

organizador

Edmar Reis Thiengo

AÇÕES E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

organizador

Edmar Reis Thiengo

AÇÕES E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbani
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Charchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
 Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil
 Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil
 Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil
 Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil
 Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
 Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
 Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
 Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
 Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
 Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
 Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
 Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
 Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
 Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil
 Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
 Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil
 Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
 Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
 Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
 Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
 Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
 Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil
 Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguiário Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
 Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
 Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
 Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
 Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
 Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil
 Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
 Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil
 Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
 Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
 Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil
 Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil
 Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
 Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil
 Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
 Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
 Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
 Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
 Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
 Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil
 Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
 Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
 Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil
 Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
 Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
 Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
 Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
 Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil
 Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
 Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
 Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
 Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
 Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
 Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
 Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
 Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leila Mayer Eyny
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eynng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Valerypaint - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Rita Lélia Granha
Organizador	Edmar Reis Thiengo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A184 Ações e Reflexões em Educação Especial e Inclusiva. Edmar Reis Thiengo - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 306p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-094-6 (eBook)

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Autismo. 4. Pedagogia.
5. Gestão educacional. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDU: 373.6
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

SUMÁRIO

Prefácio

“Ações e reflexões em Educação Especial e Inclusiva”: sobre caminhos, desafios e transformação	12
<i>Isabel Matos Nunes</i>	

Apresentação.....	17
<i>Edmar Reis Thiengo</i>	

Capítulo 1

Aprendizagem em ciências de uma criança com Trissomia 8: discussões a partir da teoria das ações mentais por etapas	19
<i>Allana Cristini Borges de Resende</i> <i>Edmar Reis Thiengo</i>	

Capítulo 2

Educação Inclusiva do adolescente autista: desafios para a família e a escola.....	40
<i>Delma do Carmo Ker e Aguiar</i> <i>Edmar Reis Thiengo</i>	

Capítulo 3

A criança autista na Educação Infantil: contribuições para sua socialização	58
<i>Dalria Lima de Souza Moreira</i> <i>Edmar Reis Thiengo</i>	

Capítulo 4

Aluno autista no atendimento educacional especializado: um estudo de caso.....	79
<i>Fernanda Aparecida da Silva</i> <i>Luana Frigulha Guisso</i>	

Capítulo 5

Ensino de história a uma criança com Síndrome de Down: experiência com artes visuais 100

Wiviany Teixeira Borges Fontana

Edmar Reis Thiengo

Capítulo 6

Construção relacional entre estudantes surdos e ouvintes: contribuições do intérprete de Libras 119

Janaina Martins de Brito

Edmar Reis Thiengo

Capítulo 7

Perspectiva de alunos sobre contribuições do intérprete de Libras nas aulas de Educação Física Escolar 137

Fabianna Santana Moço

José Roberto Gonçalves de Abreu

Capítulo 8

Desenvolvimento atencional de estudantes com TDAH: uso de tecnologias assistivas 157

Sandra Pacheco Benevides

Edmar Reis Thiengo

Capítulo 9

Integração dos alunos com TDAH no Ensino Fundamental: o uso da arte 179

Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota

Luana Frigulha Guisso

Capítulo 10

Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: uma experiência no Município de Linhares/ES 199

Luana Evangelista Laurent

Sônia Maria da Costa Barreto

Capítulo 11

Cantigas de roda na Educação Infantil: contribuições
 para o desenvolvimento psicomotor das crianças 221

Fernanda Baiense de Almeida Paes

José Roberto Gonçalves de Abreu

Capítulo 12

Educação física inclusiva e acessível:
 repensando a capacidade e a deficiência
 na formação inicial de professores 241

Vinícius da Silva Freitas

Capítulo 13

Associação de Pais e Amigos dos Autistas:
 experiências na cidade de Barra de São Francisco-ES..... 262

Luzinete de Freitas Candido Kaiser

José Roberto Gonçalves de Abreu

Capítulo 14

Gestão democrática na Educação Especial:
 a escola como espaço humanizador 278

Edna Maria de Oliveira Honório

Désirée Gonçalves Raggi

Organizador 299

Autores e autoras 299

Índice remissivo 304

PREFÁCIO

“AÇÕES E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA” SOBRE CAMINHOS, DESAFIOS E TRANSFORMAÇÃO

É com imensa satisfação que apresento esta coletânea, cujos textos focalizam práticas e vivências da educação especial, advindos de estudos *strictu sensu*, elaborados pelos alunos/pesquisadores e seus respectivos professores/orientadores nos trabalhos do Programa de Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré. Este rico material veio a lume graças ao minucioso trabalho de organização elaborado pelo Prof. Edmar Reis Thiengo.

Trabalhos que evidenciam a Educação Especial são sempre muito bem-vindos e esta obra, em especial, nos chega num momento muito oportuno, uma vez estar em voga no alto escalão do governo brasileiro, o descrédito à ciência e comprometedoras alterações na direção da política nacional da modalidade, realizada de forma unilateral pelo presidente da República. Esta obra, na contramão do nefasto momento político que atravessamos, reforça nossos argumentos a partir de trabalhos pautados na ciência com vistas a refletir sobre processos de educação que levam em conta o direito à apropriação do conhecimento e à participação social de todos e todas.

Cada texto nos brinda com reflexões que nos possibilitam compreender que a diferença é parte constitutiva do Humano; que a aprendizagem e a produção de conhecimentos se efetivam quando

reconhecemos a potência do outro; que as trocas que se estabelecem no cotidiano escolar acontecem quando as pessoas se sentem desafiadas e incentivadas a se envolverem nas redes de conhecimento.

Os textos aqui reunidos visibilizam experiências potentes que perpassam a vida de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou transtornos funcionais. Os três primeiros têm foco nos transtornos do espectro autista. O primeiro discute o ensino de Ciências a uma criança com síndrome de Warkany, fundamental aos educadores particularmente por tratar de uma síndrome pouco conhecida.

O segundo texto, *“Educação Inclusiva do Adolescente Autista: desafios para a família e a escola”* de Delma do Carmo Ker e Aguiar e Edmar Reis Thiengo, discute os desafios de famílias e escolas no processo de educação de estudantes adolescentes com TEA, por meio de narrativas e de uma escuta ativa dos pais de um desses adolescentes.

O terceiro texto, *Socialização da Criança Autista :contribuições da Educação Infantil*, também de Edmar Reis Thiengo e *Dalria Lima de Souza Moreira*, discute como a primeira fase da Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento social da criança com TEA. O quarto texto, *“Aluno Autista no Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso”*, de Fernanda Aparecida da Silva e Luana Frigulha Guisso, ressalta sobre a percepção dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo de um aluno autista, e evidencia o trabalho realizado pelo professor colaborador da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por meio de um estudo de caso, conduzido junto a um aluno com Síndrome de Down, o quinto texto, *“Ensino de História a uma Criança com Síndrome de Down: Experiência utilizando artes visuais”*, de Wiviany Teixeira Borges Fontana e Edmar Reis Thiengo, evidencia as contribuições do uso das artes visuais no processo de ensino e

aprendizagem de um estudante, nas aulas de História. Discute a aprendizagem e os aspectos pedagógicos relacionados à criança.

Já os autores do sexto e sétimo textos discutem a surdez. O texto “Construção Relacional entre Estudantes Surdos e Ouvintes: contribuições do intérprete de Libras” de Janaina Martins de Brito e Edmar Reis Thiengo, reflete sobre as contribuições do intérprete de Libras na construção relacional entre os estudantes surdos e ouvintes. Os autores Fabianna Santana Moço e José Roberto Gonçalves de Abreu, no texto “Perspectiva de Alunos sobre Contribuições do Intérprete de Libras nas Aulas de Educação Física Escolar”, destacam que a contribuição do trabalho do intérprete de Libras nas aulas de Educação Física, facilita a aprendizagem dos estudantes.

Sandra Pacheco Benevides e Edmar Reis Thiengo dão visibilidade ao uso das tecnologias assistivas na pesquisa “Desenvolvimento Atencional de Estudantes com TDAH: uso de tecnologias assistivas”, discutindo como os Indivíduos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) podem se beneficiar dessas tecnologias. Ao refletir sobre possibilidades para o desenvolvimento integral dos estudantes, as autoras Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota e Luana Frigulha Guisso apresentam a pesquisa “Integração dos alunos com TDAH no Ensino Fundamental: o uso da arteterapia” com o objetivo de compreender como a utilização da Arteterapia contribui na integração dos alunos com TDAH no Ensino Fundamental.

Os textos propõem-nos a diversas e profundas reflexões, não obstante, apresentam-nos também vários desafios cotidianamente enfrentados no fazer da modalidade. Um dos desafios para o processo de inclusão é anunciado no texto “Formação de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: uma experiência no Município de Linhares/ES”. Nesse trabalho, Luana Evangelista Laurent e Sônia Maria da Costa Barreto destacam que uma das principais dificuldades na implementação da educação inclusiva

dá-se com relação aos professores do ensino geral que recebem uma formação insuficiente para trabalhar em contextos de ensino complexos.

Nessa seara de discussões, o texto “Cantigas de Roda na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento psicomotor das crianças” de Fernanda Baiense de Almeida Paes e José Roberto Gonçalves de Abreu analisa de que forma os professores de Educação Física da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental do município de Presidente Kennedy-ES utilizam as cantigas de roda para estimular o desenvolvimento psicomotor dos alunos. E na continuidade do diálogo entre a educação física e a inclusão escolar, Vinícius da Silva Freitas como o trabalho “Educação física inclusiva e acessível: repensando a capacidade e a deficiência na formação inicial de professores” explora temas emergentes da área da Educação Física no contexto específico de programas de formação de professores, ampliando a compreensão sobre habilidade e deficiência na Educação Física na perspectiva inclusiva.

Há dois textos que discutem de forma mais geral aspectos políticos e de gestão no contexto da educação especial e inclusão escolar. Luzinete de Freitas Candido Kaiser e José Roberto Gonçalves de Abreu, autores do texto “Associação de Pais e Amigos dos Autistas: experiências na cidade de Barra de São Francisco-ES, analisam e ressaltam as contribuições que a Associação de Pais e Amigos dos Autistas (APAA) propicia para crianças e seu reflexo no contexto educacional. As autoras Edna Maria de Oliveira Honório e Désirée Gonçalves Raggi, com o texto “Gestão Democrática na Educação Especial: a escola como espaço humanizador”, nos presenteiam com reflexões sobre como a gestão escolar pode exercer uma prática democrática para a Educação Inclusiva, de modo que os alunos público-alvo da educação especial obtenham desenvolvimento integral.

Os textos que compõem esta coletânea são problematizadores e, portanto, se constituem em leitura essencial para os profissionais

da educação. Cada texto anuncia pela via da pesquisa, do diálogo e do encontro com o outro, possibilidades de reflexão sobre o fazer educacional – condição necessária para transformação da própria educação, assim como também da emancipação humana.

O eixo central desta publicação concentra-se no posicionamento sobre uma aposta no Humano, na educação e na capacidade de aprender que todas as pessoas possuem. As reflexões elaboradas em cada trabalho iluminam novos caminhos, mantendo como foco, o respeito ao ser humano e o comprometimento com a educação inclusiva, sobretudo no que diz respeito a políticas públicas que versam sobre a Educação Especial.

Como a luz, que as reflexões elaboradas em cada trabalho possam chegar até você, caríssimo/a leitor/a.

Mais que tudo, boa leitura!

Prof^a. Dr^a Isabel Matos Nunes

DECH/Ceunes/Ufes
Novembro de 2020

APRESENTAÇÃO

*Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino e maravilhoso.*
Caetano Veloso

“Ações e reflexões em Educação Especial e Inclusiva” promove, por meio dos artigos aqui apresentados, discussões e reflexões “em” e não “sobre” a temática. São pesquisas “em” porque os autores estão inseridos no campo educacional com experiências em educação especial numa perspectiva inclusiva. Trata-se, portanto, de pesquisadores que discutem suas práticas.

Em Genealogia da Ética, Foucault afirma que “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso” e por isso, temos muito a fazer. Nesta obra partimos dessa premissa, e assim assumimos em nossas escolhas enquanto pesquisadores todo e qualquer risco, mas com a certeza de que há muito a realizar, particularmente quando se trata da inclusão. Fazemos parte de um grupo, e como tal, uns assumem esse risco com peito aberto e muita ousadia, ao passo que outros o fazem com certa timidez e receio.

É dessa forma que este livro é composto.

Apresenta-se, pois nesta obra, um esforço de alunos e professores que pesquisam e discutem aspectos educacionais relacionados à Educação Especial e Inclusiva. Os artigos apresentados tratam de ações, experiências e reflexões de pesquisadores envolvidos com síndrome de Warkany, autistas, surdos, com TDAH ou ainda que discutem a formação de professores com vista a uma educação inclusiva. São educadores que compreendem a diversidade presente nas escolas das quais fazem parte.

Os pesquisadores foram ou são vinculados a programas de Pós-Graduação, e suas pesquisas direcionam-se a professores e a diversos outros profissionais de todo o estado do Espírito Santo e adjacências.

Desejamos que as experiências de pesquisas em andamento ou finalizadas, compartilhadas pelos pesquisadores, possam promover momentos de aprendizado a cada educador que receber em suas mãos, particularmente aqueles que acreditam que a inclusão não pode mais ser ignorada. Hoje ela nos motiva pois se “[...] tomarmos como referência a população com necessidades educacionais especiais, os indicadores de atendimento mostram maior disparidade ainda entre o proposto e o atingido [...]” (MANTOAN, 2006, p. 45).

Deixo meu reconhecimento aos colegas professores/pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré que conosco compartilharam suas experiências: Desirée Gonçalves Raggi, Sonia Maria da Costa Barreto, Luana Frigulha Guisso e José Roberto Gonçalves de Abreu. Apesar de perigoso, esse trabalho foi divino e maravilhoso. Meu sincero agradecimento a vocês.

Edmar Reis Thiengo
 Organizador



Allana Cristini Borges de Resende
Edmar Reis Thiengo

**APRENDIZAGEM
EM CIÊNCIAS
DE UMA CRIANÇA
COM TRISSOMIA 8:
DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA
DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.19-39

RESUMO:

Esse estudo teve como objetivo analisar a aprendizagem de um aluno com Trissomia 8, conhecida como Síndrome de Warkany, na disciplina de Ciências, a partir da Teoria das Ações Mentais por Etapas. Nas discussões dialogamos com Vigotski, Galperin e Núñez os quais colaboraram com os conceitos da formação das funções superiores, formação da mente humana e organização do processo de ensino, respectivamente, e que formam o aporte teórico e metodológico dessa pesquisa. No desenrolar da pesquisa inferimos que a motivação foi fator diferencial na realização das tarefas por parte do aluno que passou do plano material para o plano da linguagem. Contudo, por não ter as habilidades de leitura e escrita teve seu desenvolvimento atrasado. Durante o processo observou-se que a função psíquica da atenção sofre influência direta da motivação para aprender e no controle do processo a função da memória no que tange a evocação da mesma.

Palavras-chave:

Educação especial; Psicologia do desenvolvimento; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

A trissomia do cromossomo 8 é uma alteração genética incidente no par 8 - e por isso escrita como T8M -, não sendo letal em casos que em que há o fenômeno de mosaico, quando algumas células apresentam 46 e parte 47 cromossomos. As condições e causas da trissomia no cromossomo 8 foram identificadas pela primeira vez pelo pediatra Josef Warkany na década de 60, e por esse motivo ficou conhecida também como Síndrome de Warkany. A síndrome é rara (1: 25 000-50 000), na maioria das vezes em homens (RICCARDI, 1977 apud RODRÍGUEZ et al., 2013, p. 204-205).

Fenotipicamente não se pode dizer que há um padrão (ATKINS; HOMES; RICCARDI, 1974), embora alguns sujeitos possuam orelhas menores e rosto com resultado similar. A característica mais recorrente é a ausência da patela e há outras características como limitação da supinação do cotovelo, seis vértebras lombares, espinha bífida oculta, postura anormal dos pés, perda auditiva, peso e altura dez por cento abaixo do normal, anormalidades neurológicas, incluindo falta de jeito e subnormalidade mental leve. O desenvolvimento mental dos sujeitos T8M é melhor que as outras trissomias provavelmente por algumas células não serem afetadas (*ibidem*).

A descrição na literatura em relatos médicos ou genéticos relaciona-se às características clínicas, sendo referido ao processo de aprendizagem somente o “retardo mental” ou a subnormalidade, entendidas atualmente como deficiência intelectual. Pela escassez desses estudos é possível que visão dos educadores em relação às pessoas com tal síndrome no que tange o processo de escolarização seja resumida em dificuldade de aprendizagem. Por isso, é importante que estudos na área educativa sejam realizados, uma vez que nela estão os profissionais que se dedicam ao processo de ensino e aprendizagem. Embora cada um possua características únicas,

inclusive na maneira de aprender, acredita-se que a investigação no ambiente escolar por pesquisadores da área da educação possa contribuir significativamente.

A contribuição se dará na efetivação da aprendizagem, contraponto o estigma que alunos com deficiência intelectual não aprendem (VIGOTSKI, 2004), situação que é reforçada pelos caminhos abordados pelos professores (VIGOTSKI, 2011). Para Vigotski (2011) as pessoas com deficiência intelectual, assim como as cegas e surdas, precisam de uma via indireta para seu desenvolvimento, já que por algum motivo o caminho direto foi impedido. O autor exemplifica sua explicação pelos sistemas braile e libras, que foram criados como alternativas para cegos e surdos se comunicarem; dessa maneira deve ser procedido com deficientes intelectuais. A relação da aprendizagem, ensino e desenvolvimento de crianças em idade escolar é tema recorrente na psicologia pedagógica e a questão metodológica tornou-se um ponto desafiador para os pesquisadores (VIGOTSKI, 2011).

Essa circunstância é ainda mais pertinente quando tratamos do público deficiente intelectual. Por terem pouca habilidade na abstração dos conceitos, o ensino permanece baseado em exercícios que dão prioridade ao conceito concreto em detrimento da formação mental abstrata do objeto (VIGOTSKI, 2004, 2007). As questões relacionadas às mudanças cognitivas do desenvolvimento e a origem da formação mental são o centro dos estudos de Galperin. Este contribuiu para a compreensão da formação de conceitos na mente humana e como esta está relacionada à atividade material externa, colaborando para a formação do psiquismo humano (STETSENKO; ARIEVITCH, 2008).

A respeito do processo de interiorização e desenvolvimento, Galperin (2013a) demonstrou que há um problema do método ao se estudar o intelecto do sujeito. As discordâncias, segundo Galperin, decorrem do método utilizado para pesquisar o desenvolvimento intelectual e propõe uma nova metodologia a qual o conduziu à

questão do desenvolvimento mental. A esse método ele denominou de “Formação das Ações Mentais por Etapas” (GALPERIN, 2013a, p. 463). Por ação mental entendeu a capacidade do sujeito em converter um objeto material em uma representação abstrata; como, por exemplo, realizar uma divisão, ler uma palavra, distinguir acordes, determinar um estilo arquitetônico. Essas qualidades que são aprendidas fizeram com que o teórico perguntasse: “como se adquirem no processo de ensino?” (GALPERIN, 2013b, p. 441).

A proposta de Galperin foi bastante influente na antiga união soviética a partir da década de 50 (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013), mas no ocidente ainda são tímidas as pesquisas, principalmente para a relação da Teoria das Ações Mentais por Etapas e crianças com deficiências. Essa relação foi encontrada nos estudos de Jesus (2014) e Santos (2015), os quais trabalharam com uma criança surda e cega respectivamente. Jesus (2014) confirmou sua hipótese inicial que supunha a potencialização da (des)construção do pensamento geométrico mediado por um material pedagógico; enquanto Santos (2015) discutiu o ensino-aprendizagem a partir de recursos tecnológicos à luz da Teoria de Galperin, com vistas à inclusão.

As teses de Bassan (2012) e Pereira (2013) foram pesquisas que se fundamentaram na Teoria das Ações Mentais por Etapas, mas que tinham como foco o professor. Bassan (2012) encontrou elementos da teoria na prática de uma professora que se destacava entre seus pares, embora esta desconhecesse a proposta de Galperin; já Pereira (2013) visou criar a habilidade em interpretar gráficos cartesianos em alunos de licenciatura.

Pela escassez de pesquisas com alunos com Síndrome de Warkany, o objetivo dessa pesquisa se traduziu em analisar a aprendizagem de um aluno acerca de conteúdos de ciências a partir da Teoria das Ações Mentais por Etapas.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de intervenção, realizada a partir do aporte teórico da psicologia histórico-cultural, mais especificamente da Teoria das Ações Mentais por Etapas (GALPERIN, 2013a)

Para a realização do presente estudo o mesmo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo, sob o número CAAE 45935715.0.0000.5072, em 2015. Escola, pais e aluno foram informados sobre os objetivos, organização e forma de execução do estudo; todos assinaram os termos devidos. Para preservar a identidade do participante foi adotado nome fictício.

PARTICIPANTE

Participou desse estudo Filipe, 14 anos, matriculado na 7ª série, ou 8º ano no ensino de 9 anos do fundamental. Era um ano mais velho que os alunos que estavam seriados, pois havia sido reprovado no ano anterior.

Filipe tem estrutura corporal compatível aos seus pares, é curioso, procrastina as tarefas escolares, articula junto aos professores, se distrai com facilidade durante as aulas, adora educação física como seus colegas. Fenotipicamente se assemelha aos demais alunos, entretanto, um olhar mais cuidadoso perceberia algumas nuances como o dedo mindinho da mão esquerda atrofiado, menor mobilidade do pescoço e joelho, fuga à realidade aguçada, dificuldade na leitura e na escrita e com grande afinidade com jogos virtuais.

LOCAL

A escola, pertencente a rede pública, é localizada na Grande Vitória, ES. Atualmente atende as modalidades regular, educação de jovens e adultos – EJA, e técnico. A primeira modalidade contempla o ensino fundamental e médio, é ofertada nos turnos matutino e vespertino enquanto as duas últimas no turno noturno.

A pesquisa ocorreu no turno vespertino, no laboratório de ciências e biblioteca. A biblioteca, embora bem estruturada com fisicamente, localizava-se ao lado do pátio da escola. Já o laboratório de ciências estava isolado, porém desestruturado quanto aos materiais necessários para aulas práticas e também quanto ao mobiliário.

PROCEDIMENTOS

O método de ensino foi organizado de acordo com as etapas da Teoria das Ações Mentais (GALPERIN, 2013a), arranjado em três momentos funcionais da ação: orientação, execução e controle; além da etapa motivacional cuja contribuição foi de Talízina (NÚÑEZ, 2009). A seleção das tarefas de execução e controle ocorreu junto ao Grupo de “Educação, História e Diversidade”, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), organizados da seguinte maneira:

- Diagnóstico Inicial – Observar gravuras de diversos animais (desde peixes aos mamíferos) e comparar as formas como a pele pode se apresentar em cada um deles, bem como os anexos.

- Etapa Motivacional – partilhar histórias sobre as marcas que os machucados podem deixar na pele. Comparar as marcas utilizando uma lupa.
- Etapa Base Orientadora da Ação – em uma folha, sistematizar por meio de desenhos e escrita as informações para realizar a ação.
- Etapa Material / Materializada – desenvolvida em três atividades: observar e comparar, utilizando o microscópio, um fio de cabelo e um cílio. Esquematizar em uma folha.
- Segunda: Experiência prática – dobrar uma folha ao meio. Em uma metade molhar com óleo de cozinha. Jogar lentamente água nas duas metades e observar.
- Terceira: Exercício na folha – observando um corte da pele, responder as questões.
- Tarefas de controle – atividade escrita com o objetivo de representar as funções dos anexos.
- Controle do processo – diagnóstico (o mesmo realizado no início) e avaliação escrita.

Os dados foram registrados em áudio, fotografia, caderno de bordo, além das próprias atividades serem o registro. A análise ocorreu a partir dos indicadores de qualidade da ação (GALPERIN, 2013b): forma da ação, generalização, redução, consciência e independência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os objetivos de ensino formulados a partir dos princípios didáticos de Núñez (2009) foram discutidos com a professora de ciências

de Filipe, em seguida transformados em objetivos de aprendizado e dispostos da seguinte forma:

- a) Identificar a pele e seus anexos, com a finalidade de conhecer melhor o corpo humano.
- b) Descrever a função da pele e seus anexos, com o intuito de reconhecer nos estudos científicos a aplicação prática dos mesmos.

Uma vez definidos os objetivos, foram elaboradas as atividades tendo como base os interesses de Filipe, que foram expressos em uma entrevista e também durante a realização das etapas. Na entrevista o aluno disse se interessar por ajudar pessoas e animais, brincar de jogos de luta, estratégia e sobrevivência. Observamos também que Filipe contava muitas histórias sobre a própria vida. Assim sendo realizamos um diagnóstico inicial que teve como objetivo trazer à tona os conhecimentos espontâneos do aluno acerca da pele e seus anexos.

A curiosidade de Filipe foi despertada inicialmente por ver que utilizaríamos o computador na intervenção. Seu interesse súbito não foi pelo que faríamos e sim pelo que sabia fazer, pediu para mostrar os jogos que gostava, mas aceitou, embora relutante, que naquele momento não jogaríamos. Em seguida, o arquivo da tarefa foi aberto e antes de qualquer pergunta ele afirmou já ter visto a figura em pesquisas sobre peixe e que o mostrado era o mesmo que as pessoas possuem no aquário. Rapidamente passou por todos os slides da apresentação e disparou a falar o que via: a rã era venenosa pois o olho era vermelho, identificou-se com o anfíbio dizendo que sempre quis ser um, assim como o jacaré, o cisne, cachorro... Como se pode perceber atropelamos as informações para mostrar que assim aconteceu a primeira tarefa. Foi proveitoso deixar Filipe expressar-se pois as ideias prévias vieram sem limitações, sem respostas já que não haviam perguntas.

Iniciamos novamente a tarefa orientado o que observar em cada lâmina e dessa forma organizar o conhecimento prévio do aluno e assim introduzir os conhecimentos científicos, haja vista a relação dinâmica entre eles (NÚÑEZ, 2009, p. 48).

Os conceitos espontâneos podem ser observados na justificativa de Filipe ao dizer que a rã é venenosa devido à coloração do olho. Outros conceitos foram trazidos, mas dessa vez ordenados pelos comandos do exercício entregue, o qual deveria ser interpretado por ele para depois realizar a tarefa exposta no computador através dos slides a serem observados. Embora Filipe tenha interpretado a folha de comandos da atividade, não relacionou que deveria fazer o mesmo com as ilustrações expostas e por isso o diálogo foi fundamental nesse momento.

Por exemplo, na segunda gravura ele interpreta que deve dizer o nome dos animais que estão sombreados e não relaciona que deve fazer isso com os animais que aparecem nos slides; porém quando conduzido ele faz essa relação. Assim prosseguiu para a maioria dos comandos

Diário de bordo

A leitura, escrita e interpretação não são habilidades adquiridas por Filipe. A compreensão do que deve ser feito no exercício também é um item que demanda controle do professor para que o aluno desempenhe a tarefa. Quanto ao desempenho dele em relação à tarefa, observamos que reconhece os animais, nomeia-os, diz algumas características embora não fundamente corretamente. A cerca da pele embora tenha compreensão que é a camada externa ao corpo e ajuda na proteção do animal, não identifica as diferentes formas as quais ela pode se apresentar.

[...] a rã tem gosma e não pele, diz ele. Sobre a definição da mesma diz em tom seguro “produto elementar do nosso corpo”, e ressalta que aprendeu no tablet enquanto pesquisava.

Diário de bordo

Filipe realmente parece se interessar em pesquisar no *tablet* e mostra alguns conhecimentos sobre o assunto a ser estudado. Quanto aos anexos identificou alguns deles e suas funções, soube dizer que o pelo do cachorro ajuda esquentar o corpo assim como as penas do cisne, todavia não relacionou o pelo dos seres humanos da mesma maneira. Associou o suor à atividade física; a unha à sua resistência e proteção à pele, como ao abrir coisas que poderiam machucá-la; e o acúmulo de gordura devido o excesso de comida.

Mas não são somente informações sobre a pele que Filipe traz. Toda essa conversa foi narrada com várias breves histórias de lugares que ele visitou, da viagem ao Rio de Janeiro, da mini fazenda que o tio possui, de animais que tem, entre outras que hora parecem ser reais, hora são de fato imaginárias. A tarefa diagnóstica permitiu compreender que para trabalhar com o conteúdo de estudo é necessário trazer Filipe para a realidade pois a todo momento volta-se para questões imaginárias.

A tarefa proposta mostrou-se suficiente para atingir os objetivos uma vez que suscitou no educando o desejo em dizer o que sabia sobre o tema sem medo de estar certo ou errado; o diálogo foi fundamental para que o conhecimento espontâneo viesse à tona. Espontaneidade foi elemento chave para a atividade diagnóstica e um momento prévio para despertar a motivação para o estudo, esta é a Etapa Zero para a aplicação da Teoria das Ações Mentais por Etapas (NÚÑEZ, 2009).

ETAPA ZERO - MOTIVACIONAL

Se há algo que notamos que Filipe gosta de fazer é contar histórias, dessa forma a fase motivacional foi elaborada a partir da contação de uma história sobre uma cicatriz na própria pele. Novamente entre histórias possíveis e impossíveis provocamos nele a disposição para o estudo (NÚÑEZ, 2009).

O uso da lupa despertou nele o interesse por investigar, já que em suas pesquisas no tablet biólogos usam lupas para realizar as pesquisas. Apoderou-se de tal instrumento e comparou o cabelo dele com o meu, a pele com a minha, nossas unhas, o orifício por onde a lágrima sai. Observar a mim deixou Filipe menos tímido com minha presença e por isso perguntava mais sobre suas dúvidas, principalmente sobre a escrita dos nomes.

Diário de bordo

Contava uma história atrás da outra sobre cada um dos elementos desenhados. O próprio Filipe contextualizou o conteúdo e deu significado ao aprendizado do mesmo. Motivado a aprender, seguimos para o momento da orientação.

SOBRE A ORIENTAÇÃO À ATIVIDADE DE CIÊNCIAS

A base orientadora da ação – BOA- é uma ficha com elementos de familiarização das condições concretas da ação (GALPERIN, 2013d), a mesma foi elaborada pela pesquisadora juntamente com Filipe e representada por ele (FIGURA 1). Nota-se a riqueza de detalhes em sua representação que, segundo ele, ajudam a lembrá-lo do que se trata. O sol está presente para indicar o suor que escorre no rosto, em vermelho; o desenho da carne envolta representa a função da pele, de envolver o corpo, e o escudo próximo é a proteção do mesmo. A palavra “anexos” está próxima ao desenho do cabelo, pelo, lágrima, suor e unha.

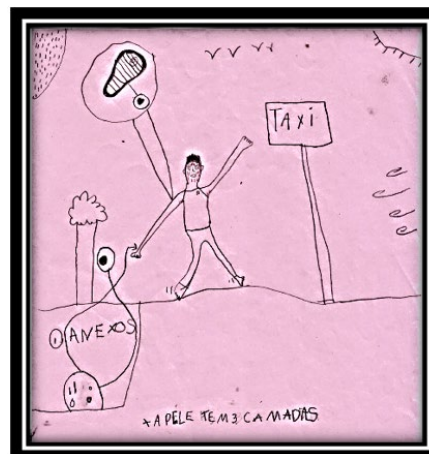


Figura 1- Base Orientadora da Ação – representação.
 Fonte: Arquivo pessoal

As representações foram ideias do próprio aluno que justificou a escolha de cada um deles. A carne, que representa o músculo, é a figura presente nos desenhos que vê; o escudo está no contexto dos jogos. O suor é decorrente do calor, pois é no rosto que ele mais transpira. Enfim, todas as relações estavam presentes no dia dia-a-dia. Filipe criou uma simbologia própria para representar os elementos da ficha, mas a mesma não contemplava uma sequência que o ajudasse a resolver as questões (GLAPERIN, 2013d). Dessa forma foi necessário refazer a BOA para incluir tal sequência (FIGURA 2).

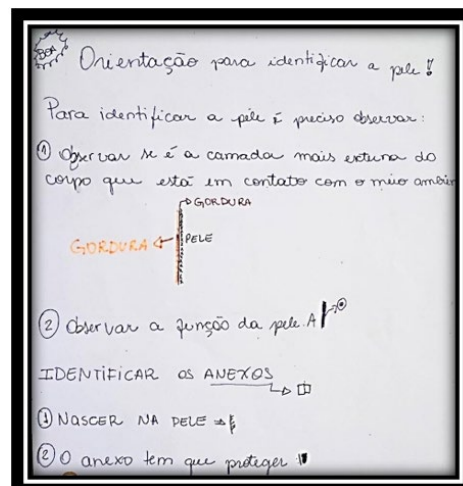


Figura 2 - Reformulação da Base Orientadora da ação
 Fonte: Arquivo pessoal

Ambas as fichas partiram do conhecimento de Filipe, inclusive quanto à escrita. Enquanto Filipe sentia-se inseguro na leitura das palavras a ficha rosa foi a mais usada, com o passar das aulas ele foi adquirindo confiança e mais habilidade na leitura e por isso o uso da ficha com escritas sobressaiu na etapa de execução.

DESENVOLVIMENTO DA ETAPA MATERIAL/MATERIALIZADA

A primeira tarefa realizada foi a atividade escrita (FIGURA 3). Filipe precisou de controle para realizar a tarefa e de apoio da BOA, mostrando que ainda é dependente e realiza a ação de maneira inconsciente e detalhada. Foi observado também que a motivação e atenção do aluno para realizar a tarefa estavam baixas e por isso as próximas contaram com o uso do microscópio e de uma experiência.

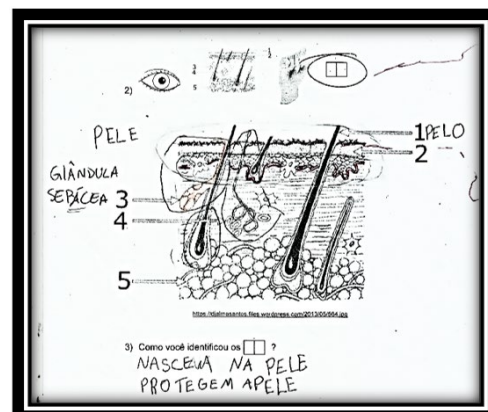


Figura 3- Exercício escrito da fase materializada em ciências
Fonte: Arquivo pessoal

Na experiência Filipe chegou à conclusão que a absorção da água escorria na metade oleosa, enquanto na outra era absorvida rapidamente pelo papel e assim pode compreender sobre a função da glândula sebácea, que diferentemente dos outros anexos não é visível a olho nú. Ele se interessou pela rápida experiência, o estudo começou a ter mais sentido para ele e novamente sentiu-se motivado a aprender.

O ápice da sua motivação se deu com o manuseio do microscópio e lupa ao analisar um fio de cabelo com a raiz. Observou couro cabeludo para entender como o cabelo estava disposto na cabeça até compreender que a parte que visualizava no microscópio não ficava à mostra. Da mesma forma foi procedido com um cílio. Filipe fazia perguntas, formulava hipóteses... Pela primeira vez a atenção esteve totalmente voltada para a atividade em questão, sem concorrentes e cada objeto estudado promovia a motivação para o próximo.

A atenção de Filipe que até então era difusa foi tenaz pela primeira vez de forma plena. Tal fato nos leva a crer que conseguimos afetar Filipe de tal maneira que a motivação interna foi promovida e a partir desta

se deu a busca do conhecimento (NÚÑEZ, 2009). Mas atingir esse grau de atenção demandou um ambiente silencioso, ferramentas que pudessem mostrar no plano material o que estava sendo estudado e a participação ativa do aluno. Quando solicitado que ele esquematizasse o que viu novamente mostrou certo tédio e desatenção; talvez por ter que escrever, habilidade por ele ainda não dominada.

Inferimos que utilizar o microscópio como ferramenta de aprendizagem despertou em Filipe a motivação interna para aprender. Ele precisou da BOA para identificar os anexos, principalmente quando algo chamava mais atenção do que a tarefa e, por esse motivo, respondia errado às perguntas. Quando estava concentrado os acertos eram maiores que os erros. Foi necessário que ele tivesse atenção total ao que estava fazendo para executar corretamente a tarefa. Embora precisasse da ficha como mediadora para realizar as tarefas o mesmo não se aplicava ao material presente ou representado, sendo este um dos critérios para a passagem da primeira para a segunda etapa, da linguagem (GALPERIN, 2013b). O aluno pode verificar o próprio desempenho por meio da tarefa controle.

A tarefa de controle se deu também por uma atividade escrita, nesse caso Filipe representou por símbolos por ele próprio criado. Não recorreu à ficha nem a objetos materiais e a linguagem se tornou uma forma de comunicação, porém houve ajuda da pesquisadora. Logo, entendemos que a forma da ação seja da linguagem embora não tenha atingido totalmente o grau de independência (GALPERIN, 2013b).

Já o controle do processo teve dois momentos. No primeiro momento foi realizado o diagnóstico final utilizando as mesmas tarefas do diagnóstico inicial. Filipe interpretou com mais facilidade os comandos que estavam representados por figuras. Dessa vez apontou para a presença da pele em todos os animais descrevendo as diferenças. Filipe está mais desenvolvido e ao ser perguntado sobre o que estávamos estudando respondeu sem pestanejar: pele, pelo,

cabelo, unha, suor...e lembrou-se da palavra 'anexo' ao olhar a ficha. Sim, podemos dizer que o resultado mostra que houve assimilação do conteúdo, embora não tenha sido total.

A segunda forma de controle obedeceu aos critérios da instituição; todo final de semestre deve ser realizada uma prova escrita. Assim a avaliação foi elaborada abarcando os elementos trabalhados durante as últimas semanas, inclusive as palavras, comandos e algumas figuras. Também foi tomado o cuidado para que a prova tivesse sido elaborada de acordo com suas especificidades, o aluno teria cinquenta minutos para executá-la. Também foi acordado que ele poderia pedir ajuda quanto à leitura se precisasse; o que foi feito.

O resultado da avaliação mostrou maior assimilação sobre os anexos do que sobre a identificação da pele. Tal resultado vai ao encontro das tarefas realizadas que priorizaram as funções dos anexos e à orientação dada. A orientação segundo Galperin (2013b) determinará a qualidade da ação.

Por meio do controle, obtém-se a informação necessária para a correção das ações que os alunos executam e para a correção do próprio sistema. Nesse sentido, o professor deve ter os elementos necessários por meio do controle, para estar seguro de que o aluno pode passar de uma etapa para outra e que, no final, ele tenha percorrido corretamente todas as etapas da assimilação (NÚÑEZ, 2009, p. 201).

Filipe precisou de controle da pesquisadora para a leitura dos comandos, mas interpretou sozinho o que deveria ser realizado. Observamos um salto qualitativo do aprendizado saindo do plano material para o plano da linguagem. Explicou verbalmente o que fez e porque, mostrando *consciência* do processo, mas devido aos erros das respostas nota-se que ainda não é *independente* de controle.

A avaliação, nesse caso o controle, é um norteador das ações a serem corrigidas tanto para nós como para Filipe. Assim, o aluno recebeu a mesma após a correção para que refletisse sobre os erros e acertos.

Allana: Tem o número dois aqui em baixo, não tem? [indicando o segundo item da BOA para o critério de ser anexo].

Filipe: sim... [olhando para a BOA e lendo mentalmente o que estava escrito] Tem que proteger a pele! [se dando conta que ele sabia, mas que não havia colocado].

Allana: Você sabia, não sabia?

Filipe: Eu tinha esquecido! [com tom de pesar pelo esquecimento].

Diário de bordo

O tom de voz e expressão corporal mostraram o reconhecimento da informação, ele sabia, mas não havia lembrado. Ou seja, a evocação do conteúdo que no momento foi falho, como sinaliza Martins (2013) a função da memória. Assim sendo, ao aplicar a Teoria das Ações Mentais por Etapas com um aluno com Síndrome de Warkany observamos que os professores devem estar atentos para as funções psicológicas da atenção e memória.

CONCLUSÕES

Estigmatizados por não aprenderem alunos com deficiência intelectual possuem mais obstáculos para transpor (VIGOTSKI, 2004). Os dados nos mostram que para analisar a aprendizagem de um aluno em um determinado conteúdo baseado na Teoria das Ações Mentais por Etapas, é necessário considerar tanto os conhecimentos específicos para cada etapa como também as habilidades que perpassam a atividade, como as funções psicológicas da atenção e memória.

A ausência de tarefas específicas ou tarefas que priorizem o plano concreto reforça a condição intelectual dos alunos com deficiência intelectual. A teoria de Galperin mostrou ser vantajosa para esse público haja vista que visa a formação mental do objeto, contribuindo, portanto para o desenvolvimento das funções psíquicas.

REFERÊNCIAS

ATKINS, L.; HOMES, L. B.; RICCARD, V. M. Trisomy 8. In: *The Journal of Pediatrics*. v. 84, n. 2, 1974, p. 301-304. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com.ez120.periodicos.capes.gov.br/S0022347674806311/1-s2.0-S0022347674806311-main.pdf?_tid=b270686a-d8d7-11e4-b253-00000aab0f02&acdnat=1427938346_8b8d853fef8c3f72c9d244309afc7ffe>. Acesso em: 01 abr. 2015.

BASSAN, L. H. *Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização*. 2012. 108f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2012. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bassan_lh_do_mar.pdf>. Acesso em: 06 set. 2014.

GALPERIN, P. Y. A investigação do desenvolvimento intelectual da criança. In: *Revista Amazônica*. v. 11, n. 2, jul-dez, 2013a, p. 462-477. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3467696>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

GALPERIN, P. Y. A formação dos conceitos e das ações mentais. In: *Revista Amazônica*. v. 11, n. 2, jul-dez, 2013b, p. 440-450. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3467696>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

GALPERIN, P. Y. Acerca da linguagem interna. In: *Revista Amazônica*. v. 11, n. 2, jul-dez, 2013c, p. 451-461. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3467696>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

GALPERIN, P. Y. Tipos de orientação e tipos de formação das ações e dos conceitos. In: *Revista Amazônica*. v. 11, n. 2, jul-dez, 2013d, p. 434-439. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3467696>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

JESUS, T. B. de. *(Des)construção do pensamento geométrico: uma experiência compartilhada entre os professores e uma aluna surda*. 2014,

183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://educimat.vi.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2015/04/MPECM_-Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado_-Thamires-Belo-de-Jesus_-2014.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

MARTINS, L. M. *MINI CURSO LIGIA PARTE 03*. 2013c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5QoAVphvL10>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky Leontiev Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. 1.ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; Oliveira, M. V. de F.P. Ya. Galperin: a vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In: *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R. V. (Org.), Uberlândia: EDUFU, v.1, 2013. p. 315-350.

PEREIRA, J. E. *Formação da habilidade de interpretar gráficos cartesianos em licenciados em Química segundo a teoria de P. Ya. Galperin*. 2013, 333f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/JoseEP_TESE.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RODRÍGUEZ, M. J. et al. Trisomy 8 mosaicism a controversial prenatal diagnosis. In: *Obstetric Case Reports*. v. 33, n.2, 2013. p. 204-205. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/01443615.2012.738719?journalCode=ijog20>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SANTOS, F. L. *Aprendizagem Matemática De Um Aluno Com Baixa Visão: uma Experiência a partir do uso da Teoria de Galperin*. 2015, 179f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://educimat.vi.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/MPECM_-Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado-Profissional_-FI%C3%A1vio-Lopes-dos-Santos_-V-Final-em-15.02.2016_-Turma-2013.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. Teaching, Learning, and Development: A Post-Vygotskian Perspective. In: *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. WELLS, G.; CLAXTON, G. (Org.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008. p. 84-96. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470753545.ch7/summary>>. Acesso em: 06 set. 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 4, 2011, p. 861-870.

2

Delma do Carmo Ker e Aguiar
Edmar Reis Thiengo

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ADOLESCENTE AUTISTA: DESAFIOS PARA A FAMÍLIA E A ESCOLA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.40-57

RESUMO:

O presente artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, objetiva discutir os desafios de famílias e escolas no processo de educação de estudantes adolescentes autistas, período caracterizado por grandes transformações físicas e psicológicas. Almeja colaborar com escolas e famílias, de maneira positiva e eficiente, considerando ser a pesquisadora mãe de adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Utiliza uma metodologia narrativa, considerando a observação e a escuta ativa, participante da vivência junto ao adolescente em questão, a organização de rodas de conversas com famílias e professores. Para tanto, utiliza como aportes teóricos os estudos de Leo Kanner, ao tratar do adolescente autista, de Claudio Roberto Batista e Cleonice Bosa, ao discutir a educação desse sujeito, e de Maria Tereza Eglér Mantoan, ao tratar da inclusão do estudante. Aponta-se possibilidades de encaminhamentos, ainda que iniciais, como possibilidades de incluir o adolescente autista nos processos familiares e escolares.

Palavras-chave:

Autismo; adolescência; família; escola; inclusão.

INTRODUÇÃO

A proposta desse estudo é abordar o tema vivência diária nas famílias e nos ambientes escolares, mais precisamente em sala de aula, do aluno em fase de transição da infância para a adolescência e tendo como desafio maior viver e ser uma pessoa em pleno desenvolvimento como as demais, porém diagnosticada dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo também contém conceitos e a construção histórica do autismo dentro dos quadros de diagnóstico e saúde mundial.

Nesta proposta serão abordados também aspectos legais e como o não cumprimento da legislação pode comprometer a vida do adolescente com autismo e o bem-estar também de sua família, uma vez que o desafio dessa deficiência não afeta apenas quem responde pelo diagnóstico, mas toda a composição familiar, sua rotina, suas tarefas e a necessidade de adaptação do ambiente doméstico. Mediante o desafio da proposta em discutir este tema, a finalidade mais importante é sensibilizar e fazer valer o direito à inclusão, uma vez que crianças, adolescentes e adultos com autismo têm peculiaridades de autointegração, autopercepção, e inserção de fato nos contextos familiares e escolares. “A luta pela conquista de direitos a todo percurso da história, seja ela qual for a ‘minorias’ em questão, vem sido debatida, estudada e, por vezes, confrontada com uma sociedade que estabelece padrões de normalidade resistentes em mudar a visão do paradigma criado por um grupo que se “declara” dominante ou regulador dos conceitos do que é considerado “normal” ou “anormal”.

De acordo com Silva (2012), as crianças com autismo não escolhem ficar sozinhas, mas a falta de habilidades sociais as mantém distantes das outras, entretidas em seu mundo, sem demonstrar desconforto. Essa dificuldade se agrava com o impacto da chegada

da adolescência, em que os ritos e as provas para se mostrar “digno” de pertencer a um grupo, a uma “tribo”, ficam mais rígidos e, às vezes, até cruéis. Desse modo, as então anteriormente crianças que já enfrentavam dificuldades nas questões sociais e, às vezes, se isolavam, agora adolescentes acabam desistindo de vez das tentativas frustradas de corresponder às regras dessa faixa etária e se isolam, agarrando-se ao conforto ou à segurança proporcionado por um quarto fechado, e também demonstram apego exacerbado a eletrônicos (tablets, celulares, jogos e outros). Dessa forma, acabam se trancando em um “mundo paralelo” ao das demais pessoas, fortalecendo o mito de que os autistas vivem em um mundo à parte. Entretanto, é importantíssimo esclarecer que isso não se trata de escolha ou condição inerente ao autismo em todos, muitas vezes, é apenas a desistência do adolescente autista por não conseguir atender a regras sociais.

O estudo ainda traz para uma reflexão sobre a importância do ambiente escolar, como cita Libâneo (1998), que vê a escola como “lugar” de aprendizado e encontro de diferentes sujeitos, e nem sempre é isso que acontece.

Tal fato, do desafio da inclusão, faz com que o “problema” apresentado se torne ainda mais preocupante, já que a escola é espaço de encontro de diversos sujeitos (cada qual a sua maneira) e é, ou pelo menos deveria ser, espaço de formação e de desenvolvimento. Espaço que “(...) assegurasse a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva” (LIBÂNEO, 1998, p. 2).

Essa percepção de que a inclusão deveria acontecer naturalmente na escola, na família e em demais ambientes, é por demais romantizadas, pois a aceitação, o respeito e a empatia pelo outro que difere dos meus conceitos e de ideias de normalidade estão enraizadas em toda uma construção pessoal, familiar e humana, profundamente única em cada ser humano.

O AUTISMO E SUA CONCEPÇÃO HISTÓRICA

Eugen Bleuler inventou a palavra “autismo” em 1908 entre pacientes esquizofrênicos para descrever o quadro de alguns pacientes que faziam uma fuga da realidade para um mundo interior; esse conceito foi fundamentado na observação desses pacientes. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner, após acompanhamento clínico e de observação constante do comportamento de 11 casos de crianças com um comportamento diferenciado que, na então época, era confundida com várias outras síndromes, esquizofrenias ou até rebeldia, pois essas crianças apresentavam um desejo extremo de “isolamento desde muito cedo e a dificuldade imensa em qualquer tipo de alteração na rotina e nas relações cotidianas domésticas, ou seja, era fixado em padrões de mesmice sempre após estas observações, o psiquiatra publicou a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (KANNER, 1943).

Hans Asperger, em 1944, escreveu o artigo “A psicopatia autista na infância”, enfatizando a ocorrência em escala bem maior em meninos do que em meninas. O que mais chamou atenção para essa observação eram as características incomuns ao universo infantil como, por exemplo, a falta de empatia, a baixa capacidade ou a extrema dificuldade de fazer amizades, pois raramente conseguiam manter o foco em uma conversação unilateral e, outras vezes, apresentavam movimentos intensos, repetitivos e descoordenados. Porém, já nessa época havia algo curioso em algumas dessas crianças, que eram chamadas de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente. Entretanto, como seu trabalho foi publicado em alemão na época da guerra, o relato recebeu pouca atenção, uma vez que o mundo vivia grandes crises comuns ao período pós-guerra, sendo que somente em 1980 foi reconhecido como um pioneiro no segmento. Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de

Doenças Mentais DSM-1. Referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento. Esse manual fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nessa primeira edição, os diversos sintomas de autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.

Durante os anos 50 do século passado houve muita confusão sobre a natureza do autismo, devido ao fato de ser uma alteração variante em demasia de cada caso. E a busca por uma explicação científica se firmou em uma crença que feriu e destruiu emocionalmente muitos pais e mães e, conseqüentemente, suas famílias: a crença mais comum era que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes (hipótese da “mãe geladeira”, criada por Leo Kanner). No entanto, nos anos 60, cresceram as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e em grupos socioeconômicos e étnico-raciais. Leo Kanner tentou se retratar e, mais tarde, a teoria mostrou-se totalmente infundada. Diagnosticada com Síndrome de Asperger em 1965, Temple Grandin contrapôs algumas ideias impossibilitantes e limitadoras que cercavam o estudo do autismo quando conseguiu compreender suas diferenças e até deficiências em algumas áreas sociais, comunicativas e comportamentais. Criou, então, a “Máquina do Abraço”, aparelho que simulava um abraço e acalmava pessoas com autismo. Ela revolucionou as práticas no manejo com os animais, uma vez que sua área de formação era a pecuária e a veterinária, inovando a prática de abate para animais. Suas técnicas e projetos de instalação são referências internacionais. Além de prestar consultoria para a indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais, Temple Grandin ministra palestras pelo mundo todo, explicando a importância de ajudar crianças com autismo a desenvolver suas potencialidades.

O psiquiatra Michael Rutter, em 1978, em estudos e pesquisas anteriores classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propôs definições que seriam pilares como critérios para identificar o comportamento autista:

Atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual. Problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada. Comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos. Percepção destes desvios acima na vida do bebê antes dos 30 meses de idade (RUTTER, 1978, p. 108).

O psicólogo Ivar Lovaas publicou em 1988 um estudo sobre a análise do comportamento, que contém dados comprobatórios de como as terapias podem contribuir para o avanço das conexões e das sinapses cerebrais de crianças autistas por volta de 4 e 5 anos de idade, demonstrando os benefícios da terapia comportamental intensiva. Dezenove crianças autistas nessa faixa etária foram submetidas a 40 horas de atendimento e, depois de dois anos, o QI delas havia aumentado 20 pontos em média. Durante os anos 1980 e 1990, a terapia comportamental e os ambientes de aprendizagem altamente controlados emergiram como os principais tratamentos para o autismo e as condições relacionadas.

Em 2007, o número de autistas no mundo já era de alerta e foi então que a ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. A finalidade foi chamar a atenção da população em geral para a importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a Organização Mundial de Saúde. No Brasil, como em todo mundo, os casos diagnosticados também aumentaram e começaram a surgir grupos de mães, pais, professores familiares e pessoas no TEA, para fortalecer a luta pela causa de melhorias ao atendimento à educação e à saúde do autista. Em 2012, uma conquista histórica aconteceu, foi

sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana, nº 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse foi um marco legal relevante para garantir direitos aos portadores de TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Em 2015, uma grande conquista para a sociedade brasileira que luta pela igualdade, equidade e inclusão, que foi a oficialização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.145/15). Essa lei criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aumentando a proteção aos indivíduos com TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015, s.p.). O Estatuto é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, do combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade e do atendimento prioritário (BRASIL, 2015).

A FAMÍLIA E O ADOLESCENTE AUTISTA

Na obra de Alves (1999), o autor convida a refletir sobre o grande desafio que é a vida em todos os sentidos ao citar a importância do ser humano para que ideias, ações e belezas passem a existir de fato quando alguém luta e acredita na importância de algo que pode, realmente, mudar a história individual e coletiva das pessoas.

Todo o relato de familiares, majoritariamente feito pelas mães sobre como foi o processo de aceitação do diagnóstico do filho (a) dentro do TEA, registra o grande desafio de desconstruir a “expectativa” de filho (a) “ideal”, para aceitação do filho real, com suas características

específicas, seu mundo diverso, que está dentro do mundo de todos. Contudo, o mundo “de todos”, por vezes, o rejeita por não saber como lidar com essa diferença de ser, de viver e conviver trazida pelo autismo.

Algumas famílias se desfazem, considerando que, geralmente, para os pais, de acordo com os relatos familiares, as dificuldades com o processo de aceitação são bem maiores. Diante dessa realidade, alguns abandonam suas parceiras e elas passam a assumir sozinhas essa nova etapa da vida com o filho com a deficiência e, às vezes, os outros filhos do casal nascidos antes da chegada do filho com TEA. O autismo na infância é desafiador nos contextos específicos da infância, como o campo limitado da imaginação, da partilha de brinquedos, do entendimento das regras sociais, da comunicação comprometida, pouca percepção de perigo, e da total ausência em muitos casos da linguagem verbal. Porém, a proximidade do ingresso da criança autista no mundo da adolescência exige um preparo, que é único para cada pessoa independentemente de se tratar de uma pessoa neurotípica ou atípica.

De acordo com Babbista e Bosa (2002), as formas como os autistas comunicam suas necessidades não são imediatamente compreendidas, se adotar um sistema de comunicação convencional. Assim, uma escuta ativa, atenta e sem preconceitos permite compreender o esforço que as crianças autistas despendem para se fazer entender, utilizando, inclusive, ferramentas. O que as famílias, enfrentam em grande parte da trajetória doméstica mesmo é que nem sempre todos os familiares do adolescente com autismo estão dispostos a se esforçar para compreender o esforço que o autista faz para mostrar o que sente, o que quer e o que pensa que as ajudam a serem compreendidas.

A adolescência já traz em seu bojo a dificuldade de entender a própria identidade, as preferências pessoais, o pertencimento a um determinado grupo, “tribo”, o que deve ser feito para ser aceito, querido. Enfim, essa etapa da vida já é uma travessia em alto mar revolto da vida

de todos nós, mas para o adolescente autista apresenta um quadro peculiar, único, como para todos. Todavia, esse adolescente, muitas vezes, não conseguiu nem mesmo criar os arquivos necessários constituídos na infância para fazer o movimento de transição. Isso porque muitos deles, de acordo com dados estatísticos, não têm a idade cronológica e a mental no mesmo nível de equilíbrio, pois é comum encontrar adolescentes com quinze anos, com corpo em pleno processo da puberdade, mas com maturidade psicológica e mental de uma criança de seis ou sete anos.

Quando os autistas crescem, eles em sua maioria são desassistidos; quando eles crescem, frequentemente, sua casa é seu mundo, sua família se resume a seus poucos amigos e, infelizmente, nem na própria, às vezes, são acolhidos. Quando os autistas crescem, em muitos (alarmantes) casos, eles viram moradores de rua, porque suas famílias (muitas vezes apenas a mãe) não têm condições financeiras e psicológicas de cuidá-los sozinhas. Não só os autistas são negligenciados pelo poder público, todas as famílias são. Quando eles crescem, seu comportamento não passa mais despercebido, muitas vezes, eles percebem que nas rodas não são bem-vindos, tornam-se motivo de chacota, o potencial não é mais estimulado. Muito embora ele tente se espelhar, se assemelhar a algo ou alguém, quando os autistas crescem, o preconceito fica mais escancarado. Por parte do governo também, mas quem olha por eles? Momentos de lazer, conviver com outros autistas, ser mediado, acompanhado e tratado, ou seja, o mínimo esperado, não ocorre quando os autistas crescem, e eles não deixam de ser autistas. e então, porque não há projetos e ações efetivas para eles? Diante dessa realidade, é preciso construir espaços em que eles continuem sendo assistidos, possam conviver com outros autistas, em instiguem suas habilidades, possam conviver sem ser motivo de olhares, e possam ser eles, apenas eles. Viver em sociedade é um direito básico? Ou estão sentenciados a uma sala ou um quarto? Virar morador de rua? Ver o mundo passar pela janela?

Quando a família compreende e aceita mais rápido o diagnóstico e procura caminhos para os tratamentos possíveis, faz as adequações no lar e começa, firmemente, a fazer orientações básicas como autocuidado, regras de convívio, entendimento dos espaços do tempo, referências de autoridades, percepções de lugares públicos e lugares privados. Isso, com certeza, é um exercício exaustivo que precisa ser realizado pelos pais, cuidadores, irmãos e todos os que convivem com a pessoa portadora de TEA, para que as possibilidades de ingresso na adolescência sejam menos doloridas.

A ESCOLA E O ADOLESCENTE AUTISTA

Quando se fala de autismo, adolescência, dificuldade de adaptação a determinados ambientes, fala-se de educação inclusiva. E o questionamento refere-se à qual escola seria a ideal para formar pessoas para além do cognitivo, pensando nos sujeitos capazes de se relacionar de forma segura com os diferentes e suas diferenças. Assim pensando:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são ensinados a valorizar a diferença, pela convivência de seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, solidário, participativo (MANTOAN, 2002, p. 3).

O tema inclusão escolar, cada vez mais presente nos bancos escolares, e a conceituação da ideia do que é de fato inclusão exige muito de todos nós, não só no sentido de conhecê-la, mas também na postura de como promover a igualdade de direitos a todos por

uma educação de qualidade. É fundamental estar bem preparados para essa defesa. A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviços segregados, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro.

A inclusão não é uma colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente em que todos os estudantes possam desfrutar do acesso e do sucesso no currículo, bem como se tornarem membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTER, 2003, p. 236).

Considerando que nessa faixa etária os alunos estão matriculados na segunda etapa do Ensino Fundamental e muitos deles, por terem focos de interesse, ou seja, hiperfocos em áreas específicas, começam, então, a apresentar uma dificuldade muito grande de permanecer na escola. Isso porque alguns interesses são mais vinculados aos números, outros em contextos históricos, e a grande maioria tem dificuldade com a área de linguagens; outros, em um bom número, têm afinidades com artes, mas apresentam rejeição com o processo da escrita e da leitura formal, o que fará a sala de aula ser torturante caso o currículo escolar proposto for rígido e não se adequar as diferenças, que são desafios constantes da inclusão. Importantíssimo ressaltar que nesse estágio existe um desenvolvimento biológico que acontece em ritmo normal como é para quase todos os adolescentes, e esse desenvolvimento é mais complexo na percepção e no controle da própria sexualidade, pois meninos e meninas com autismo vivenciam as etapas da puberdade com um pouco mais de dificuldade. Eles têm desejos e instintos sexuais comuns à maioria dos adolescentes, e o desafio maior é entender essa modificação no corpo antes infantil, para lidar com esses instintos que

envolvem regras e códigos sociais, o que nem sempre é de fácil entendimento para o aluno dentro do TEA.

AMPARO LEGAL E ASSISTÊNCIA ADEQUADA AO AUTISTA

De acordo com Silva (2012), a resiliência é a capacidade que o ser humano tem de lidar com problemas, superar os obstáculos que aparecem na vida ou resistir a pressões de situações adversas. Quanto mais desenvolvida, mais facilidade há para “dar a volta por cima” e seguir em frente, com uma boa dose de coragem, serenidade e otimismo. No entanto, o respeito à lei maior, à Constituição Federal de 1988 e às leis específicas para pessoas com deficiência encontra amparo para o autista quando criança e adolescente também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 54. Esse artigo assegura que as crianças e adolescentes com autismo têm direito à educação e é obrigação do estado garantir atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, nem sempre as leis propostas, discutidas, sancionadas são cumpridas na íntegra e, portanto, a luta e os debates pela educação inclusiva tornam-se cada vez mais uma postura de resiliência coletiva para que o direito de crescer com as condições básicas de um aprendizado adaptado as necessidades do portador de TEA sejam cumpridas. Infelizmente, essa não é uma realidade em todas as escolas do país (BRASIL, 2017).

Apesar de uma realidade complexa, dentro do amparo legal foram obtidas grandes conquistas, como a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que define o conceito do Transtorno do Espectro Autista – TEA, e ainda coloca o autista dentro dos direitos legais que toda pessoa com deficiência tem. Anteriormente, era muito complexo, pois o autismo

não era legalmente considerado deficiência e, portanto, não tinha seus direitos respeitados. Essa lei supracitada é também conhecida como Lei Berenice Piana, por ser resultado de uma luta representativa de todas as mães brasileiras, visto que a senhora Berenice Piana, por também viver essa realidade com seu filho, levou até o planalto a demanda de tantas famílias como a dela (BRASIL, 2012).

Na Lei nº 12.764 foi acrescentado em 2020 o direito dos estabelecimentos públicos de utilizarem a fita de quebra-cabeça para indicar tratamento de prioridade para pessoas com autismo. Ainda em 2020 foi acrescentada a Carteira de Identificação da Pessoa no Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), para garantir-lhe atendimento prioritário em quesitos diversos como: saúde, educação, transporte e outros ambientes públicos. Isso também servirá para o país quantificar o número de autistas, pensar e executar políticas públicas adequadas para essa faixa da população (BRASIL, 2012).

OS DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA COM OS ADOLESCENTES AUTISTAS

Como abordado anteriormente na linha histórica, o termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo e, atualmente, é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014). As características do espectro são prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, bem como em comportamentos que podem incluir interesses e padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

Uma das nuances mais interessantes do TEA é compreender o que significa espectro, nesse sentido que é amplo, pois é diferenciado de acordo com outras comorbidades ou não que comumente vêm junto com o diagnóstico do autismo. Estar no espectro refere-se a uma série de condições caracterizadas por desafios relacionadas às habilidades sociais, aos comportamentos repetitivos, à fala e à comunicação não verbal, bem como por forças e diferenças únicas. Diante do domínio desses conceitos, compreende-se, assim, que o Autismo é único em cada caso e, portanto, o tratamento individualizado, seja na família ou na escola, é positivo e muito saudável. É preciso compreender que o autismo é único para cada pessoa, sendo que alguns vão apresentar maior ou menor facilidade em áreas distintas, cabendo à família e à escola potencializar os focos de interesses de cada uma.

Na escola, de forma mais específica e sistemática, o grande desafio do aprendizado é o currículo adaptado e a análise de metodologias de ensino; é de fundamental importância que o aluno aprenda os conteúdos que todos estão aprendendo e, se necessário for, utilizar recursos didáticos específicos para que ele compreenda por outros caminhos, mas deve haver intenção de incluir esses alunos nas propostas coletivas da sala de aula. O ensino, quando sistematizado e estruturado tanto para adolescentes com autismo menos grave, deve ter o acompanhamento que sirva de amparo para a busca da autonomia. Além disso, quanto mais grave, ele vai precisar de uma organização mais minuciosa das atividades para manter uma rotina pautada em técnicas cientificamente comprovadas para o desenvolvimento nesses casos.

É fundamental o foco no trabalho da família e da escola sobre a comunicação com o adolescente dentro do TEA, uma vez que, na infância, quanto mais ele foi estimulado, com a chegada da adolescência podem ocorrer algumas interrupções, até mesmo pelos próprios desafios da idade. Nesse sentido, ele precisa ser estimulado a se comunicar, mesmo que não seja possível verbalmente, mas é

importante criar outras formas de comunicação, pois dará a ele mais segurança para relacionar e entender o que está a sua volta.

A explicação, é claro, é necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana, se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIM, 1999, p. 93).

Nessa reflexão de Morim, compreender como ocorre a comunicação com as crianças e os adolescentes ao redor, principalmente, quando estes enfrentam o labirinto das diferenças intrínsecas às síndromes e deficiências é fundamental. É também primordial construir laços de empatia, de ser capaz de se ver no outro. Esta, com certeza, é uma das grandes missões de ser o mediador educacional de um adolescente com autismo, é se imaginar nesse corpo, que nem sempre pode ser controlado, nessa mente inquieta, nesse muro de comunicação que encontra muitos ruídos que, muitas vezes, não alcança a clareza que outro espera. Mas uma vez, a relação família / escola precisa ser revestida de humanidade no real sentido da palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou, por meio da escuta ativa de famílias de adolescentes com autismo, na maioria mães, e de profissionais da educação, sendo também a maioria professores, como o olhar para e através das diferenças quando vem ancorado na afetividade, na resiliência e na busca constante por conhecimentos científicos e metodologias específicas de ensino, podem garantir a esse indivíduo o direito de aprender, de conviver e de ser o que ele é em sua essência, um ser humano com potencialidades e fragilidades como outro qualquer.

Considera-se, assim, que o Autismo ainda continua sendo uma complexidade enorme no universo das deficiências, por não ser tão visível como outras deficiências e ainda por ser estigmatizado pela mídia e outros meios de comunicação, e isso dificulta o entendimento de que cada caso é único. No atual contexto, a definição do autismo na criança a acompanhará na fase da adolescência, na juventude, vida adulta e velhice, sendo fundamental que a família e as instituições de ensino aprendam como ensinar e se disponibilizem a adaptar seus sistemas e suas organizações curriculares para esse humano único e ímpar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, C. R.; BOSA C. (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL, *Estatuto da criança e do Adolescente*, 2017. Versão Atualizada. ANCED – Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Coordenação Colegiada), Rede ECPAT Brasil (Coordenação Colegiada), Rede Não Bata, Eduque! (Secretaria Executiva), Rede Nacional de Defesa do Adolescente em Conflito com a Lei (RENADE) e Rede Rio Criança.

BRASIL, lei nº 13.146, de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.

LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiás: Alternativa, 1998.

KANNER, L. *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*. Revista The Nervous. 1943

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MORIN, E. *A Cabeça bem-feita*. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1999.

PARENTE, B. *Autismo... bem-vindo ao meu mundo*, 2013. Disponível em: <http://autismobemvindoaoomeumundo.blogspot.com/> Acesso em 11 mar. 2020.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais* /Peter Mittler; Trad. Windyz Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artimed, 2003.

RUTTER, M. *Diagnosis and Definition of Childhood Autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 8, 1978, p. 139-161.

SUPLINO, M. H. F. de O. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf. Acesso em 21 abr. 2020.

SILVA, A. B. B & GAIATO, M. B & REVELES, L. T. *Mundo Singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 23

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa e educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.



3

Dalria Lima de Souza Moreira
Edmar Reis Thiengo

A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA SUA SOCIALIZAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.58-78

RESUMO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento que apresenta características como a deficiência na interação e na comunicação social, comportamentos repetitivos e padrões estereotipados, apego aos objetos, que resultam em um isolamento extremo. Com base em um estudo realizado por Leo Kanner constatou-se que o autismo se desenvolve desde os primeiros meses de vida da criança, influenciando no desenvolvimento dos aspectos sensoriais e na interação social. Diante do exposto, este artigo objetiva discutir como a primeira fase da Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento social da criança autista. Para isso, adotou como metodologia a pesquisa bibliográfica que, por meio de uma revisão de literatura, elencará fatores que corroboram para a hipótese de que a etapa da Educação Infantil é um importante aliado no desenvolvimento infantil de crianças com transtorno do espectro autista.

Palavras-chave:

Autismo. Crianças autistas. Educação Infantil. Desenvolvimento social. Socialização.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, que traz discussões em torno de uma criança autista na Educação Infantil, visto que essa fase é imprescindível para o desenvolvimento social, cognitivo, motor e afetivo de uma criança.

Ao desenvolver este estudo, adota-se a concepção de autismo que Kanner (1943) defende em sua obra *Autistic disturbances of affective contact*¹, ou seja, a incapacidade inata da criança de estabelecer relações afetivas de qualquer espécie, bem como evidencia a dificuldade ao utilizar a linguagem que, na maioria das vezes, ocorre por meio de palavras soltas pronunciadas de forma repetitivas.

Importa destacar que em sua obra Kanner (1943) constatou que o autismo se desenvolve desde os primeiros meses de vida da criança, com características diferentes em cada criança. Esses aspectos reforçam a relevância deste estudo para a Educação Infantil, em específico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem o ensino-aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista, de forma a contribuir para o desenvolvimento social da criança, bem como de aspectos cognitivos.

Sendo assim, o presente estudo pretende responder ao seguinte problema de pesquisa: como a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento social da criança autista? E o objetivo do estudo é discutir como a primeira fase da Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento social da criança autista, identificando, nessa perspectiva, práticas pedagógicas que colaborem para seu desenvolvimento social.

1 Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo [tradução nossa] - publicada no *Journal Nervous Child*.

Para isso, é importante reconhecer e entender os desafios vivenciados por uma criança autista no ambiente escolar na percepção do professor. Assim, com base na experiência profissional desta pesquisadora, como educadora de um centro de Educação Infantil, o ambiente escolar deve buscar ferramentas e práticas pedagógicas que possam contribuir de forma eficiente para o desenvolvimento social da criança autista, a qual deve ser incentivada desde a primeira fase da Educação Infantil, auxiliando, dessa forma, na construção da identidade e autonomia do autista.

Contudo, embora seja perceptível o avanço nas pesquisas e o alto investimento, nenhum especialista obteve um diagnóstico concreto sobre as causas do autismo. Diante disso, trabalhar com esse tema é fundamental para a evolução dos estudos acerca do transtorno, bem como contribui para esclarecer e aumentar o conhecimento da sociedade sobre o autismo.

Além da relevância do tema, destaca-se que compreender o autismo é abrir caminhos para o compreendê-lo e para o próprio desenvolvimento, é renunciar à visão única do mundo, é pensar de formas múltiplas, perder o compromisso com a consciência, é falar e ouvir outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para novos saberes e se distanciar da ignorância.

Para desenvolver a pesquisa utiliza-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), permite ao pesquisador analisar o que diversos autores compreendem acerca da temática, além de permitir uma ampla cobertura sobre os fenômenos. Desse modo, a presente pesquisa consistirá em uma revisão de literatura de publicação dos últimos cinco anos em periódicos, bem como de livros que constituem embasamento teórico fundamental para desenvolvê-la.

ENTENDENDO O AUTISMO

A palavra autismo é derivada do grego “autos”, que significa “voltar-se para si”. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012), a palavra autismo foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, no ano de 1911. Inicialmente, o autismo era conceituado como um isolamento extremo que ocorria desde os primeiros meses de vida, e suas características eram utilizadas para descrever quadros de pessoas com esquizofrenia.

Em 1943, o psiquiatra infantil Leo Kanner, em seu estudo concordou indiretamente com Bleuler (1911) ao afirmar que o autismo se classificava como um isolamento extremo, porém divergiu da ideia de que o autismo poderia ser considerado um quadro de pessoa com esquizofrenia. Para Kanner (1943), o autismo é uma incapacidade inata da criança de se relacionar socialmente, o que dificulta o desenvolvimento da linguagem e influencia o comportamento, elencando ações repetitivas.

Em 1944, em um estudo observacional realizado por Hans Asperger, intitulado Psicopatia Autista da Infância (apresentado em sua tese de doutorado), o autor conceituou o autismo como “Um transtorno da personalidade que incluía falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, monólogo, hiperfoco em assunto de interesse especial e dificuldade de coordenação motora” (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 77).

As características evidenciadas por Asperger (1944) contêm o mesmo entendimento de Kanner (1943), visto que a falta de empatia e a baixa capacidade de fazer amizade estão relacionadas à dificuldade de se relacionar socialmente, são características comportamentais de uma pessoa que tem dificuldades de socializar. Porém, o estudo de Asperger (1944) apresentou mais uma característica para o autismo,

sendo esta a dificuldade de coordenação motora evidenciada pelo autor em seu estudo observacional.

Todavia, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, é considerada a primeira pessoa que descreveu a tríade dos sintomas do autismo: “alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos” (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 77), assimilando, segundo o entendimento de Kanner (1943) e Asperger (1944), que todas as características encontradas pelos pesquisadores correspondem ao quadro de uma pessoa com transtorno do espectro autista. Contudo, esses pesquisadores ainda buscavam respostas para esse transtorno, que possuía sua etiologia desconhecida. Apesar desse fato, outros estudiosos, como Pinto *et al.* (2016), definem o autismo como uma síndrome de origem multicausal, que envolve diversos fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança.

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) acrescenta que o transtorno de deficiência intelectual e os invasivos de desenvolvimento são considerados transtornos que começam durante a infância e tendem a permanecer na fase adulta, comprometendo o atraso ou não do desenvolvimento da maturação do sistema nervoso central (OPAS, 2018). Em outras palavras, o transtorno de desenvolvimento é perceptível desde os primeiros meses de vida, porém, ele pode permanecer durante a fase adulta, o que implica em uma busca mais ampla para conhecê-lo, bem como incluir atividades que viabilizem o desenvolvimento do autista, atentando-se sempre às características de cada um.

Com base no entendimento de cada pesquisador, entretanto, o apresentado por Kanner (1943) é o que mais se identifica com este estudo, visto que mostra o desenvolvimento da linguagem como uma característica do autismo. Assim, como educadora, vejo como pertinente trabalhar com práticas pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento integral da criança, sendo o desenvolvimento da linguagem um aspecto importante.

CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA AUTISTA

O autismo é considerado um transtorno de desenvolvimento que dificulta o desenvolvimento de habilidades sociais, criativas, afetivas e, principalmente, comunicativas. O autismo apresenta-se em uma pessoa com características de comportamentos repetitivos, de interesse e atividades restritas (PEREIRA, 2019).

Segundo Kanner (1943), uma característica peculiar do autismo está relacionada à idade em que os primeiros sinais aparecem, algo que ocorre desde a infância. De acordo com Kanner (1943), desde os primeiros meses de vida uma criança autista apresenta características de isolamento extremo, apego às rotinas, a preferência por objetos inanimados, ao contrário de se relacionar com as pessoas à sua volta e, até mesmo, com seus familiares.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) reforçam essa teoria ao afirmar que os primeiros sintomas do autismo surgem antes dos três anos de idade e destacam a importância de perceber essas características logo no início, pois aumentam as chances de corrigir as disfunções advindas do autismo.

E, em uma pesquisa realizada por Hans Asperger (1944), ele identifica o transtorno de personalidade, que inclui a falta de empatia, a incapacidade de se relacionar com as pessoas, o hiperfoco em assuntos de interesse especial, a dificuldade de coordenação motora, como características apresentadas por crianças diagnosticadas com autismo.

Assim, uma criança com diagnóstico de autismo tem ineficiência na habilidade social, vivenciada pela “[...] dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros [...]” (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 10), resultando em uma ausência de relacionamento com as

peessoas que convivem com a criança autista e que estejam no mesmo ambiente que ela.

Outra característica do autismo é a comunicação verbal e não verbal, que também é uma área que pessoas com autismo têm dificuldades, classificada por Pinto *et al.* (2016) como uma tríade singular, que engloba prejuízos qualitativos na comunicação, na interatividade social e na restrição de atividades e interesses.

Quanto à essa característica, Pereira (2019) entende que embora uma criança com autismo apresente dificuldades na comunicação, não se deve afirmar que existe uma ausência de linguagem, considerando que os autistas têm uma capacidade de criar que os permitem estabelecer comunicações, para eles compreendidas como uma linguagem. Desse modo, deve-se considerar que o autismo infantil apresenta indícios de alterações na linguagem.

Para Martins, Preussler e Zavaschi (2002), o autismo traz prejuízos ao desenvolvimento e à interação social, devido aos “[...] distúrbios da comunicação e aos padrões restritos e estereotipados de comportamentos e interesses” (MARTINS, PREUSSLER, ZAVASCHI, 2002, p. 41). Esse prejuízo no desenvolvimento infantil retarda o desenvolvimento das funções cognitivas da criança, dificultando as características de percepção, de aprendizagem, de raciocínio, de conhecimento e de comunicação.

Gentil e Namiuti (2015) afirmam que a interação social é uma das características mais afetadas pelo transtorno do espectro autista, que implica significativamente na afetividade da criança. Para os autores, crianças autistas se caracterizam pela apresentação de “[...] falhas em demonstrar reações empáticas a expressões e ações afetivas de outras pessoas devido à falta de sensibilidade social, além da falta de habilidade de estabelecer conexões socioafetivas [...]” (GENTIL, NAMIUTI, 2015, p. 180).

Ambas as características apresentadas referem-se a critérios de diagnóstico de uma pessoa com autismo, descritos atualmente como DMS-V ou CID 10, e ocorrem mediante uma observação do comportamento da criança e por meio de entrevistas realizadas com os pais ou responsáveis.

O transtorno autístico está inserido no diagnóstico do DMS-V, que também compreende diagnósticos de pessoas com Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento. No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que o autismo se apresenta de diferentes formas e, em alguns casos, de forma mais branda e, em outros casos, é caracterizado pelo autismo extremo. Segundo Pereira (2019), as pessoas diagnosticadas com autismo mais leve geralmente conseguem viver de forma independente, embora ainda apresentem dificuldades, mas as pessoas com graus de autismo mais elevado se tornam dependentes e precisam de ajuda e cuidado até para desempenhar as atividades diárias.

Apesar da variação de grau, todas as características do autismo estão relacionadas às dificuldades na comunicação, na interação social e no desenvolvimento comportamental, sendo essas as características predominantes de um diagnóstico de uma pessoa autista.

Assim, diante das peculiaridades do diagnóstico e do desconhecimento da etiologia do autismo, é fundamental que quaisquer comportamentos diferentes apresentados pela criança, quando comparadas a outras da mesma idade, os pais e/ou familiares devem procurar ajuda médica para auxiliar no diagnóstico, visto que o “[...] reconhecimento da sintomatologia manifestada pela criança com autismo é fundamental para a obtenção do diagnóstico precoce” (PINTO *et al.*, 2016, p. 2).

Desta forma, a realização de uma intervenção médica e pedagógica durante os primeiros meses da criança, é de fundamental

importância para a promoção do desenvolvimento integral da criança, pois mediante diagnóstico médico é possível compreender o nível de autismo da criança, e em casos mais extremos um acompanhamento; e a intervenção pedagógica faz-se importante para que a criança se socialize com outras crianças, desenvolva os aspectos cognitivos, motores, bem como a linguagem e a comunicação social, que são eixos trabalhados na primeira etapa da educação básica, que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil para a criança autista só obteve valorização com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que propôs o trabalho da Educação Infantil com o objetivo de criar propostas pedagógicas que garantissem os processos que aprimoram e a articulação do conhecimento e da aprendizagem, em formas diferentes de linguagem. Esse documento assegura a “[...] acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009, p. 3), para que elas possam ter acesso ao ensino e à aprendizagem, e esse processo deve ser contributivo e indispensável para o desenvolvimento social da criança autista.

Garantir à criança autista o acesso à Educação Infantil contribui para processo de desenvolvimento da criança, pois estimula a interação social, permite novas experiências, auxilia no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e na aquisição da linguagem.

A inserção da criança autista no ambiente escolar é um passo importante para a criança, que terá a oportunidade de desenvolver

suas potencialidades e o convívio social, corroborando para que ela consiga desenvolver habilidades que minimizem a dependência intrínseca ao autismo.

Embora Martins, Preussler e Zavaschi (2002) afirmem que o autismo é um transtorno de duração permanente, fazendo com que as crianças com diagnóstico de autismo sejam dependentes, por não obter a autonomia necessária para seu desenvolvimento, destaca-se que o papel do processo educacional é justamente trabalhar o desenvolvimento delas desde cedo. Assim, a intervenção escolar torna-se uma forma de trabalhar com as crianças, estimulando nelas o pensar, o agir, o adquirir habilidades, auxiliando, desse modo, seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o educador tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança autista. Quanto mais o educador souber sobre o autismo e suas características tornará mais fácil o processo de aprendizagem do aluno, pois vai auxiliar na formulação de estratégias e atividades que atendam as especificidades do aluno autista.

Tudo isso envolve também a presença de profissionais treinados e qualificados, bem como o ambiente da educação especial. Pereira (2019) também ressalta a importância de o educador ter conhecimentos significativos sobre o autismo, mas sobrepõe que o mais importante é o educador construir um bom relacionamento com o aluno, ouvindo-o e deixando-o se expressar. Por meio dessa interação, conseguirá elaborar atividades que estimulem um ensino e uma aprendizagem e contemplem suas características.

Importa frisar que essa responsabilidade não recai única e exclusivamente sobre o profissional da educação. O tratamento é feito por meio de uma equipe multidisciplinar envolvendo profissionais da área da saúde, entre eles, médicos (psiquiatras, neurologistas), fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos.

Cada profissional tem um papel fundamental para auxiliar o aluno autista nesta etapa de desenvolvimento de sua linguagem, comunicação e interação social, visto que “[...] os transtornos invasivos do desenvolvimento são muitas vezes reconhecidos por causa de um padrão de desenvolvimento de linguagem mais lento ou diferente das demais crianças” (SCHEUR, 2002, p. 56). Desta forma, as crianças tendem a apresentar um padrão de desenvolvimento da linguagem diferentes das demais crianças.

Desde modo, a atuação do profissional da educação é justamente contribuir com atividades pedagógicas e viabilizem o desenvolvimento da criança, em seus aspectos cognitivos, motor, sensorial, intelectual, bem como na interação social da criança e no desenvolvimento da linguagem e aprendizagem.

Ademais, de acordo com Schmidt (2013), com base no diagnóstico de autismo da criança, é possível estabelecer uma customização do aprendizado. Para o autor, cada “[...] criança com autismo deve ser ensinada de modo diferente. É importante identificar qual é o foco de interesse de cada criança em particular, pois ele pode ser o único canal entre o educador e o educando, em se tratando de autismo” (SCHMIDT, 2013, p. 31).

Segundo Baptista e Bosa (2002, p. 147), ao acompanhar um aluno autista na escola de Ensino Fundamental Jean Piaget, usando um nome fictício, eles observaram que:

Giovane parecia perdido e isolado na sala de aula e na escola, praticamente não falava, imitava sons que mais se parecia grunhidos, gritava durante a aula e ficava fazendo âããã sem parar. [...] demonstrava ausência de limites. [...] no refeitório da escola comia vorazmente e, às vezes, com as mãos. Costumava permanecer muito tempo junto a janela da sala, observando os veículos que passavam. Dirigia um ônibus imaginário, imitando todos os seus ruídos e deslocando-se pela sala, o que perturbava muito a aula (BAPTISTA, BOSA, 2002, p. 147).

É fundamental saber que a linguagem de alguns autistas não se restringe à fala, que é apenas uma de suas formas de expressão. Do mesmo modo, é possível ocorrer comunicação sem o uso da fala, assim como o inverso, a fala pode estar presente, mas não necessariamente para fins de comunicação. É preciso ter em mente que eles vivem em um mundo imaginário que constroem para si mesmos, não conseguem compartilhar as brincadeiras e nem perceber a existência do outro, resultando em isolamento social.

Diante de tal situação, pouco adianta o professor querer impor limites, isso só irá agravá-la, o aluno ficará contraído e até agressivo e, em certos casos, tentará a sair da sala de aula em uma tentativa de fuga e resistência. É importante acreditar que, antes de tudo, eles são pessoas iguais a todo mundo e, ao mesmo tempo, tão peculiares em sua forma de ser: “Aproximamos da igualdade à medida que reconhecemos as diferenças e fazemos dessas um meio de transformação e não um fim” (MELLO, 2003, p. 17).

De acordo com Coutinho (2005), quando o autismo é descoberto logo cedo e o tratamento é iniciado de imediato, não só a linguagem e o quociente de inteligência se elevam, mas também todo o seu desenvolvimento.

Assim, o ensino na educação infantil torna-se uma das maiores ferramentas para ajudar uma criança autista em seu desenvolvimento (MELLO, 2003). Em outras palavras, a contribuição do educador para um aluno autista está muito além do âmbito das matérias acadêmicas, pois é preciso promover o aprendizado de coisas que outras crianças costumam aprender mais facilmente, ou seja, o educador não exercerá apenas o papel de facilitador do aprendizado, ele também atribuirá uma função de ensinar coisas rotineiras do dia a dia, que para crianças autistas podem ser mais complexas, como por exemplo, as brincadeiras com as outras crianças, a interação social, algo que

para o aluno autista precisa ser trabalhado primeiro a aproximação e a confiança da criança, para posteriormente trabalhar a aprendizagem.

É importante compreender as características peculiares de cada criança, para que esse processo de ensino-aprendizagem obtenha progresso e conseqüentemente o desenvolvimento integral da criança.

Schmidt (2013, p. 16) afirma que os indivíduos com autismo “[...] apresentam déficit em funções executivas que envolvem principalmente o planejamento e a flexibilidade mental”. Dessa forma, o planejamento das atividades pedagógicas para serem desenvolvidas com a criança autista se torna uma operação mental complexa e dinâmica, ou seja, as ações precisam ser introduzidas aos poucos, sendo monitoradas por um profissional, nesse caso, o educador.

É imprescindível planejar ações de curto prazo, enfrentando um pequeno desafio de cada vez, analisando o resultado de cada passo, dimensionando uma possível estratégia, recuando um pouco quando necessário e avançando mais no que for possível; como em muitas outras coisas, deve-se evitar a ansiedade e o exagero de expectativas.

No que se refere à inserção de uma criança autista no ambiente escolar, m estudo realizado por Boutot e Bryant (2005) constatou que crianças autistas que frequentam classes regulares apresentam uma melhora significativa em seus quadros clínicos. Conseqüentemente, incluí-las no ambiente escolar possibilita que elas tenham contato com outras crianças da mesma idade, aprendendo coisas novas e se desenvolvendo socialmente.

Schmidt (2013, p. 19) segue afirmando que a intervenção escolar estimula a capacidade interativa da criança, “impedindo o isolamento contínuo”. Contudo, defende-se o fato de que a convivência das crianças autistas na escola possibilita contatos sociais, favorecendo não apenas o seu desenvolvimento cognitivo,

mas o desenvolvimento como um todo, visto que na convivência com outras crianças, autistas ou não, aprendem a lidar com as diferenças, respeitando sempre uns aos outros.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

Nos dias atuais, a Educação Infantil tem um papel importante e fundamental na formação e no desenvolvimento da criança, sendo considerada o a etapa educacional em que a criança passa a maior parte do seu tempo e convive com pessoas diferentes. Tudo isso favorece e possibilita aos educadores desenvolver tarefas educativas, coletivas, visando à construção efetiva da linguagem, desenvolvimento afetivo e desenvolvimento social da criança.

Na visão de Silva e Bouffleur (2017, p. 7), por exemplo, a mudança do “pensamento da sociedade sobre a criança foi o fator que deu uma nova visão para o desenvolvimento pedagógico”. Diante dessas mudanças, várias práticas de ensino estão sendo implantadas nas escolas, agregando aos modelos pedagógicos jogos e atividades lúdicas como forma de aprendizagem da criança. Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 176) afirmam que esses modelos pedagógicos devem estar em constante atualização, pois reforçam o aprendizado e ativam a criatividade das crianças. Vale ressaltar que:

[...] as atividades lúdicas quando utilizadas como instrumento didático pedagógico para o aprendizado da criança instigam e desenvolvem a criança, facilitando o processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento da comunicação e fortalecimento das relações [...] (HENRIQUE, SOUZA, 2014, p. 1).

A utilização de novos modelos pedagógicos, seja por meio de jogos ou atividades, contribui para o desenvolvimento e aprendizado

da criança com características normais. No entanto, considerando as dificuldades de uma criança autista em se desenvolver e aprender em nível geral, a Educação Infantil precisa adotar práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de despertar a atenção da criança autista para o desenvolvimento daquela atividade.

De acordo com Cruz (2013, p. 95), cabe às escolas identificar e reconhecer as necessidades da criança autista e selecionar as atividades adequadas às suas necessidades, visando estabelecer um equilíbrio pessoal e estimular o bem-estar emocional da criança, “[...] aproximando-as do mundo, promovendo relações interpessoais significativas [...]” (CRUZ, 2013, p. 95). Dessa forma, modelos educacionais que incentivem a criança na aquisição de competências, como a interação social, a comunicação e a linguagem, são fundamentais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Segundo Dias (2019), inserir a criança autista na Educação Infantil possibilita seu desenvolvimento social e também seus aspectos cognitivos, motor e físico, estabelecendo condições para que a ela alcance habilidades que ainda não foram desenvolvidas, contribuindo, ainda, para o processo de ensino-aprendizagem.

Em um estudo de caso realizado por Chicon *et al.* (2019) com 17 crianças com necessidades especiais de uma comunidade de Vitória/ES, evidenciou-se que a inclusão de brincadeiras como prática de ensino contribuiu para o desenvolvimento da criança no contexto da interação social, além de despertar nela um interesse em permanecer na atividade por mais tempo, de olhar o que as outras crianças estavam fazendo e de bater palmas em momento de música.

Em outro estudo de caso realizado por Teixeira e Ganda (2019), constatou-se que por meio do método de aprendizagem TEACH a criança autista inserida na classe regular, tornou-se mais sociável ao final da pesquisa, interagindo com outras pessoas.

Esses resultados corroboram com os estabelecidos por Vigotski² (2007) como parte do processo de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores da criança, como a linguagem, a atenção voluntária, o uso da imaginação, e a interação social.

Para Vigotski (1977), o processo de aprendizagem (ou estágio de desenvolvimento) de uma criança com necessidades especiais na educação infantil, inicia-se ao impulsionar seu desenvolvimento social e de sua interação com outras pessoas e crianças da mesma idade. Nesse sentido, a inserção de práticas pedagógicas diferenciadas, como atividades lúdicas, o brincar e as atividades adequadas à realidade da criança desempenham um papel relevante para o desenvolvimento infantil da criança, sob os aspectos sociais, cognitivos, motor e afetivo. Assim, esse é o ponto principal desta pesquisa, o de evidenciar como a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento social da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as diversas concepções do autismo ao longo dos anos, constatou-se que o autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento caracterizado por deficiências no processo de desenvolvimento da criança, com ausência de interação e comunicação social. Também apresenta padrões estereotipados e comportamentos repetitivos e tende ao isolamento extremo, o que inibe a vontade da criança de se socializar com outras crianças da mesma idade e até adultos.

Em um estudo realizado por Kanner (1943) com 11 crianças que apresentaram um isolamento extremo desde os primeiros meses de vida, ele observou que, apesar do autismo apresentar formas diferentes em

² Utilizaremos a grafia Vigotski

cada pessoa, a ausência de socialização resultante de um isolamento extremo foi um fator preponderante em todos os casos presenciados.

O estudo identificou que as crianças autistas estabeleciam um relacionamento ótimo e inteligente com os objetos, pois estes não ameaçavam sua solidão, contudo, o relacionamento com as pessoas era algo difícil de lidar para elas, que não tinham interesse em manter um contato emocional direto com as pessoas à sua volta.

Nesse sentido, é perceptível que a socialização da criança autista torna-se um fator preponderante para os pais e, principalmente para, os educadores, que precisam trabalhar com atividades pedagógicas que viabilizem e despertem o interesse dela em se relacionar com o próximo. Além disso, a Educação Infantil passa a ser para auxiliar no desenvolvimento da criança autista. Isso porque o ensino na Educação Infantil inicia-se desde os primeiros meses, favorecendo a criança autista a ter um contato com o mundo exterior desde pequena e se aproxime de outras pessoas, de modo a despertar um interesse na socialização com outras crianças.

Estudos de casos realizados por pesquisadores anteriormente evidenciaram que a inclusão do brincar como prática pedagógica de ensino proporcionou uma maior interação social, além de despertar o interesse de permanecer por mais tempo em certas atividades. Outro estudo, dessa vez utilizando o método TEACH, também obteve resultado positivo no desenvolvimento social da criança autista de classe regular.

Esse resultado é possível, pois, ao estabelecer uma conexão com a criança e entender as necessidades específicas de cada criança, o professor transmite uma confiança e permite que, no seu tempo, cada criança inicie seu processo de desenvolvimento, tanto social como cognitivo, motor, intelectual e linguagem.

Assim sendo, constata-se o efeito positivo do que é ensinado e aprendido na Educação Infantil sobre a criança autista, sendo considerado por Vigotski (2007) uma etapa fundamental, pois impulsiona o desenvolvimento social e sua interação com outras pessoas e crianças da mesma idade. Além de ser primordial para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores da criança, como a linguagem, a atenção voluntária, o uso da imaginação, e o desenvolvimento dos sentidos.

Ademais, torna-se imprescindível ressaltar que este estudo é resultado de um projeto de dissertação, o qual também compreende um estudo de caso em um centro de Educação Infantil do Município de Presidente Kennedy/ES, com uma criança autista matriculada na instituição. Encontra-se em fase de aplicação e sua análise qualitativa será retratada na Dissertação de Mestrado desta pesquisadora.

REFERÊNCIAS

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

BOUTOT, E. A.; BRYANT, D. P. Social integration of studies with autism in inclusive settings. In: *Education and Training in Developmental Disabilities*, v. 40, n. 1, 2005, p. 14-23.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.

CHICON, J. F. et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892019000200169&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 17 mai. 2020.

COUTINHO, M. *Autismo Novas Pistas e Revelações*. Seu filho e você. 4.ª Ed. n. 44. São Paulo: Editora K, 2005 p.60-63.

CRUZ, C. et al. *Criança autista: pais e professores – uma parceria de sucesso no desenvolvimento de competências*. In: Millenium, n.39, p.89-107, 2010. Disponível em< <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8234>> . Acesso em: 15 mai. 2020.

DIAS, R. I. R. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: *Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, v. 7, n. 9, p. 123-130, 2019. Disponível em< <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745>> . Acesso em: 15 mai. 2020.

GENTIL, K. P. G.; NAMIUTI, A. P. S. Autismo na educação infantil. In: *Revista Uniara*. v. 18, n. 2, p. 176-185, dez/2015.

HENRIQUE, H. C.; SOUSA, M. C. de. *Atividades Lúdicas e o Desenvolvimento da Linguagem Oral em Crianças de 4 anos de idade na Educação Infantil*. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Brasília, 2014. Disponível em<http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/6fcf1c1b7e33a700fc64d06c718510f4.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affetive Contact. In: *Jornaul Nervous Child*. v. 2. p. 217-250, 1943. Disponível em <https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf> . Acesso em: 21 mar. 2020.

LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan/Mar., 2014 117. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100009&script=sci_abstract&lng=pt> . Acesso em: 09 fev. 2020.

MARTINS, A. S. G.; PREUSSLER C. M.; ZAVASCHI, M. L. S. A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. Capítulo 3.

MELLO, A. M. S. R. de. *Autismo*. Guia Prático, 2º Ed., v. 3. São Paulo: Editora Ama, 2003.

ONU. *Rejeitar pessoas com autismo é 'um desperdício de potencial humano', destacam representantes da ONU*. Disponível em < <https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>> . Acesso em: 11 fev. 2020.

OPAS. *Folha informativa – Transtorno do espectro autista*. Disponível em<<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>> . Acesso em: 06 mar. 2020

PEREIRA, A. G. M. O. *Inclusão escolar e autismo na educação infantil: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7645131 > . Acesso em: 30 ago. 2020

PINTO, R. M. N. et al. Autismo Infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. In: *Revista Gaúcha de Enfermagem*. 2016. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000300413&script=sci_abstract&lng=pt > . Acesso em: 05 mar. 2020

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma Leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no Desenvolvimento Infantil. In: *Revista Humanidades*. Fortaleza, v.23, n.2, p. 176-180, 2008. Disponível em < http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf > . Acesso em: 06 mar. 2020.

SCHEUER, C. Distúrbio da linguagem nos transtornos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo Singular: entenda o autismo*. Editora Fontanar, 2012.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TEIXEIRA, M. C. S.; GANDA, D. R. Inclusão e autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. In: *Revista Psicologia e Saúde em Debate*, v. 5, n. 2, p. 125-135, 2019. Disponível em < <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V5N2A9> > . Acesso em: 10 mai. 2020.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos da defectologia*. 5. ed. Madri: Visor, 1977.

4

Fernanda Aparecida da Silva
Luana Frigulha Guisso

ALUNO AUTISTA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.79-99

RESUMO:

A pesquisa tem como finalidade descrever a percepção dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais sobre o desenvolvimento cognitivo de um aluno autista, e mostrar o trabalho realizado pelo professor colaborador da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa também apresenta os conceitos do autismo dividido em três níveis: leve, moderado e severo, além de produzir como recurso pedagógico um guia prático, destinado aos professores, contendo orientações de atividades para atender ao aluno autista da rede estadual de educação do Estado do Espírito Santo, visando contribuir com os professores que lecionam para alunos autistas e que necessitam de auxílio educacional e pedagógico. A pesquisa ainda investiga o processo de ensino e aprendizagem e o processo de inclusão do estudante com autismo no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola estadual do município da Serra-ES.

Palavras-chave:

Autismo. Educação Especial. AEE. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autismo (TEA) reúne desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância. Não tem como se falar em autismo infantil sem fazer referências aos pioneiros Leo Kanner e Hans Asperger que, de forma isolada, publicaram os primeiros trabalhos sobre esse transtorno.

Em 1943, o médico e pesquisador austríaco Leo Kanner descreveu o quadro do TEA pela primeira vez, “[...] apontando os sintomas de dificuldade de socialização e comunicação, assim como disfunções sensoriais e motores” (LOPES, 2019, p. 10). Esse padrão abrangia muitos aspectos distintos.

[...] os mais importantes eram os seguintes: falta de contato emocional com as outras pessoas; ausência de fala ou formas peculiares, idiossincráticas de falar que não parecem adequadas à conversação; fascinação por objetos e destreza no manuseio deles; ansioso e obsessivo desejo de preservar a imutabilidade do ambiente e/ou rotinas familiares; evidências de inteligência potencialmente boa segundo a aparência facial; feitos de memória ou habilidades de realizar tarefas envolvendo encaixe e montagens, tais como jogos de encaixe e quebra-cabeça (MACHADO, 2020, p. 7).

De acordo com Machado (2020), o autismo infantil, antigamente, chamava-se síndrome de Kanner e Síndrome autística, porém nos anos de 1990 mudou de nomenclatura, tornando-se conhecida por aspecto autista. Naquela época surgiram muitos esclarecimentos, justificativas e teorias para entender as diversas questões fundamentais inerentes a esse aspecto, porém poucas foram efetivamente respondidas. Todavia, apesar de a nomenclatura ser diferente, elas foram retratadas com os mesmos sintomas do autismo atual.

Assim, visando compreender melhor esse transtorno e como ele interfere no ambiente escolar, a elaboração da pesquisa de mestrado objetiva mostrar como está sendo feito o atendimento a crianças com autismo em uma escola. Isso porque a função do professor ao se deparar com um aluno autista é igual ao de um intérprete transcultural: uma pessoa que compreende ambas as culturas e é capaz de explicar as perspectivas e as metodologias, compreendendo muito bem a própria cultura, seus aspectos positivos e os déficits anexos a esta.

É importante também o apoio da família, a qual muitas vezes se omite em relação à deficiência apresentada, pois necessita conviver com o medo do desconhecido. Além disso, a Lei nº 10.502, em seu artigo 2º, dispõe que a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança e o cumprimento do instrumento de avaliação pedagógica é uma parceria entre a escola e a família. Uma vez que educar não depende da escola e do professor, é fundamental o envolvimento de todos. Nesse sentido, a criança deve ser incentivada nas atividades escolares, frequentar regularmente a escola, bem como participar das aulas da sala de recurso no contraturno.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de auxiliar os professores regentes a desenvolverem seu trabalho em sala de aula de acordo com a necessidade da criança autista.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2020, s.p.).

Cabe à gestão escolar administrar esse espaço junto com o professor da sala de recurso e professor da sala regular. Outro ponto diz respeito à formação desses professores, que devem ter formação de nível superior e conhecimentos na área da Educação Especial, com cursos de aperfeiçoamento e de especialização.

Diante do exposto, houve uma inquietação referente às práticas realizadas na escola pesquisa para atender as crianças autistas, na sala de aula do Ensino Fundamental Séries Finais, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maringá”, surgindo o seguinte questionamento: Como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais compreendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Com relação aos objetivos, tem-se como Objetivo Geral relatar como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maringá” compreendem a importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Importante pontuar que a pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, de acordo com a metodologia exposta neste artigo.

A metodologia do trabalho perpassa pela leitura de textos extraídos de autores que dedicaram boa parte de suas vidas a estudar a aceitação na sociedade e a vida de crianças com deficiências. A investigação será realizada por meio da pesquisa de campo, cujo objetivo é explicar como ocorre o fenômeno da educação especial na sala de aula. Essa pesquisa será desenvolvida por intermédio de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas. Um questionário será encaminhado aos professores que trabalham na rede de ensino com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Devido à pandemia do COVID 19, esses questionários serão enviados pelo e-mail em formato Google formulário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O autismo é um transtorno de desenvolvimento “[...] que causa comprometimento persistente de funções como sociabilidade, comunicação, linguagem e coordenação motora, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (CAMPOS; LOPES, 2019, p. 11). São características que se apresentam desde a infância e, dependendo do ambiente e circunstâncias específicas, se evidenciam.

O autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Em cada cinco crianças diagnosticadas com autismo, apenas uma é menina e quatro são meninos. Por esse motivo, a cor prevalecente é o azul para simbolizar o TEA e, apesar do levantamento de algumas hipóteses, ainda não há pesquisas concretas que expliquem esse predomínio no sexo masculino. Não foi possível até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar o transtorno.

Assim como o Manual de Diagnósticos e Estatísticas dos Transtornos Mentais (DSM-V), a nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11, que entrará em vigor em 2022, une os transtornos do espectro apenas em um diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista. As subdivisões passarão a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde (SANTOS, 2020).

Os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente refere-se ao autismo como um “Contínuo Autístico”; o autismo manifesta-se de diferentes formas, variando do mais alto ao mais leve comprometimento, e dentro desse espectro o transtorno, que pode ser diagnosticado como autismo, pode também receber diversos outros nomes, concomitantemente (MACHADO, 2020, p. 7).

Em 2013 foi publicada a quinta edição do manual da DSM-5, que apresentou uma nova classificação dos Transtornos do Desenvolvimento. Nessa nova versão criaram a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), que engloba a Síndrome de Asperger e o autismo em um mesmo diagnóstico. O que era conhecido como duas desordens separadas, hoje pertencem à mesma condição.

Os critérios para o diagnóstico do TEA se dividem em dois: déficit na reciprocidade socioemocional (comunicação não verbal ou na interação social) e a presença de comportamentos restritos ou repetitivos. O que os diferencia é o grau dentro do espectro autista, o que é possível, pois algumas pessoas com TEA apresentam desde pequenas dificuldades de socialização até indivíduos com afastamento social, deficiência intelectual e dependência de cuidados ao longo da vida.

Para a interação desse indivíduo, a vida escolar é muito importante. Quando inicia sua vida escolar, ele experimenta vários sentimentos e, ao adentrar nesse novo ambiente, passa por diversas etapas de aprendizado e, quando olha, toca, cheira, sente e tem contato com outras crianças ou adultos, observa, evolui, cria e fantasia, descobrindo assim o seu “eu”. E quando a criança brinca, ela está construindo e aprendendo a dominar suas angústias e assimilar os conteúdos, adequando-os a sua realidade.

O convívio entre as crianças oferece condições para o desenvolvimento mental das mesmas, visto que juntas, elas aprendem, ensinam e questionam por meio de seus comportamentos, obrigando os adultos no caso da escola e o meio, e o convívio social são importantes e decisivos para o desenvolvimento das relações sociais e na apropriação de conhecimentos.

As peculiaridades a serem relatadas a seguir, fundamentadas, principalmente, no DSM³ IV e CID⁴-10, não são específicas do autismo. Muitas especificidades observadas no autismo são notadas também em outros transtornos do desenvolvimento, tais como deficiência mental, transtornos de aprendizagem e transtornos da linguagem. Algumas são observadas em certas situações psiquiátricas, tais como o transtorno obsessivo-compulsivo e a personalidade esquizoide. Muitas delas são comumente observadas em crianças com desenvolvimento normal ou adulto. O que diferencia é que ocorrem em deficiências funcionais expressivas. Para Mesibov e Shea (2020, p. 18), “[...] o autismo é um compósito de déficits, não uma característica isolada”.

De acordo com Machado (2020, p. 8), “[...] o autismo é um distúrbio de desenvolvimento marcado por problemas e anormalidades em diversas áreas: habilidades de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processamento sensorial e comportamento”. Em torno de 10% a 15% das pessoas com autismo, a inteligência está na média ou acima; 25% a 35% funciona em níveis aproximados a leve, enquanto o restante é portador de deficiência mental entre atenuada e profunda.

Baseados nessas características peculiares, os objetivos educacionais devem ser planejados para desenvolver habilidades úteis e significativas para a vida adulta. Habilidades e comportamentos não são definidos como objetivos por si mesmos, ou seja, sem que tenham uma finalidade, mas sim pela sua utilidade funcional para o futuro do indivíduo. Mesmo no caso de crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), deve-se ensinar a elas habilidades de base para obter o máximo de independência possível nas áreas de autocuidado, lazer e interesses recreacionais e de vida comunitária.

³ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

⁴ Código Internacional de Doenças.

Dessa forma, o cotidiano escolar precisa envolver eventos muito concretos: usar o banheiro, colocar os sapatos, pedir ajuda ou algo para beber, selecionar, preparar e colar materiais, limpar mesas, ligar o aparelho de som, montar um quebra-cabeças, ir até um restaurante, ir de ônibus até a natação, e assim por diante.

O autismo é classificado em três níveis: leve, moderado e severo.

- **Nível leve:** é caracterizado como aquele em que o comprometimento e a necessidade de apoio são reduzidos.

- **Nível moderado:** os prejuízos sociais causados pela falta de interação com outras pessoas se mostram mais latentes e o autista, durante os raros diálogos que estabelece, emite respostas curtas e, na maioria das vezes, atípicas, piorando a comunicação social

- **Nível severo:** o indivíduo apresenta dependência completa de seus pais ou responsáveis, já que as dificuldades vão além dos quesitos sociais e comportamentais, alcançando também as habilidades motoras e de comunicação de forma mais séria.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A partir do século XVI ao XIX, as pessoas com deficiências físicas e mentais permaneciam isoladas do resto da sociedade, em abrigos, conventos e albergues. Criou-se, então, o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas as empresas dessa época não se adaptaram às prisões sem atendimento especializado nem a programas para crianças. No século XX, os portadores de deficiências passaram a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de inserção na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira direção política desse novo olhar surgiu em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 19: “Todo ser humano tem direito à educação”.

A partir de 1930, várias instituições surgiram pelo Brasil como, por exemplo, em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, tendo como fundadora a Sra. Helena Antipoff. A quase totalidade dessas instituições eram ligadas a ordens religiosas e cobriam-se de caráter filantrópico-assistencialista, colaborando, dessa forma, para que a deficiência recebesse a caridade pública.

A revisão da história da Educação Especial no Brasil indica que a partir de 1945 - Período Pós-Guerra - iniciou-se no Brasil o processo de internacionalização da economia, a influência da invasão cultural e econômica norte-americana e o agravamento da pobreza da população. Em meio a esse quadro surgiu impregnado nos debates educacionais a ideia simples que procurava explicar as diferenças entre a educação existente e um modelo a ser alcançado, tendo como referência as experiências dos países mais avançados como, por exemplo, os EUA (MAZOTTA, 2017, p. 54).

Durante a década de 1950 ocorreu uma grande expansão no número de instituições de ensino especial para portadores de deficiência mental, conforme os dados encontrados e, entre eles, 77% dos estabelecimentos eram públicos e em escolas regulares. Em função da “provável” omissão governamental referente ao atendimento dos casos mais graves de deficiência mental começou a se fortalecer nesse período a iniciativa privada, em sua maioria com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos.

No final da década do ano de 1960 havia mais de 800 instituições de ensino especial para portadores de deficiência mental, o que representa basicamente quatro vezes mais do que a quantidade deparada no início do ano. A rede de serviços era essencialmente composta por classes especiais nas escolas regulares, sendo 74%, em grande parte, em escolas estaduais. Vale lembrar que as instituições especializadas formavam cerca de um quarto (26%) dos serviços e eram essencialmente (80%) de natureza privada (MAZOTTA, 2017, p.

54). Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP - junto ao Ministério da Educação, que iria se constituir no primeiro órgão oficial para definir a política de educação especial. No final do ano de 1970 foram implantadas as primeiras formações para professores na área de Educação Especial em nível de Ensino Superior.

No ano de 1985 surgiu um novo órgão, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), a princípio atrelado ao Gabinete Civil da Presidência da República. Após transitar por vários ministérios, a partir de 1995, a Corde se ancorou no Ministério da Justiça. No ano de 1986, o Cenesp foi transformado em Secretaria de Educação Especial (Sespe), integrando a estrutura básica do MEC. De 1981 a 1988, segundo Mazotta (2017, p. 196), houve um crescimento no número de alunos atendidos em regime segregado e uma diminuição do número de alunos em regime integrado, quando aconteceu em 1988 a Convenção Mundial sobre os Direitos das Crianças. Em 1990, Jontien, na Tailândia, foi local da Conferência Mundial da Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de debater as necessidades de aprendizagem da população mundial.

Para Mazotta (2017, p. 200), até 1990, as políticas de Educação Especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à Educação Especial do MEC. A partir de 1990, porém, surgiram indicadores da intenção de interpretar a Educação Especial como modalidade de ensino.

Entretanto, foi somente a partir de 1994, na Espanha, onde foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, acesso e qualidade, que objetivou debater a política mundial para as crianças com deficiência, que a inclusão obteve sustentação, força, política e visibilidade. Foi nessa conferência que surgiu o documento norteador denominado Declaração de Salamanca, que

postulou o princípio da escola inclusiva, em que todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente das diferenças.

A partir da Declaração de Salamanca e de outros documentos nacionais e internacionais, e após oito anos de discussão no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 - introduziu o termo “necessidades educativas especiais” afirmando a prioridade da matrícula desses estudantes no ensino regular em relação às escolas especiais, bem como a importância do financiamento para as escolas públicas. Na ocasião, o texto original mencionava, no art. 58:

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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, LDBEN, 2020, s.p.).

Em 1999, o Ministério da Justiça criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – Conade, por meio do Decreto nº 3.076, que tinha como objetivo zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para a Integração das pessoas com deficiência, acompanhando, planejando e executando as políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana, entre outras, relativas às pessoas com deficiências.

Em 2001, a legislação passou a atuar com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º, determinando que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001). E o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que o principal avanço que a década

da educação deveria produzir seria “[...] a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A partir de 2003, a cada ano, foram implementadas novas mudanças para o Programa de Educação Inclusiva pelo MEC, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusos; o Ministério Público Federal publicou o documento de Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, objetivando disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão; foi elaborado o Decreto nº 5.296/04, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No ano de 2006 aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelecendo que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - que teve como eixo a formação de professores para a Educação Especial, a implantação da sala de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior. Nesse mesmo ano foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007.

Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que:

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso com participação e aprendizagem no ensino comum (BRASIL, 2001, p. 16).

Falar em Educação Especial no Brasil significa também compreender a origem e o funcionamento das instituições que atendem a clientela em questão. Entre as instituições de ensino especial mais importantes no Brasil destacam-se as Associações de Pais e Amigos do Excepcional, mais habitualmente conhecida como APAE.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 2020) - em sua art. 54 preconiza que “É dever do Estado assegurar as crianças e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Segundo a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 2020), em seu artigo 58, “[...] entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

Assim, entende-se por Educação Especial, como modalidade de educação escolar, conforme especificado na LDBEN nº 9394/96 e no recente Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, artigo 24, § 1º. Afirma Mazotta (2017, p. 40) que:

[...] entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica assegurando um conjunto de recursos e serviços para crianças especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços para crianças comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (MAZOTTA, 2017, p. 40).

A Educação Especial, portanto, faz parte dos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica, abrangendo Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Indígena.

Tal compreensão permite entender a Educação Especial em uma perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que em suas especificidades e em todos os momentos deve se direcionar para a prática da cidadania em uma instituição escolar dinâmica, que valorize e respeite as diferenças dos alunos. O aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir a sua própria cultura (MAZOTTA, 2017, p. 40).

De acordo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2020), a Resolução nº 2 (BRASIL, 2020) “[...] reitera a lei de 1966 quanto à conceituação da Educação Especial no seu artigo 5º, como modalidade de educação escolar e acrescenta a definição que deve assegurar “recursos e serviços educacionais especiais” (VICTOR, DRAGO, CHICON, 2013, p. 25):

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2020).

O documento do PNEE/20 caracteriza a Educação Especial, no art. 2º, § I como:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, s.p.).

A adequação curricular pressupõe um atendimento adequado para as necessidades particulares de aprendizagem dos alunos, considerando as capacidades intelectuais, os conhecimentos, os interesses e as motivações dos alunos.

“Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar” (VICTOR, DRAGO, CHICON, 2013, p. 18). Desde 1988 a conceituação do público-alvo vem sendo modificada. Em 2008, a PNEE (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) delimitou a conceituação do público-alvo em:

[...] alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e transtornos funcionais específicos e acrescenta a seguinte observação: “as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (VICTOR, DRAGO, CHICON, 2013, p. 23).

A Declaração dos Direitos Humanos (1990) garante o direito de todos à educação pública e gratuita, garantindo também para a criança com deficiência mental os mesmos direitos e acesso a uma educação de qualidade. A ação educacional nesse contexto tem o papel de proporcionar à criança o desenvolvimento de seus potenciais, garantindo-lhe a inserção em uma sociedade sem preconceitos e discriminações.

No Brasil, as reformas e as políticas educacionais são inter-relacionadas com o contexto histórico, econômico, político e social pautadas na lógica do capital. A Educação Especial no Brasil é marcada pela segregação, pelo assistencialismo e pela filantropia. Em 1960, a filantropia passou a ter um crescimento e um fortalecimento oriundos das instituições privadas devido o setor público da educação não atender a demanda da sociedade civil. Esta clamava por uma mobilização procurando por escolas para os indivíduos com deficiência, o que ocasionou uma articulação maior entre o setor público e o privado, e nas relações de parceria entre essas instituições filantrópicas e o Estado, que as financiava com recursos direcionados à assistência social, destituindo sua responsabilidade educacional (MENDES, 2020). Tudo isso constituiu e instituiu a Educação Especial no campo da caridade e assistência, e não do direito.

A Educação Especial tem sido alvo da superação das ideias dessa concepção de ensino. Entretanto, muitos educadores, convictos do papel ativo que esses sujeitos são capazes de desempenhar em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, buscam em abordagens diferentes elementos que os levem a refletir sobre o trabalho pedagógico, bem como compreendê-lo, avaliá-lo e reorganizá-lo.

METODOLOGIA

A pesquisa será realizada na escola EEEFM MARINGA, que tem 91 funcionários em seu quadro de profissionais, sendo dezessete estatutários. Todos os professores têm habilitação em curso superior nas áreas que atuam. Os profissionais em Designação Temporária (DT) são encaminhados pela Superintendência Regional de Educação (SRE). O corpo técnico administrativo é formado pela diretora escolar, dois coordenadores de turno e dois pedagogos, totalizando cinco servidores.

A coleta de dados será feita por meio de questionário estruturado, composto por perguntas, que podem ser abertas, a fim de obter uma resposta mais detalhada, e perguntas fechadas: cujo questionário será estruturado em perguntas que têm a intenção de obter uma resposta sim ou não.

Essas entrevistas serão desenvolvidas da seguinte maneira: aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental será encaminhado um questionário elaborado pelo APP Google Forms. As perguntas envolverão o ensino e a aprendizagem do aluno com autismo. Após responderem, será elaborado o produto final da investigação, um guia prático, conforme as respostas do questionário, e será destinado aos professores, contendo orientações de atividades para atender o aluno autista da rede estadual de educação do Estado do Espírito Santo.

CONCLUSÃO

Para a concretização desse estudo, será necessário enfatizar os desafios de promover o ensino e aprendizagem da criança autista, sendo que o professor de sala regular é um dos responsáveis nesse processo, mas tem o auxílio das equipes multifuncionais e das salas

de recurso AEE. O autismo, por ser um transtorno neurológico, pode afetar diferentes áreas, uma delas é o social.

Algumas discussões serão conduzidas, entre elas, sobre como o professor realiza as práticas pedagógicas com a criança autista na sala de AEE. Isso porque ele é um parceiro do educador da sala regular, e o ensino e a aprendizagem da criança autista dependem desses profissionais.

Também serão abordados os anseios dos professores ao lidar com a criança autista. Para isso será realizada uma pesquisa com os educadores, cujos dados serão coletados por intermédio de uma entrevista, visando identificar quais são os desafios para promover o desenvolvimento integral desses alunos.

Por último, será analisado como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais compreendem a necessidade/importância do acompanhamento educacional do aluno autista junto ao Atendimento Educacional Especializado? A resposta a esse questionamento somente será obtida após a análise do questionário, uma vez que a pesquisa ainda se encontra em processo de construção.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BEYER, H. O. *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: BAPTISTA, C. R. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial, MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Ministério da Educação*.

Secretaria da Educação Especial. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Política Nacional de Educação Especial*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacespecial.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. *Resolução n. 4*, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CAMPOS, Viviane (Coord.). LOPES, Jaqueline (Org.). *Coleção Saúde da Mente: 80 mitos e verdades sobre o autismo*. Bauru, SP: Ed. Alto Astral, 2019.

CARVALHO, M. de F. Aspectos da Dinâmica Interativa no Contexto da Educação de Jovens e Adultos com Síndrome de Down. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, SP: 1997.

ESTEBAN, M. T. *O que sabem quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FERREIRA, S. de M.; LIMA, E. B. de.; GARCIA, F. A. *O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<file:///C:/Users/Downloads/14993-37319-1-PB%20.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GIL, A. C. *Estudo de Caso: Fundamentação Científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. 8.ed., Rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

MACHADO, M. L. C. de A. *Autismo Infantil: uma abordagem fonoaudiológica dirigida a família*. Rio de Janeiro: CEFAC, 2000. Disponível em: < www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/wfdownloads/visit.php?> Acesso em: 15 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAZOTTA, M. J. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2017.

MENDES, E. G. In: *Revista Educación y Pedagogía*. v. 22, n. 57, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistayp/article/viewFile/9842/9041>> . Acesso em: 01 jun. 2020.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. *A cultura do autismo: do entendimento teórico à prática educacional*. Tradução: Marialice de Castro Vatauvuk. [S.l.]: Profala, 2016. Disponível em: <<http://www.profala.com/artautismo5.htm>> . Acesso em: 25 mar. 2020.

SANTOS, I. A. D. (Org.). *Transtorno do Espectro Autista – TEA*. E-book da Coordenação de Inclusão Educacional do Município de Cariacica – ES, 2020.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Rio de Janeiro: Ed. Penso, 1999.

VERGARA, S. C. *Como elaborar projetos*. 15. ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2014.



5

Wiviany Teixeira Borges Fontana
Edmar Reis Thiengo

ENSINO DE HISTÓRIA A UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: EXPERIÊNCIA COM ARTES VISUAIS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.100-118

RESUMO:

Este estudo objetiva discutir as contribuições do uso das artes visuais no processo de ensino e aprendizagem para um estudante com síndrome de Down nas aulas de História. A pesquisa está embasada em James Duthie e Circe Fernandes Bittencourt para discutir o ensino de História, em Lev Semionovich Vigotski e Ana Cristina Dias Rocha Lima para discutir a aprendizagem e os aspectos pedagógicos relacionados à criança. A metodologia utilizada consiste em um estudo de caso, conduzido junto a um aluno com síndrome de Down, sendo que o professor de História está desenvolvendo um plano de estudos envolvendo as artes visuais para o ensino de História do Brasil. A pesquisa ainda está em andamento, mas os resultados têm mostrado um grande interesse do aluno, considerado positivo pelo professor. Assim, é preciso conhecer as especificidades do aluno, a fim de pensar e planejar as aulas considerando tais particularidades e tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem, promovendo, dessa forma, a inclusão da criança.

Palavras-chave:

Síndrome de Down. Artes visuais. História. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este estudo pauta-se na análise da situação atual relacionada à utilização das artes visuais no processo de ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down nas aulas de História, em uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES. Aborda aspectos como problemas e desafios enfrentados por esses alunos devido às limitações que lhes são peculiares e até que ponto essas limitações afetam seu processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos estão cercados por mídias digitais, com grande apelo visual, tornando-se recurso importante no trabalho junto à maioria deles. Com a popularização do uso da internet, o acesso a informações ficou mais prático, rápido e dinâmico, pois elas se apresentam articulando textos às imagens. Nesse contexto, utilizar as artes visuais em sala de aula é uma estratégia pedagógica que pode envolver os estudantes que cresceram em um ambiente midiático, em que, muitas vezes, o visual se sobrepõe à palavra escrita.

Assim, ao planejar uma aula, o professor deve buscar atender às necessidades de todos os seus alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, caso a turma tenha algum, bem como estratégias auditivas, visuais e táteis, a fim de estimular a curiosidade e a atenção de todos. No caso da síndrome de Down, as habilidades de aprendizado podem ser afetadas de diferentes maneiras, mas, geralmente, ocorre comprometimento intelectual leve a moderado, apresentando atrasos nas habilidades motoras e de fala, e podem precisar de ajuda com o autocuidado, como se vestir e se arrumar (VOIVODIC, 2008).

Em geral, crianças com síndrome de Down aprendem mais facilmente por estímulos visuais. Nesse contexto, o docente deve enfatizar mais a aprendizagem visual por meio de demonstrações visuais, figuras

e ilustrações, que devem ser usadas para auxiliar no fornecimento de instruções eficazes em todas as áreas do currículo (LIMA, 2016).

Como professora de História, esta pesquisadora pôde perceber a dificuldade de aprendizagem de alunos com síndrome de Down, bem como o prazer que têm ao serem estimulados com imagens e objetos, o que somente os textos não conseguem fazer. Também é perceptível a dificuldade de muitos docentes de fazer com esses alunos compreendam os conteúdos, o que acaba levando-os a se dispersarem e não participarem ativamente das aulas. Assim, é importante encontrar meios de promover uma educação que inclua esses alunos e os estimule a querer aprender e que esse aprendizado seja prazeroso.

Quanto ao problema de pesquisa, ao analisar o impacto das artes visuais nos estudantes com síndrome de Down, elas podem desempenhar um papel facilitador na vida desses indivíduos, permitindo que se envolvam nas atividades normais da vida e sejam mais sociáveis e independentes.

Dessa forma, em relação ao problema deste estudo, tem-se o seguinte questionamento: como utilizar as artes visuais pode colaborar com o processo de ensino e aprendizagem de História de uma criança com síndrome de Down? O objetivo é discutir as contribuições ao utilizar as artes visuais no processo de ensino e aprendizagem de um estudante com síndrome de Down nas aulas de História.

A metodologia utilizada consiste em um estudo de caso, realizado junto a um aluno com síndrome de Down, sendo que o professor de História está desenvolvendo um plano de estudos envolvendo as artes visuais para o ensino de História do Brasil. A pesquisa ainda está em andamento e faz parte do projeto de mestrado desta pesquisadora.

APORTE TEÓRICO

A síndrome de Down é uma condição em que uma pessoa tem um cromossomo extra no par 21. Os cromossomos são pequenos “pacotes” de genes no corpo e determinam como este se forma durante a gravidez e após o nascimento. Normalmente, um bebê nasce com 46 cromossomos, organizados em 23 pares. No processo de divisão celular pode ocorrer a formação de uma célula com 47 cromossomos, significando a existência em um dos pares cromossômicos de um terceiro cromossomo, formando, assim, uma trissomia. Bebês com síndrome de Down têm uma cópia extra no cromossomo 21, por isso a condição é conhecida como trissomia 21. Essa cópia extra muda a forma como o corpo e o cérebro se desenvolvem, o que pode causar desafios mentais e físicos (NUSSBAUM; MCLNNES; WILLARD, 2016).

Considerada a primeira causa conhecida de incapacidade intelectual, a síndrome de Down representa cerca de 25% dos casos de indivíduos com atraso intelectual do mundo, condição presente nas pessoas com essa síndrome. Todavia, vale ressaltar que, como dito anteriormente, não se trata de uma doença, e sim de uma síndrome de causa genética que condiciona ou favorece quadros patológicos (COSTA, 2013).

Para Dunaway (2010), a concepção da síndrome de Down tem avançado significativamente quanto ao progresso nos saberes da educação, psicologia e medicina, fato que permite compreender a respeito do desenvolvimento das pessoas com essa anomalia. Dessa forma, salienta o autor, as informações sobre a síndrome de Down têm oportunizado uma construção de saberes no que tange à diversidade de significados sobre ela e quem a possui.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, diversos elementos interferem na resultância esperada: a questão estrutural das

instituições de ensino, a situação de trabalho dos docentes, toda parte social dos discentes, os recursos didáticos disponíveis, entre outros. Entretanto, o fator mais relevante seriam as estratégias utilizadas pelos professores (YODER; WARREN, 2014).

Bassani (2012) explica que as crianças com síndrome de Down apresentam vários problemas de aprendizado e interação, incluindo baixo equilíbrio, dificuldades de percepção, perda auditiva e visão deficiente. Além disso, são normalmente caracterizadas por terem habilidades de comunicação geralmente fracas, e fala e problemas fonológicos razoavelmente ininteligíveis.

De acordo com Lima (2016), é conveniente apresentá-los a atividades divertidas e curtas para melhorar sua atenção, pois, às vezes, podem parecer desatentos devido à demora em uma resposta, o que também pode ocorrer pelas dificuldades cerebrais típicas da síndrome de Down. Essas dificuldades que produzem lentidão para processar e codificar informações, bem como dificuldade em interpretá-las, desenvolvê-las e responder aos processos de conceituação e abstração.

Martinho (2011) afirma que esses jovens processam e respondem melhor a informações visuais do que auditivas. Isso pode ser porque, muitas vezes, a síndrome é acompanhada de problemas de audição. Também têm um limite de resposta mais alto aos estímulos do que as pessoas comuns.

E alunos com essa síndrome apresentam dificuldade em reter informações (memória de curto e longo prazo). Por outro lado, têm memória procedural e sistema operacional bem desenvolvidos, de forma que podem realizar tarefas sequenciadas com precisão. Existe uma conjunção complexa de alterações que tornam a linguagem deles abaixo da capacidade social e intelectual, visto que apresentam melhor nível de linguagem abrangente do que expressiva. Assim, recomenda-se trabalhar com um especialista a pronúncia e a articulação, para tornar sua língua mais compreensível (FARREL, 2008).

Essas características apontam que, embora sejam capazes de alcançar muitos dos mesmos marcos de desenvolvimento que outras crianças sem a condição, elas, geralmente, alcançam esses marcos em um ritmo mais lento. Além disso, a taxa de resposta é, muitas vezes, bastante lenta e, muitas vezes, podem exigir muitas repetições para dominar uma determinada tarefa (BISSOTO, 2005).

As crianças com síndrome de Down são aprendizes visuais que aprendem melhor quando o conteúdo lhes é transmitido visualmente e acham mais difícil aprender com a audição. Como tal, a tecnologia de computador é particularmente adequada para elas. A ênfase na apresentação visual de informações em aulas assistidas por computador também, provavelmente, ajudará esses alunos a superarem as limitações de processamento de linguagem (ALVES, 2007).

Outro benefício importante referente ao uso de tecnologias na aprendizagem de crianças com síndrome de Down é que elas oferecem uma oportunidade para o aprendizado sem erros. Bissoto (2005) explica que os programas de computador podem ser configurados de maneira que a criança seja apoiada de modo a obter sucesso repetido. Ela é auxiliada em cada estágio, conforme necessário, antes de cometer um erro, o que permite que ela aprenda uma série de etapas para obter cada vez mais sucesso, alcançando-se, dessa forma, uma educação verdadeiramente inclusiva, onde este aluno não se percebe diferente do restante da turma, pois os possíveis erros não são evidenciados, como ocorre em atividades desenvolvidas no quadro, por exemplo.

Na visão de Victor *et al.* (2013), o processo da educação inclusiva remete à ideia de uma educação em que todos os alunos são participantes iguais no processo de aprendizagem. A oferta de educação inclusiva baseia-se na crença de que as pessoas com deficiência não devem depender apenas de serviços especializados para se beneficiarem de recursos, atividades e práticas educacionais que, de outra forma, estão disponíveis para todos.

A inclusão é mantida quando todos os membros de um grupo são capazes de participar de suas atividades, o que significa que as provisões feitas são consideradas por todos os membros e não apenas por grupos específicos ou com habilidades, deficiências e/ou necessidades especiais. A inclusão é um processo ou uma estratégia-chave para alcançar todas as crianças e apoiar seu aprendizado (SILVA, 2011).

Nos últimos anos, há grande esforço para incluir crianças com deficiência nos principais contextos educacionais, pois a questão da inclusão na educação tem gerado muitas discussões e debates, muito mais do que qualquer outra questão.

Para Catafesta (2013), apesar de ser defendida por profissionais e apoiada por várias estruturas políticas e legislativas, os professores geralmente se posicionam apreensivamente com a ideia de educar os alunos com deficiência junto com os alunos regulares na mesma sala de aula. A principal razão para esse medo é que, para atender com êxito as diversas necessidades de todos os alunos em uma sala de aula, é preciso uma reestruturação significativa, além da qualificação necessária para lidar com esses alunos.

Pelo exposto, é preciso abordar a questão e fornecer aos professores regulares em sala de aula algumas dicas, sugestões e estratégias práticas com exemplos. Isso contribuirá para aumentar a participação de todos os alunos, incluindo alunos com deficiência, na aprendizagem processo, desafiando a prática de segregação na educação inclusiva e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem para todas as crianças.

E, no universo educacional, entre as inúmeras disciplinas, a História envolve o que as pessoas fizeram e criaram no passado. Inclui política, religião, atividades sociais e de lazer e o dia a dia. Como seres humanos, a história deve ser reconhecida como parte integrante de

suas vidas, o que faz do ensino dela um desafio para quem considera esse ponto de vista no exercício da sua profissão.

Mas qual a razão para ensinar História? Ensinar e aprender, pelo menos um pouco de história, é imprescindível para nossa sobrevivência como pessoas com entendimento, afirma Duthie (2011).

Um conhecimento da história tem o potencial de dar às pessoas novas perspectivas sobre onde estivemos e para onde podemos ir no futuro. Ao trazer para os alunos o conhecimento, não apenas de eventos passados, mas também de diferentes interpretações de eventos presentes, estamos fornecendo um meio de avaliar as interpretações (DUTHIE, 2011, p. 137).

Bittencourt (2018) lembra que muitos alunos costumam reclamar que a história é chata e irrelevante, fato que, segundo ele, ocorre porque grande parte do seu ensino foi reduzido a uma recitação de trivialidades que têm pouca ou nenhuma aplicação no cotidiano da maioria dos estudantes.

No entanto, Cannon (2012) defende que os professores podem tornar a história interessante ao discutir questões atuais e relevantes e observar onde tais problemas têm se repetido através dos séculos. É preciso fazer com que o aluno se sinta um sujeito construtor de histórias, capaz de analisar os processos que promovem mudanças e permanências dos fatos na sociedade em que estão inseridos, independentemente da etnia, gênero, grupo social ou classe social, orientação religiosa, ideologia ou política e, até mesmo, idade.

Assim, para otimizar o ensino da História, “É importante considerar o desenvolvimento do pensamento do aluno, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, desenvolvendo a sua ação mental”, a fim de se apropriar do conhecimento (LEONTIEV, 2007, p. 89).

Nesse sentido, é oportuno ressaltar o pensamento de Vigotski (2008) em relação às formas de aprender de cada aluno e a importância da mediação do professor nessa aprendizagem. A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) é um conceito de referência no ensino das diversas áreas do conhecimento, na educação regular e na especial, em todas as faixas etárias, em educação tradicional baseada em leitura e escrita e na educação audiovisual e mediada por novas tecnologias, incluindo formação de professores. O termo Zona de Desenvolvimento Iminente é o mais correto, entendendo que:

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmite o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2012, p. 190).

Para Vigotski (2008), a aprendizagem ocorre em função da interação e os indivíduos desenvolvem novas habilidades e conceitos em dois planos de desenvolvimento. O primeiro nível ocorre no plano social, em que uma tarefa ou conceito é dominado em colaboração com outros; e o segundo nível ocorre em um plano psicológico, em um ponto em que a tarefa ou conceito é dominado de forma independente.

A ideia é que, após completar a tarefa em conjunto, o aluno seja capaz de completar a mesma tarefa individualmente na próxima vez e, por meio desse processo, a ZDI para essa tarefa específica terá avançado. Esse processo é então repetido em níveis mais altos de dificuldade. Por vezes, as tarefas atribuídas aos alunos estão fora da sua zona de desenvolvimento iminente ou são impossíveis de alcançar, mesmo com a mediação. Assim, o foco do ensino está nas tarefas

dentro da ZDI que o aluno não pode fazer por si mesmo, mas que tem potencial para realizar, com a orientação e a mediação de outros (DINEZ; SMOLKA, 2014).

Desse modo, ao assumir a disciplina de História, o professor deve apresentar o material de maneira estimulante, com a inflexão adequada da voz, o entusiasmo em ensiná-la e o contato visual de qualidade com os alunos. Nessa linha, Graves (2013) ressalta que o professor deve estar ciente da tendência do ensino se tornar cerebral demais por negligenciar o lado emocional e estético da história e transmitir a impressão de que ela apenas pode ser encontrada em artigos e livros didáticos.

Ghirello-Pires (2016) afirma que o ensino direcionado a alunos com deficiências deve ocorrer dessa maneira, por entender que, na concepção de Vigotski, esses indivíduos não são menos desenvolvidos, mas se desenvolvem de formas diferentes. Assim,

A deficiência não determina as condições para os avanços da criança, tais condições lhe serão dadas a partir de sua inserção em práticas culturais em circulação, presentes ou parte de sua comunidade. A apropriação cultural da criança é mediada pelo adulto que já internalizou a mesma cultura. E aqui cabe salientar algo que é crucial na forma de pensamento de Vigotski, ou seja, que o desenvolvimento não se dá de maneira direta, ou aleatória, ele é mediado pelo outro, adulto, que é culturalmente mais desenvolvido que a criança. Nesse processo, Vigotski reconheceu a importância do signo para o aprendizado e desenvolvimento da criança, o qual é internalizado por meio do outro (GHIRELLO-PIRES, 2016, p. 262).

Vigotski (2007) se opôs radicalmente a concepções quantitativas que visam comparar o desenvolvimento “normal” e “anormal”, com foco no déficit orgânico. Assim, utilizou o termo “compensação” para se referir às mudanças necessárias para corrigir e reparar um déficit nas funções orgânicas e sensoriais. A eficácia das estratégias

compensatórias pode ser relativamente livre da gravidade ou do tipo de deficiência da criança, sendo mais importantes a oportunidade e a adequação da metodologia utilizada.

Muitos traços como passividade, dependência e falta de habilidades sociais, que caracterizam pessoas com deficiência intelectual são, na verdade, o produto de um acesso precário a recursos socioculturais, ausência de interação social e de oportunidades de adquirir ferramentas psicológicas. Como resultado da deficiência primária, expectativas e atitudes mudam o acesso às experiências sociais que conduzem ao desenvolvimento da deficiência secundária (VIGOTSKI, 2011).

Os professores de História, em especial, devem aprender a ensinar sua matéria de maneira eficaz, a fim de torná-la pertinente à vida de seus alunos. Apenas porque alguém concluiu um Mestrado ou Doutorado não significa que essa pessoa esteja equipada para ensinar.

Para Shapiro (2011), os professores devem aprender novos “ganchos” com os quais podem atrair os alunos para o conteúdo de História e recomenda várias coisas que ajudariam a melhorar sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade, mantendo-se atualizados e oferecendo, além disso, oficinas de estudo. Essas podem ser úteis para manter os alunos interessados nos tópicos ministrados em sala, bem como capacitando-os para discussões e debates.

Shapiro (2011) ainda reforça a ideia de que é preciso considerar não apenas o que se ensina, mas como se ensina. Logo, é preciso utilizar métodos mais inovadores e dinâmicos, de forma que os professores de História sejam cada vez mais eficientes nas abordagens aos conteúdos da grade curricular dessa disciplina e seu ensino possa, esperançosamente, melhorar.

ALGUMAS REFLEXÕES

Esta pesquisa está em desenvolvimento com um aluno com síndrome de Down de uma turma de 8º ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Presidente Kennedy, interior do Espírito Santo. Vem sendo desenvolvida de forma remota pelo professor da disciplina de História, em suas 3 aulas semanais, por ser a única turma do Ensino Fundamental II em que se encontra matriculado o referido estudante.

Estudantes com síndrome de Down necessitam de mais exemplos, exercícios, atividades, ensaios e repetições para que a aprendizagem aconteça. Isso exige um trabalho sistemático e adaptado para adquirir os conceitos básicos, sendo importante um planejamento pormenorizado. Destaca-se que deve começar com atividades práticas, úteis e funcionais, que possam ser relacionadas e aplicadas à sua vida cotidiana, para que, em momento posterior, possam caminhar no sentido de explorar os significados. Vale ressaltar que uma aula pensada dessa forma colaborará com a aprendizagem de qualquer aluno, e não apenas àqueles que têm síndrome de Down.

Alunos com síndrome de Down percebem e processam melhor as informações oferecidas por meio de mídia visual, aprendem melhor com fotos, desenhos e objetos manipuláveis, pois esses materiais favorecem uma experiência direta. Assim, foi elaborado um plano de aula com conteúdos direcionados para a História do Brasil, de forma que se enquadrassem dentro da metodologia e dos conteúdos direcionados aos alunos do 8º ano.

A fim de respeitar as limitações do aluno, as atividades contemplaram estratégias que possibilitassem alcançar êxito em seu processo de aprendizagem na disciplina de História. Para tanto, todo o conteúdo se resumiu a um trabalho por meio das artes visuais.

Para desenvolver o referido plano, o professor de História se dispôs a utilizar todo o material planejado pela pesquisadora, bem como relatar a receptividade e a aprendizagem do aluno.

De acordo com depoimento do professor, seu desafio em relação ao aluno sempre foi fazer/criar atividades extras para que ele pudesse participar/interagir nas aulas, de forma inclusiva com seus colegas. Entretanto, nem sempre conseguia oferecer a devida atenção demandada pelo aluno devido à turma ser grande, com 31 estudantes. Além disso, e considerando a suspensão das aulas presenciais, imposta pela pandemia da Covid-19, o professor aceitou o convite desta pesquisadora para desenvolver um plano de estudos envolvendo as artes visuais, que começou em setembro.

Entretanto, devido às dificuldades de processamento das informações por parte dos indivíduos com síndrome de Down, uma série de considerações deve ser considerada durante o planejamento e as aulas. Entre elas, o uso de instruções claras e muito detalhadas, com frases simples, mostrando as atividades em sequência, de acordo com o grau de dificuldade, de forma bem organizada e estruturada, a fim de favorecer a representação mental do que está sendo ensinado.

Deve-se prestar atenção no fato de que o aluno com síndrome de Down processa o conteúdo em um tempo diferente. Dessa forma, a velocidade da apresentação dos estímulos deve ser adequada a ele, oferecendo condições para a resolução dos exercícios, propondo diferentes atividades para trabalhar os mesmos objetivos, e evitando utilizar elementos de distração, limitações no número de tentativas e aprendizagem por erro e tentativa.

Tudo isso deve ser considerado ao se planejar as aulas. Nessa perspectiva, o conteúdo trabalhado na primeira aula foi a escravidão no Brasil e seus legados, com o objetivo de identificar e relacionar os aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da

escravidão no Brasil, e discutindo a importância de ações afirmativas. As aulas foram realizadas por videochamadas, pelo aplicativo WhatsApp, com a presença e o auxílio da mãe do aluno. Segundo relatos do professor, o aluno tem permanecido tranquilo e atento durante as aulas, situação geralmente não observada na sala de aula.

Utilizando imagens, o professor desenvolveu um diálogo, narrando como o Brasil foi descoberto pelos portugueses, e como a mão de obra escrava era importante para o desenvolvimento; como os escravos chegavam e como eram comercializados. Também mostrou personagens da escravidão, o modo de vida, a exploração do trabalho, as formas de resistências, seus costumes, a libertação, o pós-libertação, o racismo e a desigualdade social. De acordo com o relato do professor, foi perceptível o interesse e o prazer do aluno, solicitando, inclusive, que a aula não acabasse.

Convém ressaltar que o plano de ensino foi desenvolvido considerando que indivíduos com síndrome de Down têm boa percepção visual e aprendem melhor com o uso de sinais, gestos, imagens ou qualquer outro método visual. Assim, por meio da observação, conseguem desenvolver uma adequação visual e espacial que facilita a aprendizagem. Entretanto, deve-se ter em mente, acima de tudo, que cada indivíduo é diferente e seu tempo de aprendizagem irá variar de acordo com suas habilidades.

No caso específico desse aluno, as artes visuais têm proporcionado mais atenção durante as aulas e mais retenção dos conteúdos ensinados no ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é uma necessidade incontestável dentro das escolas a fim de garantir uma educação de qualidade e possibilitar o direito de todos os alunos, com necessidades especiais ou não, de exercer e usufruir de uma educação satisfatória. No entanto, ao refletir sobre os desafios da educação inclusiva, ainda é evidente a grande dificuldade de os professores promoverem a inclusão de alunos com síndrome de Down, por exemplo, nas séries finais do Ensino Fundamental.

E, apesar da preocupação vital dedicada a esses alunos, ainda são raras as situações de utilização das artes visuais como suporte metodológico dentro do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, da disciplina de História dessa população de alunos.

Além disso, a necessidade de professores com conhecimento e capacidade para ensinar alunos de educação especial é mais crítica hoje do que nunca. Assim, o que se espera dos professores e de um professor de História é que seja também qualificado para poder ensinar sua disciplina a crianças com necessidades especiais com eficiência. No entanto, o que se percebe na prática educativa da maioria absoluta deles é ausência de conhecimento adequado sobre as diferentes deficiências dos alunos e suas características.

Entende-se que um dos fatores fundamentais para prever o sucesso da integração escolar dos alunos com síndrome de Down é a atitude do corpo docente. No entanto, somente isso não é suficiente para garantir o alcance de resultados positivos no processo educativo, devendo ser acompanhado da aplicação de medidas adequadas para responder às suas necessidades educacionais específicas.

Isso significa que o professor também deve realizar um planejamento que contemple os fatores mais importantes que interferem na

aprendizagem. Nesse sentido, tem se observado que a proposta de utilizar as artes visuais no ensino de História a um aluno com síndrome de Down tem gerado, até o momento, uma excelente receptividade, contribuindo para manter a atenção, bem como possibilitando uma compreensão melhor do conteúdo.

Entendendo que a metodologia educacional engloba o conjunto de estratégias de ensino utilizado pelo professor para transmitir o conteúdo de aprendizagem aos seus alunos, com alunos com síndrome de Down essa forma de metodologia individualizada deve ser utilizada. Do mesmo modo que os objetivos são selecionados de forma personalizada, é fundamental individualizar a forma de oferecer os conteúdos, para tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve conhecer o aluno, aquela criança em particular com quem se está trabalhando e analisar seus pontos fortes e fracos para obter o máximo de suas potencialidades.

Por fim, cabe destacar que, uma vez que nem todos os alunos com síndrome de Down têm as mesmas características ou o mesmo grau de afetação, cada caso deve ser analisado pelo professor e adaptado quando necessário. A finalidade é oferecer ferramentas de aprendizagem que auxiliem esses alunos a estruturar, organizar, expandir e desenvolver seus processos mentais, bem como generalizar a aprendizagem e aplicá-la a novas situações, por meio da adaptação a diferentes formatos e metodologias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. *Para Entender a Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: Wark, 2007.
- BASSANI, C. S. A síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem. *Anhanguera Educacional*, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciência & Cognição*, v. 04, p.80-88, 2005.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

CANNON, J. The case of history: the teacher. *Illinois Schools Journal*, v. 63, n. 24, 2012.

CATAFESTA, J. A. J. *Educação Escolar da Criança com Síndrome de Down*. 2013. 52 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013.

COSTA, P. *O que é a Síndrome de Down?* Quais são as causas da Síndrome de Down? 2013. Disponível em: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/145554.php>. Acesso em: 27 maio 2020.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DUNAWAY, A. *Homeschooling a Child with Down Syndrome*. 2010. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/30242645/Homeschooling-Children-withDown-Syndrome>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DUTHIE, J. The current state of history teaching. *History and Social Science Teacher*, v. 24, n. 2, p. 135-138, 2011.

FARRELL, M. *Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. Algumas questões sobre a linguagem oral de crianças com síndrome de Down. *Comunicações*, v. 23, n. 3, p. 259-273, 2016.

GRAVES, F. Explaining the story before teaching it. *The History Teacher*, v. 2, n. 5, p. 175-181, 2013.

LEONTIEV, A. N. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

LIMA, A. C. D. R. *Síndrome de Down e as práticas pedagógicas*. São Paulo: Vozes, 2016.

MARTINHO, L. S. T. Comunicação e linguagem na Síndrome de Down. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.

NUSSBAUM, R. L.; MCLNNES, R. R.; WILLARD, H. F. *Thompson & Thompson genética médica*. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHAPIRO, S. Forming historians to teach. *The History Teacher*, v. 25, n. 1, p. 56-61, 2011.

SILVA, F. G. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão*. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R; CHICON, J. F. (Orgs.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VOIVODIC, M. A. M. A. *Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

YODER, J; WARREN, F. Early language predictors in children with and without Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, v. 109, n. 4, p. 285-300, 2014.



Janaina Martins de Brito
Edmar Reis Thiengo

**CONSTRUÇÃO
RELACIONAL
ENTRE ESTUDANTES
SURDOS E OUVINTES:
CONTRIBUIÇÕES
DO INTÉRPRETE DE LIBRAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.119-136

RESUMO:

Objetiva este artigo discutir as contribuições do intérprete de Libras na construção relacional entre os estudantes surdos e ouvintes. Quanto aos procedimentos metodológicos, salienta-se a análise de dados obtidos na entrevista, considerando as contribuições do intérprete de Libras no processo relacional entre esses dois grupos ao criar condições para que eles desenvolvam hábitos, atitudes e habilidades. A intenção foi fazer da aprendizagem um processo ativo, significativo e atraente, contribuindo também para a aquisição de conhecimento necessário para seu desenvolvimento. Ao analisar os resultados foram evidenciadas as contribuições da intérprete e os ouvintes como ferramenta indispensável no processo inclusivo do aluno surdo, de forma a promover a efetividade, o acolhimento e a compreensão significativa para a estudante surda, em que comunicação acontece com base na compreensão da fala do outro. O assunto pautado, todavia, é abrangente, tem grande importância para o contexto educacional e tem considerações acerca da cultura surda.

Palavras-chave:

Intérprete de Libras. Estudantes surdos. Estudantes ouvintes.

INTRODUÇÃO

Considerando-se a existência em uma sociedade em que o paradigma vigente é o da normalidade, e que a escola pauta suas ações no sentido de atender a um grupo específico, esse paradigma vem sendo questionado e muito se tem feito no sentido de atender a estudantes com necessidades específicas. Assim pensando, inserir um intérprete de Libras na sala de aula abre possibilidades de interação entre o aluno surdo e o aluno ouvinte. É fundamental, portanto, estimular e promover o contato com a Libras, bem como a aquisição de novos conhecimentos com propostas de ensino que favoreçam o desenvolvimento de novos olhares sobre a educação e outras possibilidades de prática educativas, de forma a alcançar efetivamente os objetivos de uma educação inclusiva. Nessa lógica e baseado nas primeiras discussões em sala de aula, essa ideia emergiu e, assim, constituiu-se o problema de pesquisa. Para isso, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: como o intérprete de Libras pode contribuir na construção relacional entre estudantes surdos e ouvintes?

Para responder a esse questionamento, o objetivo geral do presente estudo é discutir as contribuições do intérprete de Libras na construção relacional entre estudantes surdos e ouvintes.

O contexto histórico da educação surda vem passando por grandes mudanças relacionadas à comunidade surda, tanto nos pressupostos constituídos pela Política Nacional de Educação Especial quanto nos elos comunicativos visando à garantia dos direitos da pessoa surda na sociedade e em diferentes espaços. Isso vem ocorrendo por meio de códigos específicos de comunicação ou sinalização, o que torna, então, a comunicação um fator indispensável na luta pela inclusão e inserção do surdo. É, portanto, um instrumento facilitador de aproximação e participação social plena, ao articular

diferentes formas — oral, escrita ou gesto-visual —, possibilitando uma construção relacional e um processo comunicativo em que todos têm direito à fala e ao convívio social. Segundo Vigotski (2001), a linguagem tem como principal finalidade a comunicação social, ou seja, a interação entre o indivíduo e o mundo ao seu redor.

Assim, este estudo pretende ressaltar o papel fundamental da comunicação linguística na construção das relações humanas e no diálogo afetivo entre os indivíduos. É, portanto, indispensável na luta pela inclusão, em sua relação mediadora nos processos comunicativos, além de, no âmbito escolar, estabelecer laços afetivos, o que produz um impacto significativo em todo o contexto educacional. O aluno surdo precisa de meios de comunicação e interação para se relacionar com os ouvintes. Nesse sentido, um estudo realizado com alunos que frequentam o Projeto Kennedy Educa Mais mostra a importância do intérprete de Libras como instrumento facilitador de aproximação e participação social. De acordo com esse estudo, dois estudantes ouvintes frequentadores convivem em seu cotidiano com pai e mãe com deficiência auditiva, tendo muitas dificuldades para se comunicar com eles devido à falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais; outros dois estão participando das aulas porque querem adquirir habilidades em Libras, levantando, assim, novas concepções e possibilidades ao se tratar de inclusão.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Ao considerar que o intérprete de Libras tem papel fundamental na vida escolar do estudante surdo, estabelecendo o elo entre esse aluno e o professor; ao considerar que esse intérprete pode colaborar efetivamente para uma relação mais saudável entre o estudante surdo e o ouvinte, apenas por esse motivo (se é que podemos dizer que tudo

isso é pouca coisa) esta pesquisa se justifica. Há ainda que considerar os caminhos percorridos para discutir a importância do intérprete de Libras na construção relacional entre surdos e ouvintes. Por isso, a pesquisa a ser desenvolvida é relevante, porque visa contribuir de uma forma significativa para essa interação; além disso, o trabalho do intérprete no contexto educacional permite acesso à cultura e à identidade surda. Com métodos significativos, as aulas de Libras devem enfatizar a tradução e a interpretação, a expressão, a cultura e a identidade surda e suas especificidades, bem como desenvolver atividades práticas ao ensiná-la. Por meio delas, o intérprete pode elaborar e criar formas de facilitar a compreensão das representações da surdez e do contexto escolar. Desse modo, a pesquisa procura analisar a contribuição do intérprete de Libras na construção relacional entre estudantes surdos e ouvintes.

Pode-se considerar que é uma obrigatoriedade garantir acessibilidade à educação, seja para o ensino de Libras, seja para o ensino da Língua Portuguesa ou de outras disciplinas (BRASIL, 1988). A presença de um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula abre possibilidades de o estudante surdo receber as informações do universo escolar em sinais, por meio de uma pessoa que tem competência nessa língua. O acesso e o contato com Libras na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada ao aluno surdo (LACERDA; BERNARDINO, 2009). Dessa forma, se efetiva a constituição do conhecimento do aluno surdo e, conseqüentemente, da comunidade surda.

APOORTE TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa abrangerá um breve contexto histórico da evolução da profissão intérprete de Libras,

que não era oficialmente reconhecida, de acordo com Rodrigues e Valente (2012), Quadros (2008) e o Decreto nº 5.626/2005. No decorrer deste estudo também será contemplada a formação do intérprete de Libras, que deve ocorrer por meio de cursos superiores de tradução e interpretação, habilitando-os em ambas as línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), conforme menciona o referido decreto (BRASIL, 2005). Por último, relacionará o intérprete de Libras e o desenvolvimento do estudante surdo, mostrando o papel mediador do intérprete no âmbito educacional, de suma importância para o desenvolvimento do estudante surdo, com base nos estudos de Lacerda (2009), na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Glat e Blanco (2009).

INTÉRPRETE DE LIBRAS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

É importante refletir a respeito dos conceitos e do contexto histórico da evolução da profissão de intérprete de Libras, tão importante na luta pela inclusão do aluno surdo. Em 1970, não havia um trabalho formal com Libras. A língua de sinais não era oficialmente reconhecida, a maioria dos trabalhadores era composta por voluntários ou pessoas que tinham ligação com sujeitos surdos e não havia registros de profissionais nessa área.

Neste sentido, essas pessoas tiveram que aprender a língua de sinais em contato com o surdo e ir estabelecendo, ao longo deste contato e da prática, um conjunto de conhecimentos e estratégias – linguísticas, culturais, sociais, tradutórias etc. — o que lhes permitiu viver e exercer o papel de intérprete de libras (RODRIGUES; VALENTE, 2012, p. 16).

Nessa realidade, a profissão do intérprete passou por inúmeras transformações e os avanços aconteceram de forma muito lenta. Entretanto, com o surgimento, na década de 80, da Federação Nacional

de Educação e Integração de Surdos (Feneis), com técnicas e formas de interpretação, começaram os trabalhos em Libras, ajudando o trabalho dos profissionais de tradução que passaram a prestar serviço para as organizações religiosas durante os cultos – por exemplo, iniciando, assim, mudanças no cenário da difusão da Libras.

Segundo Quadros (2008), o I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais foi realizado em 1988. Em 1990 foram estabelecidas as unidades de intérpretes, com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. O II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais ocorreu em 1992. Em 2002 foi aprovada a lei que reconheceu oficialmente a Libras como a Língua Brasileira de Sinais. Já em 2005, com a homologação do Decreto nº 5.626, considera-se tradutor intérprete a pessoa que interpreta a língua fonte para outra língua alvo e a formação desse profissional deve ser em curso superior de tradução e interpretação, com habilidades em Libras/Língua Portuguesa, garantindo, dessa forma, sua atuação em todos os níveis da educação (QUADROS, 2007). A regulamentação da Libras promoveu uma ampla mudança, ressaltou a importância dela na luta pela garantia dos direitos linguísticos e, assim, proporcionando um ensino de qualidade para os estudantes surdos em todos os espaços.

No entanto, embora o trabalho do intérprete de Libras seja de suma importância nos dias atuais, somente em 2010, com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, foi regulamentado oficialmente o exercício da profissão de tradutor intérprete de Libras. Apesar de todas essas mudanças e avanços, ainda há um longo caminho a trilhar para que as conquistas continuem avançando não só no legislativo, acerca dos parâmetros, mas também na prática do cotidiano educacional, visando ofertar um ensino de qualidade com ética e respeito às diferenças. Por isso é de grande importância que o intérprete de Libras se qualifique profissionalmente e tenha competência linguística para mediar meios de comunicação entre o sujeito surdo e o ouvinte.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO

O papel mediador do intérprete de Libras no âmbito educacional é muito importante no e para o desenvolvimento do estudante surdo, pois ele precisa ser inserido na sociedade contemporânea. Para isso, é essencial utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano, sendo que o intérprete exerce papel imprescindível. Nesse sentido, para alcançar esse objetivo e outros, as instituições de ensino devem reformular e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades sociais, visando oferecer um ensino de qualidade, de forma que estudantes surdos consigam absorver conteúdos ministrados em aula pelo professor ouvinte.

No cenário atual da educação brasileira, tendo em vista a importância da aprendizagem do estudante surdo, a aprendizagem da linguagem ocorre por meio da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais. No entanto, a metodologia é definida pelo educador, ou seja, se ele estimulará somente o desenvolvimento da Língua Portuguesa de forma oral ou se optará pelo desenvolvimento conjunto da Língua Portuguesa com a Libras. Independentemente da metodologia utilizada, o conteúdo de linguagem deve ser o mesmo, pois precisa proporcionar ao estudante experiências significativas que favoreçam a compreensão e a recepção linguística. O papel do intérprete de Libras é despertar nele a necessidade de se expressar e de se comunicar com outra pessoa. Convém ressaltar que a prática de inclusão na escola envolve a educação de diversos alunos com características e necessidades diferentes. Diante dessa realidade, os professores, tanto o intérprete quanto o regente precisam modificar suas práticas cotidianamente para se adaptar à realidade desses alunos.

Com o aluno surdo não é diferente, é preciso planejar as aulas, considerando sua presença e suas 35 necessidades, de modo a incluí-lo, efetivamente, na turma em que está inserido, buscando criar elos de interação e comunicação entre surdo e ouvinte. Portanto, é preciso adaptar as atividades, as avaliações e adequar os conteúdos, de modo a efetivar a participação e a aprendizagem desse aluno.

Contudo, ainda vivemos em um contexto de muitos estigmas e preconceitos na sociedade atual, com reflexos significativos no ambiente escolar. Mas, apesar disso, a presença e a função mediadora do intérprete de Libras contribuem para gerar laços afetivos por meio da língua de sinais ao possibilitar a participação efetiva de surdos e ouvintes no âmbito escolar. Assim, é fundamental que a equipe pedagógica elabore propostas diferenciadas de aprendizagem e participe de formações de equipes especializadas para dar suporte a todos, inclusive contemplar a educação inclusiva. Deve também estimular a participação em formações contínuas, direcionadas à educação inclusiva, pois o processo educativo está em constante mudança.

A escola, portanto, e as práticas pedagógicas adotadas devem ser construídas cotidianamente. Além disso, é de suma importância que o professor seja um pesquisador, busque sempre inovar suas estratégias e trocar experiências com outros profissionais. Nessa perspectiva vai estimular e criar situações de interação entre estudantes surdos e ouvintes, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e efetivo.

Ao constatar o importante papel mediador do intérprete de Libras no âmbito educacional e suas contribuições, as instituições de ensino devem reformular e adaptar suas práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades de seus alunos, visando oferecer um ensino de qualidade e de forma que estudantes surdos consigam interagir e se comunicar com todos da escola. Utilizar as tecnologias pode contribuir muito nesse processo de ensino- aprendizagem

ao viabilizar a comunicação em todos os contextos educacionais por meio de aplicativos virtuais como ferramenta de interação e comunicação entre surdos ouvintes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os instrumentos utilizados para produzir os dados se constituíram de entrevistas com os participantes da pesquisa. Para tal, optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que eram poucos os indivíduos pesquisados e porque, no processo de entrevista, questões poderiam surgir — e surgiram — em seu decorrer. Assim, foram realizadas entrevistas com a aluna surda, com a intérprete de Libras e com os alunos ouvintes. A entrevista foi realizada com cada participante individualmente, sendo que os entrevistados tiveram uma prévia noção do objetivo da pesquisa à qual estavam sendo submetidos.

Recorreu-se também ao uso de observações, que assumiram na pesquisa a modalidade espontânea — quando se observa os fatos, independentemente dos acontecimentos em seu entorno; modalidade sistemática — quando houve necessidade de descrever situações; e modalidade participante — quando o pesquisador estabelece diálogo direto com o grupo pesquisado. A pesquisa conta ainda com registros fotográficos realizados em seu transcurso.

O envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas foi imprescindível nas relações entre surdos e ouvintes, o que contribuiu para a inclusão social efetiva de todos os participantes, ao enfatizar a importância do ensino de Libras para o desenvolvimento do aluno surdo. Foi trabalhado por intermédio de atividades criativas e dinâmicas, com foco na tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, visando

aperfeiçoar as expressões faciais e corporais, conhecer a cultura e a identidade surda, e participar efetivamente da comunidade escolar.

Para alcançar o objetivo principal realizou-se um estudo de campo, que buscou evidenciar a contribuição do intérprete de Libras na construção relacional entre surdos e ouvintes. Com os dados obtidos na entrevista foi possível analisar a contribuição do intérprete de Libras no processo linguístico entre esses dois grupos, no qual a intérprete pode contribuir de forma significativa, visto que é um dos sujeitos importantes da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa constituíram um grupo de 6 pessoas — uma estudante surda, matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental, com 19 anos de idade; um intérprete de Libras, com graduação em Psicologia e Pedagogia, com especialização em Educação de Libras, atuante no projeto todos os dias da semana, e quatro alunos ouvintes, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Para facilitar a compreensão do leitor, os participantes foram identificados como aluna surda (AS), intérprete (I) e alunos ouvintes (AO), numerados de 1 a 4.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao iniciar a entrevista ficou evidente a importância da intérprete no processo de inclusão e interação entre surdos e ouvintes, bem como seu papel fundamental na luta pelos direitos linguísticos do aluno surdo e pela sua inserção no ambiente escolar, embora ainda existam muitos estigmas e preconceitos a serem ultrapassados.

A intérprete enfatiza que a educação dos surdos não tem obtido muito sucesso ao longo da história. Mesmo com os avanços das leis, ainda se vive hoje em um contexto de muitos estigmas e preconceitos na sociedade atual, com reflexos significativos no ambiente escolar.

Por outro lado, a criação do Projeto Kennedy Educa Mais tem dado condições e estimulado atitudes de cidadania nos participantes, auxiliando, assim, na quebra de paradigmas sobre a linguagem de sinais. As aulas, com a presença e as habilidades da intérprete, têm criado condições para que a criança desenvolva hábitos, atitudes de cidadania, com intenção de fazer da aprendizagem um processo ativo, significativo, atraente e vivo, que contribui para a construção de saberes. Sua função mediadora gera laços afetivos por meio da língua de sinais, possibilitando a participação efetiva de surdos e ouvintes no âmbito educacional.

Para que de fato a inclusão aconteça, contudo, o papel do intérprete de Libras é primordial para garantir os direitos linguísticos do surdo em diferentes espaços, pois o ato de interpretar facilita a comunicação entre surdos e ouvintes, e estabelece possíveis maneiras de interação com a comunidade surda. Os aspectos citados estão de acordo com Dorziat (1999), que reconhece, na língua de sinais, a melhor maneira para se comunicar em substituição à linguagem oral utilizada pelos ouvintes. Entretanto, identifica como outras possíveis maneiras de estabelecer comunicação a oralidade, os sinais, a leitura labial, a escrita, o desenho, os gestos, principalmente, quando se trata da prática pedagógica.

No que se refere ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, a intérprete utiliza várias estratégias e o lúdico é uma das ferramentas essenciais para que, de fato, a interação entre surdos e ouvintes ocorra nas atividades. Esses recursos educacionais têm sido o diferencial, pois os alunos aprendem de forma prazerosa. Os benefícios dos jogos têm contribuído para o desenvolvimento nas técnicas de Libras e para promover a criatividade, a imaginação e o aprendizado espontâneo.

É muito difícil encontrar jogos em Libras, no entanto sendo os mesmos, ferramentas essenciais na interação entre os surdos, os intérpretes acabam utilizando ou adaptando os já existentes. Mesmo

não sendo em Libras, utilizá-lo contribui para a inclusão da aluna surda. O jogo da memória tem sido importante no processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como instrumento eficaz para melhorar a interação dos alunos, que aprendem de forma agradável as técnicas em Libras. O jogo da memória tem regras simples, cujo objetivo é memorizar as imagens de forma rápida, contribuindo, assim, para desenvolver habilidades, como discriminação visual, atenção, concentração e memorização.

A comunicação entre surdos e ouvintes é de suma relevância, pois a capacidade de se comunicar nos define como seres humanos e como sociedade. Mas, cada indivíduo é único e traz seu próprio conjunto de necessidades e preferências de comunicação. Por isso, é preciso quebrar alguns paradigmas, visto que a comunidade surda ainda é pouco compreendida. Comunicar-se para o surdo, efetivamente, implica um esforço conjunto e compartilhado pelo indivíduo surdo e o indivíduo ouvinte.

De acordo com a AS, um dos pontos cruciais, tratando-se de inclusão, é a falta de cursos básicos de Libras oferecidos pelo governo. Por essa razão, é preciso mais investimento em treinamento e qualificação, visando melhorar a comunicação, já que a sociedade tem pouco domínio de Libras e isso precisa ser repensado. Encontra-se nesse ponto, portanto, a importância de se ampliar o domínio da Libras para outros sujeitos.

Para Dizeu e Caporali (2005), os surdos se consideram pessoas usuárias de uma linguagem diferente, sendo que desejam ser vistos como pessoas capazes que são, a partir de suas particularidades. Assim, é imprescindível criar meios que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, garantindo a inclusão do surdo e respeitando sua língua materna Libras.

Um dos resultados da pesquisa foi, a melhoria no rendimento escolar da AS foi notável, que passou a se relacionar melhor com todos da escola, sentindo-se inserida e incluída nas atividades coletivas, pois, por meio do projeto, ela aprendeu a trabalhar em equipe e a se relacionar em diversos aspectos positivos quanto aos alunos ouvintes. Assim, este trabalho possibilitou mostrar a grande potencialidade que a intérprete tem em realizar mobilizações fundamentais para promover o desenvolvimento do aluno surdo, uma vez que suas aulas têm contribuído muito para a troca de comunicação entre surdos e ouvintes. Representa, portanto, um dos pontos principais no processo inclusivo, na busca por elementos que, de fato, favoreçam o ensino de Libras de forma significativa para um ensino bilíngue ministrado a pessoas surdas, ressaltando-se a questão da interação entre a língua materna do surdo e sua segunda língua.

Ademais, baseado nas ideias apresentadas, pode-se afirmar que a comunicação entre surdos e ouvintes, mediada em Libras, deve ter o auxílio de um intérprete. Segundo Lacerda (2007), os alunos ouvintes buscam se comunicar com os surdos tentando utilizar a Libras, valendo-se dos poucos sinais que conhecem ou requerendo auxílio do intérprete.

Esta pesquisa também buscou compreender o motivo por que alunos ouvintes frequentam o Projeto para aprender Libras. Os frequentadores são dois estudantes ouvintes, que convivem em seu dia a dia com pai e mãe surdos, gerando o desafio para aprender a língua de sinais.

De acordo com o roteiro aplicado na entrevista, as aulas de Libras têm facilitado a comunicação no seio familiar. As falas de AO1 foram direcionadas com a necessidade de diálogo com seus pais, pois a falta de entendimento da Língua Brasileira de Sinais afetava diretamente o convívio social em diversos aspectos, inclusive o escolar, devido à timidez e à vergonha de se expressar e se comunicar com todos da

escola. A colocação dos alunos ouvintes está em consonância ao que Aranha (1991) ressalta quanto à posição do homem no mundo que o rodeia. Nesse mundo, o processo ativo de apropriação das conquistas da experiência humana é mediado por suas relações com as pessoas.

Além desses estudantes que incluíram Libras em seu dia a dia pela necessidade de se comunicar, outros dois estudantes ouvintes mostraram interesse em aprender um pouco da cultura surda, com uma boa motivação para a aprendizagem de Libras. As razões relatadas por eles foram curiosidade e interesse pela língua, para promover a construção de suas interações no ambiente escolar. Segundo eles, essa mediação permitiria vivenciar as experiências necessárias para sua formação social (AO2 e AO3).

No contexto em questão, a interação entre surdos e ouvintes é um fator de extrema importância na desconstrução do preconceito, pois todos da comunidade devem considerar e visualizar a necessidade e a importância de utilizar a língua de sinais dentro do ambiente escolar, principalmente, para a interação em sala de aula. Incluir não é apenas inserir o estudante na sala de aula, mas sim aceitá-lo em sua totalidade, com sua especificidade; é adaptar-se à sua necessidade, estimulando sua socialização e valorizando a diversidade.

Ao analisar os dados, constatou-se que as contribuições de todos os participantes foram muito importantes, principalmente, da intérprete e dos ouvintes. Tornaram-se ferramenta indispensável no processo inclusivo do aluno surdo, pois promoveram efetividade, acolhimento e compreensão significativa para a estudante surda, uma vez que a comunicação aconteceu baseada na compreensão da fala do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os resultados obtidos neste estudo, ficou evidente a importância do Projeto Kennedy Educa Mais na vida desses estudantes, principalmente, da aluna surda. A atuação da intérprete nesse espaço tem criado condições para que o estudante desenvolva hábitos, atitudes de cidadania e habilidades, com intenção de fazer da aprendizagem um processo ativo, significativo, atraente e vivo. Contribui, nesse sentido, contribuindo para a construção de saberes e aquisição de conhecimento, necessários para seu desenvolvimento em diversos aspectos, visto que impacta na aprendizagem e na relação entre surdos e ouvintes. O assunto pautado, no entanto, é abrangente, tem grande importância para o contexto educacional e traz considerações relevantes acerca da cultura surda, da aprendizagem do surdo e consequentemente, devem ser vistas no espaço escolar.

Nossas análises também indicam que a interpretação se entrelaça com os processos de ensino e aprendizagem, atribuindo particularidades da ação do intérprete. A atuação desse profissional deve ser mais discutida e receber mais atenção dos sistemas educacionais, a fim de possibilitar novos estudos sobre seu trabalho, pois ainda há muitos paradigmas a serem quebrados. É fundamental repensar a formação do intérprete que trabalha na área educacional que, além da abordagem linguística, deve incluir também questões pedagógicas.

Especifica-se que as estratégias pedagógicas utilizadas pela intérprete por meio do lúdico têm gerado muitos pontos positivos, conforme se observou nesta pesquisa. O lúdico, por meio do método visual, se torna a principal via de acesso ao conhecimento para surdos e aos aspectos que valorizam o papel ativo do sujeito como construtor de seu conhecimento. Nesse caso, com o tipo de gatilho dessa construção, permite-se aos alunos desenvolver uma consciência reflexiva, destacando a importância do intérprete como elo de comunicação.

Ademais, apesar de ainda vivermos em um contexto de muitos estigmas e preconceitos na sociedade atual, com reflexos no ambiente escolar, inserir um intérprete de Libras na sala de aula abre possibilidades de interação entre todos os alunos. É imprescindível, portanto, estimular e promover o contato com essa língua, bem como a aquisição de novos conhecimentos com propostas de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de novos paradigmas, de forma a alcançar efetivamente os objetivos da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. 1991. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.
- DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilingue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999; p. 27-40.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 15-34.
- LACERDA, C. B. F. *Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- LACERDA, C. B. F. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório Final. FAPESP. Proc. 00443-3/05, 2007.

LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. *Uma escola, duas línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009; p. 65-79.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. *Intérprete de libras*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins fontes, 2001.



7

Fabianna Santana Moço
José Roberto Gonçalves de Abreu

PERSPECTIVA DE ALUNOS SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.137-156

RESUMO:

Este artigo é um recorte da fase de análise de dados da dissertação de mestrado “Contribuições do Intérprete de Libras para Inclusão de Aluno com Deficiência Auditiva na Educação Física Escolar”⁵, construída baseada na pesquisa de campo, qualitativa e descritiva, com entrevista estruturada para a produção dos dados. Participaram dela um aluno com deficiência auditiva e uma aluna com surdez, matriculados em escolas da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, entre os meses de setembro e outubro de 2020. A contribuição do trabalho do intérprete de Libras no processo de inclusão dos alunos sujeitos da pesquisa, nas aulas de Educação Física, ocorre por facilitar a aprendizagem do aluno ao interpretar da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, tornando os conteúdos mais compreensíveis para os alunos.

Palavras-chaves:

Educação Física. Intérpretes de Libras. Alunos com Deficiência Auditiva e Surdez

⁵ Pesquisa autorizada com Parecer Consubstanciado do CEP/FVC Número: 3.976.005.

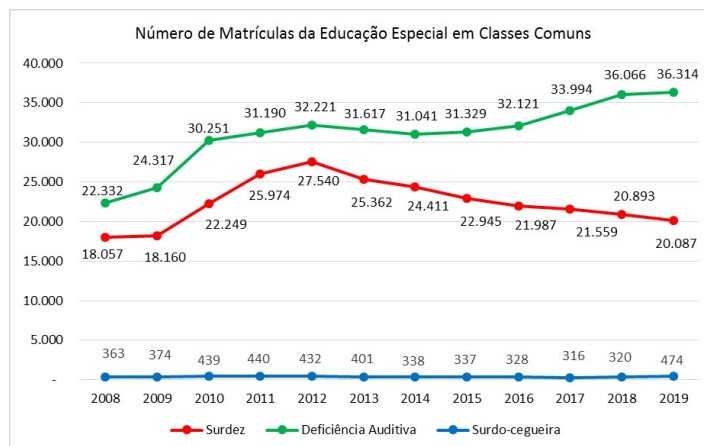
INTRODUÇÃO

O advento de marcos internacionais (UNICEF, 1990) e (UNESCO, 1994), nacionais (BRASIL 1988, 1996, 2008) e específicos para a Educação de Surdos (BRASIL 2002, 2005, 2010), garantindo o direito à educação para alunos público-alvo da educação especial, implicou em um aumento no número de alunos com deficiência auditiva e alunos com surdez. Esses afluem às escolas regulares nos últimos anos, trazendo o desafio de incluí-los, sendo fundamental respeitar suas diversidades e peculiaridades linguísticas e culturais que trazem em suas bagagens pessoais.

Para o atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com deficiência auditiva e alunos com surdez⁶, as legislações vigentes, Lei de Libras nº 10.346/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, e a Lei nº 12.319/2010 trazem para o cenário da educação os profissionais Tradutor e Intérprete de Libras. Profissionais que contemplados nesses marcos legais são considerados como fundamentais no contexto da educação inclusiva dos indivíduos com limitações de acessibilidade linguística, sendo responsáveis por favorecer o acesso à comunicação, à informação e à educação desses indivíduos. Assim, o AEE deve ofertar não somente o ensino em Libras baseado na tradução da Língua Portuguesa para Língua de Sinais e vice-versa, mas também o ensino de Libras. Dessa forma, é necessário, além do intérprete de Libras, um Instrutor de Libras, pessoa com conhecimento e domínio da linguagem de sinais.

6 Art. 2º [...], considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Figura 1- Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores (2020) com base nos dados do Censo Educacional - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - 2008 a 2019.

Ao mencionar, especificamente, o atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com surdez, que inclui também a deficiência auditiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI) orienta:

O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, [...] da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

E as atribuições do profissional tradutor e do intérprete de Libras, no contexto escolar, são estabelecidas pela Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Com o número de matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolares regulares, principalmente após a PNEEPI e garantias legais, novos desafios também chegam às escolas que precisam atender este público, respeitando suas diversidades e peculiaridades linguísticas e culturais que trazem em suas bagagens pessoais. Neste sentido as escolas regulares e os atendimentos educacionais especializados nelas desenvolvidos vêm implantando propostas para a educação de alunos surdos contando com a colaboração dos profissionais Tradutores, Intérpretes e Instrutores de Libras no desenvolvimento da educação inclusiva. Profissionais que ganharam visibilidade nos espaços escolares, e suas presenças tornaram-se mais frequentes na escola.

Assim, para entender a contribuição do trabalho de mediação comunicativa do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física foi realizada uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa e descritiva. A produção dos dados ocorreu por meio de uma entrevista estruturada para, da qual participaram um aluno com deficiência auditiva e uma aluna com surdez, matriculados em escolas da rede estadual de ensino

do Estado do Espírito Santo, entre os meses de setembro e outubro de 2020. Contudo, devido ao isolamento social, com fechamento das escolas devido à pandemia do Coronavírus, as entrevistas foram realizadas por chamadas de vídeo, tendo o aluno com deficiência auditiva e a aluna com surdez o apoio das intérpretes de Libras.

Além disso, as análises e as discussões estabelecidas foram produzidas com base nos dados coletados nas entrevistas realizadas com os alunos com deficiência auditiva e surdez, ambos assessorados por intérpretes de Libras, das instituições de ensino lócus da pesquisa, entre os meses de setembro e outubro de 2020.

As falas⁷ dos alunos foram organizadas de acordo com as categorias do roteiro da entrevista: Identificação do Sujeito, Conhecimento sobre a profissão Intérprete de Libras, Trabalho Colaborativo e Educação Inclusiva, e transcritas de modo a preservá-las na íntegra.

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa foram adotados os codinomes A1 (Aluno 1) e A2 (Aluno 2).

Os alunos participantes da pesquisa foram: um aluno com deficiência auditiva (A1), com 11 anos, matriculado e frequente no 6º ano do Ensino Fundamental, e uma aluna surda (A2), com 43 anos, matriculada e frequente na 2ª etapa do primeiro seguimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁷ As falas dos alunos com deficiência auditiva e surdez, no contexto desta pesquisa, foram feitas com as mãos, uma vez que utilizaram a linguagem de sinais, ou por meio da escrita.

CONHECIMENTO SOBRE A PROFISSÃO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Questionados sobre a função do Intérprete de Libras no processo de escolarização do aluno com deficiência auditiva, os alunos pontuaram que a função do profissional está relacionada à mediação da comunicação, embora tenha surgido uma complexidade diferente nas respostas.

Interpretar as minhas atividades de aula prática (A1, 2020).

O interprete de Libras tem como função fazer a comunicação entre o surdo e o ouvinte. É o canal de comunicação (A2, 2020).

Enquanto A1 restringe sua percepção da atuação do intérprete de Libras apenas às interpretações nas aulas práticas de Educação Física, A2 tem uma percepção mais ampla considerando o intérprete como “canal de comunicação”. A resposta de A2 permite pensar que sua maturidade pode ter influenciado a resposta, uma vez que frequenta a escola regular com auxílio de intérprete faz pouco tempo. Percebe-se que a função do intérprete de Libras é uma questão que ainda precisa ser mais bem compreendida e refletida nos ambientes escolares nos quais a pesquisa foi desenvolvida.

A respeito da relação entre conhecimento da função do intérprete de Libras e maturidade do aluno, Lacerda (2008) infere que:

Os surdos demonstram conhecer a função da intérprete e sua postura para com esse profissional parece variar de acordo com sua idade e maturidade para compreender esta atuação. Eles oscilam entre respeito pelo papel das ILS em sala de aula, relações de amizade e confiança até o desinteresse pela interpretação, desprezo por sua atividade e desatenção (LACERDA, 2008, p. 34).

As autoras Lacerda (2008 e 2005), Xavier 2012 e Silva (2020) discutem sobre a função do intérprete de Libras nas escolas regulares e atentam que, para um melhor desempenho do profissional, é importante conhecer seu papel, tê-lo mais delineado, bem como ter seu lugar e sua prática no contexto escolar respeitado. Todavia, estudos sobre o papel que o intérprete de Libras tem assumido no contexto da escola devem ser cada vez mais incentivados como uma maneira de minimizar o entendimento restrito observado nos relatos obtidos.

Embora os alunos considerem a função do intérprete relacionada à comunicação, ao ato de interpretar, ao opinarem se a atuação do intérprete de Libras favorece ou atrapalha o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva e o porquê, eles disseram que sim, que favorece o processo ensino- aprendizagem deles.

Favorece muito, pois ela é meu apoio para melhor compreensão de todas as disciplinas (A1, 2020).

O intérprete de Libras é muito importante para a aprendizagem do surdo (A2, 2020).

Fica evidente nessas falas uma relação entre os papéis do intérprete e do professor. Para eles, o ato de interpretar está relacionado a tornar os conteúdos compreensíveis e, conseqüentemente, propiciar a aprendizagem. Opiniões que se aproximam de Lacerda (2005), ao ponderar que “[...] o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno”. (LACERDA, 2005, p. 366)

O entendimento das ações do intérprete de Libras nas escolas em atendimento ao aluno surdo, que ultrapassa os limites da mediação da comunicação, passando pela mediação social e ensino, é apresentado por Xavier (2012).

[...] diferentemente do que aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o intérprete educacional não atua somente como mediador da comunicação em sala de aula, antes de tudo, ele encontra-se extremamente imbricado no processo de mediação social e de pedagogia que perpassa o sujeito surdo no contexto da escola (XAVIER, 2012, p. 60).

Com base nas respostas dos alunos e nas proposições das autoras citadas anteriormente, concordamos com Santos (2014, p.60). A autora, ao se referir ao profissional intérprete de Libras no contexto escolar, afirma que sua presença é indispensável, pois é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e aos conteúdos ministrados ao aluno surdo, é o elo de sedimentação na construção de sentidos e conhecimentos. Entretanto, somente a presença do intérprete de Libras na escola, para apoio ao estudante com deficiência auditiva ou aluno com surdez, não garante a inclusão desse aluno. Há necessidade de “[...] uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros” (LACERDA, 2013, p. 56).

TRABALHO COLABORATIVO

O trabalho e o ensino colaborativo têm sido abordados por diferentes autores como uma alternativa viável para o sucesso do processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Entre eles: Lisboa (2019), Capellini (2004), Capellini; Zanata e Pereira (2008); Lacerda (2005 e 2008), Santos (2020) e Zerbato (2020).

O trabalho colaborativo como caminho para se efetivar a inclusão de todos os alunos têm como premissas: os professores da sala

de aula comum e o professor do apoio educacional especializado planejam de forma colaborativa, não há hierarquização de saberes, compartilham a responsabilidade de implementar o ensino, discutem as estratégias, compartilham saberes, agem com respeito e flexibilidade, definem objetivos comuns para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, buscando identificar práticas de educação física inclusiva para atendimento a indivíduos com deficiência auditiva em trabalho colaborativo do intérprete de Libras nas escolas nas quais a pesquisa foi realizada, os alunos foram indagados sobre questões referentes ao apoio educacional especializado e dispensado a eles pelas intérpretes nas aulas de Educação Física.

Ambos os alunos são atendidos pelas intérpretes de Libras, sendo que A1 disse ter atendimento de intérpretes desde que começou a estudar no Ensino Fundamental, e A2 começou a ter apoio da intérprete faz pouco tempo, quando se matriculou a Educação de Jovens e Adultos.

Os relatos dos alunos apontam que, no contexto da Educação Física escolar, eles são sempre atendidos pelas intérpretes de Libras, o que favorece a mediação da comunicação entre os alunos com deficiência auditiva e a aluna com surdez e os demais ouvintes. Entretanto, a presença do intérprete de Libras por si só não é o suficiente para a inclusão do aluno atendido por ele, mas é um importante avanço para o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva e com surdez na Educação Física.

Embora não seja a forma de inclusão que se almeja com relação aos alunos com deficiência auditiva e surdez, é fundamental a presença do intérprete de Libras no contexto da Educação Física, uma vez que ele “[...] conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram

mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. [...]” (LACERDA, 2008, p. 17).

No que se refere a avaliar a contribuição do intérprete de Libras para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, tanto A1 quanto A2 avaliaram como importante a contribuição das intérpretes de Libras para a inclusão e a aprendizagem deles. Isso reforça a ideia que eles têm de que a função do intérprete de Libras faz a aproximação entre o papel do professor e do intérprete.

Para esse contexto, Lacerda (2008) faz a seguinte consideração referente à aproximação entre o papel do professor e do intérprete:

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2008, p. 17).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muitos são os dispositivos legais que garantem o acesso dos alunos público-alvo da educação na escola regular e que vem proporcionando a consolidação da Educação Especial no Brasil. Todavia, para que a inclusão aconteça considerando o acesso, a permanência e o sucesso do aluno, impõe-se às escolas mudanças em sua cultura e postura. Entre as alternativas, é imprescindível haver novos olhares da comunidade escolar na elaboração de estratégias, nas práticas e avaliações, na organização do tempo e do espaço escolar, nos valores para uma convivência saudável e na participação da família. Planejadas e executadas conjuntamente, as ações tendem a ser mais significativas.

Assim, para conhecer o entendimento dos alunos participantes da pesquisa a respeito da educação inclusiva na educação física escolar vivenciada na escola, questionamo-los sobre a participação deles nas aulas de Educação Física, bem como as facilidades e as dificuldades que encontram para participar das aulas.

No contexto desta pesquisa, os alunos participam das aulas de Educação Física porque gostam e demonstram uma boa aceitação pelas aulas que são desenvolvidas em suas escolas. Os alunos relataram que a relação com seus pares ocorre de forma a se sentirem acolhidos, propiciando motivação para participarem das atividades escolares. É um aspecto positivo para a inclusão deles nas aulas de Educação Física.

O acolhimento, como evidenciado nas respostas, é um aspecto que favorece a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física. Contudo, Alves *et al.* (2014) traz uma inquietação sobre justificar a inclusão apenas no aspecto afetivo-emocional.

Essas interações, entre todos os alunos com ou sem deficiência são fundamentais para a concretização e materialização dos processos de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva. Trata-se, portanto, de uma informação que merece um olhar mais suscetível, tendo em vista que as relações sociais que são estabelecidas nas aulas de Educação Física são assinaladas, muitas vezes, por uma intensidade mais acentuada, diferente da percepção em outras disciplinas, seja entre aluno-professor, seja entre aluno-aluno. Torna-se importante ponderar que essas relações não devem se findar no aspecto afetivo-emocional, muito embora essa dimensão deva ser evidenciada no processo de ensino-aprendizagem (ALVES *et al.*, 2014, p. 72).

A colocação de Alves *et al.* (2014) acende um alerta para que ao fazer pesquisas e análises sobre a educação especial na perspectiva inclusiva não considerar apenas os aspectos relacionados ao afetivo-emocional, deixando o aspecto cognitivo fora do contexto, findando em uma análise reduzida.

Com relação às dificuldades que os alunos encontram nas aulas de Educação Física, eles relataram que são problemas relacionados a aspectos físicos corporais. A1 não participa de algumas atividades, consideradas de risco, porque usa um aparelho proveniente de implante, e A2 relatou não realizar algumas atividades devido a um problema em uma das pernas. Os alunos não mencionaram nenhuma dificuldade relacionada às práticas pedagógicas dos professores nem a aspectos de comunicação.

Somente quando não posso participar das aulas que não consigo realizar devido meu aparelho, pois uso implante. Aí meu professor prepara uma aula diferente pra mim (A1, 2020).

Tem alguns exercícios que não consigo fazer, pois tenho problema na perna direita. Tudo é novo pra mim (A2, 2020).

Na resposta de A1 pode-se apontar que, na tentativa de atendê-lo, o professor prepara uma aula diferente para ele. Ocorre aqui uma exclusão disfarçada, na qual o aluno fica fora da aula preparada para os demais. A aula não é pensada para atender a todos: “[...] para que a inclusão aconteça, é preciso que as oportunidades sejam oferecidas a todos, independentemente de sua deficiência” (ALVES *et al*, 2014, p. 71).

De acordo com a realidade citada no relato de A1, concorda-se com Alves (2014), quando diz que em casos de exclusão na Educação Física escolar:

[...] torna-se necessário repensarmos as questões inerentes à formação dos professores de Educação Física para que o atendimento a todos os alunos seja de maneira integral, não fragmentando e expondo-os a uma situação tênue às ações e práticas pedagógicas, as quais os discentes são submetidos (ALVES *et al*, 2014, p. 71).

O depoimento de A2 direcionou suas dificuldades para dois pontos: atividades que não consegue realizar e pouco tempo de convivência escolar. Revelou que existem aulas preparadas em que

suas especificidades não são pensadas, pois, além da surdez, a aluna apresenta uma deficiência física que limita os movimentos de uma de suas pernas. Nesse caso, o planejamento colaborativo com a intérprete de Libras, que é a pessoa que está presente ao lado da aluna durante o tempo escolar e tem um conhecimento mais amplo acerca das suas especificidades, favoreceria o trabalho do professor na identificação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que atrapalham a inclusão da aluna nas aulas de Educação Física. É importante ressaltar a importância o planejamento colaborativo, por meio do qual os professores e os intérpretes, juntos, estabelecem os mecanismos didáticos metodológicos para a inclusão do aluno. A construção coletiva, em que cada um contribui com o conhecimento que detém é uma forma de criar possibilidades reais para a inclusão do aluno e diminuir as oportunidades de erro e fracasso na inclusão desses alunos.

Outro aspecto analisado na entrevista, as facilidades em participar das aulas de Educação Física, foi relatado pelos alunos considerando a socialização com seus pares (A1) e as atividades que consideram interessantes (A2).

Socialização, com todos da equipe que parte na hora da brincadeira, pois são meus amigos e me compreendem (A1, 2020).

Quando usa jogos, acho interessante (A2, 2020).

Em sua resposta, A1 não fez referência às atividades das aulas, se foram ou não preparadas, pensadas em suas especificidades e nem em sua comunicação com os alunos. Deixou entender que mantém um bom canal de comunicação com os alunos ouvintes, independentemente, da participação da intérprete. Segundo ele, estar em grupo, ter oportunidade de interagir com os demais alunos, contribui para inclusão social.

O relato de A2 resumiu-se à prática pedagógica, em que ela demonstra que os jogos favorecem sua inclusão. Esses jogos são os que não exigem de sua condição física, o que permite afirmar que sua inclusão é favorecida quando há a opção de jogos nas aulas de Educação Física. A resposta de A2 também não se direcionou para sua situação de comunicação.

Ao contribuir com esclarecimentos sobre a inclusão na Educação Física escolar, Alves *et al.* (2014) afirmam que não basta apenas integrar o aluno surdo em sala de aula, mas que:

[...] é necessário que o professor, na sua ação pedagógica, esteja sempre atento a estas questões, percebendo as limitações de cada aluno, e assim desenvolva vivências corporais diversificadas que sejam prazerosas e estimuladoras, possibilitando oportunidade da interação, integração e socialização entre todos, pensando sempre em atender às individualidades dos educandos para que não haja a exclusão (ALVES *et al.*, 2014, p. 70).

Para encerrar a entrevista com os alunos, eles deveriam responder se acreditam que estão sendo incluídos nas aulas de Educação Física com o auxílio do Intérprete de Libras e o porquê. Eles responderam que sim, ou seja, eles acreditam que estão sendo incluídos nas aulas de Educação Física recebendo apoio das intérpretes de Libras e cada um justificou a maneira como compreendem sua inclusão.

Embora os alunos considerem que o auxílio da intérprete auxilia a serem incluídos na aula de Educação Física, os alunos não abordaram uma questão, considerada essencial para a inclusão do aluno com deficiência auditiva e da aluna surda, a comunicação em Libras.

A oferta de um ensino para aluno com deficiência auditiva ou surdez, sem dar a devida importância à Libras, segundo Lacerda (2006, p. 181) reduz o “[...] desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade,

entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem”.

Lacerda (2008) amplia essa questão da linguagem na educação de surdos, a qual deve se orientar pelos pressupostos do Decreto nº 5.626/05, que define a Libras como a primeira língua na educação dos surdos.

É inegável que essa prática de inclusão de alunos surdos em salas de aula com presença de ILS é melhor do que aquela da inserção da criança surda na escola sem a presença da Libras, porém o ideal da educação bilíngue precisa pressupor o domínio da Libras e a construção dos conceitos fundamentais nessa língua, e isto só pode ser alcançado em uma proposta de educação infantil e fundamental na qual a língua de instrução seja a própria Libras (LACERDA, 2008, p. 41).

A Educação Física, como qualquer componente curricular, não pode ausentar-se do processo de inclusão nas escolas. Todavia, o caminho para práticas inclusivas nas aulas de Educação Física requer um compromisso do professor, com uma postura reflexiva, aberta ao trabalho colaborativo com o intérprete de Libras, buscando como objetivo comum a participação de todos. Também é necessário disponibilizar formação continuada para atualização constante nas questões envolvendo a inclusão, bem como promover práticas diversas. Não que seja um caminho fácil e curto. Quando se trata da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, o caminho é complexo e longo, mas é necessário caminhar dando passos “[...] rumo às mudanças estruturais do que nos norteia como professores de modo a nos aproximarmos de uma perspectiva inclusiva que atenda a todos os alunos” (FONSECA; RAMOS, 2017, p. 204).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível o significativo avanço da educação inclusiva nos últimos tempos em aspectos políticos, legais, sociais, culturais e pedagógicos. Entretanto, é preciso discutir sobre permanência, aprendizagem e sucesso no percurso escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial que chegam às escolas.

Cabe aos profissionais da escola, com ações e reflexões diárias, assumirem que as mudanças começam na escola, no agir profissional. Podem até serem determinadas *a priori* legalmente, mas somente acontecerão quando se afastarem das queixas e encararem os desafios da inclusão e, assim, direcioná-las para todos os alunos. É necessário incutir na escola inclusiva ações concretas. “Empreender as transformações necessárias para que a educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos” (LISBOA, 2019).

Após analisar as respostas dos alunos, dadas as questões das entrevistas, observou-se que a contribuição do trabalho do intérprete de Libras no processo de inclusão de indivíduos com deficiência auditiva nas aulas de Educação Física está relacionada com a facilitação da aprendizagem do aluno ao interpretar da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, e isso torna os conteúdos mais compreensíveis para os alunos.

O profissional de Libras deve ser entendido como peça fundamental na inclusão de alunos com deficiência auditiva e com surdez, por isso sua participação nos planejamentos das atividades é primordial. Ele pode contribuir com os conhecimentos que têm acerca das especificidades da deficiência auditiva e da surdez, além de ser o canal de comunicação entre os alunos e os ouvintes da comunidade escolar.

A contribuição do intérprete de Libras para a inclusão dos alunos com deficiência auditiva e com surdez poderia ocorrer de maneira mais eficaz se sua ação fosse desenvolvida dentro de uma ação planejada colaborativamente com o professor regente da turma comum. Ao trabalhar de forma isolada, sem a parceria do professor regente, os intérpretes deixam de contribuir para a efetividade na inclusão dos alunos e para a ampla divulgação da Libras, que deveria ser utilizada e apropriada como a primeira língua dos alunos.

O trabalho colaborativo requer dos envolvidos: respeito aos conhecimentos e saberes especializados de cada profissional, confiança, horizontalização profissional, igualdade, abertura à inovação, tempo de planejamento conjunto, paciência, resiliência, sensibilidade e crença na possibilidade de incluir.

Por fim, salienta-se a necessidade de ampliar os debates, as reflexões e as produções acadêmico-científicas sobre o papel dos intérpretes de Libras no contexto da Educação Especial com perspectiva inclusiva, bem como sobre a importância do trabalho colaborativo (parceria entre professores de classes comuns e professores da Educação Especial) nesse contexto. Tanto no contexto da educação de forma geral como no contexto da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. P.; SALES, Z. N.; MOREIRA, R. M.; DUARTE, L. de C.; SOUZA, R. M. M. M. *Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física*. Revista Educação Especial. V. 27. N. 48. p. 65-78. Jan./abr. 2014. Santa Maria, RS. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 19 de set. de 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 de abr. de 2020.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 de abr. de 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.346, de 24 de abril de 2002*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 14 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005*. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192. Acesso em 14 de jun. de 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 19 de abr. de 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. 2010b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 14 de jun. de 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELINI, V. L. M. F. *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental* (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008

FONSECA, M. P. S.; RAMOS, M. M. R. Inclusão em Movimento: Discutindo a Diversidade nas Aulas de Educação Física Escolar. IN: PONTES JUNIOR, J. A. F. (Org.). *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. [livro eletrônico] / – Fortaleza, CE: EdUECE, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>. Acesso em 28 de set. de 2020.

LACERDA, C. B. F. de. *O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental*. Contrapontos - volume 5 - n. 3 - p. 353-367 - Itajaí, set/dez 2005. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/833/684>. Acesso em 30 de set. de 2020.

LACERDA, C. B. F. de. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. 2006. Cad. Cedes,

Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de set. de 2020.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos*. São Carlos: Edufscar, 2013.

LISBOA, M. das N. de A. *Educação Matemática no caminho da Inclusão: Percepção Docente Na Prática Com Alunos Surdos*. Dissertação. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB. 2019. 137p

SANTOS, L. F. dos. *O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações*. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. São Carlos: UFSCar, 2014. 200 f. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2930/6164.pdf?sequence=1>. Acesso em 25 de julh. de 2020.

SILVA, K. S. X. *O Trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras-português e o Contexto Educacional*. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. 235f.

UNESCO. *Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 18 de abr. de 2020.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 17 de abr. de 2020.

XAVIER, K. S. *O Lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Orientador: Ivone Martins de Oliveira. 136 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória-ES, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2337>. Acesso em 12 de jun. 2020.

ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia* (1h51min44s). 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F4clQNjCRRw>. Acesso em 09 de julh. de 2020.



8

Sandra Pacheco Benevides
Edmar Reis Thiengo

DESENVOLVIMENTO ATENCIONAL DE ESTUDANTES COM TDAH: USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.946.157-178](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.946.157-178)

RESUMO:

Indivíduos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) podem se beneficiar de Tecnologias Assistivas (TAs). Essas incluem uma diversidade de recursos que serão tratadas ao longo desse trabalho. A elegibilidade para a aquisição dessas TAs é discutida inicialmente, destacando pesquisas que sugerem que as TAs podem promover o sucesso acadêmico entre os alunos com TDAH. A maioria das pesquisas sobre a eficácia das TAs é direcionada para deficiências de aprendizagem. Consequentemente, uma revisão das TAs que apoiam alunos com deficiência de aprendizagem é disponibilizada com o objetivo abrangente de incentivar os pesquisadores a determinar como as TAs que apoiam alunos com deficiências de aprendizagem também podem apoiar os alunos com TDAH. Após, selecionou-se um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental com TDAH, a fim de utilizar o aplicativo ISelfControl baseado na Web e utilizando tabletes para ministrar aulas virtuais. Ao término da pesquisa pôde-se observar avanços no aprendizado do aluno, além do interesse demonstrado.

Palavras-chave:

TDAH, Tecnologias assistivas. ISelfControl. Desenvolvimento atencional.

INTRODUÇÃO

O TDAH é um distúrbio neurológico persistente e generalizado que afeta aproximadamente 5% dos alunos (POLANCZYK et al., 2007). Os sintomas incluem desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, que podem resultar em subutilização acadêmica ou falha (ROGERS, et al., 2011). Intervenções que possam promover o desempenho acadêmico entre os alunos com TDAH incluem as Tecnologias Assistivas (TAs), as quais são definidas como qualquer item, equipamento ou sistema de produto, adquirido comercialmente ou fora da prateleira, modificado ou personalizado, que é utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de uma criança com deficiência (BUSSING, 2016).

As TAs não substituem acomodações ou intervenções implementadas para apoiar os alunos com TDAH, mas sim para elogiá-las. Por exemplo, Bussing et al. (2016) e Evans et al. (2014) destacam acomodações e suportes comuns para alunos com TDAH. Estes incluem permitir o movimento em sala de aula, facilitar métodos para garantir que os alunos sejam mantidos ocupados, limitar distrações, usar lembretes, reformatar tarefas consideradas difíceis, estender o tempo destinado para testes e atribuições, reduzir o tempo de atribuições, e fornecer notas de professores ou colegas preparados.

Richardson et al. (2015) revisaram intervenções não farmacológicas para estudantes com TDAH e identificaram dois domínios de intervenções: recompensa e punição (por exemplo, gestão de contingências) e treinamento de habilidades e autogestão. O treinamento de habilidades e a autogestão envolvem facilitar crenças motivacionais (por exemplo, a noção de que trabalhar duro e se esforçar resultará em sucesso acadêmico). Por outro lado, a formação de habilidades acadêmicas e de estudo envolve a aprendizagem e a

prática de estratégias que promovem o sucesso acadêmico em áreas específicas, como leitura ou escrita.

É importante ressaltar que muitas intervenções e suportes fornecidos aos alunos com TDAH, que não solicitam explicitamente uma TA, podem ser apoiadas por TAs e vice-versa. Por exemplo, habilidades acadêmicas e de estudo são apoiadas usando TAs. Portanto, ter uma discussão aberta sobre como utilizá-las é essencial, particularmente na era atual orientada pela tecnologia. Isso pode equalizar o acesso ao currículo entre alunos com TDAH e seus pares tipicamente em desenvolvimento (SCHAFER, et al., 2013). Infelizmente, embora a pesquisa para a utilidade das ATs para pessoas com deficiência de aprendizagem tenha recebido apoio, houve pesquisas limitadas acerca da utilidade das TAs para estudantes com TDAH. Assim, o objetivo geral deste artigo é explorar a utilidade das TAs para alunos com TDAH especificamente (SCHUCK et al., 2016).

No primeiro momento será discutida a elegibilidade para TAs entre os alunos com TDAH. Já no segundo momento serão revisadas as pesquisas sobre as TAs direcionadas a beneficiar alunos com TDAH. E, no terceiro momento, serão investigadas as direções para futuras pesquisas em TDAH. Finalmente, por meio de uma estrutura de Resposta à Intervenção (RAI), serão delineadas as formas pelas quais as TAs podem manter sua eficácia ao longo do tempo para estudantes com TDAH (WEILAND, 2008).

METODOLOGIA

Após estudos de algumas sugestões de TAs funcionais para desenvolver um trabalho eficaz com alunos que apresentam TDAH em sala de aula mencionadas anteriormente neste trabalho, foi escolhido

o aplicativo baseado na Web para tablete ISelfControl. O objetivo foi promover a autorregulação de um aluno diagnosticado com TDAH devidamente matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental por meio de aulas virtuais devido à pandemia do novo Coronavírus, que ocasionou o isolamento social, impossibilitando, assim, a normalidade das aulas presenciais. O aluno selecionado acompanhava as aulas propostas (voltadas para a Matemática, envolvendo adição e subtração – sua maior dificuldade) pelo Google Meet no *Notebook* da sua mãe, de posse do seu tablete em média uma hora por dia, em dias alternados (2ª-feira, 4ª-feira e 6ª-feira), no período da tarde. Os comandos eram passados pela pesquisadora por intermédio de videochamadas e, posterior às explicações, o aluno executava-os no tablete sob monitoramento e auxílio da pesquisadora.

ELEGIBILIDADE PARA TECNOLOGIA ASSISTIVA

O TDAH sob a Lei de Educação de Pessoas com Deficiência não é considerado uma deficiência educacional específica. Assim como no Brasil ainda não foram estipuladas políticas públicas oficiais em esfera para as pessoas com TDAH. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, divulgada pelo Ministério da Educação em 2007, não abrangeu o TDAH como público-alvo na Educação Especial, embora o Brasil seja subscritor da Organização das Nações Unidas (ONU) e tenha assinado a Declaração de Salamanca⁸.

A Sociedade Civil Organizada, a exemplo da Associação Brasileira de Atenção (ABDA), tem se impulsionado no que concerne a angariar conquistas legais para as pessoas com TDAH. Nesse sentido,

⁸ A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

alguns propósitos já foram alcançados, exemplo disso é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outras leis regionais. Em âmbito nacional, o projeto de Lei nº 7081 visa fundar no campo educacional a determinação de dar continuidade a programas de tratamento do TDAH com diagnóstico, assim como da Dislexia. A proposta foi aceita pelo Senado na Comissão de Educação da Câmara, restando duas comissões para que seja liberado pelo legislativo e, então, sancionado.

Além disso, os alunos com TDAH podem ser elegíveis para receber TAs por meio da Seção 504, da Lei de Reabilitação de 1973⁹, condicionada à forma de comprometimento na escola. No entanto, um estudo recente que analisou características e prevalência de serviços escolares oferecidos a estudantes do Ensino Fundamental com TDAH revelou que a maioria possuía um Plano de Educação Individualizado (PEI), o qual somente pode ser acessado por meio da identificação de uma deficiência educacional específica (DALTON e ROUSH, 2010).

Isso provavelmente reflete o fato de que muitos alunos com TDAH são atendidos por meio do cumprimento dos requisitos para uma deficiência em outros domínios (MURRAY, et al., 2014). No entanto, em um estudo recente de Murray et al. (2014), apenas cerca de 11% dos jovens com TDAH que tinham um PEI relataram usar uma TA (nenhum jovem com TDAH sem um PEI relatou usar um TA).

Esse número parece relativamente baixo dado que o Congresso aprovou a Lei de Tecnologia Assistiva de 2004, uma revisão e atualização da Lei de Tecnologia Assistiva de 1998. A legislação afirmou que é preciso aumentar: 1) o financiamento, o acesso ao treinamento, a conscientização e a disponibilidade em relação aos serviços e dispositivos de TAs; 2) a capacidade dos indivíduos que têm deficiência

⁹ A **Seção 504** faz parte da **Lei de Reabilitação de 1973**: uma lei federal que protege os indivíduos da discriminação por deficiência. De acordo com essa lei, os indivíduos com deficiência não podem ser excluídos ou privados da oportunidade de receber benefícios e serviços de determinados programas.

de poder acessar as TAs, a fim de promover seu funcionamento no dia a dia em contextos; 3) a capacidade dos órgãos públicos e privados de entregar e fornecer TAs; e 4) facilitando o envolvimento não apenas entre pessoas com deficiência, mas também aquelas que os apoiam e contribuem na tomada de decisões sobre o uso da TA. No entanto, há uma escassez de pesquisas que examinam a eficácia das TAs para estudantes com TDAH.

SISTEMAS DE MODULAÇÃO DE FREQUÊNCIA PESSOAL (FP)

De acordo com Schafer et al. (2013), os sistemas FP se assemelham a pequenas estações de rádio que operam em frequências especiais e incluem um transmissor e receptor. Sua função é amplificar o som e são comumente usados em salas de aula para alunos com deficiência auditiva. O som do transmissor, utilizado pelo professor, é ouvido pelo receptor, de posse do aluno.

Para utilizá-lo, é importante que os professores estejam cientes dos seguintes pontos quando seus alunos estão usando sistemas FP:

1) Para utilizá-lo adequadamente, o professor fala em um transmissor de microfone sem fio, usado na lapela a aproximadamente 7 polegadas da boca;

2) O professor precisa estar continuamente atento aos níveis de ruído dentro da sala de aula, pois o microfone pode captar sons estranhos; e

3) O professor pode selecionar diferentes canais a serem sincronizados com alunos individuais. Schafer et al. (2013) descobriram

que, utilizando sistemas FP, o comportamento na tarefa aumentou entre os alunos com TDAH.

Além disso, durante períodos de teste utilizando o sistema FP, professores relataram melhorias na escuta dos alunos.

É importante ressaltar que os transtornos de processamento auditivo são comuns entre os estudantes com TDAH. Pesquisas demonstraram que alunos com TDAH e suspeita de distúrbios de processamento auditivo se beneficiaram de sistemas FP (GYLDENKÆRNE, et al., 2014). Além disso, pais e professores relataram melhora entre o grupo experimental na compreensão da fala e aumento no desempenho acadêmico geral, bem como melhorias no comportamento (FRIEDERICHs e FRIEDERICHs, 2005).

Por meio de uma revisão sistemática da eficácia dos sistemas de FP, Reynolds, Kuhaneck e Pfeiffer (2016) descobriram que essa forma de TA resultou em estudantes com prejuízos de processamento auditivos sendo mais capazes de ouvir e assistir em ambientes de sala de aula. Independentemente de um déficit de processamento auditivo, dado que um dos déficits primários demonstrado pelos alunos com TDAH é ouvir e manter a atenção, os sistemas FPs provavelmente beneficiarão esse grupo de estudantes.

ISelfCONTROL E AS CRIANÇAS COM TDAH

ISelfControl é um aplicativo baseado na Web para tablets. É projetado para promover a autorregulação dentro da sala de aula entre crianças com TDAH. O estudo de Schuck et al. (2016) analisou o uso do iSelfControl, no qual os alunos foram solicitados pelo aplicativo a avaliar seu comportamento em sala de aula avaliando seu desempenho em vários domínios a cada 30 minutos. Ou seja, no sentido de que

os alunos são solicitados a avaliar seu comportamento por um dispositivo externo em intervalos de tempo específicos. No entanto, são comportamentos adaptativos que ganham pontos enquanto comportamentos mal adaptativos perdem pontos. O professor avalia simultaneamente o comportamento dos alunos ao longo do mesmo período de tempo em um tablete diferente.

Os alunos são, então, capazes de ver se seus autorrelatos são consistentes com suas pontuações relatadas pelo professor, bem como são capazes de acompanhar seu desempenho durante o dia, visualizando gráficos no tablete. De acordo com Schuck *et al.*, (2016), os três objetivos centrais da implementação do iSelfControl foram estabelecer se os alunos com TDAH foram mais capazes de: 1) concentrar sua atenção no momento presente para monitorar seu comportamento; 2) avaliar seu comportamento; e 3) fazer correções em seu comportamento se considerarem necessário 12. Além disso, esperava-se que a coleta dos dados do aplicativo pudesse ser utilizada para informar a intervenção que é individualizada em sala de aula.

Durante o período do estudo, o iSelfControl facilitou a autorreflexão, complementando a terapia cognitiva comportamental tradicional direcionada aos alunos em sala de aula. Como resultado, foi positivamente aceito pela maioria dos estudantes (70%), juntamente com seus professores (SCHUCK *et al.*, 2016).

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS APOIANDO A ESCRITA E A ATENÇÃO

Dragon Naturally Speaking¹⁰ permite que os alunos ditem oralmente palavras para o computador interpretar resultando em uma composição escrita. A inspiração, por outro lado, orienta os alunos no processo de escrita, gerando organizadores gráficos, mapas mentais e auxilia os alunos a pensar e incentiva sua criatividade. Uma vez que as notas são exibidas visualmente por esses meios, o programa as transforma em um esboço que estimula a capacidade dos alunos de começar a escrever. Por meio desse processo, os usuários podem direcionar seu foco dentro de um tópico expansivo, organizar seu pensamento e fazer conexões entre os tópicos e ideias; isso, por sua vez, facilita a memória (TEMPLE, 2013).

Há várias aplicações que visam promover a atenção e, assim, conduzir a maiores níveis de produtividade. Por exemplo, o *Attention Exercise*¹¹ é um aplicativo que permite ao usuário rabiscar. Esse aplicativo permite que os usuários desenhem simultaneamente uma linha vertical com a mão direita e um círculo com a mão esquerda. Pesquisas descobriram que rabiscos podem promover a capacidade de se concentrar (SCHOTT, 2011). Assim como desfrutar do que é ouvido está relacionado ao desempenho de atenção do participante do teste e que, em comparação com a música com letras, a música sem letras melhora a atenção e o desempenho (SHIH, 2012). Isso é consistente com o modelo de Excitação Cerebral Moderada (ECM) do TDAH que propõe que estímulos que provocam excesso de estimulação comprometem o desempenho. Finalmente, a pesquisa apoia a noção

¹⁰ Traduzido do inglês-Dragon NaturallySpeaking é um pacote de software de reconhecimento de voz desenvolvido pela Dragon Systems de Newton, Massachusetts, que foi adquirido primeiro pela Lernout & Hauspie Speech Products e, depois, pela Nuance Communications. Ele roda em computadores pessoais com Windows.

¹¹ Traduzido para o Português – Exercício de Atenção

de que fazer pausas permite que os indivíduos se mantenham focados por períodos mais longos de tempo (ARIGA e LLERAS, 2011).

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E AS DISFUNÇÕES EXECUTIVAS

Há também TAs projetadas para ajudar estudantes com TDAH que compensam as disfunções executivas. A Função Executiva (FE) é definida como uma coleção de habilidades cognitivas e comportamentais inter-relacionadas que são responsáveis por atividades propositadas e direcionadas a objetivos e incluem o mais alto nível de funcionamento humano, como intelecto, pensamento, autocontrole e interação social (LEZAK, 1995). Disfunções executivas comuns entre indivíduos com TDAH que comprometem o desempenho acadêmico podem incluir planejamento/organização e memória de trabalho.

O planejamento estratégico e a organização são necessários para a conclusão bem sucedida da lição de casa e, por sua vez, para o desempenho acadêmico. Para Temple (2013), aplicativos para tablets ou telefones para garantir que a lição de casa seja concluída são benéficos para alguns alunos com disfunções executivas.

A memória de trabalho auxilia um indivíduo a se apegar simultaneamente às informações em sua mente e a atualizar continuamente as informações para formar um modelo mental coerente do que está sendo lido ou listado. A capacidade limitada de memória de trabalho prejudica diretamente a capacidade de tomar notas de uma palestra e, semelhante a déficits de planejamento e organização, contribui para um trabalho escrito mais pobre (MCCUTCHEN, 1996).

Um exemplo de uma TA que pode compensar a má memória de trabalho e/ou a caligrafia ruim, dois déficits comuns entre

indivíduos com TDAH, é a Caneta Livescribe¹². Ela grava áudio e tira simultaneamente fotos de notas escritas à mão. Uma vez carregadas em um computador, as notas e as imagens podem ficar sincronizadas de tal forma que o usuário pode reproduzir partes do áudio tocando nas notas que foram tiradas no momento em que a gravação foi feita. Em outras palavras, os alunos que utilizam essa caneta não perderiam as informações fornecidas oralmente pelo professor, mesmo que não tomassem nota durante a palestra. Somado a isso, foi constatado que alunos com deficiência de aprendizagem na leitura se beneficiaram com o uso da caneta. É provável que aqueles com TDAH também se beneficiem ao utilizá-la. Por isso é fundamental que futuras pesquisas avaliem o benefício relativo do uso da caneta para estudantes com TDAH (HARPER, KURTZWORTH-KEEN K e MARABLE, 2016).

MONITORANDO A EFICÁCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

A RAI tem sido amplamente descrita como um processo no qual aos alunos é fornecida instrução de qualidade, seu progresso é monitorado, aqueles que não respondem adequadamente recebem instrução adicional e seu progresso é monitorado, e aqueles que continuam a não responder adequadamente são considerados para serviços de Educação Especial (BRADLEY, DANIELSON e DOOLITTLE, 2005). Uma vez na Educação Especial, dentro de uma estrutura de RAI, os alunos com TDAH precisam ser ensinados a automonitorar. Haraway (2012) sugere que uma maneira de conseguir isso é que os

¹² A **caneta LiveScribe** já é uma velha conhecida do mercado, que se destacava pela habilidade de poder armazenar tudo o que você escrevia à mão em um caderno ou folha de papel qualquer em formato digital, podendo sincronizar o conteúdo com o computador, por meio de uma porta USB.

alunos completem formulários diários de monitoramento, projetados para avaliar a eficácia do uso da TA.

O preenchimento dos formulários de monitoramento permite que os professores possam:

- 1) Avaliar o progresso no dia a dia, semana a semana e/ou mês a mês;
- 2) Decidir sobre as consequências e reconhecer quando o progresso deve ser recompensado; e
- 3) Reconhecer quando o progresso começa a planar e fazer modificações.

No entanto, é importante reconhecer que o monitoramento da eficácia das TAs pode ser comprometido se um aluno estiver desmotivado para utilizar a TA e/ou não quiser cooperar com seu professor em preencher o formulário de monitoramento. Por exemplo, muitos alunos com TDAH têm distúrbios comportamentais coexistidos, como transtorno de conduta ou transtorno desafiador oposicionista, o que pode resultar em resistência à ajuda oferecida por seu professor (WASCHBUSCH, 2002). Assim, as intervenções descritas e os formulários de monitoramento somente podem ser adequados para aqueles alunos com TDAH que estão dispostos a cooperar com seus professores. É importante ressaltar que a maioria dos estudantes com TDAH, apesar da alta prevalência de transtornos comportamentais, quer ter sucesso academicamente. Consequentemente, as abordagens descritas neste artigo, provavelmente, seriam eficazes para muitos estudantes com TDAH (WASCHBUSCH, 2002).

DESENVOLVIMENTO ATENCIONAL DA CRIANÇA COM TDAH

A atenção é uma função cognitiva complexa que envolve diferentes processos, como atender seletivamente a estímulos específicos, focalizar por períodos prolongados ou regulares e monitorar ações (ANDERSON, 2002). É uma função básica que precede as habilidades cognitivas de nível superior (por exemplo, funções executivas ou memória). Além disso, a atenção está por trás da consciência de mundo e da regulação voluntária dos pensamentos e sentimentos do indivíduo (POSNER e ROTHBART, 2007). E a avaliação da atenção em crianças é importante por causa de suas implicações na aprendizagem, no desempenho acadêmico e no funcionamento social (SPIRA e FISCHER, 2005). Posner e Petersen foram os primeiros a propor uma estrutura que divide a atenção em três redes funcionais e anatomicamente separadas: alerta, orientação e atenção executiva (POSNER e PETERSEN, 1990). Alerta é a capacidade de produzir e manter vigilância e desempenho ideais durante as tarefas (PETERSEN e POSNER, 2012); as áreas cerebrais implicadas são locus coeruleus, córtex frontal e parietal direito. Orientar envolve mudar a atenção para pistas endógenas ou exógenas (CORBETTA et al., 1998; POSNER et al., 2006); envolve locais parietais e campos oculares frontais. A atenção executiva envolve a detecção e a resolução de conflitos entre respostas, detecção de erros e inibição de respostas (BUSH et al., 2000); o córtex cingulado anterior e as áreas pré-frontais estão envolvidas nessa rede.

Seguindo o modelo de Posner e Petersen (1990) e Fan et al. (2005), foi desenvolvido o teste de rede de atenção para avaliar as três redes de atenção (FAN et al., 200). O teste combina a tarefa de flanker (ERIKSEN e ERIKSEN, 1974), uma medida amplamente utilizada no processo de controle executivo, com o uso de dicas que envolvem apenas alerta ou alerta mais informações de orientação. Rueda

et al. (2004) adaptaram o teste adulto para um formato e design mais atraente para usar com crianças a partir dos 4 anos de idade. É um teste informatizado rápido e fácil de aplicar que foi validado como uma ferramenta para medir os processos de atenção em estudos epidemiológicos de grande escala, em que a eficiência, a precisão e a objetividade da coleta de dados por meio de um formato computadorizado são um grande benefício (FORNS et al., 2014). Diferenças entre as médias dos grupos etários em crianças, adolescentes e adultos foram encontradas em processos de atenção utilizando o teste de acordo com estudos transversais anteriores (MEZZACAPPA, 2004; RUEDA et al., 2004; GUPTA e KAR, 2009; FEDERICO et al., 2017).

A atenção começa a se desenvolver no início da infância (por exemplo, alerta exógeno, orientação para sinais externos). Assim, no final do primeiro ano de vida, surge uma atenção mais controlada voluntariamente. Durante a infância, as três redes continuam se desenvolvendo e apresentando melhorias na atenção sustentada endógena, na reorientação da atenção e no controle inibitório. Porém, a rede de atenção executiva, que depende da maturação do córtex pré-frontal, mostra um desenvolvimento mais longo na adolescência (AMSO e JOHNSON, 2006). Isso se relaciona às muitas mudanças neurofisiológicas que ocorrem no cérebro (proliferação, migração, diferenciação, sinaptogênese, mielinização e apoptose) desde o período embrionário até a adolescência (RICE e BARONE, 2000). Todavia, há contribuições genéticas e ambientais para essas mudanças no cérebro em desenvolvimento e, portanto, nos circuitos de atenção, durante esse período (AMSO e SCERIF, 2015).

O gênero também pode impactar o desempenho atencional e, embora poucos estudos tenham focado as diferenças de gênero, as meninas parecem ter mais vantagens (PASCUALVACA et al., 1997; KLENBERG et al., 2001). Além disso, o desenvolvimento anormal da atenção é um sintoma de TDAH em relação a alterações patológicas

cerebrais estruturais e funcionais (BIEDERMAN e FARAONE, 2005). Estudos transversais que avaliaram os três sistemas de atenção em crianças com TDAH usando o teste encontraram déficits nas redes de alerta e na atenção executiva (CASAGRANDE et al., 2012). Especificamente, crianças com TDAH mostraram níveis mais baixos de alerta, consistentes com teorias anteriores que enfatizavam as dificuldades na regulação da excitação em relação aos déficits na atenção sustentada (RUSSELL et al., 2006). Além do mais, as crianças com TDAH eram mais vulneráveis às demandas de interferência e, de fato, a inibição da resposta foi descrita como o déficit primário no TDAH (BARKLEY, 1997). Até onde se sabe, não há estudos longitudinais anteriores que quantifiquem as mudanças intra-individuais ao longo do tempo usando testes. Estudos longitudinais prospectivos sobre a função cognitiva são cruciais para compreender as trajetórias de desenvolvimento típicas, confirmando as teorias do neurodesenvolvimento e detectando o impacto dos fatores de riscos ambientais e sociais na cognição em estudos epidemiológicos (LÓPEZ- VICENTE et al., 2016).

Em contraste com os desenhos transversais, os estudos longitudinais controlam as diferenças intra-individuais ao longo do tempo, bem como os efeitos de coorte e as diferenças relacionadas à idade na taxa de mudança (KRAEMER et al., 2000). Em contraponto, a magnitude dos efeitos da prática devido a testes repetidos é uma preocupação principal (DIKMEN et al., 1999).

O desempenho dos testes em grande coorte longitudinal de crianças de 7 a 11 anos para detectar padrões no crescimento da atenção se foca nessa faixa etária por vários motivos. Em primeiro lugar, e como mencionado anteriormente, alguns aspectos da atenção continuam a melhorar durante a meia e última infância. Em segundo lugar, a viabilidade de aplicar o teste às crianças de suas turmas normais (por exemplo, compreender as instruções, capacidade de trabalhar quase

de forma autônoma, garantindo um isolamento prolongado durante a execução do teste). Finalmente, crianças do Ensino Fundamental a partir de 7 anos de idade tendem a aumentar a precisão da identificação da sintomatologia de TDAH (APPLEGATE et al., 1997).

Todavia, com base nos teóricos, os filhos mais velhos apresentam uma melhora no alerta; as crianças mostrarão um desenvolvimento contínuo na atenção executiva; as meninas mostrarão uma vantagem sobre os meninos e as crianças com sintomas de TDAH mostrarão um padrão de desenvolvimento atrasado no alerta, na atenção executiva e em medidas relacionadas à atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um aluno com TDAH é elegível para serviços de Educação Especial, o papel de um educador é ensinar seus alunos como compensar suas fraquezas acadêmicas, aproveitando suas forças. Este artigo sugere que certas TAs podem ser benéficas para os alunos com TDAH em ajudá-los a fazer exatamente isso. Para selecionar a TA adequada para seus alunos, os professores precisam identificar os pontos acadêmicos fortes e fracos relativos dos alunos; e 2) entender as TAs disponíveis. No entanto, muitos profissionais consideram a necessidade de treinamento adicional de TA e uma abordagem mais colaborativa entre o professor e outros profissionais para identificar TAs adequadas para um determinado aluno. Isso resultaria em professores que se mantiveram atualizados com a tecnologia em evolução e forneceriam aos seus alunos apoio na compensação de suas fraquezas acadêmicas. Por fim, os professores precisam reconhecer a importância da coordenação da tecnologia entre escola e casa. Especificamente, o treinamento de TA ocorre mais frequentemente dentro das salas de aula de educação geral ou educação especial

(DALTON e ROUSH, 2010). No entanto, é importante que as TAs não estejam apenas restritas a serem utilizadas dentro da escola, pois isso poderia reduzir a generalizabilidade e o envolvimento da família. O apoio precisa ser contínuo e em todos os contextos em que os alunos trabalham (SCHWARTZ, 2014).

Além do mais, utilizar formas idênticas de TAs em casa e na escola resultará em menos confusão, bem como promoverá consistência, fidelidade e uso efetivo da TA. Finalmente, o maior grau de envolvimento de um aluno com a TA estimula a tomada de decisões, produz percepções positivas do dispositivo, gera mais engajamento e autodeterminação, o que conduz a um maior desempenho acadêmico (ALPER e RAHARINIRINA, 2006).

Para que o RAI seja implementado com sucesso para estudantes com TDAH, contudo, mais pesquisas são necessárias para apoiar o uso de TAs entre esse grupo de estudantes. Este artigo descreveu a pesquisa existente, mas limitada, sobre as TAs que têm sido demonstradas como eficazes para estudantes com TDAH. No entanto, pesquisas futuras precisam explorar se as TAs encontradas para apoiar estudantes com deficiência de aprendizagem ou são popularmente utilizadas, mas não têm apoio de pesquisas, também promovem o sucesso acadêmico dos alunos com TDAH. É possível que o uso combinado de TAs comece a colocar os alunos com TDAH em uma posição melhor para obter sucesso acadêmico (ALPER e RAHARINIRINA, 2006).

O intuito de utilizar o aplicativo ISelfControl com o aluno selecionado teve a finalidade de identificar se ele seria capaz de concentrar sua atenção no momento da realização das atividades; também se procurou avaliar seu comportamento na íntegra e efetuar as correções quando eram necessárias. Após o término da pesquisa e com as análises feitas, verificou-se que o aplicativo escolhido contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento intelectual do aluno; foi possível identificar que as atividades desenvolvidas com o auxílio da

TA tornaram-se mais atrativas e envolventes ao aluno, fazendo com que ele tivesse mais interesse ao realizá-las.

REFERÊNCIAS

- ALPER S.; RAHARINIRINA S. *Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência: Revisão e síntese da literatura*. Revista de Tecnologia da Educação Especial 21(2), 47-64, 2006.
- AMSO, D.; JOHNSON, S.P. *Aprendizagem por seleção: busca visual e percepção de objetos em bebês*. Dev. Psychol. 42, 1236-1245. 10.1037 / 0012-1649.42.6.1236, 2006.
- ANDERSON, P. *Avaliação e desenvolvimento das funções executivas (EF) na infância*. Child Neuropsychol. 8, 71-82. 10.1076 / chin.8.2.71.8724, 2002.
- APPLEGATE, B. et al. *Validade do critério de idade de início para o TDAH: um relatório dos ensaios de campo do DSM-IV*. Geléia. Acad. Child Adolesc. Psychiatry 36, 1211-1221, 1997.
- ARIGA, A.; LLERAS, A. *Breve e raro mental "breaks" mantenha-o focado: Desativação e reativação de metas de tarefas preveem decréscresções de vigilância*. Cognição 118(3), 439-443, 2011.
- BARKLEY, R.A. *Inibição comportamental, atenção sustentada e funções executivas: construindo uma teoria unificadora do TDAH*. Psychol. Touro. 121, 65-94, 1997.
- BIEDERMAN, J.; FARAONE, S.V. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Lancet 366, 237-248. 10.1016 / S0140-6736 (05) 66915-2, 2005.
- BUSH, G.; LUU, P.; POSNER, M.I. *Influências cognitivas e emocionais no córtex cingulado anterior*. Trends Cogn. Sci. 4, 215-222. 10.1016 / s1364-6613 (00) 01483-2, 2000.
- BUSSING, R. et al. *Viabilidade das intervenções de TDAH baseadas na escola: Um estudo de métodos mistos sobre percepções de adolescentes e adultos*. Revista dos Transtornos da Atenção 20(5), 400-413, 2016.
- CASAGRANDE, M. et al. *Avaliação dos sistemas de atenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Arco. Clin. Neuropsychol. 27, 30-44. 10.1093 / arclin / acr085, 2012.

DALTON, M.; ROUSH, S. E. *Padrões de tecnologia assistiva e educacional e competências de professores em relação à prática baseada em evidências: Identificação e classificação da literatura*. Revista de Tecnologia da Educação Especial 25(2), 13-30, 2010.

DIKMEN, S. S.; HEATON, R. K.; GRANT, I.; TEMKIN, N. R. *Confiabilidade teste-reteste e efeitos práticos da bateria de testes neuropsicológicos Halstead-Reitan expandida*. J. Int. Neuropsychol. Soc. 5, 346-356, 1999.

ERIKSEN, B.A; ERIKSEN, C.W. *Efeitos das letras de ruído na identificação de uma letra-alvo em uma tarefa não-pesquisa*. Percept. Psychophys. 16, 143-149, 1974.

FAN, J. et al. *A ativação de redes de atenção*. Neuroimage 26, 471-479. 10.1016 / j. neuroimage. 2005.02.00, 2005.

FEDERICO, F. et al. *Desenvolvimento em funções de atenção e processamento social: evidências do teste de rede de atenção*. Br. J. Dev. Psychol. 35, 169-185. 10.1111 / bjdp.12154, 2017.

FORNS, J. et al. *O teste n-back e a tarefa da rede atencional como medidas do desenvolvimento neuropsicológico infantil em estudos epidemiológicos*. Neuropsychology 28, 519-529. 10.1037 / neu0000085, 2014.

FRIEDERICH, E.; FRIEDERICH, P. *Achados eletrofisiológicos e psico-acústicos após a aplicação de um ano de um dispositivo FP de nível auditivo pessoal em crianças com déficit de atenção e suspeita de transtorno de processamento auditivo central*. J Educ Audiol 12, 31-36, 2005.

GUPTA, R.; KAR, BR. *Desenvolvimento de processos atencionais em crianças normais e com TDAH*. Prog. Brain Res. 176, 259-276. 10.1016 / S0079-6123 (09) 17614-8, 2009.

KLENBERG, L.; KORKMAN, M.; LAHTI-NUUTILA, P. *Desenvolvimento diferencial da atenção e funções executivas em crianças finlandesas de 3 a 12 anos*. Dev. Neuropsychol. 20, 407-428. 10.1207 / S15326942DN2001_6, 2001.

KRAEMER, HC. Et al. *Como podemos aprender sobre os processos de desenvolvimento a partir de estudos transversais, ou podemos?* Sou. J. Psychiatry 157, 163-171. 10.1176 / appi.ajp.157.2.163, 2000.

LEZAK, M. D. *Avaliação neuropsicológica* (3ª ed). Nova York: Oxford University Press, 1995.

LÓPEZ-VICENTE, M. et al. *Trajetórias de desenvolvimento em escolares primários usando a tarefa n-back*. Frente. Psychol. 7: 716. 10.3389 / fpsyg.2016.00716, 2016.

MURRAY, D. W; MOLINA B S G; GLEW K; HOUCK P; GREINER A ET AL. *Prevalência e características dos serviços escolares para estudantes do ensino médio com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Escola de Saúde Mental 6(4), 264-278, 2014.

PASCUALVACA, D.M. et al. *Desempenho da atenção em uma amostra epidemiológica de crianças urbanas: o papel do gênero e da inteligência verbal*. Child Neuropsychol. 3, 13–27. 10.1080 / 09297049708401365, 1997.

PETERSEN, S.E.; POSNER, M.I. *O sistema de atenção do cérebro humano: 20 anos depois*. Annu. Rev. Neurosci. 35, 73–89. 10.1146 / annurev-neuro-062111-150525, 2012.

POLANCZYK, G. et al. *A prevalência mundial de TDAH: Revisão sistemática e análise de metarressões*. The American Journal of Psychiatry 164(6), 942-948. PubMed, 2007.

POSNER, M.I.; ROTHBART, M.K. *Pesquisa em redes de atenção como modelo de integração das ciências psicológicas*. Annu. Rev. Psychol. 58, 1-23. 10.1146 / annurev. psych. 58.110405.085516,, 2007.

REID, R.; KATSIYANNIS, A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e Seção 504*. Revista para Educadores Especiais 16(1), 44-52, 1995.

REYNOLDS, S.; KUHANECK, H. M.; PFEIFFER, B. *Revisão sistemática da eficácia dos dispositivos de modulação de frequência na melhoria dos resultados acadêmicos em crianças com dificuldades de processamento auditivo*. American Journal of Occupational Therapy 70(1), 1-12, 2016.

RICE, D.; BARONE, S. *Períodos críticos de vulnerabilidade para o desenvolvimento do sistema nervoso: evidências de humanos e modelos animais*. Environ. Perspectiva de saúde. 108, 511–533. 10.1289 / ehp. 00108s3511, 2000.

RICHARDSON, M. et al. *Intervenções não farmacológicas para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) entregues em ambientes escolares: revisões sistemáticas de pesquisas quantitativas e qualitativas*. Avaliação da tecnologia em saúde. (Winchester, Inglaterra) 19(45), 1, 2015.

ROGERS, M. et al. *Desatenção, memória de trabalho e desempenho acadêmico na juventude referida para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)*. Neuropsicologia, Desenvolvimento e Cognição. Seção C: Neuropsicologia infantil. 17(5), 444-458, 2011.

RUEDA, M. R. et al. *Desenvolvimento de redes de atenção na infância*. Neuropsychologia 42, 1029–1040. 10.1016 / j.neuropsychologia. 2003.12.012, 2004.

RUSSELL, V.A. et al. *Variabilidade da resposta no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma hipótese energética neuronal e glial*. Behav. Brain Funct. 2: 30. 10.1186 / 1744-9081-2-30, 2006.

SCHAFER, E. et al. *Sistemas pessoais de FM para crianças com transtornos do espectro autista (TEA) e/ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): Uma investigação inicial*. Journal of Communication Disorders 46(1), 30-52, 2013.

SCHUCK, S. et al. *Projetando um aplicativo para iPad para monitorar e melhorar o comportamento em sala de aula para crianças com TDAH: viabilidade do iSelfControl e estudos piloto*. PloS 11(10), 0164229, 2016.

SCHWARTZ, D. M. *Romper barreiras: usar a tecnologia para lidar com as fraquezas das funções executivas e melhorar o desempenho dos alunos*. Neuropsicologia Aplicada: Criança 3(3), 173-181, 2014.

SPIRA, E.G.; FISCHER, J.E. *O impacto da desatenção, hiperatividade e impulsividade pré-escolar no desenvolvimento social e acadêmico: uma revisão*. J. Child Psychol. Psychiatry 46, 755–773. 10.1111 / j. 1469-7610.2005.01466.x, 2005.

TEMPLE, C. *Habilidades de função executiva e tecnologia assistiva*. Perspectivas sobre Linguagem e Alfabetização 39(4), 15-17, 2013.

WASCHBUSCH, D. A. *Um exame meta-analítico de problemas de atenção hiperativa-impulsiva e problemas de conduta*. Boletim Psicológico 128(1), 118-150, 2002.



9

Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota
Luana Frigulha Guisso

INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DA ARTERAPIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.179-198

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo compreender como a utilização da Arteterapia pelos professores contribui na integração dos alunos com TDAH no Ensino Fundamental. Para responder aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória e qualitativa. O estudo foi realizado com professores de Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy-ES. O instrumento utilizado foi um questionário, inserido na plataforma do Google docs e enviado via WhatsApp aos docentes para que fosse respondido. Nesta pesquisa, observou-se que os professores desenvolvem atividades envolvendo a Arteterapia, entretanto, isso ocorre de forma intuitiva, pois não receberam formação continuada específica para esse tipo de trabalho. No entanto, um grande percentual afirmou que os alunos com TDAH participam dessas aulas, denotando o interesse deles por essas atividades, que envolvem desenho, pintura, colagem, músicas, entre outras, que fazem parte das suas aulas.

Palavras-chave:

Arteterapia. Educação Inclusiva. TDAH. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A inclusão é atualmente tema de profundos debates e estudos devido à garantia legal de acesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais e à busca para que a escola consiga atender de forma integral essa clientela. Ao longo dos anos, a Educação Especial veio passando por mudanças contínuas, tendo sido pensada, em um primeiro momento, como uma proposta de inserção desses estudantes na escola regular, mas atendidos em classes especiais. Posteriormente, com a política de Educação para Todos de Educação Inclusiva, que teve como ponto de partida a Declaração de Salamanca, de 1994, foi proposta a inclusão em turmas regulares (CAMPOS; MENDES, 2015).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Há diversos tipos de distúrbios de aprendizagem, sendo alguns observados, primeiramente, pela escola e professor, como a dislexia, disgrafia, discalculia. Entre estes, tem-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), muitas vezes confundido com indisciplina, sendo fundamental que o professor observe mais atentamente para que perceba as diferenças comportamentais que diferenciam a hiperatividade da indisciplina, (BELUCE, 2011).

Desatenção e hiperatividade/impulsividade são os principais comportamentos desse transtorno, sendo que algumas pessoas somente têm problemas com um dos comportamentos, enquanto outras têm desatenção e hiperatividade-impulsividade. A maioria das crianças tem o tipo combinado de TDAH, no qual a desatenção significa que

a criança se afasta das tarefas, não tem persistência, tem dificuldade em manter o foco e é desorganizada, mas tais problemas não ocorrem devido ao desafio ou à falta de compreensão (MUZETTI; VINHAS, 2011)

A incidência de TDAH é alta em crianças na idade escolar, ocasionando um forte impacto social e funcional. Sendo assim, é essencial que o professor conheça o transtorno e a forma de lidar com esses alunos, pois sem o conhecimento necessário, o professor pode atrasar o desenvolvimento deles, estigmatizando-os como indisciplinados ou desinteressados, contribuindo também para um rendimento escolar baixo e, posteriormente, para o abandono da escola (SAITO, 2009).

As atividades artísticas são consideradas eficazes para despertar a atenção e concentração de indivíduos com TDAH. Nesse contexto, considera-se relevante analisar a Arteterapia como forma de intervenção junto a estudantes com TDAH ou com outros problemas comportamentais, emocionais ou psicológicos. Isso porque, quando incentivadas a expressar seus sentimentos por meio da arte, têm a chance de aprender habilidades sociais, obter mecanismos de enfrentamento, solucionando a frustração, e praticar habilidades sensório-motoras, como estimulação sensorial e coordenação. Além disso, a aprendizagem de habilidades práticas, como encontrar e guardar materiais de arte, maneiras de utilizar certas ferramentas e a importância de guardar seus materiais e se limpar pode ser benéfica para esses estudantes.

Nesse contexto, a pesquisa buscou analisar a utilização da Arteterapia pelos professores de Arte do segundo segmento do Ensino Fundamental e como esta contribui para a integração dos alunos com TDAH. A pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, foi realizada com nove professores de Arte do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy-ES.

APORTE TEÓRICO

Nas últimas décadas, esforços para tornar as salas de aula mais responsivas às necessidades dos alunos produziram diretrizes, políticas e padrões éticos educacionais que enquadram os esforços para criar ambientes de aprendizagem inclusivos para todos. A finalidade é desenvolver a sensação de pertencimento e bem-estar, maximizando a oportunidade de cada um florescer em seu potencial (DEAKIN; GRIMA-FARREL; WARDMAN, 2019).

Estratégias de ensino inclusivas têm como objetivo garantir que todos os alunos se sintam apoiados, para que livremente aprendam e explorem novas ideias, sintam-se seguros para expressar suas opiniões de maneira civilizada, bem como sejam respeitados como indivíduos e membros de grupos. A incorporação intencional de estratégias de ensino inclusivas auxilia os alunos a se verem como pessoas pertencentes à comunidade e, portanto, capazes de interagir e intervir no meio em que vivem (OMOTE, 2003).

Crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem veem, ouvem e entendem as coisas de maneira diferente. Isso pode causar problemas ao aprender novas informações e habilidades e colocá-las em prática. Os tipos mais comuns de dificuldades de aprendizagem envolvem problemas com leitura, escrita, matemática, raciocínio, audição e fala. Crianças com TDAH, além dos distúrbios de aprendizagem, podem apresentar dificuldades no aprendizado, devido a problemas de comportamento e desatenção (MATTOS, 2015).

É na escola que a criança é avaliada por seus professores, pelos colegas e responsáveis por sua capacidade, construindo, com base nessas avaliações, uma visão de si. Dessa forma, um baixo rendimento escolar gera sentimentos como baixa autoestima e influencia sua capacidade produtiva, enquanto o sucesso escolar é um fator positivo

para o desenvolvimento socioafetivo. Assim, o período escolar é de essencial importância, pois essas dificuldades de aprendizagem podem influenciar negativamente no futuro (ELIAS, 2003).

Além do prejuízo pessoal dessas crianças, deve-se considerar também o prejuízo causado ao sistema de ensino que, ao não conseguir educar apropriadamente uma criança, acaba desperdiçando todos os recursos econômicos, afetivos e sociais. Segundo Alcântara (2012), as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas levando em conta todo o processo e não somente a capacidade dos alunos. Desse modo, é fundamental que os educadores conheçam os problemas mais comuns da aprendizagem, para que possam intervir quando surgirem situações em que estudantes apresentem dificuldades de aprendizagem, além de encaminhar ao profissional específico.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2013), o TDAH pode ser conceituado como um transtorno genético neurobiológico que se inicia na infância e perdura por toda a vida do indivíduo; tem como características a hiperatividade, a impulsividade e a desatenção, sintomas que, apresentados isoladamente, podem não significar TDAH, devendo ser feita uma contextualização.

Farrell (2008) define o TDAH como uma dificuldade emocional, comportamental e social, podendo ser diferenciados três subtipos: o TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado.

Segundo Landskron e Sperb (2008), os sintomas abrangem três categorias: 1) a desatenção, em que a criança apresenta dificuldade para se manter atenta por um tempo maior, seguir instruções, fazer suas lições e tarefas; perdem objetos facilmente, esquecem seus compromissos e se distraem com estímulos externos; 2) a hiperatividade, quando demonstra agitação motora, inquietude e tendência a falar

excessivamente; e 3) a impulsividade, tem muita dificuldade em esperar sua vez, interrompendo ou se intrometendo nos assuntos.

O TDAH é classificado em dois grupos por Rohde e Halpern (2004), considerando a desatenção e a hiperatividade (agitação e impulsividade). A criança com TDAH e desatenção demonstra uma considerável dificuldade em prestar atenção a detalhes, apresentando problemas em se concentrar em tarefas e, ou jogos; é raro terminarem o que começaram a fazer, não conseguem seguir instruções e regras. Evitam atividades que exija esforço mental maior, perdem coisas importantes e se distraem frequentemente com outras coisas sem qualquer relação com aquilo que estavam realizando.

Para um indivíduo com TDAH, a Arteterapia pode auxiliar a aprender a lidar com a impulsividade, a tomada de decisões, o enfrentamento, o sequenciamento, a flexibilidade e as habilidades sociais, além de auxiliar a aumentar a autoestima, pois propicia uma experiência sensorial que pode ajudá-lo a se sentir mais confiante e no controle (FAGALI, 2007).

O ato de criar arte é estimulante para o cérebro, o que é importante para as pessoas com TDAH, pois a estimulação aumenta a captação da dopamina e contribui para manter o foco. Encontrar as palavras certas para se expressar pode ser difícil para qualquer pessoa, mas para alguém com TDAH, uma imagem pode realmente valer mais que mil palavras. Assim, a arte é uma ponte para o mundo interior de alguém, captura suas habilidades de enfrentamento, mantendo-o unido em tempos de estresse e conflitos e emoções subjacentes (CARVALHO, 2004).

Os dois termos que compõem a palavra Arteterapia são definidos da seguinte maneira: arte é a atividade criativa com um objetivo estético no qual a pessoa expressa sentimentos e emoções por meio de diferentes materiais, técnicas e procedimentos; e terapia

consiste no processo realizado com o objetivo de curar, aliviar ou melhorar problemas, sintomas e doenças. De acordo com Philippini (2008, p. 13), não se deve confundir Arteterapia com o ensino de Arte, pois a primeira não se detém em estilos artísticos ou estéticos, e a arte é empregada como “um processo expressivo, da forma mais ampla que se puder concebê-lo”.

A Arteterapia utiliza o processo criativo de fazer arte para melhorar o bem-estar físico, mental e emocional de pessoas de todas as idades. Baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na expressão artística ajuda a resolver conflitos, desenvolve habilidades interpessoais, administra comportamentos, reduz o estresse, fortalece a autoestima e alcança o autoconhecimento (DINIZ, 2010).

As artes, como todas as expressões não verbais, favorecem a exploração, a expressão e a comunicação de aspectos dos quais não se têm conhecimento. Nesse sentido, trabalhar com as emoções por meio da Arteterapia melhora a qualidade das relações humanas, pois se concentra no fator emocional, essencial em todo ser humano, auxiliando-o a ter mais consciência dos aspectos obscuros e, assim, facilitando seu desenvolvimento (SANTOS, 2004).

E, entre os inúmeros ambientes em que a Arteterapia pode ser desenvolvida, a escola se apresenta como um espaço propício para trabalhar com ela, estimulando a parte emocional e a empatia, de forma que os alunos aprendam como gerenciar o campo socioafetivo e as reações à diversidade. Portanto, uma escola inclusiva deve trabalhar com empatia, respeito e escuta como valores e pilares essenciais da comunicação socioafetiva. A Arteterapia apresenta-se como uma prática ideal para trabalhar a empatia por meio da criação artística e, portanto, deve ter seu lugar dentro da escola e do currículo. Com a arte, meninos e meninas podem sentir a liberdade de se expressar e serem ouvidos, além de desenvolver empatia e ouvir propostas concretas que trabalhem esses aspectos (SANTOS, 2004).

A criação, a difusão e a utilização da arte podem reforçar relações sociais injustas na sociedade e, nesse sentido, em uma escola multicultural (entendendo-a não apenas em termos de diferentes culturas ou grupos étnicos, mas também da própria diversidade) e, portanto, inclusiva, a Arteterapia deve estar presente (ARCURI, 2004).

Por isso, o trabalho junto a pessoas com TDAH traz o benefício calmante da consideração positiva incondicional. Isso tem o efeito de relaxar os mecanismos de defesa e pode contribuir para reconhecer seus pontos fortes, pois, uma vez que os reconheçam, se sentirão mais confiantes para enfrentar os desafios (DINIZ, 2010).

Os indivíduos com TDAH geralmente buscam estímulo e novidade, tornando a alta exposição sensorial da Arteterapia um ajuste natural. Ao utilizar tinta, argila, areia e outros materiais, uma variedade de sensações pode ser explorada pelo toque e pela visão. Combinar isso com música e movimento é atraente, promove mais do que apenas diversão, pois tais atividades têm um efeito profundo no desenvolvimento cerebral e na autoestima (ARCURI, 2004).

Crianças e adolescentes com TDAH têm mentes ocupadas, são criativas, altamente inteligentes, mas podem facilmente ser distraídos ou, às vezes, hiperfocados. A Arteterapia permite que explorem essas características positivas em um ambiente seguro e calmo, sem distrações. Quando são capazes de explorar esses talentos, conseguem gerenciar o tempo, aprender a controlar seus comportamentos e emoções e resolver problemas. Assim, a Arteterapia os auxilia a desenvolver essas habilidades e aprender a aplicá-las a outras áreas de sua vida (SANTOS, 2004).

ANÁLISE

A amostra foi composta por nove professores de Arte do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy-ES. O instrumento utilizado foi um questionário, cujo objetivo foi traçar o perfil socioeconômico da amostra e, posteriormente, o trabalho desenvolvido junto aos alunos com TDAH utilizando a Arteterapia. A análise dos dados foi feita primeiramente por meio de estatística descritiva disponibilizada pela própria plataforma de formulários do Google docs e, posteriormente, por meio de análise de conteúdo, visando compreender os resultados obtidos não como um conjunto de eventos, mas como fenômenos simbólicos, abordando sua análise direta.

Em relação à idade, quatro (44,4%) têm entre 26 e 35 anos; um (11,1%) tem entre 36 e 40 anos; e quatro (44,4%) têm mais de 41 anos, confirmando um panorama que vem sendo observado no país há décadas, referente à pouca atratividade da função docente entre os mais jovens e/ou abandono da profissão. Segundo Freitas (2015), tal situação decorre das precárias condições de trabalho, salários bem abaixo ao de outras profissões que exigem a mesma escolaridade ou até mesmo cursos técnicos, falta de influência nas políticas e práticas escolares, baixo valor social, além do “choque de realidade” sentido pelo professor ao se deparar com turmas superlotadas e alunos com grande defasagem de conteúdo.

Da amostra, somente um (11,1%) é do sexo masculino, e oito (88,9%) professores são do sexo feminino. Este estudo também está em conformidade com o panorama nacional, em que se observa uma feminização histórica da profissão. Estudos de gênero ocidentais contemporâneos indicam que a hierarquia social em que as mulheres aparecem diante dos homens sempre foi desfavorecida. Entretanto, o lugar “privilegiado” que circunda a imagem masculina é ofuscado em certos

ambientes sociais, especialmente, entre os poucos que são dominados por mulheres, como no caso da docência (VILLANUEVA et al., 2015).

No que se refere à escolaridade, todos os docentes têm licenciatura e mais da metade é especialista ou mestre. Dos nove respondentes, oito têm formação em Artes Visuais, e um professor é formado em Pedagogia, sem formação específica na área. Entre os graduados em Artes Visuais, dois têm uma segunda graduação; um na área de Pedagogia e outro em Letras.

Tal situação diverge das características nacionais, na qual, segundo o Censo Escolar de 2019, 46,8% dos professores do Ensino Fundamental e 36,7% dos docentes do Ensino Médio não têm formação na área específica em que atuam. Apesar de na Região Sudeste esses percentuais serem um pouco mais baixos (31,1% e 30,9% respectivamente), ainda se mostram consideravelmente mais altos do que no município de Presidente Kennedy (INEP, 2019).

Em relação ao tempo de atuação como professor, quatro (44,4%) têm entre cinco e dez anos; quatro (44,4%) entre 11 e 15 anos; e um (11,1%) mais de 15 anos. Tal situação ocorre devido aos mesmos motivos já relatados anteriormente em relação a idades mais elevadas na profissão, que também se refletem em mais tempo na profissão. Neste estudo, tanto a alta escolaridade quanto a atuação na área específica de formação e mais tempo no magistério podem estar relacionadas ao programa desenvolvido pelo poder municipal de oferecer bolsas de estudo aos residentes no município, capacitando a mão de obra local em cursos de graduação, licenciatura, mestrado e doutorado.

Todos os docentes afirmaram trabalhar alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, bem como com TDAH. Entretanto, ao serem perguntados se já receberam algum tipo de formação para trabalhar com esses alunos, somente um (11,1%) respondeu afirmativamente, enquanto oito (88,9%) responderam que não. Nesse

sentido, López (2014) indica que a formação de professores pode ser entendida como um processo unilateral, com início e fim, que culmina com a obtenção do diploma universitário. Porém, é importante compreender que se trata de um processo no qual o grau de continuidade é determinado por quem aprende e ele estabelece os seus limites, condicionados pelo desejo e pela necessidade de aprender, de forma que se pode dizer que a formação implica em um continuum. Durante sua formação profissional, os professores participam de capacitação relacionadas às características e às manifestações encontradas nas diferentes necessidades educacionais especiais com que podem se deparar. No entanto, em grande parte das instituições, esta consiste em uma ou outra disciplina teórica, sem o aprofundamento necessário para ensinar crianças e jovens em sua diversidade de necessidades.

Ao serem perguntados se os estudantes com TDAH costumam participar das aulas de Arte, sete (77,8%) responderam que sim, enquanto dois (22,2%) disseram que às vezes. Por não serem capazes de manter a atenção por muito tempo, alunos com TDAH a desviam com mais frequência para outros estímulos, sentindo-se mais atraídos por atividades com algum tipo de gratificação. Desse modo, a perda de interesse pela tarefa, em busca de algo mais divertido ou interessante, mesmo sem ter terminado o que haviam começado, é um dos principais problemas que afetam diretamente no contexto acadêmico, especialmente, quando as atividades são trabalhos escolares. Isso porque esses alunos os consideram como tarefas acadêmicas desagradáveis, leituras longas, explicações sobre tópicos desinteressantes ou conclusão de tarefas longas (CASELLA, 2011).

No que se refere ao desenvolvimento de atividades envolvendo a Arteterapia em suas aulas, seis (66,7%) responderam que sim e três (33,3%) responderam negativamente. Foi perguntado àqueles seis professores que afirmaram desenvolver atividades de Arteterapia quais eram utilizadas, sendo obtidas as seguintes respostas: “recorte e

colagem, desenho e pintura, jogos de encaixe, etc.”; “atividades lúdicas”; “desenhar ao ar livre e na natureza”; “pintura, música e a dança”; e “atividades com tintas, com elementos da natureza, dobradura”.

O desenvolvimento de atividades de Arteterapia nas salas de aula são momentos que facilitam e promovem uma atitude participativa, em que a criação e o desenvolvimento do potencial humano são seus principais objetivos. Além disso, estimulam a resolução de conflitos internos, sendo que sentimentos como medos, angústias e frustrações de cada um participante se refletem em suas criações, bastando ao professor estar atento aos seus significados. Os objetivos da Arteterapia não estão voltados para a transmissão de conhecimento nem para o manuseio adequado das técnicas ou o produto final, tendo mais a ver com o processo criativo e seu significado particular (PHILIPPINI, 2008).

E àqueles três professores que afirmaram não desenvolver atividades envolvendo a Arteterapia foi perguntado o porquê de não o fazerem, sendo obtidas as seguintes respostas: *“às vezes por insegurança, falta de incentivo de outros profissionais”; e “devido à falta de um curso de capacitação nesta área”*. Machado et al. (2009) ressaltam que as instituições de formação de professores devem estar abertas à diversidade, preparando seus alunos, futuros professores, para ensinar em diferentes contextos e realidades. Devem adquirir conhecimentos básicos, teóricos e práticos em relação aos diferentes modos de desenvolver e trabalhar as aulas de Arte, especialmente, diante do número crescente de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de ensino regular.

Para atender de forma eficiente esses alunos, é importante que o docente possa fazer uma adaptação do currículo, bem como avaliação diferenciada e aulas que despertem e estimulem a atenção desses alunos, para que eles sejam realmente incluídos na sala de aula. Para tanto, Magalhães (2003) ressalta que é essencial que o professor possua formação em sua área, a fim de ter maior conhecimento das

estratégias que pode utilizar em seus planejamentos. No entanto, ao se referir à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso uma formação que ainda é insuficiente nos cursos de licenciatura, deve realizar estudos complementares à formação inicial, a fim de evitar a insegurança sobre a melhor forma de oferecer atividades que estejam ao alcance desses estudantes.

Para os seis professores que afirmaram desenvolver atividades com Arteterapia foi perguntado se observam os alunos com TDAH participarem mais nesses momentos, sendo que dois (33,4%) afirmaram que não; e quatro (66,6%) disseram sim. Indagados se consideram que a Arteterapia pode contribuir para integrar os alunos com TDAH nas aulas de Arte, todos afirmaram que sim. Solicitados a justificar sua opinião, os docentes disseram:

“Pois irá melhorar a comunicação dos alunos, e também melhorar o stress e a ansiedade”.

“Sim, com certeza! A Arteterapia contribui muito para que o aluno demonstre seus sentimentos e suas angústias”.

“O aluno com TDH faz as atividades. Estou sempre por perto e o/a auxílio quando necessário”.

“Pois é muito importante na formação integral do aluno”.

“É uma forma de abordagem na qual a arte é utilizada como meio de expressão e exteriorização de sentimentos, potencializando a criatividade”.

“Por meio da Arteterapia, os alunos conseguem liberar suas emoções, se sentindo mais alegres e confortáveis, possibilitando um aumento de criatividade, imaginação e, principalmente, de comunicação com o próximo”.

“A aula passa a ser mais interessante, porque leva o aluno para o mundo mais lúdico, mais livre. Estimula suas habilidades”.

Observou-se que, apesar de dois professores terem afirmado que atividades de Arteterapia não ocasionaram mais participação dos alunos com TDAH na sala de aula, todos os respondentes ressaltaram sua importância, seja no aspecto emocional, atrativo, lúdico, e nas habilidades de comunicação, entre outras.

Vale, neste momento, fazer uma observação sobre o desenvolvimento da Arteterapia em sala de aula, esclarecendo que as manifestações artísticas não devem ser direcionadas os alunos devem criar livremente suas obras. Se for o contrário, torna-se um “dever” sobre o qual o estudante não tem domínio, levando-o a considerá-lo desinteressante como qualquer outra tarefa.

Convém ressaltar que a maior parte do fracasso escolar dos alunos com TDAH não é atribuível a uma falta de capacidade intelectual, mas às dificuldades associadas a experiências emocionalmente negativas, que são expressas em comportamentos problemáticos, conflitos interpessoais, falta de motivação e aumento de comportamentos perturbadores. Nesse contexto, Arcuri (2004) ressalta que a Arteterapia deve servir como um momento em que sua expressividade pode ser apresentada à escola, sem temer que seu comportamento, ou sua obra, será repreendido ou corrigido, bem como não será avaliado, no sentido de lhe atribuir notas, mas que será encorajado e motivado, pois somente assim sua atenção e dedicação à tarefa serão observadas.

O professor de Arte deve também ter sensibilidade e preparo para perceber as informações que são transmitidas inconscientemente por esses alunos (transferências), e as projeções que consistem em mover processos internos para fora, experimentando ou vivenciando suas qualidades subjetivas, que seriam vistas como algo externo. É por isso que, ao desenvolver atividades de Arteterapia, Bonomi e Ferreira (2011) consideram que irão emergir aspectos da escola, da vida familiar e dos sentimentos que se entrelaçam e essas informações sobre esses alunos proporcionam um espaço e informações que servirá aos educadores

para entendê-los. Assim, os professores têm um número mais amplo de fatores explicando o motivo do comportamento e da atitude dos alunos.

O professor também pode desempenhar o papel de acompanhar os alunos no processo de compreensão de seus próprios aspectos, que emergem das imagens criadas individualmente. Trata-se de descobrir relacionamentos com o contexto que envolve o aluno, desde o diálogo na interação, quando apresentam e descrevem seus trabalhos artísticos, até compartilhar com outras pessoas suas crenças, opiniões e sentimentos.

Educação inclusiva significa atender com qualidade e equidade às necessidades específicas apresentadas pelos alunos. Para isso, é necessário elaborar e utilizar estratégias que ofereçam respostas eficazes para lidar com a diversidade, bem como permitam uma educação personalizada, refletida no reconhecimento de estilos de aprendizagem e capacidades entre os alunos, além de diferentes alternativas de acesso aos conhecimentos e à avaliação de competências. Nesse sentido, a Arteterapia pode ser um valioso instrumento para todos os professores de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a utilização da Arteterapia pelos professores de Arte do segundo segmento do Ensino Fundamental de Presidente Kennedy-ES e como esta contribui para a integração dos alunos com TDAH.

Nesta pesquisa observou-se que os professores desenvolvem atividades envolvendo a Arteterapia, entretanto, isso ocorre de forma intuitiva, pois não receberam formação continuada específica para esse tipo de trabalho. Contudo, um grande percentual afirmou que os

alunos com TDAH participam dessas aulas, o que denota o interesse deles por essas atividades, as quais envolvem desenho, pintura, colagem, músicas, entre outras, que fazem parte das suas aulas.

Apesar de compreenderem a importância da Arte na formação dos alunos, é importante que recebam uma formação que lhes possibilite entender a Arte também como terapia e que esta pode auxiliar tanto aos alunos com TDAH quanto aos demais professores. Nesse sentido, deve contribuir para melhorar o espaço educacional e auxiliar esses alunos a vencer suas dificuldades de atenção, seu autoconceito, desenvolver a criatividade, e melhorar o bem-estar emocional e os problemas de comportamento.

Ao verificar como é desenvolvida a Arteterapia pelos professores nas escolas da rede municipal de Presidente Kennedy com os alunos com TDAH, observou-se que, apesar de muitos professores utilizarem atividades envolvendo a Arteterapia e de considerá-las importantes para o desenvolvimento desses alunos, é imprescindível participar de formações sobre o tema. Estas devem possibilitar a exploração de todas as potencialidades, em diferentes perspectivas, colaborando, assim, para que esses alunos compreendam melhor a si mesmos, bem como o mundo ao seu redor.

Este estudo tem algumas limitações. Por um lado, não se sabe se a significância dos dados teria melhorado com um número maior de docentes, visto que o município tem somente esse quantitativo em seus quadros, não sendo possível, nesse contexto, generalizar os resultados obtidos.

Também seria desejável aplicar uma intervenção direta com esses alunos, o que era o objetivo inicial desta pesquisadora, mas que precisou ser adaptado a uma pesquisa junto aos professores devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. *O que é TDAH?* 2013. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ALCÂNTARA, R. *Distúrbios de aprendizagem*. 2012. Disponível em: <http://heldercomeducacao.blogspot.com.br/p/atividade-1-4-series-1-ao-5-ano-html>. Acesso em: 26 maio 2020.

ARCURI, I. *Arteterapia de corpo e alma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BELUCE, D. C. Distúrbios de aprendizagem: contribuições para o professor que atua com crianças portadoras de distúrbios. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 1, 2011, Londrina. *Anais...* Londrina: UNIFIL, 2011.

BONOMI, M. C.; FERREIRA, L. H. Arteterapia: a mudança do olhar em educação. *Revista de Arteterapia da AATESP*, v. 2, n. 1, p. 3-17, 2011.

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

CAMPOS, M. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos a distância: um estudo de campo documental. *Revista Cocar*, Ed. esp., n. 1, p. 209-27, 2015.

CARVALHO, C. P. C. tecendo fios entre céus e terras por meio da arte: uma experiência de Arteterapia no contexto educacional. In: CIORNAL, S. (Org.). *Percursos em Arteterapia*. São Paulo: Summus, 2004.

CASELLA, E. B. *O TDAH e transtornos de aprendizagem*. São Paulo: Planmark, 2011.

DEAKIN, S. H.; GRIMA-FARREL, C.; WARDMAN, N. Baseando-se nas abordagens da terapia das artes criativas para melhorar as culturas escolares inclusivas e o bem-estar dos alunos. *Revista Brasileira de Educação Física*, v. 29, n. 3, p. 756-773, 2019.

DINIZ, L. *Mitos e arquétipos na Arteterapia: os rituais para se alcançar o inconsciente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FAGALI, E. Q. *Contribuições da arteterapia para a psicopedagogia*. São Paulo: Interação, 2007.

ELIAS, L. C. S. *Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção*. 2003. 151f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

FARREL, M. *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAS, R. C. Entrada na carreira de professores de educação física e os processos de socialização profissional. In: FARIAS, I. M. S. et al. *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Básica 2019. Brasília: INEP, 2019.

LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 12, n. 1, p. 153-167, 2008.

LÓPEZ, M. Formação de professores e dificuldades de aprendizagem. *Jornal Nacional e Internacional de Educação Inclusiva*, v. 7, n. 2, p. 98-112, 2014.

MACHADO, A. M. et al. *Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

MAGALHÃES, R. C. B. P. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MUZETTI, C. M. G.; VINHAS, M. C. Z. L. Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. *Psicol. Argum.*, v. 29, n. 65, p. 237-248, 2011.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

PHILIPPINI, A. *Para entender Arteterapia: cartografias da coragem*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *J. Pediatr.*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2 suppl., p. 61-70, 2004.

SAITO, B. G. *O TDAH no ambiente escolar*. 2009. 47f. Monografia (Especialização em Distúrbio de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2009.

SANTOS, D. P. A relação dialógica no processo terapêutico de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: CIORNAI, S. (Org.). *Percursos em Arteterapia*. São Paulo: Summus, 2004.

VILLANUEVA, J. G. et al. Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana*. Guadalajara, v. 5, n. 42, p. 129-151, 2015.



10

Luana Evangelista Laurent
Sônia Maria da Costa Barreto

**FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA
INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS:
UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO
DE LINHARES/ES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.199-220

RESUMO:

Implementar a educação inclusiva é um dos maiores desafios do sistema educacional. Uma das principais dificuldades na implementação da educação inclusiva é que os professores do ensino geral recebem uma formação insuficiente para trabalhar em contextos de ensino complexos e para responder às necessidades únicas de todos os alunos da sua sala de aula. Esse é um desafio que tem feito muitos professores de educação geral recorrer a programas de qualificação para compensar o conhecimento de educação especial de que carecem e, assim, adquirir técnicas de ensino nessa área, bem como estar preparado para acomodar alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências implementando, efetivamente, a inclusão em suas salas de aula. Este estudo objetiva enfatizar a importância de qualificar professores em estruturas regulares para atender com eficácia às necessidades especiais de seus alunos e facilitar a educação inclusiva.

Palavras-chave:

Educação inclusiva. Alunos com necessidades especiais. Programas de qualificação.

INTRODUÇÃO

Implementar a educação inclusiva, um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em todo o mundo, envolve a oferta de educação igual para todos os alunos, incluindo alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2008).

Nas últimas duas décadas tem havido um esforço crescente para instituir a educação inclusiva em todo o mundo. No entanto, destacam Abegglen e Hessels (2018), embora a maioria dos professores tenda a aprovar a inclusão, a implementação da inclusão em salas de aula regulares apresenta desafios consideráveis para os professores do ensino geral, que são obrigados não apenas a modificar seus métodos de ensino de acordo com as necessidades especiais de seus alunos, mas ao mesmo tempo também manter um alto padrão de realizações acadêmicas.

No Brasil, com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, também foram elaboradas leis que contemplam a criança e o adolescente com necessidades especiais educacionais, a inclusão social e demais diferenças. Nesse sentido, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a inclusão das pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promover o acesso das pessoas com necessidades especiais ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Essas leis determinam a inclusão, o acesso e a permanência da criança e do adolescente no âmbito escolar, da mesma forma que o acesso em outros ambientes sociais.

Sokal e Sharma (2017) defendem que o sucesso dos programas de inclusão depende, principalmente, das atitudes dos professores em relação à inclusão e o conhecimento da educação especial profissional. Lamentavelmente, Reiter (1999) já afirmava há décadas que mesmo os professores que professam uma atitude positiva em relação à inclusão não conseguem superar os problemas relacionados com sua implementação, devido à falta de compreensão das questões envolvidas e à falta de metodologias de ensino relevantes.

E, segundo Chiner e Cardona (2013), os professores de salas de aula inclusivas, muitas vezes, expressam insatisfação com a forma como o sistema educacional lida com sua falta de conhecimentos e técnicas de ensino inclusivo. Dessa forma, a inclusão, por conta própria, sem preparação adequada, é compartilhada por professores, uma vez que os alunos com necessidades especiais chegam às salas de aulas e precisam ser integrados e atendidos, embora o professor não tenha formação adequada para tal.

Para Sokal e Sharma (2017), as evidências da eficácia do desenvolvimento profissional contínuo na Educação Especial são claras, até mesmo para professores experientes, pelas diferenças significativas em atitudes, preocupações e eficácia para o ensino inclusivo após a participação em um curso de qualificação de educação inclusiva.

Assim, tendo em vista que o presente estudo pesquisa a relação entre a formação de professores em Educação Especial e o processo de implementação da inclusão nas salas de aula regulares no Ensino Fundamental I Anos Iniciais no município de Linhares/ES, o percurso metodológico utilizou um estudo de caso qualitativo para explorar uma situação da vida real por intermédio da investigação de um fenômeno instalado no cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada na cidade de Linhares/ES, e teve como *locus* 20 Escolas da Rede Municipal de Ensino, localizadas na zona

urbana. Os sujeitos foram professores que, por meio de questionários com perguntas estruturadas, responderam questões pertinentes à importância do processo de formação continuada de professores no contexto escolar inclusivo para coletar informações e detalhes sobre o tema elencado.

O LONGO E ÁRDUO CAMINHO DA INCLUSÃO

O processo de inclusão caracteriza-se pelo movimento feito pela sociedade, a fim de adaptar-se para poder receber em seus sistemas sociais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, capacitá-las para desempenhar papéis na vida social. Não é tarefa fácil, pois muitos ainda carregam tabus relacionados a essa demanda, os quais trazem especificidades que devem ser compreendidas e trabalhadas em sala de aula. Para incluir tais sujeitos, a sociedade precisa se adequar e é preciso eliminar barreiras presentes tanto em setores públicos quanto privados.

A Declaração de Salamanca (1994) manifesta de modo explícito que a rede de ensino regular deve disponibilizar os recursos necessários ao atendimento dos alunos com necessidades especiais: a concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração instituídos nas escolas.

Assim, fica também expressa formalmente a inclusão de todos os alunos no ensino regular, sendo necessário investir nos planos pedagógicos e na estrutura do espaço escolar, bem como dispor de profissionais capacitados, a fim de promover o sucesso de aprendizagem de todos.

Gugel (2008) aponta uma série de investigações sobre o descaso e a discriminação da pessoa com deficiência, retratando o exemplo histórico do preconceito e da marginalização com o diferente que começa no marco inicial da Era Cristã, particularmente em Roma, onde era lei a morte de crianças que nasciam com alguma deficiência. Para os romanos, naquela época, o progresso relacionado à saúde consistia em retirar a vida das pessoas com alguma deficiência para que não se misturassem com aquelas que nasciam saudáveis. Na Grécia, o descuido com aqueles que possuíam algum tipo de deficiência também era notável, eles eram sacrificados ou isolados da sociedade.

Gugel (2008) ainda enfatiza que, na cultura grega, enalteciam-se as formas físicas perfeitas, cultuando-se o corpo, a estética e, portanto, não aceitavam quem nascia fora do padrão estipulado de beleza. Em Esparta, por exemplo, 4.500 a.C., toda pessoa quando nascia era analisada por anciãos que, após verificar se a criança era saudável, a devolvia para a família; caso ela apresentasse alguma má formação, era arremessada em um precipício. Naquela época, as deficiências eram tidas como castigo de Deus para a sociedade e, por isso, eliminava-se todo indivíduo que nascia com alguma deficiência física ou mental. A pessoa com necessidade especial era um ser sem alma que, quando não era morto, deveria ser sacrificado. Observa-se, assim, a discriminação e a seleção das crianças após o nascimento.

A Declaração de Salamanca (1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, apresentou diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais. O objetivo foi estimular reflexões sobre o processo de inclusão por considerar que todas as crianças, mesmo as que apresentam necessidades educativas especiais, devem ter acesso ao ensino sem nenhum tipo de discriminação.

Para Pacheco *et al.* (2007), a criança, os jovens e adultos precisam ser incluídos em programa de inclusão, a escola inclusiva

deve aderir ao desenho universal de ensino. Nesse sentido, a Lei nº 13.146, artigo 27, Inciso III, defende um projeto institucional que deve garantir o atendimento educacional especializado e os demais serviços adaptativos. Deveria ser regra em que as escolas inclusivas fossem pautadas no modelo Escola Plural, que contempla as potencialidades, ao invés da necessidade educativa especial.

Sassaki (2009), conhecido como o pai da inclusão no Brasil, apontou alguns desafios do sujeito com deficiência em relação ao ingresso e à permanência na escola. Um dos problemas refere-se à mobilidade urbana: esse problema tem afetado, principalmente, as pessoas com necessidades especiais que precisam se locomover até a escola, prejudicada por calçadas e ruas esburacadas, falta de corrimão, de transporte escolar, de instalação de pisos táteis e outros. Contudo, a permanência e não solução desses desafios acaba diretamente contribuindo para a evasão ou, até mesmo, ausência dos alunos nas aulas.

Assim, romper com as barreiras da exclusão é um desafio da sociedade contemporânea e, nesse sentido surge um novo tipo de profissionais que tem se preocupado com a permanência desse aluno no ambiente escolar. Para Sassaki (2009), não só os professores precisam se preparar para atender esse público, mas também a equipe pedagógica e os alunos. E isso demanda um comprometimento de todos com a formação integral, física e psíquica desse aluno para sua inclusão completa.

É importante ressaltar que os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados aos programas de formação para professor como Programa de Alfabetização, PDE Interativo, Inclusão Digital, Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa de Formação

Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Escola Ativa – Educação no Campo tem contribuído para a formação desses profissionais (BRASIL, 2007).

Para Sassaki (2009), a inclusão é uma forma democrática de promover o ensino, é a construção de uma sociedade, na qual todos podem participar. Também é uma forma de trazer qualidade de vida aos diferentes, mostrando que moramos em um país plural, em que as diferenças marcam nossa identidade, enfim, incluir é educar com humanidade. Já Pérez (2011), vê a inclusão como um processo no cenário educacional que surge como uma nova perspectiva para rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender.

Assim, novos questionamentos devem emergir com essa nova perspectiva sobre o que fazer e como fazer com esses alunos, o que acaba conduzindo o professor a uma revisão dos saberes necessários para trabalhar com esse público, o qual requer cuidados educacionais especiais, mesmo não tendo formação adequada para isso.

Aprender a trabalhar com a inclusão é um desafio para os docentes e para a escola de modo geral, que necessita criar meios para aprender a trabalhar com uma perspectiva de acolhimento e responsabilidade. Desse modo, o professor precisa também sempre estar aberto a novos conhecimentos, que são ferramentas para desenvolver seu trabalho. O professor vai aprendendo a ensinar enfrentando cotidianamente diversas situações que lhe possibilitam construir tais ferramentas (TARDIF, 2002).

A inclusão nas escolas comuns na rede regular de ensino coloca grandes desafios para o sistema educacional. É possível que, nos últimos tempos, esse seja um dos temas que mais provoca professores que possuem apenas graduação e professores com especialização, pois a comunidade a ter discussões tão acaloradas a

respeito de modificações que devem ser realizadas na escola, mas que nem mesmo as políticas públicas conseguem resolver.

O sucesso do processo de aprendizagem depende do projeto de inclusão, com trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado. Esse é o educador preparado para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais, na busca por estratégias de ensino, alternativas metodológicas, ajustes e adaptações na programação e nas atividades, cujos planos de aula para os alunos com necessidades especiais são traçados em conjunto, visando duas etapas: a inclusiva e a da aprendizagem (GUASSELLI, 2014).

Para Mantoan (2015), a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Entretanto, é fundamental que inovações educacionais, como a inclusão, abalem a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los, o que se confirma a seguir:

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração (MANTOAN, 2015, p. 17).

Para Forlin e Chambers (2011), receber alunos com facilidade de aprender e enviar alunos com ou sem necessidades especiais para as classes especiais porque apresentam dificuldades na aprendizagem é compreensível. Acontece que válvulas de escape não são respostas aos desafios da educação, é preciso promover mudanças na estrutura

organizacional das instituições de ensino, mudança de pensamento, de comportamento e de atitudes.

Diante dessa realidade é preciso estimular debates e discussões sobre esse tema e levá-lo a todos os grupos da educação para disseminar essa causa que tem como objetivo maior incluir os “excluídos”, valorizar as diferenças e levar para a prática escolar a igualdade de direito humano, fundamental e social.

A adaptação e/ou a transformação de todas as escolas em escola inclusiva é um grande desafio que deve ser enfrentado, bem como a redefinição do seu papel face ao atendimento educacional especializado. É necessário que os alunos, por meio dos conhecimentos, possam questionar a realidade e, coletivamente, viver experiências, condição para que a inclusão de fato, aconteça.

Para Mantoan (2015), a deficiência não é fixa no indivíduo, é preciso que esse sujeito consiga evoluir. Nesse sentido, as ações educativas devem contemplar as diferenças no sentido de mostrar que a deficiência de ordem física ou intelectual não é impedimento para a aprendizagem dos conteúdos educacionais ou do conhecimento social do sujeito.

Pacheco (2007) alerta que é preciso cuidado com a acomodação, pois, por mais difícil que seja acreditar, ainda há escolas resistentes a mudanças, persistindo em um modelo arcaico e defasado de ensino, que pode impactar no processo de inclusão, pois incluir é procurar maneiras diferentes de ensinar conforme as necessidades de cada um.

Há que se revolucionar o sistema de ensino de forma a humanizar e democratizar mais a educação, para poder incluir e contemplar mais, principalmente, aqueles que sempre viveram à sombra da discriminação e da ausência de direitos.

Portanto, é imprescindível buscar caminhos que possam melhorar a vida desses indivíduos, eliminando a padronização e buscando o respeito, o diálogo e o espírito solidário de forma democrática, bem como possibilitando a aprendizagem sem restrições. Recebem-se alunos com necessidades especiais diferentes e, na maioria das vezes, a escola e os professores não sabem como proceder. Daí a necessidade de ressignificar e ofertar um ensino mais inclusivo, por meio de processos de qualificação dos docentes para lidar com essa realidade educacional, para que as nossas atitudes sejam mais contundentes e seguras.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professor ocorre no curso de graduação em licenciatura, tanto em área específica quanto na área da Pedagogia. Vale ressaltar que a função da educação é educar para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento crítico, para o exercício da cidadania e para o desempenho da profissão com ética, responsabilidade e comprometimento. Para Reis (2006), a educação compartilha o conhecimento adquirido pela humanidade ao longo dos séculos em um processo de ensino e de aprendizagem que evoluíram de acordo com as transformações sociais, econômicas, culturais e com a introdução da tecnologia. Entretanto, a essência do ensino permanece e se transforma a cada dia.

Ao concluir uma graduação em licenciatura, o professor não está carregando todo conhecimento necessário à prática docente, é preciso buscar conhecimento ao longo da vida profissional e ir se adequando às novas metodologias, daí a necessidade da formação continuada do professor (REIS, 2006).

Pelo fato de não ser um mero ministrador de conteúdos em sala de aula, mas ao contrário, um disseminador de conhecimento de forma ampla, o professor deve se colocar sempre em constante processo de aprimoramento para exercer sua prática escolar diária.

Mantoam (2015) afirma que o professor da Educação Básica se sente impotente para lidar com as diferenças. Lacunas no conhecimento sobre a educação inclusiva têm trazido prejuízos à aprendizagem, pois sem conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem que atenda à diversidade, pode resultar em fracasso em sua prática.

Desse modo, Mantoan (2015) destaca que a inclusão implica, portanto, na mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retratando. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como o indivíduo aprende e como compreende o mundo e a si mesmo.

Nessa perspectiva ensinam Florian e Spratt (2013): a formação de docentes deve passar de seu conteúdo disciplinar e descontextualizado atualmente rígido para uma abordagem mais flexível, oferecendo possibilidades para diversos ritmos e caminhos de progressão de aprendizagem. É importante a formação contínua de professores para a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares pela urgência de torná-los profissionais reflexivos com estratégias que atendam às necessidades individuais desses alunos.

Engelbrecht (2013) aponta que é fonte de preocupação contínua e permanente o fato de os professores se sentirem despreparados para ensinar em salas de aula inclusivas, até mesmo porque eles estão entre os fatores mais influentes que afetam o sucesso dos alunos. Além disso, diante do movimento global em direção a salas de aula inclusivas, bem como o número crescente de crianças identificadas como tendo necessidades especiais de aprendizagem, tornou-se imperativo

que os docentes de sala de aula estejam preparados e confiantes em ensinar alunos com diversas habilidades.

Lima (2015) afirma que a escola inclusiva não incorpora metodologias tradicionais que valorizam o individualismo, o ensino precisa abraçar alternativas que contemple a todos, pois é importante o trabalho cooperativo do educador, da família e equipe pedagógica. Dessa feita, cada um faz a sua parte, ficando nas mãos do educador o comprometimento com a educação continuada e aprimoramento de sua prática.

Quanto à formação dos professores no município pesquisado, a Secretaria Municipal de Educação (SEME, 2020) defende que a capacitação de professor é um desafio e demanda recursos do poder público. De acordo com o órgão gestor da política inclusiva no município de Linhares, em 2019, foram ofertados 48 cursos de formação, com aproximadamente 2.600 profissionais participando, com o intuito de promover uma educação inclusiva. A SEME (2020) afirma que, no município de Linhares/ES, em 2019, foram ofertadas cinco formações direcionadas à Educação Especial, formando 230 educadores que atuam na rede de ensino.

Outro ponto fundamental diz respeito à Lei nº 3.890, de novembro de 2019, que institui a política municipal de proteção dos direitos a pessoa com transtorno do espectro autista; e a Lei nº 3.912, de 27 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão e da reserva de vagas na rede pública municipal de educação para essas crianças. Algumas crianças com espectro autista têm dificuldade em socialização, concentração e estabelecer vínculo afetivo, assim, é preciso uma atenção especial com políticas de proteção ao direito pelo aprender, por meio de alternativas que promovam o desenvolvimento dessas crianças.

Estabelecer mecanismos participativos para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais tem sido primordial, bem como garantir programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, com foco no atendimento especializado e eficiente que deve ser dispensado à educação inclusiva.

ANÁLISE

O processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas brasileiras tem se constituído um desafio para as instituições de ensino e os educadores, assim como, em alguns casos, tem se tornado um drama para as famílias dessas crianças e jovens. No atendimento a alunos com necessidades especiais, é preciso considerar lacunas na formação que possibilite aos professores do ensino regular atendê-los no processo de aprendizagem. Isso, certamente, dificulta promover as mudanças necessárias na prática diária, bem como em sua capacidade de efetivamente implementar a inclusão.

Booth e Ainscow (2011) defendem que a igualdade de oportunidades sempre foi um objetivo almejado em uma sociedade que aspira ser sustentável. A educação inclusiva se insere nesse contexto por buscar o direito de todas as pessoas à educação, garantindo a presença, a participação e a progressão de todos os alunos e, sobretudo, a igualdade de oportunidades. Questão dupla e polêmica e de mão dupla, visto que, apesar de surgir entre as estratégias e os objetivos previstos em nível internacional, sua aplicação e real desenvolvimento ainda estão longe de ser um direito com garantias de integração e inclusão.

Pérez (2011) aponta que os movimentos de renovação pedagógica, os avanços da psicologia educacional e, em suma, a evolução do sistema educacional tem atentado, ao longo das ultimas décadas, pela primeira vez, para a diversidade do aluno e sua escolarização, objetivando a integração por meio do modelo de educação especial. Nesse sentido, lembra Peters (2007), conectou diretamente a integração de crianças com necessidades especiais às escolas e às salas de aula regulares, repensando a Educação Especial a partir das investigações que consideraram a eficácia das classes especiais e os ataques que rotulam e classificam os alunos.

Logo, a integração tornou-se, assim, um dos fenômenos mais importantes e transcendentos na sociedade e para o desenvolvimento de seus indivíduos, o que implicou em uma grande mudança na prática educacional com avanços no campo da aprendizagem. Porém, a verdade é que esse modelo educacional não foi alcançado com todas as garantias, uma vez que as práticas e as atitudes discriminatórias em relação aos alunos não foram erradicadas (PALOMINO e GONZÁLEZ, 2002).

Os professores do ensino regular são considerados a chave para o sucesso da educação inclusiva, pois deles espera-se uma educação adequada e que encontrem as soluções necessárias para responder de forma adequada e eficaz a todos os problemas relacionados às diversas necessidades de seus alunos (MEMISEVIC e HODZIC, 2011).

Assim, suas atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências são fundamentais. E seu alto senso de autoeficácia e crença em sua capacidade de motivar seus alunos, mesmo aqueles com necessidades educacionais especiais e deficiências, têm um impacto direto nas realizações deles e em seu bem-estar emocional (MCNAUGHTON e VOSTAL, 2010).

Pela visão de Allday *et al.* (2013), a experiência com educação inclusiva é importante durante o período de treinamento, assim como o desenvolvimento da capacidade de conceituar e conectar a teoria e a prática. O conhecimento “sobre” e o “como” ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências é, sem dúvida, importante, embora não menos essencial para os professores seja ver a inclusão desses alunos como parte integrante da sua visão de mundo e do seu trabalho.

Fica claro que a prática da educação inclusiva é essencial para o trabalho com alunos com necessidades especiais. Implementar o processo de inclusão através de uma metodologia que identifique perspectivas relacionadas à visão de mundo do aluno, também é uma forma de reintegrá-los ao processo de ensino.

Em relação à pesquisa de campo desenvolvida no município, foi enviado um questionário direcionado a Secretaria Municipal de Educação de Linhares/ES - Setor de Educação Especial, com 11 perguntas abertas abordando a implantação e a implementação da educação inclusiva no município de forma mais contundente e expressiva.

A SEME (2020) enfatizou que a inclusão prevê a inserção escolar radical, completa e sistemática para perceber e atender as necessidades educativas especiais dos estudantes público-alvo da Educação Especial em salas de aulas comuns em um sistema regular de ensino inclusivo. O objetivo é a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Os estudantes são acompanhados em salas de aula regular por estagiários ou monitores, alguns (os que solicitam) têm acesso à instituição de ensino por meio de ônibus escolar adaptado e recebem atendimento no contraturno na Sala de Recurso. Tem-se, desse modo, assegurado o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os indivíduos, sem qualquer exceção.

Para atender as políticas de inclusão, o município tem investido na educação continuada dos professores, no trajeto das crianças à escola por via de ônibus escolar adaptado, monitores para a criança especial, sala de recurso, entre outras coisas, como forma de garantir o desenvolvimento integral do aluno público-alvo da Educação Especial, assim como seu desenvolvimento socioemocional e psicológico.

A SEME (2020) afirma que no município de Linhares são atendidos 741 estudantes dentro do programa de educação inclusiva, e são devidamente acompanhados dentro do processo de aprendizagem para garantir não apenas seu acesso, mas também sua permanência na escola. Daí intervenções como a disponibilidade de transporte adaptado, monitores e estagiários para assisti-los e cursos de capacitação de professores para melhor promover o ensino e a disseminação do saber no processo de inclusão.

Foram entrevistados 16 professores da rede municipal de ensino do município de Linhares, educadores que compõem as 20 escolas da rede e lecionam no Ensino Fundamental. Contudo, devido à pandemia da Covid-19, a entrevista foi conduzida pelo Google formulário e organizada em 6 perguntas relacionadas ao tema.

As questões evidenciaram assuntos desde a necessidade de investimento na formação continuada para inovação do ensino inclusivo e garantir que o aluno aprenda; passando pela disponibilidade de recursos pedagógicos específicos para trabalhar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola (sendo que 37,5% afirmaram receber apoio pedagógico para trabalhar com a criança com NEE, e 62,5% disseram não ter);

Questionou-se ainda a participação em algum curso fornecido pela SEME para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais (sendo que 64% disseram não ter participado de capacitação pelo município, contra 36% que disseram ter participado).

Perguntou-se também se os entrevistados têm ou tiveram alunos com NEE e, no caso de uma resposta afirmativa, qual sentimento aflorou ao recebê-lo (todos sem exceção já trabalharam com alunos com NEE, e 82,5% tiveram dificuldades na prática, contra 12,5% que não tiveram pela experiência profissional).

Dos pesquisados, 18,7% tem entre um mês a três anos de experiência profissional; 25% tem entre quatro a sete anos; 25% entre oito a dez anos; 12,5% têm entre 11, e 15 e 18,8% acima de 16 anos. De forma geral, a maioria possui uma experiência considerável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi discutido neste estudo, é possível tirar várias conclusões práticas. Inicialmente, há uma necessidade vital de introduzir cursos que desenvolvam o conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem no início do programa de formação de professores, especificamente para professores em estruturas regulares.

Isso contradiz a concepção comum de que tais cursos podem ser vistos por meio do desenvolvimento profissional em um estágio posterior, por dois motivos: Primeiro, quando os professores têm a oportunidade de adquirir essas informações como parte de seu trabalho profissional desenvolvimento, eles já encontraram alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais e, por não saberem instruir esses alunos de forma eficaz, podem, inadvertidamente, prejudicar seu desenvolvimento educacional. E, segundo porque a incapacidade de ensinar alunos com necessidades especiais pode se tornar uma razão para criticar os professores, resultando em uma crescente frustração deles com o sistema educacional.

Além disso, é preciso integrar valores humanísticos, como empatia e cuidado, no discurso educacional, necessários para promover a inclusão, o que requer atenção de todo o sistema e uma preparação adequada em nível da escola.

A integração de valores humanísticos deve abordar duas dimensões distintas. A primeira é a do professor que, além de adquirir conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem, precisa ter contato com métodos de ensino e materiais curriculares fundamentados em uma metodologia mais “humana” e esta focada em valores como respeito, cuidado e empatia. A segunda dimensão é a do aluno, que precisa encontrar materiais curriculares que visem os mesmos valores humanísticos.

Em suma, é importante que os resultados do presente estudo despertem e estimulem o interesse de professores que trabalham em sistemas de educação geral com alunos com necessidades especiais em suas classes e aqueles que estão preocupados em revitalizar a relação central com seus alunos. Argumenta-se neste estudo que não apenas os professores de Educação Especial devem ter acesso a essas informações, mas todos os programas de formação de professores devem incorporar cursos sobre dificuldades de aprendizagem.

No momento em que se instruem os professores sobre a questão das dificuldades de aprendizagem e dos métodos de abordar todos os alunos de forma eficaz, ao mesmo tempo enfatizando a importância de uma metodologia mais “humana”, cria-se um ambiente educacional atencioso e bem-sucedido para todas as crianças, cumprindo, assim, as metas que inspiram o movimento de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALLDAY, A; NEILSEN-GATTI, S; HUDSON, T. 2013. Preparação para inclusão nos currículos de formação inicial de professores. *Teacher Education and Special Education*, 36 (4): pp. 298-311. doi: 10.1177/0888406413497485.
- BOOTH, T; AINSWORTH, M. Index for inclusion. In *Developing Learning and Participation in Schools*, 3rd ed.; CSIE: Bristol, UK, 2011.
- BRASIL. Lei nº 11.949, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- BRASIL. MAS/CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.
- CHINER, E; CARDONA, M. C. 2013. Educação inclusiva na Espanha: como as habilidades, recursos e apoios afetam as percepções de inclusão dos professores da educação regular? *International Journal of Inclusive Education* 17 (5): pp.526–541.
- ENGELBRECHT, P. (2013) Formação de professores para a inclusão, perspectivas internacionais. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), pp.115–8.
- FLORIAN, L; SPRATT, J. (2013) Promovendo a inclusão: uma estrutura para interrogar a prática inclusiva. *European Journal of Special Needs Education*, 28, pp.119–35.
- FORLIN, C; CHAMBERS, D. (2011) Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), pp.17–32.
- GUASSELLI, M. F. R. Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática. 2014. 193f. Tese (Doutorado) – UFRS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014, Porto Alegre, BR-RS.
- GUGEL, M. A. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. 2008. Disponível em: < <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade-1.pdf> > Acesso em setembro de 2020.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v.96, n.243, pp.343-358, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art. Acesso em setembro de 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?. Editora: Summus Editorial; 2015.

MCNAUGHTON, D; VOSTAL, B. 2010. Usando a escuta ativa para melhorar a colaboração com os pais: a estratégia de não chorar. *Intervention in School and Clinic*, 45 (4): pp.251-256. doi:10.1177/1053451209353443.

MEMISEVIC, H; HODZI, S. 2011. Atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual na Bósnia e Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), pp.699-710. doi: 10.1080/13603110903184001.

PACHECO, J. et al. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALOMINO, A. S; GONZÁLEZ, J. A. T. Las necesidades educativas especiales como alternativa a la categorización. In *Educación Especial: Centros Educativos y Profesores Ante la Adversidad*; Pirámide: Buffalo, MN, USA, 2002; pp. 63–86.

PÉREZ, T. G. Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educ. Filos.* 2011, 25, 691–719. [CrossRef]. Warnock Committee.

PETERS, S. A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *J. Pol. Stud.* 2007, 18, 98–108.

REIS, H. M. M. S. Educação inclusiva é para todos?: A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

REITER, S. 1999. Sociedade e deficiência: uma perspectiva internacional sobre política social. Haifa: Ahva.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/_Acessibilidade.pdf?> Acesso em 2020.

SEME. Secretaria Municipal de Educação de Linhares. Educação Básica. Linhares 2020

SOKAL, L; SHARMA, U. 2017. Eu realmente preciso de um curso para aprender a ensinar alunos com deficiência? Eu faço isso há anos. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 40 (4): pp.739–760.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. 2002. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 2020.

UNESCO, (2008). Inclusive education: O caminho do futuro (relatório final). Paris: Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/filead/user_upload/Policy_Dialogue.pdf

11

Fernanda Baiense de Almeida Paes
José Roberto Gonçalves de Abreu

CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DAS CRIANÇAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.221-240

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma os professores de Educação Física da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental do município de Presidente Kennedy-ES utilizam as cantigas de roda para estimular o desenvolvimento psicomotor dos alunos. Para tanto, foi aplicado um questionário aos professores de Educação Física da Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, realizado por meio do Google forms. Observou-se que as cantigas de roda são utilizadas por quase todos os docentes, entretanto, apesar de os profissionais entenderem a importância de trabalhar a psicomotricidade, o trabalho é feito de forma global, sem uma maior especificidade. Assim, sendo é fundamental ter objetivos mais focados, de acordo com a série e com o perfil da turma. Todos os professores desenvolvem atividades psicomotoras e todas elas têm um elemento em comum: o brincar como método de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:

Psicomotricidade. Cantigas de roda. Educação Física. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O estudo do movimento e a relação entre os componentes motores e psicológicos constitui um campo de interesse de teóricos de diferentes áreas, entre as quais a Educação Física. Os humanos são considerados uma combinação de traços psicológicos e físicos, que permitem à criança e, posteriormente, ao adulto, viver e se integrar a um sistema social dinâmico e progressivo (BARRETO, 2015).

No ambiente educacional, o desenvolvimento psicomotor significa estimular o processo evolutivo normal do indivíduo desde os primeiros anos de vida. Considera-se que a atividade psicomotora começa desde os primeiros anos de vida, devido à necessidade de conhecer o meio ambiente, manipulando objetos e utilizando jogos, sendo único para cada criança, como resultado das experiências acumuladas, das reações e das respostas dadas quando tarefas diferentes lhes são atribuídas (BARBOSA, 2012).

A Educação Física é uma disciplina que, na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, deve entrelaçar os saberes pedagógicos, envolvendo movimento, cultura corporal e o processo de aprendizagem da criança, primando pelo seu desenvolvimento integral. Porém, deve-se buscar o desenvolvimento da criança em sua totalidade e, nessa perspectiva, criar condições para que a criança melhore sua capacidade física e sua adaptação na sociedade, além de proporcionar tranquilidade para buscar desenvolver os demais aspectos que integram formação dela como um todo (FALKENBACH, 2002).

É preciso compreender o objetivo da Educação Física como disciplina que desenvolve o aluno em sua unidade e globalidade, por meio de habilidades motoras humanas, ou seja, educando por meio do movimento do corpo. Assim, no sistema educacional, a Educação Física adquire uma importância especial na medida em que a escola é

considerada não somente como um local onde o conhecimento formal das crianças é desenvolvido, mas também seus valores, habilidades e competências. Assim, não se limita somente à prática esportiva, mas traz consigo uma atividade de internalização do conhecimento (FALKENBACH, 2002).

Trabalhar a psicomotricidade por meio de músicas envolve colocar a criança na presença de uma situação que não a coloca em relação a um objeto material localizado no espaço. Para Fonterrada (2008), a música desempenha uma parte importante do trabalho da psicomotricidade, não se podendo conceber uma sem a outra, pois são partes integrantes e absolutamente essenciais.

Isso possibilita ao professor utilizar as cantigas de rodas como auxílio à sua prática pedagógica, buscando, dessa forma, destacar a importância dessas cantigas no processo de aprendizagem, no desenvolvimento infantil, bem como os benefícios por ela oferecidos tanto na educação quanto nos conhecimentos, ideias, sentimentos, emoções. Tudo isso para que a criança se constitua como um sujeito, desenvolvendo-se nos aspectos afetivo, físico e intelectual.

Vale destacar que abordar as cantigas de roda no desenvolvimento psicomotor da criança é um tema extremamente importante e atraente, levando em consideração sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem e por ser, muitas vezes, ignorado pelos professores de Educação Física durante suas aulas. Assim, é importante destacar as atividades com cantigas de rodas como possibilitadoras da interação e da participação de todas as crianças e sua contribuição para a inclusão social.

Nesse contexto, este trabalho integra uma série de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, sob a orientação do Professor José Roberto Gonçalves de Abreu, direcionadas ao

processo de compreensão da Educação Física e suas possibilidades no processo de escolarização de crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma os professores de Educação Física da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental do município de Presidente Kennedy-ES utilizam as cantigas de roda para trabalhar o desenvolvimento psicomotor dos alunos.

Este estudo foi desenvolvido, primeiramente, por meio de uma pesquisa bibliográfica, em que se buscou descrever, à luz da literatura, sobre as cantigas de roda, o desenvolvimento infantil, a psicomotricidade e a importância dos testes para analisar o desenvolvimento da criança. Posteriormente, foi aplicado um questionário aos professores de Educação Física da Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental.

APOORTE TEÓRICO

Em geral, os termos psicomotricidade, desenvolvimento motor, habilidades motoras, aprendizado motor, entre outros termos, pode gerar alguma confusão. Isso ocorre, segundo Berruezo (2008), porque a psicomotricidade não é apenas um conceito ambíguo, mas tem uma terminologia pouco clara, dado seu uso indiscriminado.

Em primeiro lugar, para analisar o termo psicomotricidade, é preciso esclarecer que esse conceito compõe-se de duas partes; por um lado, a motricidade, ou seja, o aspecto motor, que se refere ao movimento, enquanto o prefixo psico se refere à parte socioafetiva e cognitiva. Assim, por meio da psicomotricidade, o indivíduo se adapta

ao ambiente, sendo entendida como a relação mútua entre a atividade psíquica e função motora (FERNANDES, 2015).

Para Alves (2012), o objetivo da psicomotricidade é o desenvolvimento das diferentes áreas motoras, cognitivas, afetivas e sociais das crianças e sua intervenção pode ser realizada em caráter preventivo, educacional, reeducacional ou terapêutico.

A educação psicomotora pode, assim, ser compreendida como a ação pedagógica e psicológica que utiliza a Educação Física para normalizar ou aprimorar o comportamento da criança, considerando o uso do corpo como mediador para abordar o ato motor humano. O objetivo é transformá-lo em um recurso adaptativo para a interação do sujeito e seu ambiente (FERNANDES, 2015).

O desenvolvimento motor não desenvolve apenas os movimentos, mas fornece às crianças as habilidades de que precisam para interagir com o mundo ao seu redor. Pode-se afirmar que, desde o primeiro dia de vida, a atividade física e o movimento é o que impulsiona o aprendizado e o desenvolvimento de uma criança, em um processo amplamente influenciado por um envolvimento ativo e sensorial com o mundo e na interação social dela com seu ambiente. A base para a interação social é a capacidade da criança de entrar em relacionamentos e se comunicar com os outros. Isso ocorre, inicialmente, por meios verbais e não verbais, gestos, expressões faciais e linguagem corporal (BARRETO, 2015).

Ao longo dos estágios de desenvolvimento, o neurológico e o controle do movimento avançam nas direções “da cabeça aos pés” (cefalocaudal) e da “linha média à periferia” (proximidadeodistal), enquanto mudanças previsíveis nas proporções corporais também ocorrem. Por exemplo, a cabeça é responsável por 25 por cento do comprimento reclinado em um bebê e apenas 15% da altura do adulto, enquanto as pernas respondem por 38% do comprimento reclinado

no nascimento e 50% da altura do adulto. Essas mudanças nas proporções do corpo ocorrem porque suas partes crescem em taxas diferentes. Do nascimento à idade adulta, à medida que a cabeça dobra de tamanho, o tronco triplica de comprimento e os braços e pernas quadruplicam (MASSA; RÉ, 2010).

Coincidindo com essas mudanças nas proporções corporais e, em parte por causa delas, a capacidade de realizar várias tarefas motoras se desenvolve de forma previsível. Por exemplo, o aumento da velocidade de corrida é consistente com o aumento do comprimento da perna. O desenvolvimento neurológico também determina a progressão das habilidades. Crianças pequenas, por exemplo, quando arremessam uma bola, pegam-na dentro da linha média do corpo e não tentam pegá-la fora da linha média ou para qualquer um dos lados do corpo. À medida que o desenvolvimento próximo-distal avança, são mais capazes de realizar tarefas fora de sua linha média e, na adolescência, conseguem manobrar seus corpos de forma coordenada para pegar objetos fora da linha média com pouco esforço (MASSA; RÉ, 2010).

Oferecer oportunidades para que crianças pequenas sejam fisicamente ativas é importante não porque esses estágios podem ser afetados, mas para garantir oportunidade adequada para o desenvolvimento de habilidades. Assim sendo, é necessário elaborar currículos sólidos de Educação Física, baseados na compreensão dos padrões de crescimento e estágios de desenvolvimento, essenciais para fornecer experiências de movimento adequadas que promovam o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, entendendo que dominá-las pode contribuir para os aspectos físicos, sociais e cognitivos. Ao mesmo tempo, dominar as habilidades psicomotoras fundamentais é essencial para promover a atividade física, pois essas habilidades servem como base para movimentos mais avançados e específicos do esporte (BACIL et al., 2015).

Desse modo, os currículos de Educação Física devem ser baseados em atividades motoras adequadas ao desenvolvimento para promover a autoeficácia e o prazer, e estimular a participação contínua em atividades físicas.

A dimensão corporal é fomentada em nível escolar por meio da Educação Física que, segundo as diretrizes educacionais do Brasil, integra as disciplinas da base nacional, devendo ter como objetivo o desenvolvimento holístico do estudante. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2019), a Educação Física favorece um desenvolvimento global dos estudantes, não se resumindo somente aos aspectos físicos, como pode ser observado na Figura 6. Também defende a Educação Física de qualidade e a formação de professores nessa disciplina, destacando os benefícios proporcionados aos países que investem, e o custo social que acarreta àqueles que não investem o suficiente.

Crianças e jovens na Educação Básica se beneficiam do desenvolvimento de uma variedade de habilidades pessoais e sociais, como relacionamento com os colegas, comportamentos pró-sociais, liderança, resolução de problemas, entre outros. A finalidade é se transformarem não apenas alunos mais bem-sucedidos, mas também com mais probabilidade de fazerem uma transição mais bem-sucedida para a vida adulta. De acordo com Soares (2010), crianças e jovens podem desenvolver essas habilidades pessoais e sociais por meio de sua participação na Educação Física escolar, por meio do desenvolvimento de competências físicas e psicossociais e habilidades para a vida.

Nessa perspectiva, a disciplina de Educação Física tem o desafio de estimular experiências de aprendizagem significativas e relevantes para crianças e jovens, promovendo não somente a saúde física, mas o pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas, adaptabilidade, comunicação. Além dessas, também

reflexão sobre a própria cultura, entendendo que a comunidade fornece uma base rica de recursos que podem ser utilizados para apoiar um currículo escolar (SOLER, 2003).

Falar de educação se refere à ideia de formar pessoas capazes de viver na sociedade a que pertencem. Educar não é uma tarefa simples, por isso a necessidade de formação específica, responsável por contribuir para o crescimento do conhecimento que vem com a vida. Para ensinar, um certo nível de treinamento é necessário, bem como conhecer os alunos e compreender seu desenvolvimento e o que pode ser feito para conduzir o processo (ZANCAN; SPAGNOLO, 2012).

Nos tempos modernos, estudiosos têm pesquisado o poder da música, tendo sido constatado que crianças expressam preferência pelo mesmo tipo de música que ouviam enquanto estavam no útero materno, e que expor bebês à música ajuda a construir pontes neurais usadas para processar pensamentos e informações. A música pode estimular as ondas alfa do cérebro, criando uma sensação de calma no ouvinte. Outros estudos indicam que a exposição musical precoce tem benefícios no desenvolvimento de habilidades perceptivas, que afetam as habilidades linguísticas e literárias, raciocínio espacial, que está relacionado às habilidades usadas na Matemática, e coordenação motora fina (PIRES, 2012).

No que se refere ao desenvolvimento psicomotor, existe uma estreita relação entre música e educação motora, pois a primeira não pode se desenvolver sem o corpo e o movimento, enquanto a segunda precisa da música, da voz e de instrumentos musicais. Com a música, o aluno desenvolve e descobre suas possibilidades de movimento e as possibilidades sonoras de seu próprio corpo, tomando progressivamente consciência do seu esquema corporal e construindo uma imagem de si mesmo. Além disso, desenvolve o senso de ritmo, espaço, tempo e sua posição em relação aos outros (AGNOLON; MASOTTI, 2016).

No universo musical, as cantigas de roda, também conhecidas como brincadeiras de roda e cirandas, são canções populares relacionadas diretamente com as brincadeiras de roda. Elas são uma prática comum em todo o Brasil, além de integrar o folclore brasileiro. Martins (2003, p. 35) define as cantigas de roda como “poesias e poemas cantados em que a linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento) e o jogo cênico (a representação) se fundem numa única atividade lúdica”.

As cantigas de roda, além de estimular o prazer, exercitam naturalmente o corpo, a memória, o raciocínio, também estimulam o gosto pelo canto e promovem a interação. Além de estimular a reflexão e o entendimento das mais diversas situações cotidianas. Vale ressaltar que as cantigas de rodas exploram atividades grupais, oportunizando momentos de aprendizado com os colegas, explorando atividades grupais, oportunizando trocas de informações de um para o outro, além de ampliar e expandir a imaginação e criatividade das crianças.

Discorrer sobre as cantigas de rodas é um assunto bastante abrangente, pois todo ser humano já vem em sua essência com uma inclinação para a música, para a dança e a diversão. De certa forma, herdou costumes de povos primitivos em suas atividades de dança, como sendo aspectos de divertimento e prazer natural. Assim, compete o professor de Educação Física, como intermediador da aprendizagem, propiciar aos alunos um ambiente alegre, tranquilo e saudável, que favoreça e facilite a aprendizagem das cantigas de rodas.

ANÁLISE

O estudo foi realizado com os sete professores de Educação Física da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino

Fundamental da rede municipal de Presidente Kennedy-ES. O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado realizado por meio do Google forms, um formulário disponibilizado no Google docs, que recolhe e organiza informações de forma gratuita e oferece planilhas (Google Sheets) e gráficos.

O objetivo da pesquisa foi analisar, primeiramente, o perfil dos profissionais, buscando informações sobre idade, sexo, escolaridade e nível de ensino em que atuam e, a seguir, de que forma as cantigas de roda são utilizadas para desenvolver a psicomotricidade dos alunos. Foi perguntado aos professores se desenvolvem atividades destinadas ao desenvolvimento da psicomotricidade, com qual periodicidade, de que forma são trabalhadas, se e como utilizam cantigas de roda, e como é a participação dos estudantes. Os dados obtidos nas entrevistas foram tratados de forma qualitativa, de modo a permitir que as informações pudessem ser analisadas caso a caso, estabelecendo as possíveis relações entre as variáveis do problema, a fim de atender os objetivos propostos pela pesquisa.

Em relação à idade, um (14,3%) professor possui entre 21 e 35 anos, três (42,9%) possuem entre 36 e 40 anos e três (42,9%) têm 41 anos ou mais. Observou-se que a quase totalidade de professores tem acima de 36 anos, situação que tem sido observada no país, onde os mais jovens não têm optado pelo magistério. Tal situação, segundo Both e Nascimento (2010), ocorre devido a uma série de fatores, entre os quais as más condições de trabalho, baixos salários e, no caso específico dos docentes de Educação Física, falta de material e espaços adequados e a pouca valorização da disciplina, considerada por muitos como “não importante”.

Quanto ao sexo, quatro (57,1%) docentes são do sexo masculino e três (42,9%) são do sexo feminino. Apesar da feminização do magistério ser uma realidade, na Educação Física, não é incomum uma maior presença masculina. Em geral, os cursos dessa área oferecem

bacharelado e licenciatura, propiciando um campo mais abrangente de atuação, que pode ocorrer em academias, escolas, instituições ou como *personal trainer*. Assim, apesar de as mulheres ocuparem 70,6% das vagas dos cursos de licenciatura, na Educação Física, esse percentual costuma ser inverso, com uma maioria de homens, o que se reflete também no número de professores do sexo masculino, nessa disciplina, nas escolas (INEP, 2018).

Quanto à escolaridade, três (42,9%) têm superior completo, três (42,9%) são especialistas e um (14,3%) é mestre (Figura 9). Esses dados são superiores à média do país, onde, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica, 79,9% dos docentes têm ensino superior, enquanto no Espírito Santo, são 94,3%. O Espírito Santo é o Estado que possui o maior percentual de professores com pós-graduação, com um percentual de 78,4%, enquanto no país somente 36,9% dos docentes da Educação Básica foram além do ensino superior. Neste estudo, somando-se os docentes com especialização e mestrado, obteve-se um percentual um pouco abaixo do Estado, com 57,2%, porém superior aos resultados do país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Perguntados sobre o tempo de atuação como professor, um (14,3%) tem menos de cinco anos de docência, dois (28,6%) têm entre cinco e dez anos e quatro (57,1%) têm entre 11 e 20 anos. O tempo de docência pode estar relacionado à variável idade, que apresentou resultados semelhantes. Tal situação é consequência da falta de atratividade da profissão porque muitos, apesar de cursarem licenciaturas, não a exercem, optando por outras áreas de trabalho, o que ocorre com mais frequência entre os professores de Educação Física, devido a um campo mais amplo de trabalho, muitas vezes com salários mais altos. Segundo Betti (2011), em geral, os formados em Educação Física se mantêm na educação, muitas vezes, como complemento a atividades desenvolvidas fora da educação.

Indagados sobre o nível de ensino em que atuam, um (14,3%) atua somente no 1º segmento do Ensino Fundamental, dois (28,6%) atuam na Pré-Escola e no 1º segmento do Ensino Fundamental, três (42,9%) atuam no 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e um (14,3%) atua em todo o Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. De acordo com Cruz e Batista Neto (2012), grande parte dos professores atua nos diversos segmentos da Educação Básica, muitas vezes, inclusive, em diversas disciplinas, situação observada neste estudo, visto que somente um professor atende apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental, enquanto os demais têm turmas mais diversificadas.

Ao serem perguntados se realizam atividades para desenvolver a psicomotricidade em suas turmas, todos responderam afirmativamente. Quando indagados sobre a periodicidade desse trabalho, dois (28,6%) o fazem diariamente, dois (28,6%) trabalham semanalmente, um (14,3%) afirmou que o faz quinzenalmente, e dois (28,6%) afirmaram que desenvolvem mensalmente. De acordo com Osório e López (2014), em todos os momentos da Educação Física, deve-se buscar o aprimoramento das habilidades motoras que favorecem o processo de exploração do ambiente; os conceitos de lateralidade, direção, velocidade, locomoção e percepção sensorial, junto com a mistura de processos mentais como observar, descobrir, comparar, analisar, ouvir, avaliar ou seguir instruções, que constituem um verdadeiro sentido global do ensino da corporeidade.

Quando solicitados a responder de que forma trabalham a psicomotricidade com seus alunos, cinco (71,4%) trabalham com música, seis (85,7%) realizam jogos, seis (85,7%) utilizam cantigas de roda, um (14,3%) trabalha por meio de histórias e seis (85,7%) desenvolvem a psicomotricidade por meio de brincadeiras. Vale destacar que nessa questão, os professores puderam descrever quantas atividades quisessem. Para Freire e Scaglia (2009), motricidade sem cognição

é possível, mas cognição sem habilidades motoras não é. Assim, com foco na linguagem corporal, o núcleo central das competências psicomotoras refere-se à inter-relação de fatores internos e externos, bem como do processo de maturação do sistema nervoso central.

Quando perguntados quais cantigas de rodas utilizam com suas turmas, foram destacadas as seguintes: A Barata diz que tem, Ciranda cirandinha, Escravos de Jó, Carneirinho carneirão, A casinha da vovó, Não atire o pau no gato, O sapo não lava o pé, Meu pintinho amarelinho e Dona Aranha. No Brasil, com algumas diferenças regionais, existe uma infinidade de cantigas de roda que podem ser utilizadas com objetivos educacionais, sejam de cunho moral, pessoal ou para desenvolver o movimento, pois fazem parte do mundo da criança.

Quando indagados sobre o tipo de atividade que desenvolvem com as cantigas de roda para desenvolver a psicomotricidade, as respostas foram as seguintes:

“Mais do que uma simples atividade de entretenimento, a cantiga de roda tem um grande papel para o desenvolvimento cultural e intelectual do ser humano. Também conhecido como ciranda, esse gênero infantil tem caráter popular e sua principal característica é transmitir costumes e crenças, e também estimular a desenvoltura das crianças”.

“Jogos de encaixe e brincadeiras”.

“Geralmente, toda cantiga de roda tem um comando simples a ser realizado: correr, saltar, andar de dois, quatro, sem apoio, e esses comandos são a psicomotricidade em si”.

“Dança e coreografia”.

“Vivenciando e imitando os fatos das histórias ou dos movimentos da cantiga, desenvolvimento psicomotor”.

“Peço as crianças pra responderem os comandos das músicas”.

Assim, todos os professores que utilizam as cantigas de roda o fazem para um trabalho voltado ao movimento. A música nos primeiros anos de escolaridade auxilia não somente o cultivo da percepção estética da criança, mas também seu desenvolvimento psicomotor e emocional. O acompanhamento rítmico contribui para um melhor desempenho dos conceitos de movimento, habilidades estáticas (equilíbrio), habilidades de movimento (galope, salto, corrida) habilidades motoras básicas e afetam positivamente a precisão motora, em comparação com atividades semelhantes a jogos (FONTERRADA, 2008).

Em relação à participação dos alunos no trabalho com cantigas de roda, os professores relataram que: *“Além de aprender, elas se divertem muito”*; *“Eles participam intensamente”*; *“Eles gostam muito de atividades que envolvem cantigas de roda, a participação, geralmente, é de quase 100% da turma”*; são *“Participativos”*; a participação é *“Ótima”*; *“É muito enriquecedora para o desenvolvimento das crianças”*.

Jordão *et al.* (2012) afirmam que um professor de Educação Física, em seu esforço para evitar a monotonia e a falta de interesse por parte dos alunos, pode incorporar programas educacionais de movimento musical durante suas aulas. Essa forma alternativa de ensino deve, por um lado, visar a uma compreensão mais profunda da técnica em habilidades motoras, de modo que a execução de cada movimento demonstre fluxo, sincronização e uniformidade e, por outro, crie um ambiente agradável visando uma educação multifacetada das crianças.

Ao serem perguntados se, em sua opinião, as cantigas de roda são importantes para desenvolver a psicomotricidade, todos responderam que sim, declarando que:

“Mais do que uma simples atividade de entretenimento, a cantiga de roda tem um grande papel para o desenvolvimento cultural e intelectual do ser humano. Também conhecido como ciranda, esse gênero infantil

tem carácter popular e sua principal característica é transmitir costumes e crenças, e também estimular a desenvoltura das crianças”.

“Sim, porque ajuda no desenvolvimento motor e na interação”.

“Sim, muito, pois a psicomotricidade é nada mais que os movimentos básicos do corpo humano, e com a cantiga de roda as crianças realizam sem perceber, ou seja, apenas brincando”.

“Podem ser um instrumento, não necessariamente fundamental para a psicomotricidade, mas bem utilizadas resgatam um conteúdo cultural importante”.

“Sim, porque ajuda a desenvolver habilidades motoras”.

“Sim... As crianças adoram esse tipo de aula”.

“Sim, pois utiliza expressões através de representações”.

Segundo Kishimoto (2005), as crianças, por meio de brincadeiras musicadas e da intervenção do professor, realizam uma série de experiências motoras. Não só isso, mas também experiências relacionais, permitindo-lhes expressar suas emoções, controlá-las e ter consciência de si e dos outros. As aulas de Educação Física envolvendo as cantigas de roda, portanto, envolvem uma série de noções “sociais”, como “vezamento”, “ele não está fazendo assim”, “é muito fácil, é muito difícil para mim”, “tenho medo”, “os outros estão me olhando”. Tudo isso consolida sua relação consigo mesma (em relação aos elementos posturais e de coordenação e ritmo), com os demais (pelo sentido tátil) e com o ambiente (pela noção de espaço).

Por fim, os professores deveriam relatar alguma atividade envolvendo as cantigas de roda. Um docente disse que “Escravos de Jó desenvolve a noção espacial e temporal, ritmo”, enquanto outro afirmou que “Na música O sapo não lava o pé, cantei junto com as crianças

ao som de um violão e pedi às crianças para fazerem os movimentos e gestos mencionados na música, em seguida, expliquei às crianças a importância da higiene". Os demais não relataram nenhuma experiência.

Ao analisar as respostas obtidas ao longo do questionário, é possível afirmar que todos os professores de Educação Física desenvolvem atividades psicomotoras e somente um não o faz utilizando, entre outros recursos, as cantigas de roda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar de que forma os professores de Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental do município de Presidente Kennedy-ES utilizam as cantigas de roda para estimular o desenvolvimento psicomotor dos alunos.

Observou-se que as cantigas de roda são utilizadas por quase todos os docentes, entretanto, apesar de os profissionais entenderem a importância de trabalhar a psicomotricidade, o trabalho é feito de forma global, sem uma especificidade mais abrangente. Assim sendo, é fundamental apresentar objetivos mais focados, de acordo com a série e com o perfil da turma.

Entende-se que a atividade educacional deve ser baseada em um plano de trabalho que inclua os componentes principais da psicomotricidade, a fim de promover um desenvolvimento global dos alunos. Nesse caso, as atividades educacionais devem ser atrativas e conduzir a uma maior participação. Nesse contexto, as cantigas de roda são um excelente método, pois integram o conhecimento das crianças.

As brincadeiras de roda têm a vantagem de serem oferecidas a todas as crianças do segmento de ensino pesquisado, fornecendo

um domínio de todo o corpo, mais liberdade de movimentos e permitindo que a criança se integre ao grupo. Além disso, aumentam as habilidades de comunicação, facilitando a expressão corporal, desenvolvendo a linguagem oral, adquirindo novo vocabulário, desenvolvendo a memória por associação, estimulando o sentido rítmico e a coordenação dos movimentos, tomando consciência do ato respiratório, localizando os diferentes segmentos do esquema corporal e aumentando a sensibilidade auditiva.

Outra vantagem das cantigas de roda é que esta não necessita de nenhum recurso especial, a não ser a presença e o direcionamento do professor e a participação dos alunos.

Como foi possível observar ao longo desta pesquisa, é uma realidade que todos os professores desenvolvem atividades psicomotoras e todas elas têm um elemento em comum: o brincar como método de ensino e aprendizagem. Brincar é o elemento que permite desenvolver aspectos muito importantes na vida da criança, como a percepção do esquema corporal, conhecimento de espaço e tempo, ritmo, entre outras habilidades.

Como exposto, a música, aqui envolvendo as cantigas de roda, é ligada ao movimento, portanto, constitui um aspecto chave no desenvolvimento psicomotor, fazendo parte do universo da criança desde seu nascimento, e sua aquisição influencia positivamente seu desenvolvimento futuro. Nessa perspectiva, os professores devem utilizá-las em suas aulas, adaptando-as às capacidades das crianças, com objetivos claros sobre o que querem desenvolver, uma vez que o movimento é um aspecto fundamental nas idades em que elas se encontram, devendo ser aproveitadas para obter o máximo benefício para desenvolvê-las.

REFERÊNCIAS

AGNOLON, R.; MASOTTI, D. R. A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das inteligências múltiplas. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2016.

ALVES, F. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BACIL, E. D. A. et al. Atividade física e maturação biológica: uma revisão sistemática. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 33, n. 1, p. 114-121, 2015.

BARBOSA, R. O. M. Entre a psicomotricidade e o desenvolvimento humano: a importância da educação física na educação infantil. *Efdeportes*, v. 17, n.169, 2012

BARRETO, S. J. *Psicomotricidade: Educação e Reeducação*. 20. ed. Blumenau: Acadêmica, 2015.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, A.; MOREIRA, W. W. 17. ed. *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2011.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Condições de vida do trabalhador docente em educação física do magistério público municipal de Florianópolis. *Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon*, v. 9, n. 16, p. 11-28, 2010.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 385-499, 2012.

FALKENBACH, A. P. *A educação física na escola: uma experiência como professor*. Lajeado: UNIVATES, 2002.

FERNANDES, J. Das abordagens emergentes em psicomotricidade às atualidades da prática psicomotora. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). *Atualidades da prática psicomotora*. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

FONTEERRADA, M. T. O. *De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo da educação superior*. Brasília: INEP, 2018.

JORDÃO, G. et al. *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed., São Paulo, Cortez, 2005.

MARTINS, M. A. N. S. *Brincadeira Infantil*. Do imaginário ao real – aspectos cognitivos e sociais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MASSA, M.; RÉ, A. H. Características de crescimento e desenvolvimento. In: SILVA, L. R. (Ed.). *Desempenho esportivo: Treinamento com crianças e adolescentes*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

OSORIO, K.; LÓPEZ, A. Feedback formativo no processo de ensino-aprendizagem de pré-escolares. *Revista Ibero-americana de Avaliação Educacional*, v. 7, n. 1, p. 13-30, 2014.

PIRES, M. F. S. *Musicalização na Educação Infantil*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOARES, C. L. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOLER, R. *Educação Física escolar*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Brasília: Todos pela Educação, 2019.

UNESCO. *Políticas em Educação Física de qualidade*. Paris: UNESCO, 2019.

ZANCAN, S.; SPAGNOLO, C. Educação brasileira no século XXI: impasses e desafios da profissão docente. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 12, n. 136, p. 87-94, 2012.

12

Vinícius da Silva Freitas

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA E ACESSÍVEL: REPENSANDO A CAPACIDADE E A DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.241-261

RESUMO:

A educação física totalmente inclusiva abrange quatro áreas: conhecimento e currículos relacionados à habilidade e deficiência, atitudes do professor, formação inicial de professores e uma reformulação da compreensão vigente a respeito das múltiplas perspectivas sobre alfabetização física. A Educação Física totalmente acessível envolve condições materiais e atitudinais configuradas para tornar esses programas realmente utilizáveis por todos aqueles cuja “inclusão” é pretendida. O acesso está, de fato, conceitualmente implícito na “inclusão”, no entanto, na prática, a menos que uma organização ou indivíduo tenha um compromisso universal com o acesso, barreiras atitudinais podem impedir que a inclusão plena se torne uma realidade. Este estudo objetiva explorar temas emergentes em Educação Física inclusiva no contexto específico de programas de formação de professores ampliando a compreensão sobre habilidade e deficiência na Educação Física inclusiva.

Palavras-chave:

Educação Física. Inclusão. Deficiência. Formação Inicial de Professores. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute a importância de se modificar o programa na formação de professores de Educação Física, projetado com conceitos errôneos acerca da inclusão, de forma a construir novos entendimentos sobre a “deficiência”. A finalidade é contribuir com a formação inicial de futuros professores a desenvolver uma filosofia de inclusão total e tornar a alfabetização física uma prioridade explícita, desafiando criticamente os preconceitos sobre habilidade e deficiência, e começando a desenvolver novos entendimentos sobre o que é necessário e o que está envolvido na busca da inclusão plena na Educação Física.

No entanto, para tal é preciso contextualizar os ‘pilares’ da educação inclusiva focando o problema, os desafios críticos para o conhecimento tradicional e os currículos em Educação Física, bem como a percepção da eficácia desses currículos para os indivíduos portadores de necessidades especiais no que se refere ao impacto das barreiras atitudinais e psicológicas visando à inclusão plena.

Para isso é fundamental promover mudanças nas atitudes do professor de Educação Física e prepará-lo, já nas formações iniciais, para a educação física inclusiva com argumentos sólidos sobre a importância de compreender as múltiplas definições de alfabetização física que acomodam todas as habilidades.

Além disso, desafiar os educadores físicos no sentido de reconsiderarem criticamente as noções normativas de habilidade, de forma que possam desenvolver programas inclusivos que sejam acessíveis e agradáveis para todos os alunos.

Este artigo interroga a deficiência, a educação física e a pedagogia do esporte com base na deficiência como construção

social, argumentando que mudanças significativas na prática do professor requerem uma reconceitualização crítica da deficiência para estimular novas perspectivas cognitivas e afetivas sobre habilidade, inclusão e Educação Física acessível.

A abordagem crítica das concepções dos alunos sobre deficiência, inclusão e acessibilidade, se não for uma condição totalmente suficiente, é, pelo menos, uma condição necessária para transformar teorias e práticas educacionais de Educação Física inclusiva.

Assim, tendo em vista que o presente estudo investiga a importância de explorar temas emergentes em Educação Física inclusiva no contexto específico de programas de formação de professores, ampliando a compreensão sobre habilidade e deficiência na Educação Física inclusiva, o percurso metodológico utilizou um estudo de caso de base qualitativa para explorar uma situação da vida real por intermédio da investigação de fenômeno dentro do contexto do cotidiano.

A pesquisa foi realizada na cidade de Itapemirim/ES, e teve como *locus* uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, localizada na zona urbana. Os sujeitos foram os professores de Educação Física que, por meio de um questionário com perguntas estruturadas, responderam questões pertinentes à importância da prática de uma Educação Física mais inclusiva e acessível na formação continuada para coletar informações e detalhes sobre o tema elencado.

NATUREZA E ESCOPO DO PROBLEMA

Mesmo a inatividade física sendo a quarta causa de morte em todo o mundo e, embora as evidências dos benefícios da atividade física para a saúde estejam disponíveis desde a década de 1950, a promoção para melhorar a saúde das populações ficou defasada em

relação às evidências disponíveis. Apenas recentemente se desenvolveu uma infraestrutura identificável, incluindo esforços em planejamento, política, liderança e defesa, treinamento e desenvolvimento da força de trabalho, e monitoramento e vigilância (KOHL ET AL, 2012).

Locke (1992) já destacava há décadas que muitos adultos têm ficado insatisfeitos com seus programas de Educação Física e, realmente, aprenderam a não gostar de atividades físicas e experiências de movimento, tornando-se menos confiantes e competentes em suas habilidades para se mover bem.

Cairney *et al.* (2012) demonstraram, consistentemente, que a atividade física diminui durante a transição da infância para a adolescência, com as meninas em particular mostrando significantes declínios nesse aspecto. E, embora não haja uma explicação amplamente aceita para esse fenômeno, vários autores sugerem que as experiências negativas e as percepções das aulas de Educação Física (EF) na escola podem ser um fator importante no declínio da atividade física, especialmente, entre as meninas.

Esse declínio ocorre ao mesmo tempo em que a EF se torna uma parte opcional do currículo na maioria dos sistemas escolares de todo mundo. E, apesar de a pandemia da Covid-19 afetar indivíduos saudáveis, a crise é ainda maior para as mais de um bilhão de pessoas com deficiência em todo o mundo, muitas das quais enfrentam barreiras substanciais para participar de atividades físicas (FITZGERALD ET AL., 2003).

Para Fitzgerald *et al.* (2003), ter um estilo de vida saudável com uma deficiência pode ser uma tarefa difícil, pois a atividade física geralmente requer elementos de força, resistência, equilíbrio e coordenação, que são dados como certos. Em pessoas com deficiência, um ou mais atributos físicos podem ser afetados pela

deficiência, o que limita o acesso ao esporte, à preparação física e ao trabalho ou à atividade física doméstica.

Desse modo, a necessidade de programação inclusiva e design universal em Educação Física nunca foi tão crítica. Qi e Ha (2012) forneceram uma revisão abrangente da literatura ao analisarem estudos empíricos sobre inclusão na Educação Física nos últimos 20 anos com descobertas indicando vários pontos importantes.

Os dados indicaram que a inclusão no EF não afeta os resultados de aprendizagem dos alunos sem deficiência. No entanto, os alunos com deficiência experimentaram menos envolvimento motor do que seus pares sem deficiência. Os resultados desses estudos também indicaram que, embora os alunos com deficiência possam obter benefícios de interações sociais na EF inclusiva, o isolamento social dos alunos com deficiência também existe (QI e HA 2012, p. 257).

Malina (2001) e Shepard e Trudeau (2000) destacam também que a Educação Física pode deixar um legado que molda o estilo de vida dos adultos. Para Greenleaf *et al.* (2009), as mensagens que os alunos recebem em seus primeiros anos na Educação Física podem gerar impactos de longa duração em seu autoconceito, bem como em suas percepções e crenças sobre sua própria alfabetização física. Como, então, avançamos uma programação inclusiva que apoia a aptidão para todos ao longo da vida?

Alguns dos requisitos da programação inclusiva podem ser esclarecidos comparando os modelos sociais de saúde aos modelos médicos. De acordo com Fitzgerald (2012):

Entendimentos contemporâneos de deficiência são essencialmente fundados em perspectivas médicas ou do modelo social. O modelo médico dos centros de deficiência preocupa-se com o indivíduo com deficiência e concentra-se em noções de anormalidade e deficiência. Em contrapartida, o modelo social sustenta a visão de que a deficiência é construída

socialmente e que é a sociedade que torna as pessoas deficientes (FITZGERALD, 2012, p. 448).

Na visão de Shelley, O'Hara e Gregg (2010), uma diferença fundamental entre esses dois modelos é que o modelo social de saúde concebe a saúde geral como englobando saúde e bem-estar físico, emocional, social e espiritual. Também inclui elementos que afetam diretamente a saúde que estão fora do controle de um indivíduo, como genética, pobreza e acessibilidade aos serviços de saúde.

Da mesma forma, Shelley et al. (2010) defende que o modelo social sugere um afastamento do foco tradicional na aparência do corpo e/ou habilidades performativas. O modelo médico, por outro lado, está mais focado em melhorar ou mudar o corpo e em 'consertar doenças' e problemas corporais para se ajustar a uma noção normativa do que é 'saudável', ao invés de aceitar que cada corpo é diferente em tamanho, forma e habilidade.

Embora existam políticas em vigor que exigem a inclusão nas esferas educacionais, Haycock e Smith (2011) apontam que as evidências da prática parecem indicar que essas políticas, muitas vezes, ficam aquém de uma implementação bem-sucedida e ampla.

CONHECIMENTO E CURRÍCULOS TRADICIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A primeira das condições que promovem ou impedem a implementação efetiva é a questão do currículo. Ao compararem os modelos de currículo tradicionais, Kozub *et al.* (2015) já defendiam que os modelos diferenciados de "currículo baseado em infusão" são projetados para acomodar diversos alunos.

Esse modelo incentiva e apoia os alunos na mudança de atitudes para a inclusão de forma abrangente e sistemática. Fitzgerald (2012) alerta que embora a inclusão tenha se tornado um discurso comum e a 'frase da moda', dentro da política e da prática educacional, vale lembrar que, ainda, há muito debate e discussão entre profissionais e acadêmicos sobre o que constitui inclusão e prática inclusiva eficaz.

Barrow (2001) entende que há um amplo consenso de que, para apoiar os objetivos de educação física e saúde totalmente inclusiva e acessível, ela pode trabalhar no sentido de dar ênfase à inclusão, à justiça social e a abordagens mais holísticas à saúde. Para cumprir essas metas amplas, educadores versados em novas tecnologias assistivas e que buscam parcerias com instalações recreativas totalmente inclusivas podem criar programas eficazes e experiências transformadoras para a formação e o desenvolvimento de professores.

Além disso, Haycock e Smith (2011) apontam que, atualmente, a tendência de 'inclusão' de alunos com deficiência "não alterou radicalmente a organização, a oferta ou o conteúdo da Educação Física, que, segundo os professores de EF, continua fortemente dominado por pontos de equipe competitivos que mantêm uma forte ênfase no desempenho, excelência e habilidades".

De acordo com Bailey (2015), é importante notar que algumas crianças e jovens dentro da sociedade parecem ser relativamente desfavorecidos em termos de níveis de participação esportiva e também estão mais, no geral, em risco de exclusão.

Assim, diante dessa realidade, se a Educação Física não for abordada pelas novas gerações de professores de EF capacitados por currículos que os incentivem e auxiliem a desenvolver programas inclusivos e acessíveis de atividade física, a Educação Física, provavelmente, ficará ainda mais para trás.

COMPREENDENDO AS ATITUDES DO PROFESSOR EM RELAÇÃO ÀS HABILIDADES E ÀS DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Mesmo quando as políticas de apoio à acessibilidade estão em vigor, é frequentemente no nível de implementação que os programas são insuficientes, e as atitudes e expectativas dos professores em relação aos alunos e suas diversas habilidades são uma peça-chave do problema.

Fitzgerald e Kirk (2009) argumentam que, embora estejamos, atualmente, em uma era em que a inclusão é vigorosamente promovida como um objetivo chave da política educacional dos governos, a exclusão física de muitos alunos de vários aspectos dos programas de Educação Física e a existência de diferentes tipos de oferta podem estar reforçando diferenças negativas entre alunos com e sem deficiência.

A inclusão na prática é particularmente exigente e sua complexidade, muitas vezes, tem sido um motivo para evitar o problema. As condições materiais e econômicas, inevitavelmente, moldam o entusiasmo dos profissionais pela mudança educacional: o desenvolvimento e a implementação de práticas mais inclusivas podem exigir equipamentos que podem não estar prontamente disponíveis ou, até mesmo, serem completamente inacessíveis devido a recursos e restrições de financiamento (KO e BOSWELL, 2013).

Os educadores normalmente precisam ser criativos ao projetar várias maneiras de adaptar os equipamentos de que já dispõem para atender às diversas necessidades dos alunos. Para fazer isso de forma eficaz, as atitudes e as expectativas dos professores (e alunos e pais) precisam mudar no que se refere não apenas às suas concepções do que é disponível, mas, mais importante, sua compreensão do que é possível.

Os educadores físicos podem projetar modificações e acomodações para atender às necessidades individuais dos alunos, diferenciando suas aulas e ampliando seus resultados de aprendizagem, visando tornar os objetivos das aulas alcançáveis por alunos com uma variedade de habilidades. Os ambientes também podem ser alterados para apoiar a inclusão, seja ajustando limites, alinhando alturas e distâncias de equipamentos ou se certificando de usar alvos com cores brilhantes e equipados com áudio (KO e BOSWELL, 2013).

Um elemento, às vezes, esquecido na transformação de expectativas e atitudes em relação à inclusão é o tecnológico:

Um amplo espectro de tecnologias, incluindo membros protéticos, dispositivos de tecnologia vestíveis como acelerômetros, pedômetros e dispositivos facilmente acessíveis para rastrear a frequência cardíaca e outros parâmetros físicos são capazes de remodelar radicalmente expectativas de desempenho que, por sua vez, promovem mudança de atitude. Olhando para o futuro, os pesquisadores estão atualmente trabalhando no projeto de membros protéticos para realizar tarefas específicas de alta destreza, como tocar violoncelo (HOFFMAN ET AL., 2016, p. 1774).

À medida que essa tecnologia avança, a oportunidade de inclusão total aumenta, e as expectativas realistas podem se expandir conforme a tecnologia é projetada para necessidades e tarefas individuais específicas, tornando as habilidades de movimento fundamentais mais acessíveis para todos.

O fato é que as pessoas precisam saber mais sobre o que é e pode se tornar possível, algo que depende muito de expectativas e atitudes. Conscientizar-se da necessidade de ambientes físicos projetados para acomodar tanto indivíduos saudáveis quanto aqueles com deficiência é fundamental. A arquitetura das escolas deve incluir

corredores e portais mais largos, rampas, paredes coloridas e pisos texturizados para pessoas com deficiência visual.

Trata-se de um espaço pensado para integrar pessoas em um ambiente acolhedor e positivo, que não rotula deficiências, mas aceita e celebra as diferenças. O avanço da inclusão é facilitado por perspectivas construcionistas sociais que postulam a deficiência como um fenômeno social, produzido por atitudes e restrições em ambientes inaceitáveis, ao invés de patologia, que é o problema dos indivíduos (ZITZELBERGER e LEO, 2016).

PREPARAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sejam as barreiras sociais, visíveis ou invisíveis, observa-se uma expectativa não declarada de que indivíduos com limitações físicas não se tornam professores ou treinadores de Educação Física, o que por si só fala da necessidade de uma maior consciência de inclusão e uma redefinição de capacidade. Como Evans (2004) lembra, é preciso considerar cuidadosamente: Quais habilidades são reconhecidas, valorizadas, nutridas e aceitas, enquanto outras são rejeitadas por quem, onde e por que nas escolas?

Indivíduos que desejam se tornar professores de Educação Física, geralmente, são muito alfabetizados fisicamente. Whitehead (2001), escrevendo sobre alfabetização física, define um indivíduo fisicamente alfabetizado como uma pessoa que se move com equilíbrio, economia e confiança em uma ampla variedade de situações fisicamente desafiadoras.

Além disso, o indivíduo é perceptivo em “ler” todos os aspectos do ambiente físico, antecipando as necessidades ou

possibilidades de movimento e respondendo de forma adequada a elas, com inteligência e imaginação. A alfabetização física requer um envolvimento holístico que abrange as capacidades físicas incorporadas em percepções, experiência, memória, antecipação e tomada de decisão (WHITEHEAD, 2001).

Kozub *et al.* (2015) explicam que esses indivíduos, muitas vezes, ingressam na formação de professores acreditando que seu papel é ajudar seus alunos a se tornarem mais parecidos com eles ou com os ideais culturais de perfeição corporal. No entanto, embora tragam competência e confiança, é imprescindível que esses futuros professores cultivem empatia e compaixão. O desafio para eles não será ensinar os atletas, mas convidar gentilmente a grande maioria dos alunos para os quais as experiências de movimento não têm sido positivas e que, muitas vezes, abandonam a Educação Física na primeira oportunidade.

A verdadeira arte da profissão de ensinar EF é impactar naqueles para quem a EF teve resultados negativos ou desagradáveis, tornando as experiências agradáveis, acessíveis e receptivas. Para Kozub *et al.* (2015), a educação inicial em Educação Física adaptada deve estar relacionada à forma como os educadores físicos veem os alunos com necessidades motoras e como os programas de formação podem fornecer aos educadores físicos em formação o treinamento necessário para facilitar a aceitação da diversidade do aluno.

Ao aprender essa lição, os novos professores têm, pelo menos, a base para desenvolver uma consciência de inclusão que pode ter um efeito direto nas aulas que elaboram e implementam. É importante reconhecer que há muita literatura indicando uma lacuna entre a teoria e a implementação prática (KOZUB ET AL., 2015).

Na Educação Física há o perigo de que os resultados de tal observação precoce dos próprios professores de EF possam ser

tão persistentes que o treinamento formal seja incapaz de alterar as imagens e crenças sobre o ensino já aprendido. Essa visão do ensino é baseada na intuição e imitação de personalidades, em vez de princípios pedagógicos (PAGNANO-RICHARDSON, 2011).

REPENSANDO EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA COMPREENDER A ALFABETIZAÇÃO FÍSICA

Whitehead (2001), amplamente conhecido por seus primeiros trabalhos sobre alfabetização física, propõe que, ao imaginar o conceito de alfabetização física, algumas perguntas sejam feitas referentes a gama de capacidades físicas e possibilitar aos indivíduos tirar o máximo proveito de sua dimensão corporificada. Nesse sentido é possível capacitá-los a interagir com o mundo e a despertar a enorme riqueza de capacidades potenciais, ajudando-os a se tornarem pessoas mais ricas tanto nelas mesmas quanto no que eles conhecem sobre o mundo.

Há questões-chave que precisam ser respondidas, pois o conceito de alfabetização física não é simples, e os questionamentos precisam ser levantados sobre o conceito da alfabetização física, se ele é universal ou culturalmente fundamentado e se está relacionado à idade e onde os deficientes físicos se encaixam (WHITEHEAD, 2001).

A oportunidade de desenvolver a alfabetização física, no que se refere ao alcance do potencial individual, pode ser disponibilizada a todos os alunos da Educação Física, independentemente do tamanho corporal, da forma, habilidade ou habilidade. Para Tremblay e Lloyd (2010), a medição da alfabetização física é igualmente importante para a medir a alfabetização e o numeramento na educação escolar.

Nessa visão, se a alfabetização e as operações com números são elementos-chave da educação de uma criança, então, a alfabetização física e o direito à boa educação física, à saúde e ao bem-estar não podem ser menos integrais. Se os alunos com e sem deficiência merecem o direito de participar integralmente das aulas de Educação Física, então, várias abordagens de alfabetização física devem estar disponíveis para alunos com necessidades especiais (TREMBLAY e LLOYD, 2010).

Whitehead (2001) explica que a questão dos deficientes físicos é complexa e, nesse estágio, deveria ser mais esclarecido se enfocar o conceito de alfabetização física para fazer utilizar melhor o que poderia ser descrito como a gama completa de capacidades corporais humanas em interação com o mundo.

Assim visto, a alfabetização física acaba sendo um elemento central para as aulas de Educação Física e pode ter um impacto significativo na autoimagem, na autoestima e no desenvolvimento de um senso positivo de si mesmo (HIGGS, 2010).

Assim, é responsabilidade dos formadores de professores preparar novos professores, permitindo-lhes enxergar seus alunos através de uma lente de habilidade, projetando e implementando a Educação Física que abrange a possibilidade de todos os alunos se tornarem mais alfabetizados fisicamente (WHITEHEAD, 2001).

Claramente, novas abordagens para a formação inicial de professores podem estimular e favorecer que os aspirantes a professores de EF iniciem suas carreiras com atitudes positivas em relação à Educação Física inclusiva, o que exige acesso a recursos, treinamento e experiências em ambientes perfeitamente integrados para capacitá-los a experimentar estratégias de implementação sólidas para a inclusão máxima na EF.

ANÁLISE

Para Vickerman e Coates (2009), a inclusão não é um conjunto prescritivo de expectativas, mas, além disso, repousa sobre criatividade, flexibilidade e capacidade de resposta para atender às necessidades de cada aluno. Muito trabalho precisa ser feito para entender melhor como a Educação Física totalmente inclusiva pode e deve ser, pois, ao mesmo tempo em que as políticas estão em vigor, a implementação fica muito atrás.

Segundo Fitzgerald (2012), permanece a preocupação de que esses programas e os princípios que os sustentam não tenham sido amplamente difundidos na área de EF e de esportes, deixando uma lacuna por não traduzirem políticas e planos em oportunidades tangíveis que são, de fato, equitativas. Assim, os jovens com deficiência participam menos e realizam uma gama mais restrita de atividades físicas e esportivas do que seus pares sem deficiência.

Contudo, escolas e professores estão aprendendo a desafiar as definições normativas de habilidade e deficiência, determinando o que constitui os padrões de inclusão e buscando ter uma mente aberta com definições mais amplas de habilidade para diferenciar objetivos de aprendizagem, critérios de sucesso e atividades, e forma de avaliá-los na educação inclusiva.

As respostas para alcançar um trabalho significativo com alunos com necessidades especiais requerem uma formação e treinamento especial, além de mudança na própria atitude em relação à inclusão - fator mais importante. Definitivamente, não é preciso saber tudo para trabalhar com uma EF inclusiva, apenas se envolver de corpo e alma de forma mais humanista com os alunos com necessidades especiais, buscando aprender sobre suas deficiências e o que pode ser mais útil para eles.

Em relação à pesquisa de campo desenvolvida no município, foi aplicado um questionário com dez perguntas estruturadas abertas voltadas para oito professores de EF de uma escola municipal de ensino fundamental. Foram abordadas questões pertinentes à importância da prática de uma Educação Física mais inclusiva e acessível na formação continuada para coletar informações e detalhes sobre o tema elencado.

Os professores enfatizaram que a inclusão na Educação Física é necessária e sua inclusão e fortalecimento nos cursos de formação continuada é um começo para atender melhor às demandas e necessidades educativas especiais dos alunos com necessidades especiais, bem como promover sua inclusão de forma mais eficaz e sem qualquer exceção.

Pelas respostas, ficou evidente que é preciso promover mais discussões sobre esse ponto nas formações continuadas e haver mais investimentos em recursos, materiais e estruturas físicas que possam atender os alunos que demandam um atendimento diferenciado para participar das aulas de EF. Essa seria a única forma, para eles, de garantir a participação integral desses alunos, assim como contribuir para seu desenvolvimento socioemocional e psicológico.

Foram entrevistados oito professores de EF da maior escola da rede municipal de Itapemirim-ES, docentes que atendem a 983 alunos, que estudam nos turnos matutino e vespertino do Ensino Fundamental. Diante da pandemia da Covid-19, a entrevista foi conduzida pelo Google formulário e organizada em perguntas relacionadas ao tema.

As perguntas evidenciaram questões desde a necessidade de investimento na formação continuada para inclusão na EF, de forma a garantir a participação integral do aluno com necessidades especiais; passando pela disponibilidade de recursos e estrutura física adequada e adaptada na sua escola (sendo que 90% afirmaram não existir para trabalhar com a criança com NEE).

Questionou-se ainda a participação em algum curso fornecido pela SEME ou não para trabalhar com a inclusão escolar na EF de alunos com necessidades especiais (80% disseram não ter participado de capacitação pelo município, e 10% apenas disseram ter participado fora do município).

Os entrevistados também responderam se têm ou tiveram alunos com NEE e, no caso de uma resposta afirmativa, qual o sentimento de atendê-los com ou sem os recursos e as adaptações necessárias para a aula de EF. Todos responderam que já trabalharam com alunos com NEE e têm dificuldades na prática de se adaptarem à carência de recursos e de estrutura física adaptada.

Assim, apesar da experiência demonstrada por esses professores, 50% tem mais de 10 anos que trabalha na área, e 25% entre oito a dez anos, e 25% até oito anos, de forma geral, a maioria tem muitas dificuldades de se adaptar à carência de formação continuada que aborde a inclusão nas aulas de EF. E também com a carência de material necessário e de estrutura física adaptada para as aulas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física pode desempenhar um papel poderoso na sociedade, porém as maneiras de definir habilidade e deficiência podem criar barreiras ou derrubá-las dentro das noções dominantes de habilidade e ideais normativos de desempenho físico que estão na base dos programas de Educação Física.

Tem-se buscado desenvolver programas adaptados que apresente a solução necessária que os professores de Educação Física estão procurando para aprimorar seu trabalho com alunos com

necessidades especiais, embora as contribuições e os avanços para rearticular ou rediscutir concepções de habilidade pareçam mínimas.

Assim, é preciso olhar além das estratégias de adaptação e, em vez disso, começar a questionar as concepções dominantes de habilidade embutidas no ambiente escolar visando reformular as noções de habilidade, de forma a ir além de medidas estreitamente definidas de desempenho e concepções normativas do que é ter um corpo esportivo.

Este estudo buscou abordar os desafios críticos nos currículos tradicionais relacionados a Educação Física inclusiva e as barreiras atitudinais e psicológicas que a inclusão enfrenta para isso. Nessa perspectiva, a preparação inicial de professores referente às múltiplas abordagens para a inclusão física pode contribuir e começar a mudar as atitudes em relação à diversidade, inclusão e acessibilidade.

É preciso avançar em relação à percepção sobre a capacidade e as necessidades especiais dos alunos para integrá-los e desafiá-los na inclusão. Entretanto, isso somente acontecerá se o profissional de Educação Física estiver mais aberto para entender como uma rica variedade de experiências de movimento pode abrir portas para a acessibilidade e a participação plena desses alunos.

Este estudo reforça a necessidade de facilitar o desenvolvimento de uma nova geração de educadores físicos que possam transformar os programas tradicionais de EF, assim impactando na formação das filosofias diante da inclusão. A finalidade é atuar e trabalhar com mais eficácia com todos os alunos, independentemente, da sua habilidade ou limitação - o que certamente implicará na redefinição de estratégias de ensino para a Educação Física inclusiva.

Em suma, os resultados do presente estudo devem ser do interesse de professores de Educação Física que trabalham com alunos com necessidades especiais em suas aulas e aqueles que estão preocupados em redefinir a relação central com eles. Argumenta-se neste

estudo que não apenas os professores de Educação Especial devem ter acesso a essas informações, mas todos os responsáveis direta ou indiretamente pelos programas de formação continuada de professores de Educação Física.

No momento em que se instrui os professores sobre a questão das limitações e a necessidade de rever conceitos e a readaptação da prática escolar diária, bem como os métodos de abordagem dos alunos, busca-se também enfatizar a importância de uma metodologia mais “humana”, criando, desse modo, um ambiente educacional mais eficaz e que realmente inspire o movimento de inclusão.

REFERÊNCIAS

- BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), pp.71-90, 2005.
- BARROW, R. Inclusion vs. fairness. *Journal of Moral Education*, 30, pp.235-242, 2001.
- CAIRNEY, J; KWAN, M; VELDUZEN, S. et al. Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*. 9(26), pp.1-8, 2012.
- EVANS, J. Making a difference? Education and ‘ability’ in physical education. In David Kirk, Doune Macdonald, and Mary O’Sullivan (Eds.,) *The Handbook of Physical Education*, pp.169-179, 2004.
- FITZGERALD, H; JOBLING, A; KIRK, D. Valuing the voices of young disabled people: Exploring experience of physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 8(2), pp.175-200, 2003.
- FITZGERALD, H; KIRK, D. Physical education as a normalizing practice: Is there a space for disability sport? In: H. Fitzgerald (Ed.) *Disability and Youth Sport*. London: *Routledge*, pp.91-105, 2009.
- FITZGERALD, H. Drawing on disabled students experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*, 17(4), pp.443-462, 2012.

GREENLEAF, C; BOYER, E; PETRIE, T. High school sport participation and subsequent psychological well-being and physical activity: The mediating influences of body image, physical competence, and instrumentality. *Sex Roles*, 61(9-10), pp.714-726, 2009.

HAYCOCK, D; SMITH, A. Still more of the same for the more able? Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, Education and Society*, 16(4) pp.507-526, 2011. Doi:10.1080/13573322.2011.589647

HIGGS, C. Physical literacy-Two approaches, one concept. *Physical & Health Education Canada Journal*, Spring. pp.6-7, 2010.

HOFMANN, M; HARRIS, J; HUDSON, S. et al. Helping Hands: Requirements for a Prototyping Methodology for Upper-limb Prosthetics Users. In Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. pp.1.769-1.780. ACM, 2016.

KOHL, H.; CRAIG, C. L; LAMBERT, E. V. et al. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet Physical Activity Series Working Group*. 2012. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60898-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60898-8)

KO, B.; BOSWELL, B. Teachers' Perceptions, Teaching Practices, and Learning Opportunities for Inclusion. *Physical Educator*, 70(3), p.223, 2013.

KOZUB, F.; SHERBLOM, P; PERRY, T. Inclusion paradigms and perspectives: A stepping stone to accepting learner diversity in physical education. *Quest*, 51(4), pp.346-354, 2015.

LOCKE, L. Changing secondary school physical education. *Quest*, 44(3), pp.361-372. doi:00336297, 1992.

MALINA, R. Physical activity and fitness: Pathways from childhood to adulthood. *American Journal of Human Biology*, 13(2): pp.162-172, 2001.

PAGNANO-RICHARDSON, K. Physical education teacher education: Creating a foundation to increase the status of physical education in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7) pp.45-56, 2011.

QI, J; HA, A. Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability Development and cation* 59(3) pp.257-281, 2012.

SHELLEY, K; O'HARA, L; GREGG, J. The impact on teachers of designing and implementing a health at every size curriculum. *Asia Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1(4). pp.21-27, 2010.

SHEPHARD R; TRUDEAU F. The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12: pp.34-50, 2000.

TREMBLAY, M; LLOYD, M. Physical literacy measurement – the missing piece. *Journal of Physical and Health Education*, pp.26-30, 2010.

VICKERMAN, P; COATES, J. Trainee and recently qualified physical education teachers perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), pp.137-153, 2009.

WHITEHEAD, M. The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6, pp.127-138, 2001.

ZITZELSBERBER, H; LEO, J. A place for everyone? The challenge of promoting community inclusion at a recreation centre. *The International Journal of Health, Wellness and Society*, 6(1) pp.65-74, 2016.



13

Luzinete de Freitas Candido Kaiser
José Roberto Gonçalves de Abreu

**ASSOCIAÇÃO
DE PAIS E AMIGOS
DOS AUTISTAS:
EXPERIÊNCIAS
NA CIDADE DE BARRA
DE SÃO FRANCISCO-ES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.262-277

RESUMO:

O presente artigo visa ressaltar as contribuições que uma instituição como a Associação de Pais e Amigos dos Autistas (APAA) propicia para as crianças de Barra de São Francisco e seu reflexo no contexto educacional. A Associação foi inaugurada em 11 de maio de 2019, atende cerca de 70 crianças, 24 com diagnóstico fechado e o restante em processo de investigação, e oferece consultas e terapias com alguns especialistas, entre eles pediatra e psiquiatra. Naquele ambiente, as crianças podem fazer suas consultas e desenvolver habilidades de vida diária em um ambiente todo pensado no bem-estar deles, visando proporcionar segurança, autonomia, socialização, resultando em construção de laços entre seus usuários. Os pais de algumas crianças autistas se organizaram, criaram a associação e, hoje, conta com um espaço físico amplo, e é mantida pela Prefeitura Municipal de Barra de São Francisco.

Palavras-chave:

Autismo; Associação de pais e amigos dos autistas; Educação.

INTRODUÇÃO

Todos os pais ao descobrirem que há uma criança a caminho, fazem planos, sonham com as primeiras interações: os primeiros olhares, a alegria em ver suas expressões com a aproximação da família, os primeiros passos, as primeiras palavras, incluindo o futuro de seus filhos em projetos e ações futuras. O tão sonhado filho nasce, e alguns apresentam alguns sinais atípicos ao nascer, outros por volta de 18 a 36 meses.

Muitas vezes são sinais sutis, como preferir olhar para objetos ao invés de pessoas, dar risos inapropriados, preferir um único objeto ou brinquedo e até sinais mais preocupantes, como atraso na fala, não olhar nos olhos (que pode apresentar desde o nascimento, quando o bebê não olha para a mãe ao ser alimentado), e ausência de interesse social. A partir daí inicia-se uma maratona para descobrir o que a criança tem de “diferente”. Para encontrar a solução, busca informações com vários especialistas e, após ser diagnosticado por uma equipe multidisciplinar (composta, geralmente, por neuropediatria, psicólogo, fonoaudiólogo e psiquiatra infantil), vem a resposta para os sinais: o Autismo.

Nesse momento vem o “luto” dos pais, pois ali morre a criança idealizada e nasce uma com uma condição, até então desconhecida pelos pais. Junto com o luto pode vir culpa, questionamentos e julgamentos sobre quem deu origem à deficiência, entre outros sentimentos normais nesses casos.

Após o susto inicial começa a busca por informações sobre tratamento, cuidados, ensino, terapias no TEA, que variam de acordo com o grau de comprometimento da criança, suas habilidades e dificuldades. De posse delas, as famílias iniciam uma verdadeira batalha: encontrar profissionais preparados, terapias adequadas, ensino personalizado e empatia por parte das pessoas que convivem com a criança são alguns dos obstáculos enfrentados pelos pais dessas crianças.

Devido a essas e outras dificuldades, alguns pais da cidade de Barra de São Francisco se organizaram, buscaram parceiras nas esferas municipais e estaduais e criaram a Associação de Amigos e Pais dos Autistas - APAA, que hoje faz atendimentos em diversas áreas para as crianças autistas da cidade.

Pela importância da Associação para compreender o TEA foi desenvolvido este estudo, cujo objetivo geral é aferir o nível de contribuição que as crianças autistas da cidade recebem ao frequentar a Associação. Tendo em consideração que essa problemática está associada a um distúrbio global do desenvolvimento que atinge a linguagem, a cognição e a interação social acrescida de comorbidades que estão sendo investigadas, pretende-se identificar o impacto das atividades desenvolvidas na APAAA no desenvolvimento das crianças, bem como em sua participação para a sociedade. E com os objetivos específicos pretende-se verificar se há melhoras na socialização, na linguagem de compreensão e emissão, nos cuidados próprios e quais os reflexos dessa frequência na esfera educacional e familiar.

O trabalho empírico seguiu uma metodologia de caráter qualitativo. A coleta de dados foi feita por meio de pesquisas e entrevistas à sede da Associação.

Para elaborar o presente artigo houve colaboração da AAPA, autorizando a utilização do nome do projeto e do trabalho desenvolvido nela. Entre os inúmeros trabalhos e atividades, para conscientizar a população, a Primeira Caminhada de Conscientização sobre o Autismo foi realizada pela Associação e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no dia 02/04/19, no Centro de Barra de São Francisco.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo infantil é um distúrbio global do desenvolvimento que atinge a cognição, a linguagem e a interação social. De acordo com a OMS - Organização Mundial de Saúde, consta na classificação internacional das doenças, o autismo é uma condição presente desde o nascimento, mas que se manifesta antes dos 30 meses. Apresenta tanto características e respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, como também dificuldades na compreensão da linguagem e tem três graus de comprometimento: leve, moderado e severo.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits da reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, p. 31).

É comum observar que a grande maioria dos autistas tem alguém na família com alguma das dificuldades ou traços que compõem o espectro autista ou histórico de algum outro distúrbio psíquico.

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia

confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70).

Há relatos de famílias que defendem a teoria de que a criança era “normal” até dois anos e meio, três anos, e depois ela “ficou” autista ou com a “doença” autismo. Conforme Lage (2006), a esse fato de “ficar” autista dá-se o nome de poda neural, um acontecimento normal em todos os seres humanos, em que serão rejeitados os neurônios que não serão mais usados pelo nosso cérebro. Contudo, quais, ao acontecer de forma incorreta, a poda neural faz com que sobreem ou faltem neurônios, resultando no autismo evidente.

Muitos pais dizem que a criança não tinha nenhum sintoma, mas em apenas uma conversa é possível ouvir relatos que a criança:

- quase não chorava ou parecia não saber chorar;
- algumas choravam demais e por tudo;
- outros não olhavam nos olhos da mãe ao mamar e, além disso, preferiam olhar para objetos a rostos humanos;
- algumas brincavam de forma incomum, usando, por exemplo, carrinhos como se fossem blocos de montar, empilhando-os ou enfileirando-os;
- gostava e aprendia letras e números antes da idade escolar;
- apresentava fluência em outro (s) idioma (s) sem convivência com a língua;
- não suportava barulhos;
- excesso de informações visuais resultavam em “choro do nada”;
- não conseguia vestir certas roupas;

- não suportava o toque, como se um simples abraço machucasse;
- em alguns casos, outras sentiam necessidade de toque excessivo;
- demonstrava ter excesso ou ausência de dor;
- eram rígidos com relação à rotina;
- fazia alguns movimentos repetitivos;
- tinha gosto excessivo por organização.

É possível listar muitas outras características sutis, que se manifestam isoladas ou em conjunto com outras e que poderiam ser indicador do transtorno e contribuir com um diagnóstico precoce, porém, como o desenvolvimento da linguagem, físico e motor eram condizentes com a idade, passavam imperceptíveis.

Manias aceitáveis começam a fazer sentido quando: passam a interferir de forma negativa na vida social; a criança apresenta dificuldades escolares; aparece a agressividade sem motivo aparente; surge a autoagressão; as até então “pirraças” sem motivo passam a ser frequentes e mais intensas ou longas; a criança não consegue fazer coisas simples como abotoar roupas, compreender o funcionamento de certos objetos ou brinquedos, mas não tem dificuldade em aprender a utilizar eletrônicos, jogos ou brinquedos que exigem mais raciocínio lógico.

As causas do autismo são objeto de pesquisa no mundo inteiro, mas até hoje continua sem uma origem exata. Contudo, evidências apontam para predisposição genética, fatores ambientais, infecções, uso de alguns remédios na gravidez e consumo de agrotóxicos nos alimentos. Desde a descoberta do Transtorno do Espectro Autista, muitas teorias

já foram derrubadas, como o fato de ser causado pela administração de vacinas e a teoria das mães geladeiras (dizia-se que os prejuízos causados pelo autismo eram resultado da falta de amor materno).

Nos anos de 1950 e 1960, o psicólogo Bruno Bettelheim afirmou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, a que chamou de “mãe geladeira”. Este conceito foi, além de errôneo, responsável pela demora no reconhecimento de um problema de saúde, além de atribuir uma culpa indevida às mães por terem gerado filhos autistas. Este período foi marcado por grande sofrimento das famílias e pela omissão do poder público na oferta de serviços especializados [...]. (CRUZ, 2008, p. 108).

O Autismo já foi dividido em Transtorno Global do Desenvolvimento – TDG - e em Síndrome de Asperger, mas a partir de maio de 2013, quando foi lançada a versão revisada do DSM V (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais) todos, tanto os TGDs quanto os “aspergers” são autistas, incluídos no TEA, como já dito anteriormente, Transtorno do Espectro do Autismo.

O termo espectro que compõe a nomenclatura TEA faz alusão à infinidade de autistas, de características apresentadas e aos graus de comprometimento. A cor que o representa é o azul, inspirada na predominância em meninos, e seu símbolo é o laço com quebra-cabeça, em que cada peça representa a complexidade do tema, cada pessoa autista e cada pessoa que faz parte do convívio com os autistas.

O diagnóstico precoce é crucial para o desenvolvimento das crianças, pois facilita o aprendizado e/ ou desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação e autonomia. Vários profissionais fazem parte da intervenção e alguns deles são neuropediatras, psicólogos, psiquiatras, neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

Há profissionais que propagam a cura do autismo, mas o que se sabe até então é que não há cura, considerando o fato de não ser uma

doença e sim uma condição. Além de terapias de cura, está sendo vendida no mercado uma fórmula altamente perigosa (sem liberação da ANVISA), chamada MMS (dióxido de cloro), altamente corrosiva. A fórmula faz o intestino expelir muco e fragmentos do próprio intestino, causando sérios problemas de saúde, porém se justifica pelo fato de ser “expulsão” de vermes que, supostamente, causariam o transtorno.

Muitos pais, desesperados por verem seus filhos incluídos no espectro e sem saber como ajudar, recorrem a esses recursos paralelos, causando ainda mais transtornos e gastos em suas famílias. O acompanhamento psicológico da família é de fundamental importância para finalizar o diagnóstico, já que nenhuma família está preparada para a notícia de que a criança tem alguma necessidade especial.

No período em que o diagnóstico é finalizado, algumas famílias demoram mais para encerrar a fase do “luto”. Luto porque morre a criança idealizada pelos pais e nasce a criança autista. Sendo que, na maioria das vezes, os períodos de sofrimento são temporários, os quais vão e vêm rapidamente, são eventos considerados normais dentro do ciclo da vida. Porém, o sofrimento diante da deficiência é uma dor inevitável, a qual não poderá ser esquecida, nem, tampouco, modificada. Mas é sim algo com o qual se deve aprender a conviver e é preciso modificar a maneira de viver habitual e seus sentimentos, com o objetivo de adequá-los, pois nunca poderão escapar dele, estarão sempre presentes (BUSCAGLIA, 1993).

O número de diagnósticos tem aumentado no decorrer dos anos. Não é sabido se o motivo é o diagnóstico omitido ou se, realmente, o número de nascidos autistas está crescendo. Não há no Brasil números precisos, mas de acordo com o aumento das mobilizações sociais e da ampla divulgação do tema em diversos veículos de informação, hoje já existe uma grande parcela da população dentro do espectro.

Em 2013, o Ministério da Saúde Brasileiro, em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), criou uma cartilha denominada “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)”, com o objetivo de orientar as equipes multiprofissionais a cuidar da saúde de autistas e suas famílias.

COMORBIDADES

São consideradas comorbidades doenças, transtornos ou síndromes secundárias, que complementam ou compõem um diagnóstico.

Como exemplos, seguem as seguintes situações: uma criança com Síndrome de Down pode ter associadas à síndrome cardiopatias, perdas auditivas ou visuais, o que permite deduzir que as comorbidades da criança com Síndrome de Down são essas doenças. Da forma análoga, uma criança autista pode apresentar hiperatividade, deficiência intelectual como comorbidades; em alguns casos existem até mais de duas, o que significa que a pessoa tem mais de uma comorbidade para o diagnóstico principal.

O TRABALHO DA APAA

Ao desejar um lugar especializado em autismo, para que os filhos fossem tratados com respeito, dignidade e qualidade, alguns pais se reuniram e decidiram montar um grupo de pais de autistas, e, assim, surgiu a atual APAA - Associação de Pais e Amigos dos Autistas.

Grandes foram as batalhas e a trajetória percorrida para que ela se tornasse realidade. Houve apoio de alguns e descrédito de muitos, mas mesmo assim os pais perseveraram e, hoje, ela está de

portas abertas. Nesse espaço, as crianças são atendidas por pediatra, psiquiatra e massoterapeuta, e fazem atividades que promovem socialização, regulação sensorial e atividades de vida diária, tudo com o intuito de promover a autonomia dessas crianças.

É possível afirmar que o trabalho realizado na associação contribui para que um dos direitos das crianças e adolescentes seja cumprido em mais um local: o direito à socialização.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990).

Na APAA, como planos de expansão, existe o sonho de oferecer atendimento as seguintes especialidades: Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia; Porém, é preciso que os profissionais não tenham apenas graduação e especializações, mas que tenham perfil, um dos critérios indispensáveis no processo de seleção de profissionais que trabalham com crianças autistas.

A Associação conta com uma mascote, um lindo cachorro chow-chow preto, de porte médio e muito simpático, chamado Sloopy. "Os nossos anjos amaram", segundo foi declarado em uma rede social da qual a Associação faz parte.

Muitos especialistas defendem o contato dos autistas com animais por ser um tipo de terapia que usa a conexão afetiva entre o ser humano e o animal na concretização de objetivos psicossociais como base fundamental para o tratamento em crianças com TEA.

O homem contemporâneo estabelece um processo irreversível de socialização criando um relacionamento estável e duradouro que ao ser conduzido com atenção e carinho concorre para a categorização de um grupo particular de animais, denominado animais de estimação (FERREIRA et al, 2007, p. 1).

Os cães atuam na autoconfiança e em mudanças na percepção do mundo social, por serem mais sociáveis e interagir com mais facilidade, podendo melhorar a capacidade de sensibilidade e comunicação; o cão é um instrumento de estimulação para os órgãos sensoriais, sentidos cinestésico (a percepção do movimento ou repouso do corpo) e o sistema límbico (comportamentos instintivos, pelas emoções), com isso, é possível desenvolver o respeito, a autoestima e o companheirismo. É importante mencionar que a continuidade da terapia é um fator que não pode ser descuidada, porque as consequências são negativas se o tratamento for interrompido, podendo causar problemas emocionais negativos para a criança portadora do TEA.

A Associação não possui a terapia com cavalos (equoterapia), porém sempre que possível um voluntário, cidadão de Barra de São Francisco, leva sua égua Princesa para dar um passeio com as crianças, fazendo parte da rotina semanal delas.

Os cavalos auxiliam na interação e no restabelecimento da criança em sua autoconfiança, melhora a comunicação, o convívio social, a consciência sensorial e cognitiva e o comportamento físico.

O convívio com animais pode trazer benefícios à criança portadora do TEA, tais como: relaxamento, melhorias na saúde mental, na atenção direta, efeitos positivos na comunicação, na sociabilidade, consciência no âmbito sensorial, cognitivo, no comportamento físico e melhorias na desatenção e distração. Muitos deles que não convivem com animais em suas residências têm a oportunidade de conviver durante o tempo que passam na associação.

A APAA promove alguns eventos com a finalidade de divulgar a associação para que a população tenha conhecimento sobre o espectro e sobre o trabalho desenvolvido nela. O primeiro evento foi a 1ª Caminhada da Semana Municipal de Conscientização do Autismo, realizado no dia 2 de abril de 2019, em parceria com a Secretaria

Municipal de Cultura e Educação de Barra de São Francisco – SEMEC. Contou com a participação de algumas escolas da rede, as com mais alunos autistas, a Escola Municipal João Bastos, a Escola Municipal Sebastião Albano e a Escola Municipal José Francisco da Fonseca, todas da sede do município, sendo representadas por pais e familiares de pessoas autistas, dos alunos autistas e neurotípicos (não autistas), profissionais da saúde, da educação e do poder legislativo.

Além da passeata, houve durante a semana palestras para alunos e profissionais das maiores escolas da rede, abordando o tema com o seguinte roteiro: O que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA? O símbolo do Autismo e seu significado. As dificuldades do aluno no Transtorno do Espectro Autista dentro da sala de aula. O que você pode fazer para ter uma convivência melhor com um colega, autista? Vamos refletir? E se fosse um irmão ou um parente seu que estivesse no Transtorno do Espectro Autista, como você gostaria que ele fosse tratado dentro da sala de aula e na escola?

O evento mais recente foi a Palestra Beneficente realizada nesse dia 16/07, no auditório da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação), com Eliana Comério do Instituto Ágape - Você na sua Melhor Versão. O objetivo foi passar um conhecimento amplo e importante para os participantes e, em troca, como forma de ingresso, os participantes contribuíram com materiais escolares e jogos educativos para utilizar na Associação.

O IMPACTO DA APAA NA VIDA DAS CRIANÇAS ATENDIDAS

É notável o impacto positivo da frequência à associação na vida das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias. Ela traz

segurança, compreensão, apoio. Acaba se tornando uma rede de apoio que os pais encontraram para, enfim, começar a traçar novas metas para seus filhos. Traz esperança e tranquilidade para os pais, pois as crianças trabalham e adquirem autonomia, possibilitando sua futura independência, um grande “fantasma” para os pais, visto que eles têm consciência que não são eternos e seus filhos precisarão se cuidar ou serem cuidados por alguém.

Com relação ao impacto na educação, as crianças adquirem mais autonomia e, assim, a frequência em sala de aula se torna um momento de aquisição de conhecimento e socialização, já que as crianças conseguem melhor regulação sensorial após os serviços oferecidos.

Entre as pessoas que convivem com autistas, as conversas sempre chegam a um ponto em comum: eles demonstram bem menos do que sabem. Extrair esse conhecimento não demonstrado é um dos aspectos que pode produzir impactados nessa convivência. Olhares diferentes enxergam coisas diferentes.

A sensação de acolhimento, de poder contar com as pessoas que estão dispostas a ajudar e passar por um trabalho direcionado, influencia diretamente na segurança que essas crianças adquirem.

CONCLUSÃO

O trabalho da Associação de Pais e Amigos dos Autistas causa grande impacto na população que está no espectro e para suas famílias. Naquele ambiente eles encontram apoio em todas as áreas necessárias, saúde, educação e lazer, e as crianças tem a oportunidade de se socializar com seus pares, em um ambiente pensado e voltado para elas. As famílias percebem que não estão sozinhas nessa luta, há outras passando por situações até piores do que as que eles passam.

Conseguem ver os diferentes níveis de desenvolvimento, já que a idade das crianças é bem mista.

Os resultados obtidos conseguiram dar resposta às inquietações do pesquisador. Assim, observou-se que as crianças estão em constante desenvolvimento, incluídas nos contextos escolar e familiar, na medida em que apresentam níveis interessantes de participação, bem-estar emocional e interações sociais, especialmente, com os adultos. As crianças conseguem se concentrar melhor após atividades que estimulam a regulação sensorial, como as massagens oferecidas e o contato com animais. Além disso, há o papel central da família nesse processo, bem como um adequado suporte social e escolar. Foram identificados facilitadores (características da criança, envolvimento da família e dos professores, estratégias educativas inclusivas).

As crianças e as famílias se sentem incluídas e aceitas, cada pai, mãe e profissional que atende os autistas, por estarem acostumados, não julgam comportamentos alheios, pelo contrário, oferecem apoio ou, pelo menos, respeito, já que essa situação poderia acontecer com qualquer um deles.

O impacto vai além dos muros da associação, ele atinge as pessoas que se sensibilizam e oferecem seu apoio, seu trabalho e seu tempo para tentar melhorar a qualidade de vida dessas crianças.

Com tudo isso, também se observa ganhos consideráveis para a cidade, pois todos podem conhecer o trabalho e, quanto mais conhecimento espalhado, mais respeito haverá por todas as crianças e famílias que fazem parte do espectro.

Contudo, somos uma sociedade que ainda está longe de ter empatia com os autistas, mas que vem trabalhando para isso, ou seja, para que todos recebam o devido respeito e o apoio necessário e, assim, eles tenham uma vida tranquila e, principalmente, com respeito.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. *A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5*, Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf> > Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília, 2013.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. Trad. Raquel Mendes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CRUZ, D. L. da. *Um autista muito especial*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DSM-V [American Psychiatric association, Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et.al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordiole [et al]. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LAGE, Amarilis. *Igual mas diferente*, 2006. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equlibrio/eq2707200601.htm>> Acesso em: 28 set. 2020.

SITEBARRA, 1ª Semana Municipal de Conscientização do Autismo. Disponível em <https://sitebarra.com.br/v6/wpcontent/uploads/2019/04/559279602633819732402_434_45_88723912966144_n.jpg> Acesso em: 29 de set. 2020.

PEREIRA, Mara Julia Fragoso; PEREIRA, Luzinete; FERREIRA, Maurício Lamano. *Os Benefícios da Terapia Assistida dos Animais: uma revisão bibliográfica*. Editorial Bolina SP, Brasil p. 62-66. 2007



14

Edna Maria de Oliveira Honório
Désirée Gonçalves Raggi

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A ESCOLA COMO ESPAÇO HUMANIZADOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.946.278-298

RESUMO:

O texto objetiva discutir como a gestão escolar pode exercer uma prática democrática para a Educação Inclusiva, de modo que os alunos com necessidades especiais obtenham desenvolvimento integral. O estudo analisou a rede de ensino de Barra de São Francisco-ES, seus desafios e potencialidades e apresenta alguns eventos que contribuem para o desenvolvimento de ações que favorecem a inclusão, em uma perspectiva de prática gestora humanizadora e democrática. Mendes, Bueno, Carneiro, Dutra e Mazzota são os autores que sustentam teoricamente o estudo. Concluiu que quando a gestão escolar atua de modo integrador e participativo, favorece a conscientização dos personagens envolvidos, o acesso, a permanência e o êxito desse público.

Palavras-chave:

Gestão escolar participativa. educação inclusiva.; necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a importância da gestão democrática para amparar pessoas com necessidades especiais, e apresenta duas ações desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco-ES, em interação com diferentes agentes sociais da escola e da comunidade. Essas ações resultam de um problema que envolveu os campos da saúde e da educação, em dois casos que demandaram duas frentes de trabalho: a) educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e b) estudantes com tendências suicidas e automutilação. O grande contingente de alunos com essas características foi alvo de preocupação em nível de escola municipal. As ações foram pensadas para sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade local. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, que narra dois eventos ocorridos que geraram discussões sobre a importância das ações compartilhadas como forma de incentivar práticas de gestão democrática, dentro e fora da escola, em parceria com outras instituições sociais. As bases que fundamentam teoricamente o estudo são: Mendes, Bueno, Carneiro, Dutra e Mazzota.

A Secretaria de Educação do município de Barra de São Francisco, localizado na região noroeste do Estado do Espírito Santo, conta com o setor de Educação Especial, o qual se responsabiliza pelo acompanhamento e implementação de ações para melhorar a inclusão e estimular a permanência das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas municipais.

Um fato importante ocorrido no início do ano de 2019 mobilizou a equipe da Secretaria de Educação e Cultura que, ao ser informada pela profissional que faz o acompanhamento de saúde mental do município, constatou que havia um contingente considerável e crescente de estudantes com pensamentos suicidas e automutilação

em uma escola que atende quase mil estudantes, além de um aumento de crianças com diagnósticos de espectro autista (TEA). Esses dados encontram-se nos arquivos da SEMEC do município e estão especificados no quadro1. Foram obtidos pelas escutas sensíveis elaboradas pela estagiária da área da Psicologia da referida escola que, além desse levantamento inicial, participou ativamente durante todo o desenvolvimento dos trabalhos aqui relatados.

Quadro 1- Alunos com idades de 13 a 17 anos que apresentaram pensamentos suicidas e automutilação no ano de 2019, em escola municipal de Barra de São Francisco

DISTÚRBIOS RELATADOS	Quantitativo	Percentual
Alunos que não apresentam pensamentos suicidas	480	61.50%
Alunos que apresentam apenas pensamentos suicidas	150	19.25%
Alunos que apresentam pensamentos suicidas e já praticaram automutilação	150	19.25%
Total	780	100%

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de Barra de São Francisco, 2019.

Além dos casos abordados no Quadro 1, a escola apresentava elevado índice de alunos autistas. Essa demanda gerou uma série de ações, que foram realizadas em parceria com as escolas municipais e outros entes sociais, entre as quais destacam-se: a) reuniões da escola (gestores) com instituições e órgãos de apoio, como Ministério Público, CRAS, Conselho tutelar, entre outros; b) criação de um evento anual denominado de “Semana Municipal de Conscientização do Autismo”, originada da Lei Municipal de nº 03/2019, que será mencionada posteriormente; e c) o projeto *Valores de vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer*, centralizado nos casos de educandos que se automutilavam e tinha ideias suicidas.

O CENÁRIO ESTADUAL E MUNICIPAL

A política de Educação Especial no Estado do ES passou por diferentes períodos, que consistiram em avanços nessa temática. No primeiro momento, de 2008 a 2013, o Estado tentou implementar as suas ações, articulando-as às diretrizes nacionais. Assim, recomendava-se que a Educação Especial caminhasse em paralelo com o ensino comum, de modo a garantir tanto o acesso quanto a permanência dos alunos no ensino regular. Além disso, as políticas, tanto a Nacional da Educação Especial (PNEE), em 2008, em âmbito nacional, e a estadual, em 2010, no ES, geraram um movimento das instituições especializadas, ocasionando o fechamento das escolas especiais e sua mudança para Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Entre 2011 e 2013, as ações desenvolvidas nas redes municipais e na estadual do ES tentaram materializar as diretrizes estabelecidas pela resolução estadual em articulação com a PNEE.

No segundo período, de 2014 a 2016, com a Portaria nº 92-R, houve uma mudança na forma de financiamento do AEE e sua relação com as instituições especializadas no Estado. Essa Portaria estabelece o credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, e definem as atribuições de acompanhamento, fiscalização e controle da execução dos serviços definidos para o AEE, no contraturno do ensino regular, oferecido aos alunos da Educação Especial das redes de ensino estadual e municipal.

O município de Barra de São Francisco conta com o setor de Educação Especial, no qual são planejadas e implantadas melhorias para a inclusão e a permanência das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas municipais. A Educação Especial é regida pelas normativas definidas pelas legislações federal e estadual, e todas as escolas da rede que têm alunos com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento dispõem de estagiários

da área da educação contratados e orientados para acompanhar os educandos durante o período em que permanecem na escola. Esses estagiários auxiliam os alunos desde cuidados básicos até as atividades propostas, aplicando, inclusive, atividades flexibilizadas, adaptadas quando necessárias, e elaboradas pelo professor regente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa o atendimento de alunos com diversas diferenças e deficiências, como cegueira, surdez, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, entre outras necessidades. Os estudantes com essas características, se não forem devidamente atendidos, podem ter seu percurso escolar comprometido, portanto, têm direito à inclusão, acesso, permanência e aprendizagem em todo o processo de escolarização.

Normalmente, as escolas contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em sala de recursos multifuncionais, espaço no qual se trabalha a estimulação com atividades lúdicas - jogos e brincadeiras - que podem contribuir para a aprendizagem. Em outros momentos, os alunos com deficiência devem estar junto aos colegas, na sala de aula regular, fazendo as atividades que suas limitações específicas lhes permitem. Esse processo requer trabalhos colaborativos por meio do qual se estreitam as relações professores/educandos e educandos/educandos.

Além dos aspectos pedagógicos, a equipe escolar (aqui compreendida pelo gestor, professores, coordenadores e todos os outros funcionários) devem atentar para a adaptação dos espaços, para a acessibilidade daqueles que têm mais dificuldade de movimentação

e de aprendizagem, respeitando-se suas características pessoais, inclusive os tempos de aprendizagem diferenciados. Nesse contexto, a equipe deve ter mais sensibilidade para promover a acolhida e mais cuidado com as relações de afeto para com esses sujeitos que, por suas diferenças, estiveram tão excluídos dos espaços sociais como um todo.

De acordo com pressupostos do Ministério da Educação (BRASIL, 1999, 2001, 2008), a escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e, a ela, responde com eficiência pedagógica.

A prática da inclusão, até hoje, retrata uma realidade ainda cruel para os alunos da Educação Especial, sobretudo quando, em sala, são criados subgrupos, nos quais, em uma parte ficam os alunos com deficiência - os que aprendem em um processo mais lento – e, do outro lado, os ditos “normais”. E, quando acontece a proximidade, muitas vezes, não envolve parceria na aprendizagem e, muito menos, afetividade por parte dos colegas ou dos professores. Bueno destaca que:

Os estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no trabalho com alunos deficientes têm, historicamente, criado polarizações (prática com sujeitos ditos normais num polo e prática com sujeitos deficientes em outro) na forma de análise de tal objeto, ou feito recortes que destacam as características dos sujeitos e suas deficiências e o desafio de atendê-las no espaço regular de ensino (BUENO ET AL., 2008, p. 109).

Diante desse contexto, todos os mecanismos utilizados para aprimorar a inclusão dos alunos com necessidades especiais devem servir de apoio a uma educação favorável e com mais qualidade, que garanta a participação deles em toda e qualquer atividade pedagógica e social na escola. Portanto, para que a participação efetiva do público-alvo da Educação Especial aconteça, é necessário que todos os envolvidos trabalhem em conjunto, criando um ambiente propício que estimule a socialização e a construção de saberes que permitirão

a esses sujeitos sua integração e inclusão nos espaços sociais e possam, inclusive, interferir na realidade.

Tanto a Constituição Federal quanto a Declaração da Salamanca (2003) apontam como princípios estruturantes para a educação inclusiva a necessidade de que todos sejam atendidos, portanto, as escolas deveriam receber de igual modo todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais ou outras quaisquer. Essas normativas desafiaram as escolas a adotarem uma pedagogia centralizada no educando, de modo a atender às suas necessidades especiais.

De acordo com Mazzota (2001), as ações inclusivas no Brasil estão muito lentas e escassas. A legislação em si, pelo menos no papel, está se modificando, mas na prática a precariedade é marcante. A realidade concreta observada nos ambientes escolares, predominantemente, nos espaços públicos, confirma as considerações de Mendes (2002), o qual reafirma a insuficiente oferta de serviços e de recursos materiais e humanos, o que redundará na falta de oportunidades educacionais. A autora denuncia também a “[...] natureza segregadora, discriminatória e marginalizante da atual rede de serviços de ensino especial existente, com base em escolas e classes especiais” (2002, p. 62). Logo, existe uma omissão do poder público em suas três esferas (federal, estadual e municipal), na prestação direta de serviços educacionais e o incentivo explícito à iniciativa privada (MENDES, 2002). Tal fato foi recentemente agravado pelo atual governo ao instituir o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que altera a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com o discurso de dar mais flexibilidade aos sistemas de ensino e ampliar o atendimento educacional especializado.

Na realidade, essa interferência denota uma falsidade ideológica, pois na realidade o dispositivo fere a Constituição em seu artigo 227, o qual garante direitos a todas as pessoas e assegura à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida,

à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Portanto, o decreto representa um retrocesso ao abandonar o caráter universal, à medida que se torna opcional e busca novos meios de favorecer o mercado, transferindo recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para as instituições educacionais especializadas e privadas. Nesse sentido, os segmentos economicamente desfavorecidos permanecerão segregados e, mais uma vez, excluídos do convívio na escola regular.

O Brasil é um país marcado pelo multiculturalismo e pela diversidade, ficando estabelecida a função da escola em estreitar os relacionamentos, que devem ser fortalecidos pelo afeto e pela capacidade de agrupá-los, bem como promover formas de convívio de modo a exercitar o respeito às subjetividades. Deve-se, nesse sentido, garantir o direito de igualdade quando essa diferença inferioriza os grupos mais fragilizados. No mais, esse decreto não vai silenciar a luta do movimento pela inclusão.

Citando Sailor *et al.* (1993), Mendes (2006, p. 392) defendeu elementos que auxiliam a escola a praticar a inclusão, destacando-se: “[...] a revisão curricular, a avaliação baseada no desempenho, a descentralização da instrução, a autonomia organizacional da escola, a gestão e o financiamento centrados na escola, a tomada de decisão compartilhada [...]” e o “envolvimento da comunidade”. Segundo Mendes, (2006), esses elementos resultaram em mais flexibilidade curricular para as escolas, as quais puderam romper com as práticas tradicionais e aceitar novos desafios.

Em nossa experiência, verificamos que as decisões compartilhadas contribuíram para melhorar o atendimento aos alunos, no sentido de que a gestão sustentada em ações de viés democrático,

preocupada em promover o encontro e mobilizar outros entes sociais com os agentes responsáveis pelas atividades escolares, foi capaz de criar parcerias. Esta, em uma relação sinérgica, implementou medidas que sensibilizaram a comunidade como um todo. Nesse sentido, observou-se a ampliação da consciência, e o respeito à diversidade, e a comunidade escolar passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes.

AS AÇÕES IMPLEMENTADAS

A Secretaria de Educação Municipal de Barra de São Francisco, durante o ano de 2019, foi comunicada por uma profissional da saúde mental sobre o crescente número de alunos com tendências suicidas e características de automutilação e um alto número de estudantes matriculados nas escolas com laudos fechados na primeira infância no espectro autista. Essa situação configurava de modo bem expressivo a população de crianças e jovens de uma escola que atende a quase mil estudantes. A equipe se reuniu com a equipe da Secretaria de Saúde para pensar em ações que deveriam ser implementadas a fim de apoiar a escola. Desse encontro surgiu o Projeto Valores de Vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer. Nesse período chegou à escola uma psicóloga estagiária para refletir sobre as possíveis ações que poderiam ser realizadas no sentido de buscar apoio para essas dificuldades. Essa estagiária recebia orientação de uma professora da faculdade na qual cursava a graduação para fazer o atendimento dos alunos.

Para ter com o apoio da sociedade civil organizada, houve uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), por meio da Coordenação do Setor de Educação Especial e Inclusiva, que se reuniu com a Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social. Contou também com a presença de representantes de vários

segmentos da sociedade civil, tais como: Representante da Comissão da Câmara Municipal de Barra de São Francisco, Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Ministério Público, Paróquia São Francisco de Assis, Associação de Ministros Evangélicos (AME), Conselho Municipal de Educação e a estagiária de psicologia que atende à educação. Esse encontro teve a finalidade de propor e implementar ações visando à melhoria das relações pessoais e interpessoais dos educadores e educandos, por meio do Projeto Valores de Vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer.

Nesse encontro, decidiu-se que a SEMEC deveria promover ações integradas, pois a articulação da política da assistência social com outras políticas é fundamental para complementar a prática escolar. É imprescindível haver uma perspectiva de ação integral que conjugue as esferas da Educação, da Saúde e da Assistência Social junto a outras entidades. Essa interação resultou em um trabalho interdisciplinar, em que os saberes se articulam, sendo determinante para abarcar a visão de totalidade necessária em atender às condições concretas que amparam a saúde e deveriam proteger as vidas dos sujeitos sociais afetados pela vulnerabilidade social, agravada pelo desconhecimento das famílias e pelos preconceitos da sociedade. Nesse sentido, é importante discutir problemas sobre certos jogos que incitam as mais diversas formas de violência disponíveis nas redes sociais, cuja influência pode até levar ao suicídio de adolescentes, um fenômeno presente na sociedade de Barra de São Francisco.

Nesse contexto, a escola deve se atentar para implementar atividades que sensibilizem a comunidade e a sociedade em geral, produzindo resultados favoráveis no sentido de mitigar essa problemática e, sobretudo, assegurar os direitos constitucionais, de conhecimento e de proteção desses jovens e crianças. Nessa perspectiva, a escola

desenvolveu o projeto *Valores de Vida: aprendendo a ser, conviver, conhecer e fazer*.

No bojo desse projeto, possivelmente a ação mais eficaz foi desenvolvida por meio de um trabalho no campo da Psicologia realizado pela psicóloga/estagiária, que aplicou diversas técnicas apropriadas para reduzir os índices de suicídios e automutilação. Nesse sentido, foram realizadas escutas sensíveis, nas quais os alunos puderam se expressar e partilhar suas dores e sofrimentos mais íntimos. Paralelamente, houve uma campanha antibullying, com atividades que contribuíram para melhorar a autoestima e amenizar as tensões no ambiente escolar. Tais atividades resultaram no desenvolvimento de aspectos cognitivos e emocionais, tais como: habilidades para expor ideias; melhorar a capacidade de expressão; princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, o projeto focou na prevenção, como também cuidou da posvenção, cujo apoio foi trabalhado por meio de debates sobre o suicídio, priorizando a afetividade e o acolhimento. A importância de tal intervenção foi basilar, pois a automutilação é um dos riscos mais preocupantes que, mesmo sem a real intenção de suicídio, pode levar a morte desses sujeitos.

Diante do elevado contingente de adolescentes com ideação que tiram a própria vida, a escola não poderia silenciar ou se omitir. Os desafios, as experiências e as percepções de profissionais de saúde mental, assim como dos educadores, tiveram um papel preponderante. Constatou-se que as ações descritas no projeto em muito contribuíram para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, reduzindo os problemas de indisciplina anteriormente enfrentados pela escola e, como consequência, na baixa da evasão e na elevação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3.2 em 2017 para 5.2 em 2020. Sendo assim, considera-se que o resultado foi obtido com excelência, uma vez que conseguiu amenizar as incidências de automutilação. Isso é resultado do trabalho conjunto de uma equipe

de profissionais com responsabilidade, compromisso, sensibilidade, conhecimento e preocupação com o ser humano.

O acolhimento adequado e a escuta sensível foram fundamentais para o êxito do projeto, considerando que os alunos que se automutilavam tinham dificuldade para falar, expressar seus sentimentos. O papel desempenhado pela profissional de Psicologia foi preponderante ao orientar os alunos a utilizarem algumas ferramentas nos momentos de ansiedade aumentada, confusão mental, tristeza, choro, angústia, falta de energia ou grande agitação, perda de interesse e prazer em realizar as atividades dentro do espaço escolar, alta impulsividade, sentimentos de desvalorização e baixa autoestima. Com esse apoio, os alunos mostraram mais segurança, conseguiram expressar seus sentimentos e foram, pouco a pouco, superando as dificuldades de se relacionar com os colegas.

Tais resultados sinalizam a necessidade de aplicar a abordagem proativa e colaborativa para a prevenção, sempre em parceria com profissionais de saúde mental, professores e pais. Além de providências em treinamentos para educadores e supervisão da equipe gestora. Nesse aspecto, as campanhas de prevenção devem incentivar a conscientização da sociedade em relação ao cuidado e acolhimento daqueles que demandam apoio emocional e psicológico. Devem considerar, ainda, que a automutilação é a maneira disfuncional de lidar com situações-problema, praticada por aqueles que têm poucas estratégias de enfrentamento, dificuldade para estabilizar as emoções e é limitado na resolução de conflitos, sendo praticada, principalmente, entre os adolescentes.

Além do problema do suicídio e da automutilação, observou-se no município um crescente número de diagnósticos de autismo, um fato que se tornou objeto de preocupação e mobilizou também a classe política da comunidade na direção de repensar algumas ações. Como ação prática foi sancionado o Projeto de Lei nº 03/2019, que

instituiu a primeira semana do mês de abril, denominada “*Semana Municipal de Conscientização do Autismo*”, a qual contém uma série de atividades que visam dar mais visibilidade a essa problemática, bem como sensibilizar a comunidade local. A primeira edição foi aberta com uma passeata para chamar a atenção sobre o tema, inclusive informar e conscientizar a comunidade no dia 02 de abril de 2019. Essa passeata (Figura 1) contou com a participação de algumas escolas, familiares de pessoas autistas e profissionais da saúde e educação.

Figura 11^a Caminhada da Semana Municipal de Conscientização do Autismo



*Fonte: ANDRADE, Weber¹³, ano.

Somadas à passeata, houve alunos e profissionais das maiores escolas da rede participaram de uma série de palestras abordando o tema com o seguinte roteiro: ‘O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?’; ‘O símbolo do autismo e seu significado’; ‘As dificuldades do aluno no Transtorno do Espectro Autista dentro da sala de aula’; ‘O que você pode fazer para ter uma convivência melhor com um colega, autista? Vamos refletir?’ ‘E se fosse um irmão ou um parente seu que estivesse no Transtorno do Espectro Autista, como você gostaria que ele fosse tratado dentro da sala de aula e na escola?’.

¹³ Disponível em: <https://ocontestado.com/mais-de-200-pessoas-fazem-caminhada-no-dia-de-conscientizacao-do-autismo/> Acesso em: 31 jul. 2020.

Figura 2- Semana Municipal de Conscientização do Autismo: organizadores



*Fonte: SEMEC/ 2019 - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra de São Francisco-ES¹⁴

As palestras tiveram a participação especial de alguns alunos no espectro autistas e seus pais, mostrando seus talentos, e como é possível desconstruir as barreiras do medo e do preconceito.

Figura 3- Estudante Autista cantando junto com sua mãe durante uma das palestras.



*Fonte: SEMEC - Setor de Educação Especial - 2019¹⁵

¹⁴ Imagem disponível em: https://sitebarra.com.br/v6/wpcontent/uploads/2019/04/55927960_2633819486732402_4344588723912966144_n.jpg. Acesso em: 29 jul. 2020.

¹⁵ Imagem disponível em: https://sitebarra.com.br/v6/wp-content/uploads/2019/04/55949680_2633819256732425_8668475821423329280_n.jpg. Acesso em: 25 out. 2020.

Durante e após as palestras, os alunos passaram a perceber melhor as necessidades dos colegas, a respeitar a diferença inerente ao ser humano, da mesma maneira que se sensibilizaram para atender a um pedido de ajuda quando for necessária, buscando estabelecer uma relação mais amigável dentro da sala de aula e no intervalos de recreio, baseando-se na afetividade e integração entre os pares. Também deram sugestões para melhorar as relações interpessoais, a quem devem procurar na escola para relatar suas percepções e quais providências deverão ser tomadas em cada situação, desenvolvendo ações cooperativas e um melhor convívio no cotidiano escolar. Tal percepção passou a abarcar a conscientização baseada na identificação e em uma mais acurada avaliação dos próprios colegas.

Do mesmo modo, os professores, identicamente, sentiram-se sensibilizados em trabalhar considerando-se o papel social ocupado pela escola em uma perspectiva histórica e a gestão dos espaços escolares do sistema brasileiro. Evidenciou-se que devem ser levados em consideração que a escola tem como pressuposto legal resguardar, assegurar o direito à educação inclusiva, gratuita e de qualidade para todos, independentemente de qualquer deficiência do estudante. Contudo, o que perpassa essa expectativa é que o processo ensino aprendizagem tende a transformar “domadocidadão” e, no caso, cidadão é aquele que se adapta ao modelo de organização social dominante.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola é um ambiente para todos e no decorrer dos anos tem se tornado um espaço cada vez mais democrático e mais humanizado. A perspectiva de que haja uma escola para todos tem alterado cada vez mais as relações sociais, porém ainda é comum presenciarmos

práticas discriminatórias e de exclusão. Com isso, a gestão tem papel fundamental na estrutura da escola, tanto na organização e funcionamento, como também em seus demais aspectos: material, financeiro, social, político e pedagógico.

A equipe espera de seu gestor que lhe forneça um caminho seguro, ou melhor, que ela possa transitar sem grandes sustos e desvios indefinidos. Para tanto, o gestor terá de ajudar e divulgar seus objetivos de maneira clara e segura, de modo que não gere ruídos incômodos e desvios de rotas (VICENTINI, 2010, p. 40).

A gestão escolar democrática e humanizada define caminhos a serem percorridos para que a escola expresse a liberdade e a diversidade, saiba lidar com situações em que os “diferentes” também tenham espaço, voz e vez, e que, sobretudo, o respeito seja a palavra criadora de elos entre as relações interpessoais, independentemente, da hierarquia. Na gestão de qualidade é preciso trabalhar com as ideias *stakeholders*, o que, em tradução do inglês, são as partes interessadas, os quais são todos os públicos que integram o processo educacional: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e/ou responsáveis, família, comunidade. Assim, cabe ao gestor colaborar com as práticas inclusivas e, para tal, deve promover momentos de interação entre a escola e a comunidade, a fim de acompanhar as transformações dos sistemas educacionais (DUTRA e GRIBOSKI, 2005, p. 45).

A busca constante por melhorias nas estruturas do espaço físico, bem como de pessoal, também é uma característica que o gestor deve carregar consigo, pois locais acessíveis são um cartaz de boas-vindas a qualquer pessoa, seja ela alguém com alguma necessidade ou não. Além disso, o desenvolvimento da equipe escolar traz resultados para a própria instituição.

O papel dos diretores escolares é criar condições adequadas para a inclusão de todas as crianças, assim, transformando o ambiente escolar em uma gestão participativa e democrática. O

gestor deve envolver toda a equipe escolar a fim de atenderas necessidades dos alunos (CARNEIRO, 2006, p. 38).

Diante dessa realidade, o gestor tem o compromisso de estimular práticas inclusivas criando mecanismos para que a escola se torne mais humanitária, justa e integrada à comunidade. Além disso, certificar-se de que o Projeto Político Pedagógico contemple ações que promovam a inclusão na escola e, em caso negativo, providenciar sua atualização no sentido de se adaptar e conscientizar a comunidade escolar quanto à necessidade real de convivência em um espaço mais democrático e justo. E também contemple a diversidade na escola, sendo necessário que a gestão pedagógica incentive tudo isso por meio de um processo bem planejado.

Outro ponto a destacar se pauta na relevância de o gestor ter formação na área da educação inclusiva e, sobretudo, colocá-la em prática com o intuito de nortear todos os envolvidos a desenvolver um atendimento diferenciado, a fim de suprir as reais necessidades dos alunos, no sentido de formar cidadãos capazes de atuar como sujeitos de uma sociedade ativa. É importante também conhecer os procedimentos pedagógicos, como intervenção e adaptações curriculares atuais, para avaliar e implantar, quando necessário, as mudanças de métodos e dos recursos específicos.

Por fim, um gestor comprometido com a inclusão deve ter uma prática educativa embasada em estruturas sólidas, como ética, autonomia, liberdade, respeito, competência, autoridade, escuta ativa e impessoal, reflexão crítica da sua prática pedagógica e de toda a sua equipe. Somado a isso, estar sempre atualizado e em busca do melhor, e isso para que o trabalho oferecido em sua gestão alcance não o único, mas o principal objetivo: o desenvolvimento humano e integral dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

LDB garante a inclusão do estudante especial como um direito e o gestor deve agir conforme a lei e com as normas relacionadas ao acesso das pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Para isso, o gestor de uma escola especializada no atendimento dos estudantes que têm necessidades especiais deve criar ações para assegurar a inclusão. Para além, cabe ao gestor analisar os caminhos alternativos de aprendizagens de forma estratégica e que valorizem micropolíticas ativas nas escolas, nas famílias e na comunidade e sociedade civil organizada. A escola é promotora de intercâmbios que estimulam os alunos da educação especial e inclusiva a permanecerem nas classes comuns do ensino regular de ensino e alcancem até os níveis mais elevados da educação.

Muitas são as dificuldades encontradas para construir uma escola inclusiva e, apesar de ainda ser necessário fazer melhorias em vários campos, as escolas têm condições para promover a Educação Especial com qualidade, desde que bem gerida. Apesar de algumas escolas apresentarem infraestrutura adaptável, ainda assim encontram-se em desacordo com os parâmetros legais, como ausência de piso tátil em pontos em que existem declives, bem como falta de rampas de acesso que dificultam o trânsito de alunos com necessidades especiais e limitações físicas etc.

O Projeto Político Pedagógico deve ser um aliado do gestor, o qual deve contribuir com a proposta de inclusão, observando as estruturas oferecidas pela escola, tanto físicas quanto de pessoal, de modo que a escola regular esteja preparada para receber esses alunos. Ainda que as escolas não atendam com qualidade às necessidades dos estudantes NEE, é possível auferir que já existem caminhos para que a inclusão seja uma realidade e não apenas uma imposição da lei.

A prática da educação inclusiva merece, além de cuidado, o devido respeito, pois estamos falando de futuros cidadãos que, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, são parte da sociedade. Antes de incluir, é importante certificar-se de que a escola contemple atributos para essa inclusão, a fim de que o aluno disponha de benefícios e avanços, faça parte da rede regular com dignidade e se desenvolva integralmente.

Ademais, pode-se concluir que a Educação Especial é uma realidade e há políticas públicas em todas as esferas para viabilizá-la. Embora não alcance todas as garantias que deveria, a gestão escolar deve ser feita sob a ótica da participação compartilhada. A equipe gestora tem a responsabilidade de aplicar e seguir as leis para cumprir com o compromisso da sociedade com a inclusão escolar, providenciando a captação e a aplicação de recursos. E se estiver aberto para trazer contribuições da sociedade civil, certamente alcançará melhorias na qualidade da educação para os grupos mais fragilizados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, W. *Mais de 200 pessoas fazem caminhada no dia de conscientização sobre o autismo*. Disponível em: <<https://ocontestado.com/mais-de-200-pessoas-fazem-caminhada-no-dia-de-conscientizacao-do-autismo/>> Acesso em 31 de jul. de 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em 24 out. de 2020;
- BUENO, J. G. S. MENDES, G. M. Lunardi. SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2008.
- CARNEIRO, R. U. C. *Formação sobre a gestão escolar inclusiva para os diretores de escolas da Educação Infantil*. 219f. Brasil. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre *Princípios, Política e Práticas em Educação. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. *Gestão para Inclusão*. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.

LDB – *Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 de fev. de 2020.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. *Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil*. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs). *Escola inclusiva*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 out. 2019.

SITEBARRA, *1ª Semana Municipal de Conscientização do Autismo*. Disponível em https://sitebarra.com.br/v6/wpcontent/uploads/2019/04/559279602633819732402_434_45_88723912966144_n.jpg. Acesso em 29 de jul. de 2020.

ORGANIZADOR

Edmar Reis Thiengo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, mesma instituição onde tornou-se mestre, desenvolvendo pesquisas na área de História da Matemática; Licenciado em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – MG. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, onde atua como professor permanente do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Educimat, e como coordenador da Área da Matemática. No Ifes, já coordenou o curso de Licenciatura em Matemática (2015-2018) e coordenou o Programa Residência Pedagógica (2018-2019). É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva – Gpemi/Ifes desenvolvendo pesquisas em torno do ensino de Matemática na perspectiva inclusiva a estudantes de uma forma geral, e particularmente aos que apresentam necessidades educativas especiais tais como o surdo, o cego ou com baixa visão, os com síndromes cromossômicas, com transtorno global de desenvolvimento, com deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação; líder do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Diversidades – Gpehdi/Ifes, desenvolvendo pesquisas na área da Educação e Diversidades, particularmente gênero e sexualidade, políticas e práticas pedagógicas. É membro do Grupo de Trabalho Diferença, Inclusão e Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – GT13/SBEM.

E-mail: thiengo.thiengo@gmail.com

AUTORES E AUTORAS

Allana Cristini Borges de Resende

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes. Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Escola Superior São Francisco de Assis - Esfa, ES. Professora na Faculdade Estácio de Sá de Vitória - Fesv, onde atuou com pesquisa de sobre a contribuição do fisioterapeuta para professores que atuam na educação especial com alunos com deficiência intelectual. Atualmente é membro do Núcleo Docente Estruturante – NDE do curso de Fisioterapia - e

leciona as Disciplinas de Embriologia e Histologia para a área da saúde e Seminários Integrados em Fisioterapia.

E-mail: allanacbr@gmail.com

Bethânia Fricks Jordão Belonia

Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES. Graduado em História pela Universidade Salgado de Oliveira (Univero-RJ). Graduanda em Artes Visuais pelo Centro Universitário Fluminense (UNIFLU-RJ).

E-mail: betaniafricks@hotmail.com

Dalria Lima de Souza Moreira

Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário São Camilo – ES; Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo – ES; Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd - ES; Especialista em Educação Infantil pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá – RJ; Especialista em Artes na Educação pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd – ES. Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.

E-mail: mydalrialima@hotmail.com.

Delma do Carmo Ker e Aguiar

Professora graduada em Pedagogia e História, Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínico Institucional e Administração Escolar e Gestão. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré-ES.

E-mail: delmaker@outlook.com

Desirée Gonçalves Raggi

Possui Graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa – MG e Licenciatura em Formação Especial de 2º Grau pela Universidade de Passo Fundo; Mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica e Profesional Hector P. Zaldívar – Cuba – sendo este revalidado pela Universidade Federal de Goiás; Doutorado em Educação pela Universidad del Norte – Cuba – revalidado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Voluntária do ProJovem Campo – Saberes da Terra Capixaba da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando

principalmente nos seguintes temas: Educação Profissional, Projeção e Formação de professores. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.
E-mail: desíreeraggi@yahoo.com.br

Edna Maria de Oliveira Honório

Professora graduada em Pedagogia e Letras. Pós-graduada em Educação Especial, Supervisão Escolar e Gestão. Aluna do Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré-ES. Atuou como professora de Educação Infantil, Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos no Estado, Município e na Docência Superior dos cursos de graduação em Pedagogia na área educacional da UNIUBE no polo de BSF/ES. Atualmente Gestora da pasta de Educação Especial e Inclusiva na rede municipal de educação do município de Barra de São Francisco-ES.
E-mail: profaedna@hotmail.com

Fabiana Santana Moço

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Vitória - ES; Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC) – São Mateus – ES.
E-mail: fabi.moco@hotmail.com

Fernanda Baiense de Almeida Paes

Graduada em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo - RJ) e em Pedagogia. Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.
E-mail: fernandabaiense05@hotmail.com

Janaína Martins de Brito

Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.
E-mail: janainamb2014@gmail.com

José Roberto Gonçalves de Abreu

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2020). Integra o corpo Docente do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, campus São Mateus.

Luana Evangelista Laurent

Mestranda Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré.

E-mail: luana_laurent@hotmail.com

Luana Frigulha Guisso

Doutora em História pelo PPGH-UFES; Professora e Coordenadora Adjunta do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC-Faculdade Vale do Cricaré e Professora dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia da Faculdade Vale do Cricaré (FVC) – São Mateus – ES.

Lusinete de Freitas Candido Kaiser

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Pós-Graduada em Gestão Escolar Integradora: Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional pela Universidade Castelo Branco e Pós-Graduada em Alfabetização pela Faculdade de Educação da Serra (FASE).

E-mail: luzinetefck@gmail.com

Sandra Pacheco Benevides

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) – Cachoeiro de Itapemirim – ES; Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC) – São Mateus – ES.

E-mail: sandraagb@hotmail.com

Sonia Maria da Costa Barreto

Doutora em Comunicação e Semiótica: signos e significação nas mídias pela PUC – SP e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santos. Professora orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.

E-mail: soniamcb@terra.com.br

Vinícius da Silva Freitas

Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC) - São Mateus - ES. Licenciado em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) - Campos dos Goytacazes - RJ. Graduando de Fisioterapia pela Faculdade São Camilo- Cachoeiro de Itapemirim - ES.

E-mail: viniciuscarvalho34@hotmail.com

Wiviany Teixeira Borges Fontana

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Madre Gertrudes de São José" (FAFI-ES); Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); Pós-Graduada em História Moderna e Contemporânea pelo Centro Universitário São Camilo – Cachoeiro de Itapemerim – ES; Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES.

E-mail: wivianyborges@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE 13, 80, 82, 83, 97, 98, 118, 139, 140, 282, 283
 alfabetização 242, 243, 246, 251, 252, 253, 254
 aluno 13, 20, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 42, 52, 54, 68, 69, 70, 71, 77, 80, 82, 83, 93, 96, 97, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 132, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 158, 161, 163, 169, 173, 174, 175, 192, 194, 205, 213, 214, 215, 217, 223, 229, 252, 255, 256, 274, 291, 297
 aprendizagem 12, 14, 20, 21, 22, 23, 34, 36, 46, 60, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 86, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 138, 144, 146, 147, 148, 153, 158, 159, 160, 168, 170, 174, 181, 182, 183, 184, 194, 196, 197, 198, 203, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 222, 223, 224, 228, 230, 238, 240, 246, 250, 255, 283, 284, 289, 293
 aspectos sensoriais 59
 Atendimento Educacional Especializado 13, 79, 80, 83, 97, 98, 282, 283
 autistas 11, 17, 41, 43, 46, 48, 49, 53, 59, 65, 70, 71, 72, 75, 80, 83, 263, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 281, 291, 292

B

brincar 27, 74, 75, 78, 222, 238

C

cantigas de roda 15, 222, 224, 225, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238
 Ciências 13, 19, 20, 25, 37, 38, 57, 76, 156, 197, 240, 299, 300, 301, 302
 comunicação social 59, 67, 74, 87, 122, 266
 criança autista 9, 48, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 82, 96, 97, 270, 271
 cultura surda 120, 133, 134

D

deficiência auditiva 122, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 153, 154, 163
 desenvolvimento cognitivo 13, 46, 71, 80, 239
 desenvolvimento infantil 59, 65, 74, 224, 225
 docentes 103, 105, 180, 189, 192, 195, 206, 209, 210, 211, 219, 222, 231, 232, 237, 256

E

educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 39, 41, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 74, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 106, 107, 109, 111, 115, 117, 118, 121, 123, 125, 126, 127, 129, 135, 139, 141, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 161, 173, 181, 192, 194, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 224, 226, 229, 232, 235, 239, 240, 242, 243, 248, 252, 253, 254, 255, 272, 274, 275, 279, 280, 283,

284, 285, 286, 288, 291, 293, 295, 296,
297, 299, 301
educação especial 12, 15, 17, 68, 82, 83,
89, 90, 92, 94, 115, 139, 148, 155, 161,
173, 197, 200, 202, 213, 296, 299
Educação Física 14, 15, 137, 138, 141,
143, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 196, 222, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 230, 231, 232, 233, 235, 236,
237, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246,
248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 301, 302
educação inclusiva 14, 16, 17, 50, 52, 91,
97, 98, 106, 107, 115, 118, 121, 127, 135,
139, 141, 148, 153, 181, 196, 200, 201,
202, 203, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
218, 243, 255, 279, 285, 293, 295, 297
ensino 10, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 50, 52, 54, 55, 56, 60, 67, 68, 70, 71,
72, 73, 75, 80, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 94,
95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 107,
108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117,
121, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 131,
132, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142,
144, 145, 146, 148, 151, 155, 177, 183,
184, 186, 191, 197, 200, 201, 202, 203,
204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211,
212, 213, 214, 215, 217, 222, 231, 232,
233, 235, 237, 238, 240, 244, 253, 256,
258, 264, 279, 282, 283, 284, 285, 289,
293, 296, 299
Ensino Fundamental 13, 14, 15, 51, 69, 80,
83, 96, 97, 112, 115, 129, 142, 146, 158,
161, 162, 173, 179, 180, 182, 188, 189,
194, 202, 215, 222, 223, 225, 230, 233,
237, 244, 256
escola 9, 11, 13, 15, 25, 40, 41, 43, 50, 51,
54, 55, 56, 69, 71, 77, 80, 82, 83, 85, 90,
91, 94, 96, 102, 121, 123, 126, 127, 132,
133, 136, 140, 141, 143, 144, 145, 147,

148, 152, 153, 162, 173, 174, 175, 181,
182, 183, 186, 187, 193, 203, 204, 205,
206, 207, 208, 209, 211, 215, 217, 223,
239, 240, 244, 245, 256, 274, 278, 280,
281, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 291,
293, 294, 295, 296, 297, 298
estudantes 10, 13, 14, 41, 51, 90, 92, 102,
103, 108, 113, 120, 121, 122, 123, 125,
126, 127, 132, 133, 134, 159, 160, 162,
163, 164, 165, 167, 168, 169, 174, 177,
181, 182, 184, 190, 192, 214, 215, 228,
231, 280, 281, 283, 287, 296, 299

G

gestão escolar 15, 82, 279, 294, 297

H

História do Brasil 101, 103, 112

I

inclusão 11, 14, 15, 17, 18, 23, 41, 42, 43,
47, 50, 51, 73, 75, 77, 80, 89, 91, 92, 101,
107, 115, 121, 122, 124, 126, 128, 129,
130, 131, 138, 141, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 181,
197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
217, 218, 219, 224, 242, 243, 244, 246,
247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255,
256, 257, 258, 259, 279, 280, 282, 283,
284, 285, 286, 294, 295, 296, 297, 298
interação 53, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73,
74, 75, 76, 85, 87, 93, 105, 109, 111, 121,
122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 135, 151, 167, 194, 224, 226, 230,
236, 254, 265, 266, 273, 280, 288, 294
interação social 53, 59, 65, 66, 67, 69, 70,
73, 74, 75, 85, 111, 135, 167, 226, 265,
266
ISelfControl 158, 161, 164, 174

L

Libras 14, 119, 120, 121, 122, 123, 124,
 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
 133, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143,
 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153,
 154, 156

linguagem 20, 34, 35, 37, 48, 60, 61, 62,
 63, 65, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78,
 84, 86, 105, 106, 117, 118, 122, 126, 130,
 131, 136, 139, 142, 152, 226, 230, 234,
 238, 265, 266, 268
 Língua Portuguesa 123, 124, 125, 126, 138,
 139, 140, 141, 153

M

memória 20, 36, 81, 105, 131, 166, 167,
 170, 177, 230, 238, 252
 mente humana 20, 22

O

ouvintes 10, 14, 120, 121, 122, 123, 127,
 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 141,
 146, 150, 153

P

política nacional 12
 processo de ensino 13, 20, 21, 23, 67, 68,
 71, 72, 73, 80, 101, 102, 103, 104, 107,
 115, 116, 127, 131, 148, 209, 210, 214,
 240
 professores 11, 12, 13, 15, 17, 18, 22, 24,
 36, 37, 41, 44, 46, 50, 55, 77, 80, 82, 83,
 89, 91, 96, 97, 98, 105, 107, 108, 109, 111,
 115, 126, 145, 149, 150, 152, 154, 155,
 159, 163, 164, 165, 169, 173, 176, 180,
 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193,
 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203,
 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213,
 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222,

224, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 235,
 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 248,
 249, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258,
 259, 276, 283, 284, 290, 293, 294, 299,
 300

R

rede estadual de educação 80, 96

S

síndrome de Down 101, 102, 103, 104,
 105, 106, 112, 113, 114, 115, 116, 117,
 118
 Síndrome de Warkany 20, 21, 23, 36
 sistema educacional 200, 202, 206, 213,
 216, 223
 surdez 14, 123, 135, 138, 139, 140, 141,
 142, 145, 146, 150, 151, 153, 154, 283
 surdos 10, 14, 17, 22, 120, 121, 123, 124,
 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
 133, 134, 135, 136, 140, 141, 143, 146,
 147, 152, 154, 155

T

TAs 158, 159, 160, 162, 163, 167, 169,
 173, 174
 TDAH 14, 17, 157, 158, 159, 160, 161,
 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177,
 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195,
 196, 197
 TEA 13, 41, 42, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54,
 59, 81, 84, 85, 99, 178, 264, 265, 269, 271,
 272, 273, 274, 277, 280, 281, 291
 Transtorno do Espectro Autista 41, 42, 47,
 52, 53, 56, 59, 84, 85, 99, 268, 274, 280,
 291
 Trissomia 8, 20

organizador

Edmar Reis Thiengo

AÇÕES E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

| www.pimentacultural.com |

