicas para referir-se ao que atualmente se denomina Tecnologia Assistiva. Diante disso, observa-se no Decreto 3298, de 1999, no artigo 19, a definição de Ajudas Técnicas como: “elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999)”. O mesmo decreto, em parágrafo único, lista as seguintes ajudas técnicas:

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

- I - próteses auditivas, visuais e físicas;
- II - órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;
- VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
- VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e
- IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia (BRASIL, 1999).

Conforme Bersch e Machado (2014), em 16 de novembro de 2006, por meio da Portaria nº 142, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, da Presidência da República, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. O CAT, após estudos de referencial teórico atualizado, definiu e aprovou, em 14 de dezembro de 2007, o seu conceito de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), por meio de diretrizes e metas, tem indicado um caminho para promover a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Para cumprir tais metas, o Atendimento Educacional Especializado tem o objetivo de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes” (BRASIL, 2010).

Além disto, é também atribuição do AEE ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação. De acordo com García e Galvão Filho (2012), o objetivo da inclusão dos estudantes com deficiência somente pode ser alcançado por meio da utilização de recursos de TA. “É perfeitamente compreensível, portanto, a grande e crescente escala de demandas de TA que esta nova política tem gerado e ainda deve gerar” (GARCÍA e GALVÃO FILHO, 2012).

Segundo Bersch (2013), para definir a melhor tecnologia a ser proposta para um aluno, o professor deve observar atentamente:

- A pessoa (o aluno): deve-se criar a oportunidade de o aluno manifestar, de forma bem clara e objetiva, quais são os problemas que ele pretende ver resolvidos, no sentido de ter ampliada a sua participação no ambiente e nos desafios propostos a todos na escola. Quais são os interesses e prioridades do aluno neste sentido? Deveremos também realizar uma observação sobre as condições pessoais do aluno no que diz respeito à sua condição (habilidades e dificuldades) físicas, sensorial, intelectual, emocional etc.
- O contexto: recursos humanos disponibilizados (ou não); Recursos materiais disponíveis ou ausentes; Acessibilidade ambiental e de comunicações; Qualidade de conhecimentos da equipe e como ela consegue aplicá-los na busca de acessibilidade e participação do aluno. Gestão de tempo dos profissionais para realização de ações em parceria (AEE, sala comum, gestão, demais parceiros). Como são estas parcerias efetivamente?
- A tarefa: com base no plano de aula de professor da sala comum e na observação das tarefas que ele propõe ao grupo de alunos perceberemos “que tarefa” está organizada de maneira a proporcionar uma “participação parcial”, ou uma “não participação do aluno” com deficiência. Sobre as barreiras que limitam a participação do aluno é que vamos intervir.

A TA deverá ser então introduzida com o objetivo de ampliar a participação do aluno neste desafio/tarefa, de forma que ele realize as mesmas atividades e junto com seus colegas. Para identificação de barreiras à participação, o professor deverá observar seu aluno na sala de aula comum e no momento da realização das tarefas propostas à turma.

METODOLOGIA

A pesquisa elencada apresenta-se com abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, “desenvolvido com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27) e descritivo, “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Os sujeitos da pesquisa são professores da educação básica do município de Alegrete, que são identificados pela letra P, seguida de um numeral, P1, P2 e assim conseqüentemente, que participaram do Curso A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola.

Os instrumentos de produção de dados foram um questionário, para conhecer o perfil dos sujeitos e assim, caracterizá-los, além de questões abertas advindas dos fóruns de atividades que fizeram parte do Módulo III.

A análise dos resultados se dará pelo impacto medido por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) utilizando as seguintes categorias: 1) aquisição de conhecimentos; 2) uso de recursos de TA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Contexto da pesquisa e caracterização dos sujeitos

O curso de extensão teve carga horária de 80 horas, sendo 76 horas na modalidade a distância - EaD e 4 horas presenciais. No encontro presencial, os cursistas apresentaram suas expectativas com relação ao curso, suas angústias relativas à atuação profissional, além de conhecer mais sobre a proposta e o ambiente virtual. O curso foi dividido em quatro módulos: Módulo I Introdução e Fundamentação; Módulo II Inclusão Social e Diversidade; Módulo III Planejamento Inclusivo e Módulo IV Metodologia e produção do trabalho final. Ressalta-se novamente, que para fins desse estudo, será analisado

apenas o Módulo III, no que tange à Tecnologia Assistiva.

O curso teve como público-alvo profissionais da educação básica do município de Alegrete. Houve 152 inscritos, mas foram classificados 25 cursistas, de acordo com o critério de ser professor regente que tivesse aluno incluído, matriculado em sua turma.

Dos 25 profissionais da educação básica que participaram do curso, 18 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, as idades variaram entre 30 e 55 anos; 4 atuavam na Educação Infantil, 17 no Ensino Fundamental e 4 no Ensino Médio. A carga horária semanal de trabalho dos professores era de 40 horas (15), 60 horas (6), 30 horas (1) e 20 horas (3). Os alunos matriculados em suas turmas tinham deficiência intelectual, déficit de aprendizagem, autismo, síndrome de down, transtorno global do desenvolvimento, deficiência intelectual, paralisia, síndrome de william, paralisia cerebral, deficiência motora, surdez, esquizofrenia, baixa visão, deficiência visual, deficiência auditiva.

Para esse estudo foi utilizado apenas o terceiro módulo, intitulado Planejamento Inclusivo, ocorrido no período de 13 de agosto a 30 de setembro de 2016, no qual foram abordados tópicos sobre os princípios do planejamento inclusivo na escola, metodologias de ensino aplicadas a pessoas com deficiência, AEE - conceito, estrutura e finalidade, Tecnologia Assistiva, recursos pedagógicos acessíveis, recursos de acessibilidade ao computador e atividades para identificar os conhecimentos prévios dos cursistas sobre a temática, identificar tecnologia assistiva em suas escolas, atividades de pesquisa sobre a realidade da escola, desenvolvimento e implementação de Tecnologia Assistiva em atividades com os alunos, compartilhar experiências quanto aos recursos de acessibilidade ao computador, avaliação e utilização de TA.

Análise das categorias

Para conhecer o grau de conhecimentos dos professores cursistas, primeiramente foi realizada uma atividade que teve como objetivo identificar se os cursistas tinham conhecimento sobre TA. Assim, verificou-se que 23 não tinham conhecimento e 2 possuíam conhecimento básico. Isso demonstra a necessidade e importância de formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Após o estudo sobre TA, solicitou-se que identificassem quais TA existiam em suas escolas, quais eram utilizadas, quem as utilizava, se não eram utilizadas descobrir o porquê.

Na escola onde eu leciono tem Jogos e Impressora em Braille (nunca utilizada), computadores, jogos comprados para atendimento de deficientes intelectuais. No momento (desde abril) a Sala de AEE, ficará fechada e sem atendimento porque a responsável se encontra em laudo até o final do ano. Os alunos que deveriam estar recebendo este atendimento estão na Sala de Reforço, com profissional sem curso ou entendimento sobre o que é uma sala de AEE. (P1)

Após fazer a leitura dos links e assistir os vídeos do primeiro e segundo tema, busquei informações junto a professora da sala de recursos na qual tenho aluno incluído, para saber mais sobre quais são as tecnologias assistivas existentes. Temos: softwares, aplicativos, acionador, lupas manuais, teclado colmeia, plano inclinado, computadores, impressora e máquina Braille, cadeira de rodas adaptada, mouse óptico, entre outros. Conforme o relato da professora, todas as tecnologias são utilizadas na sala de recursos, e muitas são ofertadas aos professores da sala regular para utilizarem também, mas, muitas vezes por desconhecimento acabam não fazendo um uso mais sistemático. Particularmente, ainda não havia feito uso de TA com o aluno que tenho incluído este ano, mas, em anos anteriores já tive acesso a algumas tecnologias assistivas através de cursos e na aplicação com alunos com deficiência visual e intelectual. (P2)

Na escola que atuo não identifiquei nenhum material de tecnologia assistiva, não possui sala de AEE e tem alunos incluídos. Não foram encontrados jogos nem materiais digitais. (P3)

Na Escola em que trabalho não há sala do AEE, mas existe material para o atendimento ao aluno como notebook, dominó de frutas e animais, alfabetos, jogos quebra cabeça que não são utilizados, não existe procura. (P4)

Em uma escola que trabalho não tem sala nem recursos assistivos, na outra escola tem sala AEE. (P5)

Por meio dos relatos, é possível perceber que há algumas situações em que as escolas possuem recursos de TA disponível e há falta de formação ou conhecimento dos professores na utilização, junto aos alunos com deficiência. Do mesmo modo, é possível verificar o equívoco na compreensão dos professores ao aliam o uso das TA, somente no espaço do AEE, como se o atendimento do aluno com deficiência, ao que se refere à acessibilidade para potencializar sua aprendizagem, fosse responsabilidade apenas do profissional da educação especial. Sobre isso, Bersch e Machado (2014) comentam da importância dos professores de sala de aula regular conhecerem o trabalho do AEE, percebendo que existem muitas possibilidades de recursos de acessibilidade que permitem ao aluno com deficiência participar das atividades escolares e interagir com o professor e colegas da turma. Em suas palavras, as autoras reforçam: "implementar a TA na escola significa, então, identificar e construir uma rede de parcerias com ações integradas" (BERSCH e MACHADO, 2014, p.109) e, dentre as parcerias, estão professores e profissionais do AEE.

Assim, professor especializado assume a responsabilidade, inclusive, pela disseminação, na escola, do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, ao efetivar a parceria com os professores do ensino regular na superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso e aprendizagem do conteúdo curricular proposto, por parte de alunos com deficiências, com TGD

ou altas habilidades/superdotação. Ainda, contribui para que muitos desses recursos sejam também aproveitados pelos professores do ensino regular com os demais alunos na otimização do aproveitamento curricular.

Desse modo, é possível aferir que os professores, em sua maioria, em um primeiro momento desconheciam as tecnologias assistivas, suas possibilidades e até mesmo a sua presença nas escolas que atuam. No entanto, após receberem a formação, foram investigar não somente sobre a presença, mas sobre as condições de uso ou não e, que de posse da formação recebida, aliada às informações colhidas na escola, adquiriram algum conhecimento sobre as TA.

Para verificar o impacto da formação recebida no curso, na prática dos professores, uma das atividades consistiu em os professores utilizarem ao menos duas TA, de sua escolha. Foram disponibilizadas algumas que possibilitam acessibilidade ao computador e proporcionam autonomia a pessoas com deficiência, tais como Nvda, Dosvox, Mecdaisy, Microfênix, Motrix, Teclado Virtual, Ampliadores de tela / Lupa, entre outras. Portanto, a partir do estudo sobre esses recursos, os cursistas escolheram, instalaram em seus computadores, exploraram, aprenderam a usar e disponibilizaram aos alunos para identificar as potencialidades e depois compartilharam a experiência no fórum. Os relatos, como esperado, apontam que a utilização dos recursos escolhidos foi significativa para os professores e alunos.

Considero os recursos escolhidos uma ótima ferramenta de auxílio para os professores e enriquece a aprendizagem.
(P1)

O sentimento de desconhecer os recursos estudados vislumbrando suas potencialidades em prol da aprendizagem dos alunos também suscitou um sentimento de motivação por parte dos professores, que não pode ser deixado à parte. A motivação é um dos principais elementos para o desenvolvimento de uma prática docente

e para a aprendizagem significativa.

Acredito que, oportunizar o acesso a essas ferramentas e a outras que estão disponíveis, enriquece e facilita o aprendizado de todos, pois assim, a família se realiza ao ver que é possível, o aluno vê que está ao seu alcance e o professor passa a acreditar em uma aprendizagem significativa (P6)

O aluno que apresenta dificuldade de enxergar gostou muito de usar, principalmente, a lupa, pois facilitou sua leitura. Este aluno quase não fala ou participa em aula, e parece que a “novidade” o agradou! (P7)

Os relatos dos professores P6 e P7 demonstram para além da motivação, a satisfação em poder oferecer aos alunos, recursos que permitam a interação e acessibilidade para a construção da aprendizagem. Assim, é significativo considerar, que quando esses recursos são utilizados, percebe-se o quanto o aprendizado dos alunos pode ser facilitado no dia-a-dia, pois a tecnologia assistiva surge com o intuito de diminuir as barreiras entre o aluno e o conhecimento, sejam elas quais forem. Nesse sentido, Bersch e Machado (2014) afirmam que para implementar a TA no contexto educacional, faz-se necessária criatividade e disposição para encontrar as alternativas adequadas a cada situação. Dessa forma, entende-se que o recurso apenas ou mesmo só um serviço ou atendimento será insuficiente se o aluno com deficiência não estiver de fato inserido nas atividades comuns a todos os alunos.

Na perspectiva de aprofundar a análise das categorias elencadas nessa pesquisa a fim de medir o impacto da formação em tecnologia assistiva na prática de professores da educação básica, considerou-se necessário o entrelaçamento das duas categorias estudadas. Nesse sentido, foi possível verificar a aquisição do conhecimento dos professores, por meio do uso das TA com seus alunos.

Desse modo, a partir do que foi exposto, da leitura do material do curso e das sugestões de atividades, os cursistas criaram

ou utilizaram Tecnologia Assistiva existente, pensando no aluno, no contexto e na tarefa. Os registros de uso da TA com o aluno, foram realizados por meio de foto e explicação, além do compartilhamento da experiência com os colegas no fórum. Algumas dessas práticas demonstram o crescimento na adoção, adaptação e apropriação das TA.

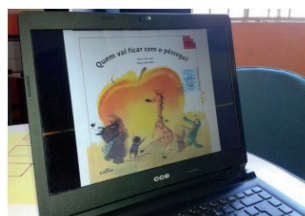
Atividade do cursista P2

REGISTRO DA EXPERIÊNCIA COM A TECNOLOGIA ASSISTIVA

“SOFTWARE FALADOR”

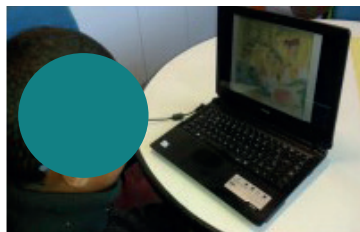
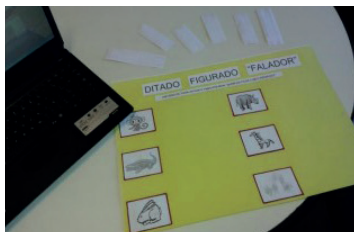
Para quem?

O aluno L.A.S tem diagnóstico de deficiência intelectual severa. Está matriculado no 4º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Alegrete, recebe Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acompanhamento na Escola Especial P.H. Ele apresenta dificuldades perceptomotrizes e problemas na fala, suas funções cognitivas superiores são bastante prejudicadas no sentido de reter, fixar e fazer a manutenção de informações.



De que forma?

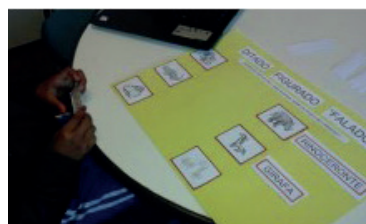
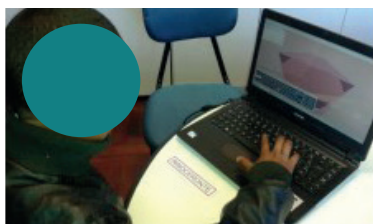
A proposta constituiu em utilizar o software Falador, com o objetivo de usar o programa como um leitor de cartões para associação figura/palavra, a partir de um trabalho previamente realizado com a história “Quem vai ficar com o pêssgo?” de YoonHae e Yang Hye-Won.



A apresentação da atividade foi feita a partir do conto da história e logo depois, mostrando a relação das figuras e dos cartões com as palavras. O aluno devia digitar a palavra do cartão, atender a leitura do software e fixar ao lado da imagem correta.

Como foi a experiência?

Durante a contação da história, o aluno manteve-se atento a leitura da professora, sabendo contá-la com propriedade após a exploração oral.



L.A.S realizou a tarefa com muito interesse e segurança, soube digitar as palavras dos cartões. Em algumas palavras precisou fazer uso do teclado virtual, pois, algumas teclas do computador estavam com mal funcionamento.

Interessante destacar que antes da leitura feita pelo software, o aluno buscava fazer uma leitura global (pela letra inicial/relacionando a figura do painel).

Acredita-se que o recurso pode ser um bom auxílio para o aluno, toda vez que este for desafiado na leitura; a possibilidade de termos uma tecnologia que compense a deficiência, o torna mais capaz e independente nas atividades em sala.



Observações: a atividade foi realizada na sala do AEE da escola para que o aluno não tivesse maiores distrações durante a experiência; este software foi sugerido pela Psicopedagoga da sala, para atendermos as necessidades do aluno de forma bem específica.

Analisando a proposta da tarefa realizada pela professora, pode-se perceber que houve um envolvimento significativo por parte docente e discente. Percebendo-se igualmente o envolvimento e apropriação da TA utilizada pela professora o que permitiu um planejamento motivador capaz de potencializar maior autonomia ao aluno nas questões de leitura e concentração.

Sabe-se das dificuldades dos professores em integrarem as tecnologias, sobretudo digitais, no seu fazer pedagógico. Em se tratando de tecnologia assistiva no formato digital, verifica-se que não é muito diferente. É necessário que os professores, primeiro, conheçam, passem a utilizá-las, adaptem, quando necessário, se apropriem, para enfim, conseguirem inovar sua prática, segundo pesquisa da ACOT - Apple, apud Bacich (2018). No entanto, pelo curto período de duração dessa pesquisa, torna-se inviável verificar se os sujeitos da pesquisa foram além da aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, pode-se perceber um avanço nos conhecimentos teóricos e práticos, proporcionando aos sujeitos da pesquisa a apropriação de instrumentos e potencialização de ações no contexto das TA digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da formação em TA na prática de professores da Educação Básica do município de Alegrete, RS. Percebeu-se a importância de cursos de formação de professores para promover a inclusão, a igualdade de condições, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, o conhecimento sobre a realidade da escola, dos estudantes e dos recursos tecnológicos e de tecnologia assistiva.

Esses recursos são fundamentais para facilitar o processo de ensino aprendizagem e para superar barreiras que impedem o desenvolvimento do estudante. Desta maneira, não basta apenas disponibilizar o acesso ao ensino regular, precisa-se utilizar meios,

metodologias, recursos, conhecimentos e estratégias para que os estudantes permaneçam e concluam seus estudos com êxito.

Por fim, essa pesquisa permite por meio dá análise das categorias elencadas, verificar que a apropriação do conhecimento teórico sobre TA, bem como as discussões sobre o tema, aliados à pratica proporcionada aos alunos com deficiência, instrumentalizadas por essas tecnologias impactam as práticas pedagógicas dos professores de forma a ampliar possibilidades de inclusão em sala de aula, trabalhando em redes de parceria com os profissionais do AEE.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 9050:2004**; 2.ed, 2004. Disponível em: <peessoacomdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2018.

BACICH, Lilian. **Etapas de apropriação das tecnologias digitais**. Disponível em:< <https://lilianbacich.wordpress.com/2018/08/09/etapas-de-apropriacao-das-tecnologias-digitais/#more-526>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.> Acesso em: 2 maio 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. **Decreto 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/D3298.htm.>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: **Decreto nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. 3. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

_____. **Viver sem Limites** - Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto 7.612. 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS, 2013 <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> Acesso em: 2 maio 2018.

BERSCH, Rita; Machado, Rosângela. Tecnologia Assistiva – TA: aplicações na educação. In: **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. SILUK, A .C.P. (Org.) . 1. D., 1. Reimpr. – Santa Maria: CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRA SIL/MCTI-SECIS, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

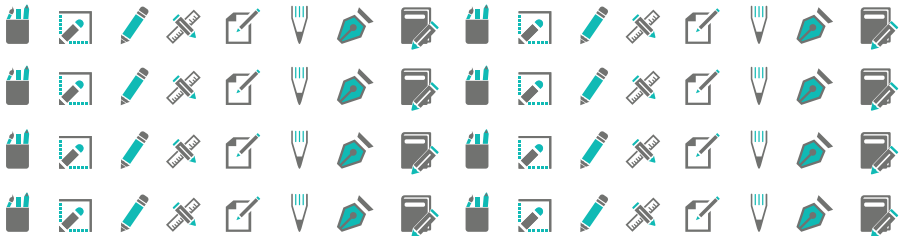
Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

PAVÃO, S. M.; BORTOLAZZO, Jéssica Colpo. Aprendizagem e Acessibilidade na Educação Superior. In: **Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior**. PAVÃO. S. M. O. (Org.), Santa Maria: UFSM. PRE. p. E.com.2015

SANTAROSA, L. M. C (Org.). **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Ltda, 2010.

16

Direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação: articulando as políticas públicas e o atendimento educacional



A educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação é um tema que merece atenção em meio aos debates sobre práticas educacionais e inclusão, uma vez que quando volta-se a discussão para os direitos educacionais de todos os sujeitos, percebe-se o quanto ainda são necessários avanços nesta área.

Entendendo que a educação é um direito do ser humano, evidencia-se no Dicionário da Língua Portuguesa que Direitos Humanos são:

Reunião dos direitos (proteções legais) que, garantidos pela lei, são universais e inerentes a qualquer ser humano, independentemente de sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião, convicção política ou qualquer outra condição de ordem social, nacional ou própria do nascimento: o direito à vida, à educação, ao trabalho e à liberdade são direitos humanos. (DICIO, 2018, s/p).

A partir deste breve entendimento, compreende-se que a educação é um direito de todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas, sociais, raciais, etc. Inclusive a ONU proclama em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), sendo esta uma meta a ser alcançada em todas as nações. No Brasil repercutiu em 1990 o Decreto 99.710, o qual apresenta a Convenção sobre os Direitos da Criança, e que no Artigo 2 anuncia que assegurará sua aplicação a cada criança “sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais”. (BRASIL, 1990, s/p).

Ainda, no Artigo 8, é mencionado que:

1. Os Estados Partes se comprometem a respeitar o direito da criança de preservar sua identidade, inclusive a

nacionalidade, o nome e as relações familiares, de acordo com a lei, sem interferências ilícitas.

2. Quando uma criança se vir privada ilegalmente de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade, os Estados Partes deverão prestar assistência e proteção adequadas com vistas a restabelecer rapidamente sua identidade. (BRASIL, 1990, s/p).

Desse modo, parte-se do pressuposto de que a educação, como um direito de todas as crianças, deve ser garantida independente de suas condições, e de acordo com suas necessidades, respeitando suas identidades particulares.

No contexto dos estudantes com altas habilidades/superdotação verifica-se que muitos destes, considerando o cenário brasileiro, não recebem o reconhecimento e a identificação adequados, mantendo-se no anonimato e desconhecimento, até mesmo por eles próprios, por existir restritas propostas que garantam ações de acompanhamento e orientação a este público em específico.

O Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), menciona que todo ser humano tem direito à educação e que a educação será orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

A Declaração de Salamanca também acrescenta que as escolas “deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas [...]” (UNESCO, 1994, p. 3).

Com isso verifica-se que este público, dentro do contexto brasileiro educacional, ainda necessita de maior atenção, com vistas a serem aperfeiçoadas, além das políticas, especialmente as práticas para o atendimento educacional destes estudantes, que carecem de

maiores investimentos de profissionais, recursos e serviços.

Ponderando a partir do contexto brasileiro, vive-se um momento de reflexões sobre o processo de inclusão que vem sendo proposto e desenvolvido nas instituições educacionais, sendo que nesta perspectiva, os estudantes com altas habilidades/superdotação são sujeitos público da atuação da área da Educação Especial, o que favorece a um atendimento educacional mais direcionado às suas especificidades.

Baseado nesta discussão, é que este texto tem como objetivo discutir sobre a garantia de direitos dos estudantes com altas habilidades/superdotação tendo em vista as propostas das políticas públicas, e articulando com alguns dados do atendimento educacional a este público.

Este estudo segue com abordagem qualitativa, que parte de estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) da Universidade Federal de Santa Maria, o qual vem se debruçando em projetos e pesquisas sobre a temática das altas habilidades/superdotação.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE RESPALDAM O DIREITO À EDUCAÇÃO DO SUJEITO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Ao tratar sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação a partir do contexto das políticas públicas educacionais, verifica-se que estes sujeitos são mencionados já a bastante tempo nos documentos legais, tendo respaldados seus direitos para uma educação que respeite suas especificidades. Serão destacados neste texto somente alguns documentos mais pontuais, os quais entende-se que garantem alguns aspectos quanto a educação das pessoas com altas habilidades/superdotação.

Especialmente no âmbito nacional, em 1988, foi aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, que no artigo 208,

destaca a educação nos diferentes níveis, e defendendo que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 37).

A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) em seu Capítulo dedicado à Educação Especial, nos artigos 58 e 59 cita:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.[...]

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 24).

Houve uma ampliação da área da Educação Especial nesta Lei (BRASIL, 1996), uma vez que foi organizado um capítulo dedicado à Educação Especial. Porém, é mencionada no documento a palavra “preferencialmente”, a qual permite outras interpretações e possibilidades de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O Artigo 59 aponta a organização de currículos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades destes alunos, sendo que neste sentido entende-se o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação, podendo ser ofertada uma educação de qualidade de acordo com suas potencialidades.

Para a efetivação destas diretrizes, podem ser direcionadas diversas estratégias, dentre as quais se destaca a mencionada no artigo 47:

Art. 47. [...] § 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 21).

Neste artigo, destaca-se a possibilidade de aceleração dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como de outros alunos que se sobressaem nas avaliações e no ensino de respectiva série ou ano.

Outro documento importante é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 8º dessa resolução expõe:

Art. 8 – As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, p. 02-03).

Estes artigos destacam tanto os serviços de apoio especializados aos alunos com altas habilidades/superdotação, quanto a organização de currículos escolares condizentes com as suas necessidades educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada oficialmente em 2008 e orienta os sistemas de ensino, tendo como objetivo,

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários

e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 08).

Esta política delimita o público destinado ao atendimento da Educação Especial e estabelece orientações para a organização da proposta da Educação Especial em conjunto com o ensino comum, ofertando o Atendimento Educacional Especializado. E dispõe que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008, p. 10).

A partir desta política, instituiu-se uma organização mais condizente das propostas de atendimento educacional especializado, com alguns indicadores importantes. Com isso, além dos documentos que já mencionavam a proposta inclusiva para o sistema de ensino brasileiro, a política nacional enfatizou a necessidade de estes alunos estarem inseridos no contexto educacional, participando de acordo com suas condições, sendo o ambiente educacional também preparado para atendê-lo nas suas necessidades específicas.

O Parecer nº 13 e a Resolução nº 4 dispõem sobre as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009; BRASIL, 2009a). O primeiro documento

menciona, em seu artigo 5º, que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 05).

Este parecer contribui para a organização do AEE nas escolas regulares, afirmando que o espaço da sala de recursos multifuncionais deve ofertar este atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. Mais especificamente tratando destes alunos, cita no artigo 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 06).

O Decreto nº 6.571, de 2008, dispunha sobre o AEE e, em 2011, foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que trata da Educação Especial, e dá outras providências. De acordo com este Decreto, o AEE é compreendido como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas

habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 02).

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) apresenta algumas diretrizes para o trabalho do AEE e menciona, entre outros aspectos, no Artigo 1º “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...]” (BRASIL, 2011, p. 01).

Posteriormente foi aprovado o Plano Nacional de Educação, conforme a Lei nº 13005/2014, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da data da publicação (25/06/2014). Destaca-se o artigo 8º que menciona:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014, s/p).

Entre as metas previstas nesta lei salienta-se a Meta 4, sendo que neste texto serão pontuadas algumas:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas

ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno [...]

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

Entre todas as ações previstas, observa-se que há a motivação para a criação de programas de enriquecimento para os alunos com altas habilidades/superdotação, atendimento educacional especializado, pesquisas, entre outras atividades intra e extracurriculares, fomentando a ampliação dos serviços a todos os alunos. Realmente deseja-se que este plano e as metas traçadas alcancem repercussões na prática educacional, concretizando-se em propostas mais efetivas.

Ainda mais atual, a Lei Nº 13.234 (BRASIL, 2015), altera a Lei nº 9.394 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. E menciona que:

Art. 9 [...] IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação

matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (BRASIL, 2015, s/p).

Conforme descrito até então, percebe-se que existe um número significativo de documentos nacionais que subsidiam o AEE aos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como o trabalho na escola comum, discutindo sobre uma educação com maior qualidade para estes sujeitos, pensando em uma proposta de Educação Inclusiva. Sabe-se que estas são, em sua maioria, discussões que vêm sendo trazidas ao conhecimento dos professores e gestores escolares, devido à necessidade da construção de práticas concretas e coerentes com a realidade educacional de cada instituição de ensino.

Entende-se, contudo, que não basta estarem garantidos os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação nos documentos legais, se as orientações não se tornam conhecidas e discutidas na prática a fim de buscar uma implementação do que é adequado para cada caso e cada espaço educacional.

ALGUNS DADOS SOBRE O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ao verificar os dados do Censo da Educação Básica é possível observar alguns indicadores do número de estudantes com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas de educação básica. De acordo com levantamento realizado referente ao ano de

2016 na Região Sul, considerando as dependências federal, estadual, municipal e privada, tem-se um total de 157.242 alunos público da educação especial, sendo destes apenas **4212 estudantes** com altas habilidades/superdotação. (INEP, 2016)

Ao identificar nos dados do Censo da Educação Básica de 2017, os alunos público da educação especial da Região Sul, constatou-se um total de 170.314, sendo destes 5995 estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, nas quatro dependências administrativas. (INEP, 2017).

Quadro 1 – Demonstrativo do número de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na Região Sul, nas diferentes esferas administrativas.

	Estudantes com AH/SD - 2016	Estudantes com AH/SD - 2017
Federal	71	120
Estadual	2388	3041
Municipal	1426	2428
Privada	327	406
Total	4212	5995

Estes demonstrativos indicam que os números tem crescido em relação às matrículas dos estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil, no entanto ainda de maneira reduzida se considerarmos, conforme descreve o Relatório de Marland, o percentual de pessoas com altas habilidades/superdotação que pode ficar entre 3 e 5% da população, considerando aquelas com QI acima da média, que normalmente se destacam nas áreas de linguística, lógico-matemática e espacial.

Com isso evidencia-se que estes sujeitos com altas habilidades/superdotação não estão sendo devidamente identificados e reconhecidos nos espaços escolares, inclusive em muito casos não sendo indicados nos censos escolares. Reforça-se com isso o que consta na Lei N° 13.234 (BRASIL, 2015), que trata da necessidade da

identificação, cadastramento e atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Assim, no ano de 2016, foram realizados levantamentos de dados pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social da UFSM, especialmente pela equipe do projeto de extensão “Programa de atendimento às altas habilidades/superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola”, quanto ao número de estudantes com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas da cidade de Santa Maria/RS que constavam no Censo Escolar.

Conforme dados que constam no Relatório do referido projeto (UFSM, 2016), foi realizado o levantamento na Secretaria Municipal de Educação, 8ª Coordenadoria Regional de Educação e em escolas particulares, sendo que nas escolas municipais foram indicados 5 (cinco) estudantes com altas habilidades/superdotação, um em cada escola; nas escolas estaduais foram indicados 40 estudantes, matriculados em 11 escolas diferentes; e a partir do contato com 8 escolas particulares da cidade, chegou-se ao número de 6 alunos com altas habilidades/superdotação, sendo que a maioria dos entrevistados nestas escolas destacaram nas conversas que não haviam este público na instituição.

Chamou atenção, a partir das análises realizadas, que tem-se um determinado número de estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas, conforme apresentados anteriormente, no entanto ao serem realizadas entrevistas com as equipes pedagógicas ou professores de Educação Especial das escolas evidenciou-se que, em sua maioria, mais de 50% deles, não recebem acompanhamento especializado, especialmente no atendimento educacional especializado em sua escola.

Estes estudantes indicados pelo levantamento foram convidados a participar do projeto de extensão, o qual se caracteriza como uma proposta de enriquecimento extracurricular ao estudante

com altas habilidades/superdotação, a fim de enriquecer e suplementar o ensino escolar, contribuindo na orientação da família e da escola. No entanto entende-se que este trabalho de enriquecimento precisa e pode acontecer também nas escolas, com uma abordagem intracurricular, devendo ter uma organização do ensino para estes sujeitos.

Renzulli (2014) trata do Modelo de enriquecimento para toda a escola e discute a respeito das situações de aprendizagens ofertadas para favorecer a aquisição de conhecimento e a criatividade dos estudantes. O principal objetivo deste modelo é “introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misturem enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola” (RENZULLI, 2014, p. 541).

No entanto, questiona-se: Porque os estudantes com altas habilidades/superdotação não estão sendo reconhecidos nos espaços escolares? Como garantir que seus direitos, descritos nas políticas públicas, sejam garantidas efetivamente? Estas questões voltam a atenção para os processos de identificação que muitas vezes não acontecem nas escolas por diferentes justificativas, inclusive a falta de formação dos profissionais a respeito do tema.

É importante então pensar a respeito dos movimentos que são necessários para que esta situação mude nas escolas, e para que estes estudantes possam ser mais reconhecidos e atendidos. Verifica-se que, muitas vezes, existem representações equivocadas sobre as características, a identificação e o atendimento destes estudantes, por parte dos docentes e equipes gestoras, o que favorece para que se reproduzam práticas ainda pouco inclusivas para estes sujeitos.

Winner (1998, p. 11) discute sobre nove mitos referentes à superdotação, afirmando que estas crianças sofrem por não serem reconhecidas por seus potenciais.

Talentedas, superdotadas, criativas, prodigiosas – as crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação e inveja. As crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, como excêntricas, como aberrações. Elas têm sido rejeitadas como nerds. [...] Nossas escolas frequentemente se recusam a alterar o currículo para tais casos “extremos” e insistem em que eles se adaptem aos programas existentes.

Com isso, fica uma preocupação em relação a formação destes sujeitos, tendo em vista que possuem necessidades educacionais especiais que precisam ser atendidas, para que possam desenvolver todas as suas potencialidades. A garantia destes direitos favorece também para a constituição de suas identidades como sujeitos com altas habilidades/superdotação, expressando assim suas formas de ser e pensar. Pérez argumenta que:

A discriminação, o desconhecimento e a desinformação sobre as PAH/SD são tão grandes na sociedade que fazem que o simples reconhecimento dessa faceta de sua identidade seja um fator de temor, vergonha e até de rejeição por elas próprias. Uma vez identificadas, ou mesmo quando autoidentificadas, as PAH/SD convertem-se em seres capengas, com uma parte de sua identidade mantida em suspenso, oculta, encurralada, sem ter direito a ter uma identidade que, sendo diferente, não deixa de ser humana, sem ter direito a ser (PÉREZ, 2016, p. 18).

Enfim, evidencia-se com os dados e discussões mencionados, uma breve realidade em relação ao número de estudantes matriculados em uma cidade do Centro do Estado do Rio Grande do Sul, e os dados obtidos naquele ano (UFMS, 2016) a respeito dos atendimentos nas escolas. Assim, compreende-se que são necessárias reflexões sobre a ampliação destes direitos dos estudantes nas escolas a fim de garantir o que vem sendo descrito nas políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação está prevista com um dos seus direitos, sendo que esta inclui um atendimento educacional de acordo com suas necessidades especiais específicas. Para isso, entende-se que o atendimento educacional acontece desde a realização do processo de identificação com uma abordagem pedagógica na escola, até seu reconhecimento e encaminhamentos para formas de atendimento mais adequadas, de acordo com cada caso, seja intra ou extracurriculares.

Conforme descrito ao longo do texto, estas propostas estão previstas na legislação brasileira, sugerindo inclusive um cadastro nacional para facilitar o maior reconhecimento destes sujeitos. Os sujeitos com altas habilidades/superdotação já são citados nestes documentos a muitos anos, no entanto, estamos avançando a passos lentos quanto a organização destas propostas de identificação e atendimento. De acordo com Pérez (2016, p. 21), “esses dois direitos humanos - fundamentais, essenciais, subjetivos e inalienáveis – o direito à identidade e o direito à Educação para o desenvolvimento de suas potencialidades também são usurpados das pessoas com AH/SD.”

Desse modo, fica a reflexão a respeito dos movimentos que precisam ser realizados em cada realidade educacional a fim de legitimar os direitos destes estudantes, investindo maiores recursos em formações nesta área, qualificação dos professores e espaços de discussão sobre o tema, de modo a fortalecer o corpo docente para a realização deste trabalho tão importante. Além disso, também são necessários movimentos entre os gestores, de modo que estes estudantes possam ser mais percebidos nas escolas, e assim promovidas ações de enriquecimento.

Acredita-se, com isso, que o Brasil possui sujeitos com muitos potenciais que ainda estão camuflados, e que se espera que sejam mais reconhecidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Decreto 99.710** - Convenção sobre os Direitos da Criança. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Parecer CNE/CEB n. 13. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. **Resolução n. 4**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Decreto 7611**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação** - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Lei Nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento

e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm> Acesso em: 13 jul. 2018.

DICIO. **Dicionário On-line de Português**. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/direitos-humanos/>> Acesso em: 5 jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2017.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Altas Habilidades/superdotação: uma questão de direitos humanos. **Anais...** do 7º encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação. Bonito/MS: Conselho Brasileiro para Superdotação: 2016. p. 18-21.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toa a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. V.27, n. 50, set./dez/2014. p. 539-562.

UFMS. **Relatório do projeto de extensão** “Programa de atendimento às altas habilidades/superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola”. Santa Maria: UFMS/GAP/CE, 2016.

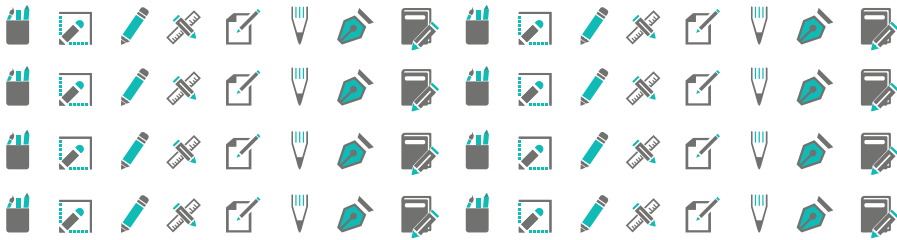
UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 5 jul. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 5 jul. 2018.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Acompanhamento psicopedagógico como prática de inclusão



Sílvia Maria de Oliveira Pavão |

Angélica Regina Schmengler |

O ser humano é complexo em sua estrutura e dinâmica, se sabe que pode aprender ao longo de seu ciclo vital, por meio de contínuas interações com o meio. Para Claxton (2005) a mente humana é considerada um sistema cognitivo ilimitado, de forma que esse aprender contínuo, interativo e dinâmico organiza e apresenta um conjunto de conhecimentos e processos que o permitem continuar em franca aprendizagem.

A base explicativa do processo de aprendizagem por meio da concepção cognitivista (LA TAILLE, 1992), utiliza um sistema composto de funcionalidades, por meio das quais, um sujeito pode interagir no meio. Assim, a linguagem, afetividade, atenção, vontade, motivação e outros são essenciais para o domínio dos objetos a serem aprendidos.

Além, desse suposto aparato funcional humano, estariam presentes os condicionantes externos ao aprender, diante do que Pozo (2002) explica que tanto professor quanto alunos, ou tanto o sujeito e o meio, precisam estabelecer um contato, ou uma aproximação relativa para que desse encontro, a aprendizagem ocorra. Mas, evidencia-se que, nesse espaço entre o que aprende e o que será aprendido, há muitos fatores que podem intervir, positiva ou negativamente.

As nuances presentes nesses espaços ‘entre’, são os objetos investigados pela psicopedagogia. Para Rubinstein (1999) a psicopedagogia se ocupa desse processo de aprendizagem, e o profissional que atua nessa área, tem como meta, colaborar em nível formal ou informal, para que o sujeito possa aprender e desenvolver suas habilidades.

O profissional, psicopedagogo, atua em equipe interdisciplinar, estabelecendo trocas com profissionais de outras áreas do conhecimento. Premente nesse sentido, é conseguir “articular as relações entre os subgrupos [...] para que possa haver uma harmonia entre o ensinar e o aprender e conseqüentemente um avanço para transformações (GASPARIN, 1997, p.32).

A atuação em psicopedagogia é complexa, considerando

que ao empreender uma análise contextual dos fatores que podem intervir sobre a aprendizagem humana, tem que lidar com uma série de conhecimentos extensos e profundos. Implica nesse caso, em uma postura, neutra, ética e essencialmente investigativa, mas, sobretudo coerente entre a prática e o discurso.

Diante disso, ao considerar os atuais discursos em prol da inclusão educacional se questiona: de que forma a atuação psicopedagógica pode vir a contribuir com os processos inclusivo?

A inclusão educacional encontra um arsenal de documentos legais que a fundamentam. Dentre esses, destacam-se Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPI (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009); o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). E, mais recentemente, a Lei 13.409, sobre a política de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2016).

O objetivo desse estudo é desse modo o de relacionar a prática psicopedagógica aos preceitos da educação inclusiva. Por meio de uma revisão de literatura apoiada em dois eixos que constituíram a investigação- psicopedagogia e inclusão, foram utilizadas as obras da literatura psicopedagógica e os documentos legais sobre inclusão. Foram procedidas análises qualitativas com viés interpretativo e reflexivo em torno dos achados.

PSICOPEDAGOGIA: ÁREA DE CONHECIMENTO E PRÁTICAS

A psicopedagogia como uma área de conhecimento, pauta seu arcabouço teórico, extraíndo da psicanálise, da psicologia, da educação e outras áreas para que associadas possam contribuir com pistas para o melhor encaminhamento dos processos de aprendizagem. Os estudos nessa área de conhecimento investigam os aspectos contextuais do

sujeito e o saber. Isso envolve as relações de mediação e intervenção com os órgãos da educação formal, as instituições educacionais, a família, a sociedade. Tem, portanto, a necessidade de considerar o ser humano com um todo, ou como bem expresso por Fagalli e Vale (1993), o ser humano como um todo implica na reflexão de “questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo” (FAGALLI; VALE 1993, p. 9).

Moojem (1999), em um resgate histórico do surgimento e desenvolvimento da psicopedagogia, aponta que o surgimento da Psicopedagogia ainda na década de 1960, esteve alicerçado em um caráter fronteiriço entre “a Pedagogia, a Psicologia e a Medicina” (p.54). Já no Brasil, o foco de estudos e práticas da psicopedagogia se voltou especialmente para a compreensão do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem. Diante do que Bossa (1994) e Rubistein (1999) retomam, explicando que a ação psicopedagógica nesse contexto delineou-se pelo caráter de reeducação, fundamentado pelo uso de técnicas. Esse primeiro contato da psicopedagogia, foi gradativamente perdendo força, haja vista que não havia nessa ação de acompanhamento psicopedagógico uma valorização da diversidade humana.

Atualmente, a psicopedagogia é compreendida como um campo de pesquisas e práticas de natureza interdisciplinar. Essa característica da psicopedagogia ser interdisciplinar pode contribuir também para traçar o perfil de atuação do profissional da psicopedagogia. Considerando que as áreas de atuação do psicopedagogo podem ser amplas, decorrente da interdisciplinaridade, no lugar onde houverem processos de aprendizagem, podem também atuar os psicopedagogos.

Naturalmente, essa é uma postura ousada, que não combina com os preceitos da psicopedagogia. Mas, talvez ao se valer da valorização da atividade por si só, se possa vencer os preconceitos e utilizar das possibilidades que essa ação possa empreender nos processos de aprendizagem humana.

O paradigma da inclusão, reconhecimento pela ampla documentação legal (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2011, 2015, 2010), colaborou para que uma nova forma de compreender o ser humano e suas relações com o mundo fossem modificadas. A compreensão da diversidade e da diferença garantem, certo modo, a participação das pessoas em diferentes espaços de aprendizagem.

Em vista disso, a psicopedagogia parece contemplar essas demandas no âmbito do acompanhamento psicopedagógico, uma vez que prioriza a compreensão das relações contextualizadas do sujeito com o mundo. Destaca-se aqui um ponto e convergência entre os dois temas estudado: psicopedagogia e a inclusão.

Progressivamente o conhecimento é construído na ação do sujeito do mundo, (LA TAILLE, 1992). Mas, é justamente na escola que essa ação se concretiza de modos mais, eficazmente visível. As aprendizagens que são promovidas pelas instituições educacionais em qualquer nível ou modalidade de ensino, não raramente, confrontam com as expectativas, interesses, saberes e cultura dos sujeitos. É essa ação que, em grande medida concorrem para o surgimento dos problemas de aprendizagem.

Naturalmente que esses problemas, podem ser de toda ordem, mas é exatamente para isso que serve a psicopedagogia: investigar, intervir para que sejam compreendidas as situações que justapostas se apresentam em um dado momento como o não aprender.

É tarefa do psicopedagogo, no acompanhamento psicopedagógico, investigar criticamente as possíveis causas, desencadeantes do não aprender, e logo desenvolver um plano de intervenção que possa, o mais prontamente, alcançar o sujeito na sua busca por aprendizagem. Tal como sinalizado por Rubistein é da competência do psicopedagogo identificar a situação de não aprendizagem de forma a poder “contextualizá-la simultaneamente enquanto sintoma social. Terá então, a necessidade de se estudar a evolução normal e patológica da aprendizagem humana, bem como a influência do meio para o seu

desenvolvimento (1999, p.232).

Por isso, que a Psicopedagogia, pode ser associada aos preceitos inclusivos educacionais, posto ter em sua base de atuação, no acompanhamento psicopedagógico, aspectos que conduzem para práticas inclusivas. O trabalho que a psicopedagogia desenvolve, em grande parte, implica na ação combinada de equipes pedagógicas e inter e multidisciplinares. Nesses contextos educacionais, desenvolve subsídios e orienta as práticas pedagógicas. Além disso, também colabora na formação dos profissionais da educação com uma visão ampliada do sujeito em relação com o mundo, isso tudo, para além das características de cada pessoa. Por valorizar a singularidade humana, por adotar práticas interventivas de escuta, alcança maior proximidade com os sujeitos em processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, nas ações em que são imbricados processos de aprendizagem, o psicopedagogo ao realizar o acompanhamento psicopedagógico, tem funções bastante específicas, e não por isso descontextualizadas. Quais sejam: atuar em grupo, valorizando a presença de cada integrante como único; identificar na cultura, gestão e organização da instituição educacional, possíveis entraves para os processos ensino-aprendizagem; desenvolver dispositivos e estratégias de ação para o aprender; mediar as relações humanas, diminuindo a inibição para o aprender e os preconceitos, entre outros. A atuação responsável e sensível desse profissional, pode colaborar para que as pessoas possam desenvolver um plano de estima pessoal cuja manifestação surgirá da crença na própria capacidade de aprender. Desse modo, se pode pensar um acompanhamento psicopedagógico, como uma prática de inclusão?

INCLUSÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS INCLUSIVOS DOS DOCUMENTOS NO QUE TANGE AO APRENDER HUMANO

Todo ser humano é capaz de aprender, sendo necessário considerar seu tempo de aprendizagem, suas facilidades e limitações.

Dessa forma, no processo inclusivo, é preciso olhar para o aluno como um potencial a ser compreendido, respeitando a maneira individualizada como cada sujeito aprende (CASTRO, 2004).

A limitação pode vir não apenas de uma deficiência, termo esse incorporado na sociedade pelo viés da incapacidade (PEREIRA, 2008), mas de um processo de traumas e desordens psicológicas e sociais, oriundas de um ambiente em desarmonia ou pouco estimulante ao sujeito. Ainda, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em alguma etapa de sua vida, qualquer aluno pode apresentar necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Refletindo sobre o excerto, atualmente a inclusão educacional parece nutrir um posicionamento segundo o qual o termo ‘inclusão’ é associado à ideia de ‘acessibilidade’ (GARCIA, 2015, p. 15). No entanto, esta, deve ser amparada para além do acesso e da acessibilidade no que concerne ao Público-Alvo da Educação Especial. Mas, sim, devem ser consideradas as diferentes formas para contribuir com o desenvolvimento do ser inserido no contexto educativo.

Assim sendo, discutir essa inclusão é falar “sobre como a sociedade pode melhor organizar-se para oferecer um processo de ensino-aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos” (FONSECA, FREITAS, NEGREIROS, 2018, p. 606).

É salutar evidenciar a compreensão de que o processo ensino-aprendizagem se efetiva nas relações humanas, ou seja, nas trocas com outro. Segundo Silva, “uma escola inclusiva necessita ter como norteador pedagógico a diversidade da sala de aula, com estilos de aprendizagem que estarão simultaneamente convivendo neste espaço” (2013, p.59). Nesse ponto, se ancora a defesa por uma inclusão educacional, pois é por meio dessa diversidade de experiências e vivências que pode se concretizar o aprender humano.

Este último, demanda desejo e a vontade de ir a busca do conhecimento (MEIRIEU, 1998). Assim, para querer aprender é

fundamental que o aluno sinta a curiosidade e o estímulo, pois “sem desejo, nada se faz. Não há sequer movimento interno em direção ao desconhecido” (CASTRO, 2004, p. 110). Porém, o aluno por ser sujeito social, com sentimentos e necessidades próprias, em algum momento, pode se deparar com situações que desequilibram sua consciência e ações, afetando esse desejo e rendimento no contexto educacional. Ou ainda, a própria necessidade física e biológica, percebida por desconfortos, pode interferir nesse ato de aprender.

Nesse momento, confirma-se a importância da interdisciplinaridade e das trocas entre os profissionais que corroboram para a aprendizagem dos alunos, no processo educacional inclusivo, se solidificando a necessidade do olhar do Psicopedagogo, cujo papel vai para além de perceber questões de cunho pedagógico, preocupando-se com o sujeito enquanto pertencente a um grupo social e seus conflitos. Nessa perspectiva, a inclusão, aqui abordada, vai ao encontro do olhar para as pessoas como “sujeitos com suas concepções, valores, sentimentos, que influenciam a todo momento suas interações sociais” (VIEIRA, 2013, p. 170).

No que diz respeito à Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 1996), a inclusão, apesar de ser recente no país, se considerado o seu processo histórico, vem sendo defendida e, cada vez mais, há alunos com necessidades educacionais especiais nos contextos da sala de aula regular.

Sobre essas necessidades educacionais especiais, os documentos legais explicitam uma preocupação em atender a essas demandas, buscando formas alternativas de chegar a aprendizagem desse alunado. Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica evidenciam a importância de não pensar a inclusão educacional apenas pela presença física no espaço educativo, mas na percepção de que todo aluno é um ser aprendente, respeitando as diferenças e necessidades de cada sujeito nesse “sistema” de aprendizagem (BRASIL, 2001).

O referido documento traz que é salutar que não seja imposto ao aluno se moldar e se adaptar a instituição educacional, mas sim, que essa última se adapte e encontre caminhos de possibilitar o aprender na diversidade. (BRASIL, 2001).

Pode-se inferir que há um encontro com a política mencionada e o papel do Psicopedagogo acerca da necessidade de uma avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, “objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2001, p. 34).

Indo além, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva expõe que a educação inclusiva foi promulgada pensando na valorização e no respeito pelas diferenças, bem como no direito que todo e qualquer ser humano tem de estar em contato com a aprendizagem (BRASIL, 2008).

O mesmo documento disserta sobre as necessidades educacionais especiais e a individualidade dos sujeitos, que está imbricada a fatores ambientais e sociais (BRASIL, 2008). Tal observação é ratificada pelas escritas de Vygotsky, que expusera a constituição de um ser humano em relação ao seu meio e ao que traz do seu contexto social (VYGOTSKY, 2005).

Se pensada pelo campo da Psicopedagogia, que considera as condições sociais e psicológicas do ser humano, a educação inclusiva tem uma aliada, pois “considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem” (BRASIL, 2008, p. 15). Dessa maneira, as escolas comuns precisam ter seu trabalho respaldado na heterogeneidade social e na perspectiva de que todos os alunos podem modificar-se -desenvolver-se/aprender-, dentro de suas individualidades.

Compreende-se que além de possibilitar a aprendizagem, a escola comum garante a relação com diferentes pares, afinal o contexto da escola não é “só de ensino-aprendizagem, mas também um espaço essencialmente social” (BARBOSA, AZEVEDO, CASELATTO, 2007, p.

83).

Ao trazer o plano do Atendimento Educacional Especializado como “a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009, p. 2), que é complementado pelo Decreto 7.611 de 2011 como uma forma de “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 2), mais uma vez, pode-se fazer menção à Psicopedagogia. Afinal, se delinea a possibilidade de um trabalho colaborativo e interdisciplinar da equipe pedagógica da escola com o Psicopedagogo, que poderá contribuir para a avaliação das necessidades educacionais do aluno.

Em relação à Lei 13.146 de 2015, esta aponta para a forma de avaliar as condições biopsicossociais atreladas ao diagnóstico da deficiência, que deve considerar, dentre outros aspectos, “fatores socioambientais, psicológicos e pessoais” (BRASIL, 2015, p.1). Novamente, aponta-se para os objetivos da atuação psicopedagógica que considera os referidos pontos em seus objetivos.

Como é perceptível, os documentos legais sobre inclusão podem ter em seu conteúdo aspectos que se relacionam com a teoria sobre o papel do Psicopedagogo no espaço escolar. Apesar de, ao se referir à inclusão educacional, a relação que é feita é com o professor da sala comum e o Educador Especial, não se pode negar que a atuação do profissional da psicopedagogia pode estar imbricada nesse processo.

Porém, ao pensar na Educação Básica e no que ocorre no dia-a-dia das escolas, ainda falta uma maior vinculação com esse profissional. Muitas escolas não contam com profissionais com essa formação para dar suporte e desenvolver um trabalho interdisciplinar com a equipe pedagógica. Porém, é crescente a divulgação da atuação desses profissionais fora dos muros da escola.

Assim, está havendo um progresso em relação a significação

dada a essa área, reconhecendo o seu papel diante da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, hiperatividade e outros ocasionados pela mudança na sociedade.

Por conseguinte, o acompanhamento Psicopedagógico pode ser visto como um parceiro no processo inclusivo, se analisado o que está disposto nos documentos legais sobre inclusão e o que concerne ao profissional da Psicopedagogia desenvolver.

CONCLUSÃO

A presente escrita trouxe uma abordagem relevante ao relacionar o campo da Psicopedagogia com a Inclusão Educacional na Educação Básica. Apesar de seu surgimento ter ocorrido ainda na década de 60, a abordagem pautada na Psicopedagogia ainda parece necessitar de maior discussão e conhecimento.

A psicopedagogia é uma área do conhecimento humano aliada aos processos de escolarização em todos os níveis de ensino haja vista seu caráter interdisciplinar e compreensivo da natureza humana.

É indiscutível que a Psicopedagogia assume imensurável relevância no contexto atual da educação, tendo como base o olhar sensível para as necessidades educacionais do aluno, que passou a ser visto como um ser social, que apresenta suas individualidades. Dessa forma, a Psicopedagogia pode contribuir no processo educacional inclusivo, considerando o papel do profissional da área e as demandas que as instituições de ensino comum apresentam face a heterogeneidade dos alunos.

Acredita-se que pode haver um investimento maior nas trocas interdisciplinares, dentro do contexto das escolas comuns, no que se refere à atuação do Psicopedagogo e os demais profissionais da educação.

Os documentos legais expõem o que pauta uma educação inclusiva, considerando que o aprender humano é mediado pelas trocas sociais. Tal prerrogativa vai ao encontro do que a Psicopeda-

gogia investe, ao considerar o sujeito como social, psicológico e capaz de se modificar e aprender.

Dessa forma, a inclusão educacional pode ter contribuições significativas se pensada por um sistema educacional colaborativo entre as diferentes áreas do conhecimento: Pedagogia, Educação Especial, Psicopedagogia.

Por fim, essa discussão não se esgota na forma conclusiva, mas de forma indicativa, ficando a indicação de que é preciso desenvolver pesquisas que dissertem sobre a relação entre a Psicopedagogia e a Inclusão Educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. J. G.; AZEVEDO, P. R. de; CASELATTO, P. Atitudes dos pares em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: socialização e inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPES, 2007.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação**

Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2008 a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências.** Brasília, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.> Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

CASTRO, M. L. G. de. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. **Rev. Psicopedagogia**, p. 108-116, 2004. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v21n65/v21n65a03.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, C.; EDWARDS, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula.** Aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FAGALI, Eloísa Quadros e VALE, Zélia Del Rio. **Psicopedagogia Institucional Aplicada.** A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis: RJ, Vozes, 1993.

FONSECA, T. da; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Inclusão escolar: concepções de psicólogos escolares e educacionais. **Revista Educação Especial.** v. 31, n. 62. p. 603-616. jul/set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30410>>. Acesso em: 19 set.

2018.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.) **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GASPARIAN, M. C. **Psicopedagogia Institucional Sistêmica**. São Paulo: Lemos, 1997.

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygostsk, Wallon**. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOOJEN, S.M.P. **Conceito de Psicopedagogia**: uma prática para além do conceito teórico. *Psicopedagogia*, São Paulo, v. 18, nº48, p. 56-4, out.1999.

PEREIRA, R. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUBINSTEIN, E. **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

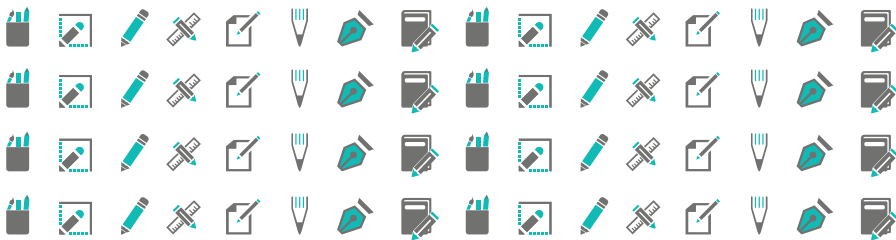
SILVA, E. G. Formulação de um programa de ensino individualizado (PEI) para o ensino inclusivo. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Educação Especial e Inclusão**: temas atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Educação Especial e Inclusão**: temas atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA A. R. et al.. **Psicologia e Pedagogia**: Bases epistemológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

18

Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto escolar



Daiane Flores Pereira |

Fabiane Romano de Souza Bridi |

A educação inclusiva no Brasil é uma realidade contemporânea, que ao longo de muitas lutas adquiriu espaço na sociedade e principalmente nos diversos documentos, leis, normativas, decretos e nas políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI de 2008. Atualmente percebemos que as instituições de ensino estão se reorganizando, com a intenção de oferecer uma educação de qualidade para todos. Ainda, considerando que as escolas devem acolher todos os alunos e a escolarização deve acontecer em classes comuns do ensino regular

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular. Junto com a política da educação inclusiva outros trabalhos vêm sendo desenvolvidos pela área da Educação Especial. (BRASIL, 2010, p. 6).

Desse modo, todos os alunos em idade escolar necessitam estar frequentando as instituições de ensino regular. Além disso, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) a Educação Especial deve desenvolver seus serviços com a intenção de contribuir efetivamente neste processo de inclusão dos alunos na sala de aula regular de ensino, devendo este processo de inclusão movimentar todos os membros da instituição, considerando que os alunos público-alvo da Educação Especial são alunos de responsabilidade da escola.

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a educação inclusiva é compreendida como “um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a efetivação desse direito deve ser cumprido pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de

distinção” (BRASIL, 2010, p.03).

A Educação Especial se configura como um campo de produção e conhecimento, dentro das instituições escolares está presente através da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse serviço é destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial e tem a função de complementar ou suplementar a formação desses alunos. Oferecer o atendimento individualizado é uma das ações do professor de Educação Especial dentro da instituição. Para a realização deste serviço é necessário que as instituições disponham de um espaço específico equipado com mobiliários didáticos e pedagógicos para atender as necessidades apresentadas pelos alunos. Esses espaços são conhecidos como salas de recursos multifuncionais.

Os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais não devem ser considerados como um reforço escolar, mas como um suporte pedagógico voltado para as fragilidades apresentadas por esses alunos em sala regular. Possuem, entre seus objetivos, desenvolver as habilidades dos alunos nas suas especificidades, permitindo-lhes acesso, participação e interação na sala regular de ensino.

Sendo assim, é importante conhecer como este serviço, o Atendimento Educacional Especializado, está se desenvolvendo na rede básica de ensino. Por meio dessa compreensão podemos encontrar pontos frágeis e elementos que precisam ser construídos à proposta deste atendimento; e assim refletir sobre a importância do trabalho da Educação Especial, para além deste serviço ofertado.

Nesta perspectiva, a pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender como o Atendimento Educacional Especializado está organizado em uma instituição da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS. Considerando que nos últimos anos a educação inclusiva é uma realidade que se faz presente nos contextos escolares, apresentamos como justificativa, a necessidade de conhecer os serviços complementares que tem participação efetiva neste feito, entre eles o Atendimento Educacional Especializado. Ocupamo-nos

dessa justificativa por acreditar na contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o processo de inclusão escolar.

O trabalho presente segue uma abordagem qualitativa de investigação. Segundo Lüdke “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (1986, p.11). Desta forma, compreende o pesquisador como seu principal instrumento. Como fonte direta de coleta de dados tem-se uma instituição escolar da rede básica de ensino, ambiente onde se desenvolveu a pesquisa.

Para a concretização desta pesquisa contamos com a participação de cinco professoras da Educação Especial que responderam a questionários contendo questões abertas e fechadas, análise documental no Projeto Político Pedagógico- PPP da instituição, observações do contexto escolar e diário de campo. As questões componentes do questionário foram pensadas de modo que fosse possível realizarmos uma análise a partir de três eixos: No primeiro eixo, as questões instigam a pensar sobre a formação das professoras atuantes neste contexto, bem como tempo de atuação na área de formação e o período que atuam nesta instituição específica. No segundo eixo, procuramos entender como as professoras organizam suas práticas pedagógicas no campo da Educação Especial nessa instituição. Ressalta-se a importância de contemplar essa questão, considerando o número significativo de profissionais que atuam neste contexto. No terceiro eixo as questões foram produzidas com a intenção de compreender como se articulam o trabalho das professoras da Educação Especial com as professoras do ensino regular das turmas na qual os alunos público alvo da Educação Especial frequentam. A partir das questões expostas pode-se compreender como o Atendimento Educacional Especializado se organiza neste contexto.

CONHECENDO O CONTEXTO DA PESQUISA

O colégio no qual esta investigação se procedeu, conta com 99 professores distribuídos entre o ensino fundamental e ensino médio. Possui 27 funcionários nomeados pelo estado, e cerca de 1100 alunos, nos três turnos de atendimento e oferece os seguintes níveis de ensino.

“A referida instituição oferece os seguintes níveis e modalidades de ensino: ensino fundamental, anos iniciais e finais, ensino médio (diurno e noturno), Educação de Jovens e Adultos (alfabetização) e Educação Especial por meio da classe especial e Atendimento Educacional Especializado. Por isso, conta com três Salas de Recursos Multifuncionais sendo duas do tipo I e uma do tipo II, adaptada para alunos com deficiência visual além de uma Classe Especial. Em relação à acessibilidade de pessoas com deficiência, o colégio possui rampas de acesso e um banheiro adaptado”. (Diário de campo, data: 19/09/2014).

O colégio vem desde a década de 70, buscando alternativas metodológicas que contemplem as especificidades de todos os alunos com a intenção de qualificar seu trabalho. Os alunos que estão em processo de inclusão recebem o atendimento no contra turno da classe regular.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do colégio, considerando que a instituição atende uma demanda de 52 alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado, incluídos nas salas regular de ensino, o colégio adotou como norma a seguinte estimativa de alunos por turma: nos anos iniciais do ensino fundamental, 20 alunos, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, 25 alunos, sendo admitida à inclusão de no máximo três alunos com deficiências semelhantes por turma, ou no máximo dois alunos com deficiências diferenciadas. A seguinte norma foi adotada com a intenção de contribuir com o processo de inclusão desses alunos, de modo, que os professores da classe regular de ensino, possam atender as necessidades de todos a fim de, proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, no qual todos se beneficiem.

Ainda para colaborar com esse processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, eles recebem um suporte em seu processo de aprendizagem através do Atendimento Educacional Especializado o qual acontece na sala de recursos. Ainda são atribuições das professoras responsáveis por este serviço;

[...] priorizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, raciocínio, imaginação, motivação, fortalecimento da autonomia para que sejam capazes de decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas a partir das suas necessidades, propiciando a interação destes alunos com o ambiente escolar e social. (PPP, 2009, p.19).

É possível perceber que o colégio se preocupa com o processo de inclusão de seus alunos. Adotando medidas que propiciem um melhor ambiente de trabalho para os professores das salas regular de ensino, e também para os professores da Educação Especial, sendo o educando o principal beneficiado dessas medidas.

Desse modo, percebe-se que a instituição vem ampliando suas ações a partir de planejamentos objetivando contemplar as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.09).

Embora a instituição venha trabalhando para proporcionar um ambiente de aprendizagens que visa contemplar todos os alunos, percebe-se que alguns professores encontram dificuldades para

desenvolver práticas pedagógicas diversificadas que contribuam com a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial, bem como, apresentam confusões sobre os serviços oferecidos através do Atendimento Educacional Especializado.

“Neste dia conversei com uma professora da classe do ensino regular que demonstrou não ter um entendimento sobre as ações envolvidas no processo de inclusão, tão pouco, entende qual a função do Atendimento Educacional Especializado e por vezes refere-se ao serviço como um suporte que substitui ou reforça os conteúdos trabalhados na sala regular de ensino”. (Diário de campo data: 20/10/2014).

Referente ao Atendimento Educacional Especializado. Segundo a Resolução CNE/CEB nº4, de 2009 sabe-se:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p.01).

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado um conjunto de ações que envolvem recursos e materiais pedagógicos diferenciados em busca de melhorar estratégias pedagógicas, que são construídos a partir das especificidades apresentadas pelos alunos os quais necessitam desse serviço, para uma apropriação mais significativa das atividades propostas em sala de aula regular. Ainda considerando que os alunos que compõem este público desenvolvem-se e aprendem como os demais, necessitando por vezes de recursos e estratégias diferenciadas, tais ações são desenvolvidas na tentativa proporcionar uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos. Compõem o público alvo da Educação Especial alunos com,

[...] deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do

ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 04/2009, p.01).

Considerando que o Atendimento Educacional Especializado é voltado apenas para alunos que apresentam tais condições específicas, as quais não necessitam ser comprovadas por meio de diagnósticos, sabe-se que algumas instituições de ensino oferecem o serviço para alunos que apresentam outras especificidades. Segundo Bridi (2011, p.70) “abordar a temática do diagnóstico e da identificação de sujeitos no campo da Educação Especial apresenta-se como um desafio frente à complexidade desses fenômenos e às diferentes formas de operar, ler e interpretá-los”. Dessa forma, o professor precisa conhecer o aluno, para além do exposto em seu diagnóstico, afim, de desenvolver estratégias metodológicas potencializadoras da aprendizagem desses sujeitos.

Referente aos espaços onde deve ocorrer o atendimento desses alunos, os locais precisam ser apropriados para dar suporte às necessidades apresentadas por eles. Segundo a resolução 04/2009.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, noturno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas. (BRASIL, 2009, p.02).

Diante disso, as instituições que oferecem este serviço precisam dispor de espaços adequados e equipados, como sala de recursos multifuncionais, para que as professoras de Educação Especial possam desenvolver atividades diferenciadas com seus alunos, oferecendo

uma variedade de materiais e recursos pedagógicos para (re)significar novas aprendizagens. Sabe-se que criar intervenções que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos dentro e fora do contexto escolar é um dos objetivos que compõem o serviço especializado. Para além deste objetivo, outros também são contemplados no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. Conforme o Decreto nº 7.611:

Art. 2º O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.01).

Nessa definição, é possível identificar os grandes desafios enfrentados pelo processo de inclusão. A participação efetiva da família no contexto escolar é de grande valia para a formação de qualquer sujeito. Para atingir um efeito favorável ao desenvolvimento desses indivíduos. Sendo assim, é necessário uma parceria entre a instituição de ensino e a família, a fim de, desenvolver um trabalho colaborativo. Entende-se que a instituição não é o único espaço para trabalhar em um modelo colaborativo, mas é preciso uma articulação nas ações de todos os sujeitos que de alguma forma interagem com os alunos público alvo da Educação Especial. Ainda para contribuir com esse suporte aos alunos, segundo o Decreto nº 7.611,

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis etapas e modalidades de ensino. (2011, p.01).

FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste primeiro eixo em relação à análise dos questionários refletimos acerca da formação das professoras de Educação Especial na instituição na qual se desenvolveu a pesquisa.

O quadro 1 apresenta os dados coletados referente ao processo formativo das professoras de Educação Especial, o tempo de atuação profissional na área, o tempo de atuação profissional no contexto da pesquisa e o regime de trabalho.

Quadro 1: Atuação das professoras na área da Educação Especial.

Professora	Instituição Formadora	Tempo de atuação Profissional na área da Educação Especial	Tempo de atuação no contexto da pesquisa	Regime de trabalho na instituição
Betina	UFSM	21 anos	21 anos	4oh
Liane	UFSM	18 anos	5 anos	2oh
Lisandra	UFSM	20 anos	12 anos	2oh
Santana	UFSM	18 anos	14 anos	2oh
Tatiana	UNIUI	4 anos	4 anos	2oh

Fonte: Quadro construído pelas autoras a partir dos dados coletados pelos questionários.

Das cinco professoras que responderam o questionário, quatro delas tiveram como formação inicial a graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e uma das professoras possui formação inicial em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIUI).

Além disso, o tempo em que estas profissionais atuam na

área da Educação Especial varia entre 4 e 21 anos. Este dado evidencia uma diversidade significativa no período de experiência profissional, podendo ser um fator favorecedor no que tange a construção de práticas inovadoras.

Referente ao tempo de atuação nesta instituição escolar, as professoras encontram-se trabalhando na média de 11 anos. Neste contexto a formação continuada, se apresenta como um dispositivo, como uma via importante no sentido de inovar e contribuir para a atualização das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do seu trabalho. Desse modo, precisa ser algo presente na vida profissional

entende-se a formação de professores como um *continuum*, como um processo em constante desenvolvimento, extrapolando, assim, o entendimento anterior, em que a formação era considerada apenas como envolvendo momentos formais” (MARTINS, 2011, p. 52).

Percebe-se que todas as professoras têm formação para atuar neste espaço. A maioria das professoras atuam 20 horas semanais nesta instituição, quatro professoras atuam em outra escola da rede básica de ensino, complementando assim uma média de 40 horas semanais dedicadas ao exercício de sua profissão. A única professora que não trabalha em outra instituição é a professora Betina, a qual desenvolve as suas atividades 40 horas semanais na referida instituição, sendo responsável num turno pelo Atendimento Educacional Especializado e em outro pela turma da classe especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior,

nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p.11).

Diante das considerações acima percebe-se, que as professoras da Educação Especial assumem um papel importante na formação dos alunos, bem como, contribuem para o seu desenvolvimento. Ainda auxiliam o aluno a apropriar-se da aquisição de novos conhecimentos no contexto escolar.

ORGANIZAÇÃO DO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Esta pesquisa se realizou com a intenção de compreender como o Atendimento Educacional Especializado está organizado em uma instituição da rede estadual de ensino. Durante este processo, foram obtidos materiais e informações sobre o colégio e o serviço de Educação Especial, que possibilitaram um melhor entendimento referente ao modo como as professoras de Educação Especial organizam sua prática pedagógica dentro da instituição, visando a oferecer um suporte aos alunos em situação de inclusão escolar.

O quadro 2 tem a intenção apresentar a organização do Atendimento Educacional Especializado neste espaço. Através dele verificamos os seguintes dados: número de professoras da Educação Especial, número de alunos que frequentam os atendimentos, caracterização dos alunos, nível de ensino e dias/turnos que ocorrem esses atendimentos.

Quadro 2: Organização das professoras e alunos para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Professoras	Nº de alunos	Especificidades	Nível de Ensino	Dias e turnos dos Atendimentos
Betânia	8	Altas Habilidades Deficiência Intelectual e Visual	3º, 4º, 5º e 6º anos E.F.	Terça-feira Manhã e tarde Quinta-feira Manhã e tarde
Betina	6	TGD Autismo, Deficiência Física e Intelectual	3º e 5º anos E.F.	Segunda-feira Manhã e tarde Terça-feira Manhã e tarde Quarta-feira Tarde Quinta-feira Manhã e tarde Sexta-feira Manhã e tarde
Liane	9	TGD Autismo; Deficiência Intelectual	2º,3º, 5º, 6º anos EF e EJA	Terça-feira Tarde e noite Quarta-feira noite Quinta-feira tarde
Lisandra	8	Altas Habilidades, Deficiência Intelectual e Visual.	1º,4º,7º e 8º anos EM	Segunda-feira Manhã e tarde Quinta-feira Manhã e tarde
Santana	8	Deficiência Intelectual e Física	8ª anos EF e 1º, 2º e 3º anos EM	Terça-feira Manhã e noite Sexta-feira Manhã e noite
Tatiana	13	Altas Habilidades Deficiência Intelectual e física	7º e 8º anos EF e 1º e 3º anos EM	Segunda-feira Manhã e tarde Quarta-feira tarde Sexta-feira tarde Sábado manhã.

Fonte: Quadro construído pelas autoras, a partir dos dados obtidos pela professora Betina.

Conforme o previsto, as professoras realizam o atendimento individualizado em turno inverso ao da matrícula na sala regular e geralmente tem uma hora de duração. Mas, em alguns momentos as educadoras realizam essas atividades em grupo de três alunos visando desenvolver a socialização dos alunos, bem como, acreditam que a interação com seus pares pode potencializar novas aprendizagens. Por esses fatores os atendimentos em grupo acabam necessitando de um tempo maior e geralmente tem uma hora e meia de duração. Conforme Oliveira (1995, p. 64) “qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar.” Durante a análise deste aspecto percebeu-se que, de modo geral, os dados coletados se assemelham, quando as professoras relatam a busca de planejamentos flexíveis em relação à busca de potencialidades e necessidades dos alunos e do desenvolvimento individual. Ainda se percebe que as professoras tem a intencionalidade de que a ludicidade seja uma das características das suas intervenções, destacando os recursos metodológicos utilizados em seu trabalho.

“Jogos de encaixe, quebra-cabeça, alfabetização, blocos lógicos, software educativo – coelho sabido e boole [...]”. (Professora Betina)

“Jogos, quebra-cabeça, material em braile, libras, brinquedos, material dourado, cartas, fantoches, texturas, sucatas e abecedário”. (Professora Lisandra)

“Tecnologias assistivas, jogos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento das funções superiores”. (Professora Santana)

Para as professoras as atividades através da ludicidade propiciam um desenvolvimento sadio e harmonioso, bem como, uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Todas as professoras procuram desenvolver sua ação pedagógica a partir de dinâmicas lúdicas e interativas.

[...] O lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos tornar-se cidadão deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 11).

Como recursos metodológicos são utilizados jogos pedagógicos de acordo com as especificidades apresentadas pelos alunos, e também, a busca de alternativas que estimulem as habilidades apresentadas frágeis ou em processo de construção. Segundo Negrine, “a criança quando joga, embora prevalecendo a ação, coloca na atividade que realiza uma conjunção de afeto, cognição e motricidade” (1995, p.08). A partir do jogo a criança aprende a respeitar as regras expostas e os comandos solicitados. Desse modo, partindo da brincadeira os alunos acabam compreendendo a vivência em uma sociedade na qual precisamos respeitar algumas regras para uma boa convivência social. Neste sentido, o jogo de regras propicia uma aprendizagem que beneficia os alunos para atuarem perante a sociedade.

Os atendimentos na sala de recursos multifuncionais são oferecidos semanalmente aos alunos com uma frequência de duas vezes por semana, e como destacado anteriormente, algumas vezes feitos em pequenos grupos de alunos.

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais. (MARTINS, 1997, p. 116).

Estes momentos de interação entre diferentes alunos contribuem para aprendizagem. Dentro da mesma perspectiva, entende-se que o Atendimento Educacional Especializado possui diversas formas de organização. De acordo com Baptista, “seria

empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à de defesa de atendimento em um único modelo em sala de recursos” (2013, p. 58). O professor da Educação Especial pode e deve oferecer uma variabilidade de estratégias metodológicas, para poder avaliar e estimular seus alunos em diferentes contextos e interações.

Por fim, é possível analisar como as professoras relatam a organização do seu trabalho pedagógico. Nota-se que três professoras dividem a sua carga horária em dois momentos, um para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos com os alunos, e outro para auxiliar a prática pedagógica do professor da sala regular de ensino.

“Eles tem o apoio pedagógico em sala de aula e participam do Atendimento Educacional Especializado, duas vezes no turno oposto”. (Professora Liane)

“10 horas atendo no Atendimento Educacional Especializado, 10 horas apoio aluno/professor”. (Professora Santana)

“Dois turnos para Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais e dois turnos para “visitar” as turmas que os alunos frequentam com o objetivo de estabelecer parceria para estruturação do ensino colaborativo”. (Professora Tatiana)

O serviço do Atendimento Educacional Especializado nesta instituição está organizado de forma diversificada, contemplando a aprendizagem dos alunos em todos os espaços escolares, reforçando sua importância como apoio complementar ou suplementar a educação regular. Segundo Baptista

[...] o atendimento especializado se faz necessário, favorecendo trocas e ajustes que não dependem exclusivamente do professor; o investimento contínuo no trabalho coletivo e nas trocas que permitem a circulação do conhecimento sobre o aluno, evitando as armadilhas que antecipam aquilo que pode ser visto como apenas negativo abrindo espaço para o novo (2013, p.59).

A partir do relato das professoras entende-se que o trabalho das professoras de Educação Especial nesta instituição vem se desenvolvendo considerando as especificidades de cada aluno. Além disso, percebe-se que as profissionais da área oportunizam propostas de trabalho coerente de modo que os alunos público alvo da Educação Especial se desenvolvam da melhor forma possível.

ARTICULAÇÃO E ENTRE O SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO REGULAR

No que se refere à articulação entre o serviço da Educação Especial com a sala regular de ensino, é possível perceber uma aproximação nas práticas pedagógicas das profissionais, que juntas, buscam desenvolver atividades colaborativas. O relato das professoras, Lisandra e Liane que atuam com alunos dos anos iniciais ilustram a articulação do trabalho em diferentes espaços,

“[...] semanalmente trabalho na sala de aula com todos os alunos de forma colaborativa para que o trabalho de sala de aula e da sala de recursos multifuncional tenha vínculo”. (Professora Lisandra)

“O apoio pedagógico, realizo em sala de aula acompanhando o aluno e auxiliando nas atividades, colaborando no planejamento com a professora”. (Professora Liane)

A maioria das professoras, afirmam que planejam e organizam seu trabalho com o intuito de contribuir para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos na sala regular de ensino. O contato entre as profissionais possibilita a troca de experiências, bem como, uma reflexão sobre a prática docente, a partir das dificuldades vivenciadas, procuram planejar ações que contribuam para uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Professores da educação especial e regular devem se responsabilizar pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo com ou sem necessidades educacionais

especiais. Na sala de aula, os dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo diferenciado visando à melhoria do ambiente de aprendizagem. (MACHADO e ALMEIDA, 2010, p.345).

Esse compartilhar de ideias contribui com o processo da inclusão escolar dos alunos. A partir desta articulação os professores desenvolvem habilidades como o planejamento coletivo, atividades coletivas, prática reflexiva em colaboração com a professora da sala regular de ensino. Outros recursos também estão envolvidos nesse processo, como reunião pedagógica e confecção de materiais pedagógicos que configuram este serviço de ensino colaborativo. Cada professor possui uma formação específica e em uma parceria colaborativa pode desenvolver um trabalho com recursos diferenciados. De acordo com Capellini,

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas a equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. (2008, p. 11).

No âmbito desta investigação, algumas professoras da Educação Especial afirmam conseguir desenvolver um trabalho articulado com a professora do ensino regular, apesar de muitas vezes, essas ações articuladas estarem em um estágio inicial, mais pautado em trocas de ideias e/ou informações sobre as necessidades dos alunos. As professoras ressaltam os desafios para construir um planejamento de forma articulada e uma ação pedagógica a partir de um modelo colaborativo, considerando a carga horária não favorável para esse tipo de trabalho. A afirmação das professoras Santana e Tatiana que atuam com alunos dos anos finais exemplificam essas dificuldades

“Às vezes é realizado ações com a turma, filmes, dinâmicas, conversas informais conforme a necessidade específica do aluno”. (Professora Santana)

“Isso ainda não foi possível totalmente, ou melhor, formalmente. Entretanto a partir dos contatos rápidos na escola conseguimos “combinar” algumas propostas, porém apenas oralmente nos planejamentos e aí a prática na sala de recursos multifuncionais acontece”. (Professora Tatiana)

Apesar de estarem distantes de construir um trabalho articulado e em colaboração de forma mais efetiva, as professoras reconhecem que as articulações produzidas em momentos de conversas ou por meio de troca de informações visando à proposição de atividades na sala de recursos multifuncionais e em sala de aula, produzem efeitos positivos no planejamento e desenvolvimento de atividades nestes distintos espaços. Além disso, reconhecem que toda a instituição pode se beneficiar a partir de um trabalho coletivo.

Referente às contribuições do serviço de Educação Especial para a inclusão escolar pode-se destacar a fala das professoras Betina e Lisandra,

“Com certeza sim, pois tanto o professor como o aluno com necessidade educacional especial, necessitam sentir-se em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado, construindo o processo inclusivo com mais segurança e aos poucos vencendo e/ou superando inúmeros obstáculos deste processo.” (Professora Betina)

“O trabalho do Atendimento Educacional Especializado enriquece a aprendizagem e contribui muito no desenvolvimento da cidadania, pois os alunos tem direito a escola e a um atendimento que lhes proporcione adquirir autonomia e ser feliz.” (Professora Lisandra)

Para Escórcio (2008) o reconhecimento das especificidades dos sujeitos se constitui como princípio para os processos de inclusão social e escolar. Neste sentido, as pessoas com deficiências não são unicamente responsáveis pelo seu desenvolvimento, tendo o ambiente papel determinante. Ao se considerar a Educação Especial e sua contribuição para o processo de inclusão escolar, os professores

acreditam que o trabalho pedagógico realizado auxilia e produz efeitos significativos no desenvolvimento global do aluno. Defendem também a possibilidade da colaboração entre os professores, no sentido de constituição de práticas pedagógicas mais significativas capazes de considerar e acolher as singularidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi proposta com a intenção de compreender como o Atendimento Educacional Especializado organiza-se em uma instituição específica da rede básica de ensino. A partir desta produção investigativa foi possível perceber como as professoras veem trabalhando para auxiliar no processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial.

Com base nos questionários realizados percebe-se que as profissionais são formadas na área da Educação Especial em média há 11 anos, e a maioria delas está trabalhando na instituição há um tempo significativo. Esse fator pode auxiliar na construção e operacionalização das práticas pedagógicas, pois as profissionais já desenvolveram uma dinâmica institucional e dominam os recursos disponibilizados, organizando-se com base nos mesmos.

Considerando a experiência das professoras é possível perceber que todas consideram importante a presença do Atendimento Educacional Especializado dentro do contexto escolar. As professoras oferecem seus serviços visando contemplar a aprendizagem dos alunos. Percebe-se que as atividades realizadas no âmbito do atendimento individualizado são desenvolvidas de forma lúdica com a intenção de ofertar aos alunos outros meios para a construção de uma aprendizagem significativa e prazerosa. As profissionais organizam os atendimentos individualmente ou em grupos na tentativa de promover a aprendizagem, a interação e a socialização dos alunos.

A partir da análise observa-se que as professoras transitam no contexto escolar a fim de, oferecer um suporte aos alunos em todos

os espaços escolares. As profissionais além oferecer o atendimento individualizado procuram prestar assistência aos alunos na sala regular de ensino. Desse modo, percebe-se o trabalho das professoras na tentativa de desenvolver as suas práticas em um modelo de ensino colaborativo. É importante ressaltar, que embora as professoras tenham objetivos em comum durante o exercício da sua prática é possível perceber diferentes estilos e modos de organização e desenvolvimento da prática pedagógica quanto à realização de um ensino colaborativo. Algumas professoras encontram-se em um estágio inicial no desenvolvimento de um trabalho mais articulado, realizando apenas trocas de informações com a professoras de sala de aula comum, outras conseguem, articular o planejamento e executá-lo em parceria com a professora da sala de aula regular.

Por meio desta pesquisa pode-se destacar a importância do desenvolvimento de práticas articuladas, desenvolvidas de forma colaborativa no contexto escolar, no sentido de ofertar diferentes estratégias e recursos metodológicos para os alunos. Para as professoras, o Atendimento Educacional Especializado vem contribuindo com processo de aprendizagem dos alunos visando considerar a especificidade de cada um.

Por fim, ressaltamos que o desenvolvimento de uma pesquisa como esta, permite aos profissionais da área da Educação Especial e da Educação uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, bem como, problematização sobre como temos configurado as práticas pedagógicas em Educação Especial a partir do contexto das orientações políticas que visam os processos de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.; CAIADO, C. R. M. (org.) **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. Ed., Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2013.

BRASIL. **Decreto n° 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de Novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 2 out .2018.

_____. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf> Acesso em: 2 out .2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Acesso em: 2 out .2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, F. R. S. Processos Diagnósticos e de Identificação dos alunos da Educação Especial: Implicações no contexto escolar. In THOMA Adriana e HILLESHEIM Betina. **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011, p. 70-86.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas Educativas: Ensino Colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Vol. 12.

DALLABONA, S.; MENDES, S. **O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar**. [S.I.]: Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG, 2004. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>>. Acesso em: 2 out .2018.

ESCÓRCIO, Daniela C. M. **A Interação entre o Professor e o Aluno com**

Deficiência Intelectual em Escola Inclusiva: um estudo de caso. Dissertação Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais In **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35 n. 03, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MACHADO, Andreia Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. **Parceria no contexto escolar:** uma experiência de ensino colaborativo para a educação inclusiva. *Rev. Psicopedagogia* 2010; 27(84): 344-51.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula:** reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias n 28, São Paulo: FDE, 1997. P. 111-122. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf> Acesso em: 2 out .2018.

MARTINS, L. de A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M.de; BAPTISTA, C. R; (Org.). **Professores e Educação Especial: Formação em Foco**. Vol.2 Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

NEGRINE, Airton. **Concepção do Jogo em Vygotsky:** Uma perspectiva psicopedagógica. In *Revista Movimento/UFRGS* Porto Alegre, ano 2 n° 2 junho de 1995. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19264/000206849.pdf?sequence=1>> Acesso em: 2 out .2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico. Editora Scipione, 1995.

Fontes: Alegreya, Geometr415 Blk BT
Formato: 16x23cm, com tiragem de 1000 exemplares
Papel capa: Couchê Fosco 170g/m²
Papel miolo: Pólen Soft 80g/m²
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti
Santa Maria - RS
2019
