

ORGANIZADORES

Luciana de Jesus Botelho Sodr  dos Santos

Wagner Elvio de Loiola Costa

Claudianny Maria Galvão Melo e Silva

Ivanilde Sobral de Lima

Bianca Barbosa Melo Amaral

Valéria de Sousa Moraes Melo

Almervanda de Souza Campelo

Letícia Régia Gomes Souza

EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA EM CONTEXTO SABERES EM EVIDÊNCIA



ORGANIZADORES

Luciana de Jesus Botelho Sodr  dos Santos

Wagner Elvio de Loiola Costa

Claudianny Maria Galvão Melo e Silva

Ivanilde Sobral de Lima

Bianca Barbosa Melo Amaral

Valéria de Sousa Moraes Melo

Almervanda de Souza Campelo

Letícia Régia Gomes Souza

**EDUCA O ESPECIAL/
INCLUSIVA EM CONTEXTO
SABERES EM EVIDÊNCIA**

2021 - Editora Ampla

Copyright © Editora Ampla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Os organizadores*

Projeto Gráfico e Editoração: Higor Costa de Brito

* Arte da capa elaborada no site Canva (<https://www.canva.com>).

Educação especial / inclusiva em contexto: saberes em evidência está licenciado sob CC BY 4.0.



Esta licença exige que as reutilizações deem crédito ao criador. Ele permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e construam o material em qualquer meio ou formato, mesmo para fins comerciais.

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Editora Ampla. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Todos os direitos para esta edição foram cedidos à Editora Ampla.

Nota: Dado o caráter interdisciplinar deste livro com temas pautados na área da Educação Especial, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor a responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras não significando a concordância dos organizadores e da Editora com as ideias publicadas.

ISBN: 978-65-88332-31-3

Editora Ampla

Campina Grande – PB – Brasil
contato@ampllaeditora.com.br
www.ampllaeditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Italan Carneiro Bezerra – Instituto Federal da Paraíba
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Lafze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa

Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal de Campina Grande
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Sabryna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Pascholette Rodrigues Bachur – Universidade Estadual do Ceará
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade Vale do Sapucaí
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virgínia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Waldir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

2021 - Editora Ampla

Copyright © Editora Ampla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Os organizadores

Projeto Gráfico e Editoração: Higor Costa de Brito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sueli Costa CRB-8/5213

Educação especial, inclusiva em contexto [livro eletrônico]:
saberes em evidência / organizado por Luciana de Jesus
Botelho Sodré dos Santos...[et al.]. - Campina Grande :
Editora Ampla, 2021.
139 p.

Formato: PDF

ISBN: 978-65-88332-31-3

1. Educação especial 2. Inclusão escolar I. Santos,
Luciana de Jesus Botelho Sodré II. Título

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial 371

Editora Ampla
Campina Grande - PB - Brasil
contato@amplaeditora.com.br
www.amplaeditora.com.br

AGRADECIMENTOS

Como já dizia o ilustre poeta e dramaturgo, inglês William Shakespeare “A gratidão é o único tesouro dos humildes”, assim com base nesse pensamento este espaço se destina não somente a agradecer, mas em reconhecer o trabalho colaborativo de muitas pessoas com interesses e expectativas em comum que culminaram para a organização deste livro.

Então, começo a agradecer à Universidade Estadual do Maranhão por meio da direção geral do Núcleo de Tecnologia para Educação - UEMANet, pela oportunidade no trabalho desenvolvido como orientadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos do Curso de Especialização em Educação Especial / Inclusiva da oferta 2019 que abraçou com alegria a ideia deste livro.

E antes disso agradeço, o trabalho primoroso desenvolvido pela Coordenação do respectivo Curso em São Luís, Maranhão, na pessoa da Professora Marilda de Fátima Lopes Rosa e da sua equipe composta por excelentes profissionais que auxiliaram e acompanharam todo o gerir e desenvolvimento desta ideia, autorizando a sua publicação, em particular à Coordenadora de Tutoria, Maira Rejane Oliveira Pereira e a Assistente da Especialização, Jackeline Oliveira Soares, que entraram nessa viagem comigo com carinho, atenção, paciência e ensinamentos.

Um agradecimento especial atribuo à Coordenadora do Polo da UEMANet em Timon, Maranhão, Maria Lucilena da Silva pelo profissionalismo, atenção, disposição, solidariedade e presença marcante nas defesas dos trabalhos dos alunos. Sempre dedicada ao acompanhar e apoiar os trabalhos de orientação por mim desenvolvidos e pela confiança prestada pelo meu trabalho na orientação dos TCC.

E, por fim aos alunos, professores, tutores, técnicos, coordenadores, secretários - a todos - que se adaptaram às adversidades sofridas no ano 2020 e que ainda estamos vivenciando em 2021 ocasionada pela pandemia mundial do Coronavírus - por si só são vencedores.

Meu – Muito obrigada!

Luciana de Jesus Botelho Sodr  dos Santos

APRESENTAÇÃO

“Ensinar compreende uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber” (Maria Teresa Egler Mantoan).

Apoiamo-nos neste trecho do livro *“Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”* da célebre Mantoan para nos referirmos aos textos que compõem esse livro como um convite para refletir e ressignificar posturas e práticas pedagógicas para possibilitar um aprender inclusivo, democrático e para todos. Os conjuntos de textos apresentados nesta obra têm como missão possibilitar ao leitor conhecer as propostas de professores, que inseriram na sua prática pedagógica os caminhos para a inclusão escolar.

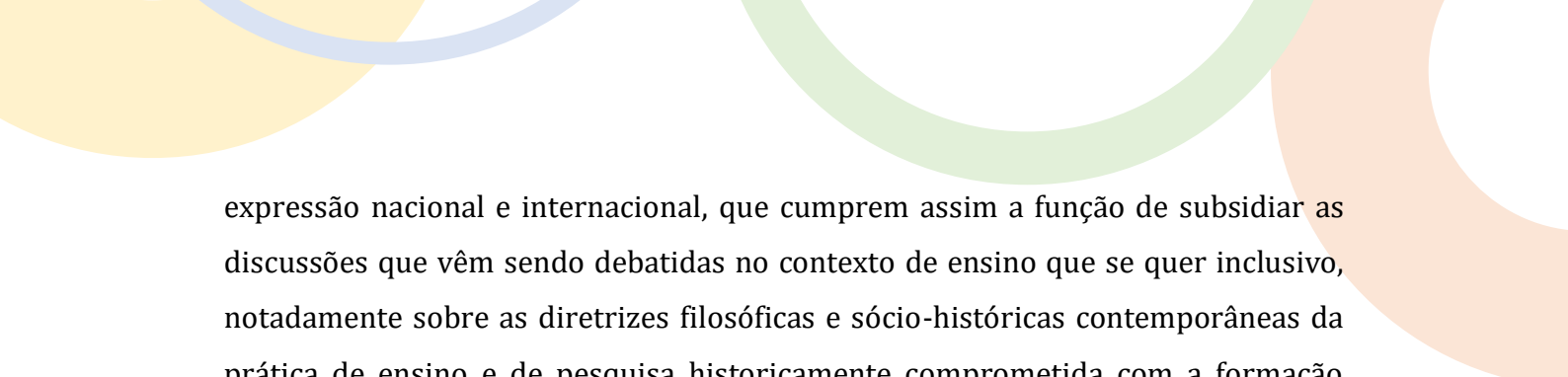
As temáticas trabalhadas estão presente nas inúmeras discussões e pesquisas que vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas no Brasil. Desse modo, este livro encontra-se envolvido num processo mais amplo de reflexão sobre as vivências e evidências perpassadas na e para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Constituindo-se em um importante ponto de inflexão nesse processo de sistematização e produção de conhecimentos, tem por desígnio apresentar resultados de pesquisas e estudos desenvolvidos ao longo de quase 24 meses de duração do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET), da Universidade Estadual do Maranhão.

Desse contexto emergiram debates em curso sobre o exercício de uma prática de ensino inclusiva e sua relação com a sociedade, respondendo a algumas demandas urgentes de fundamentação da prática político-pedagógica da escola na atualidade.

O livro estrutura-se em torno de 10 (dez) capítulos (artigos) constituídos pelas produções dos alunos-professores na certeza de que essas profundas mudanças em curso no mundo e no país que ressignificam ideais e práticas sociais irão repercutir intensamente nos processos de inclusão escolar, conduzindo na proposta de redefinição estrutural e atitudinal dos sistemas educacionais.

Desse modo, as ideias aqui apresentadas nas produções pelos alunos-professores, foram extraídas de expoentes teóricos na sua maioria educadores de



expressão nacional e internacional, que cumprem assim a função de subsidiar as discussões que vêm sendo debatidas no contexto de ensino que se quer inclusivo, notadamente sobre as diretrizes filosóficas e sócio-históricas contemporâneas da prática de ensino e de pesquisa historicamente comprometida com a formação docente, bem como os seus saberes profissionais que direcionem uma práxis pedagógica inclusiva.

Em suma, de um modo ou de outro, todos os organizadores e autores desta obra, sob diferentes perspectivas, apontam o papel estratégico da Educação Inclusiva para a superação do paralelismo entre a Educação Especial e a escola regular, reafirmando que o conhecimento é uma ferramenta indispensável para enfrentar a exclusão do aluno com deficiência no ensino comum.

Deixamos aqui expresso o convite ao conhecer! O convite à leitura! O convite ao trabalho de pesquisa e estudos de alunos-professores que inseriram, nos seus planejamentos e na sua vida, as reflexões e discussões para uma Educação Inclusiva!

Os organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	9
<i>MARIA DALILA SOUSA DA SILVA</i>	
CAPÍTULO II - PRÁTICAS UTILIZADAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO NA UNIDADE ESCOLAR MELVIN JONES, TERESINA-PI	21
<i>MARIA SOLENE VIANA LIMA</i>	
CAPÍTULO III - A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PARÂMETROS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SURDEZ	32
<i>MARIA APARECIDA HOLANDA DELMONDES CARVALHO</i>	
CAPÍTULO IV - A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO E INCLUSIVO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR	50
<i>PABLO DE PÁDUA LEÃO E SILVA</i>	
CAPÍTULO V - TECNOLOGIA E SURDEZ: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE APLICATIVOS COMO APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA	62
<i>ROSA FRANCISCA DIAS DE ARAÚJO LIRA</i>	
CAPÍTULO VI - USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE INCLUSIVA NA SALA COMUM DE ENSINO	73
<i>ROSIRENE FERREIRA DA SILVA REIS</i>	
CAPÍTULO VII - ATIVIDADES RECREATIVAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA ESCOLA PROJETO ALVORADA EDUCAÇÃO, TIMON-MA	85
<i>SHISLENE RAQUEL NASCIMENTO COSTA</i>	
CAPÍTULO VIII - A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO CONTEXTO EDUCATIVO BRASILEIRO: O QUE EVIDENCIAM OS PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2012 A 2015?	98
<i>RITA PAULA DOS SANTOS</i>	
CAPÍTULO IX - O ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	108
<i>POLLYANNA RAQUEL COSTA DA SILVA</i>	
CAPÍTULO X - ENSINO COLABORATIVO: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA	120
<i>MARÍLIA CAROLLYNE SOARES DE AMORIM</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	132
SOBRE OS AUTORES	135



CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Maria Dalila Sousa da Silva

1. INTRODUÇÃO

Atualmente os professores da Educação Especial tem analisado quais mecanismos que podem contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual.

Diversos métodos são revistos constantemente com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de fornecer ações inclusivas pautada no dinamismo, em que o respectivo aluno possa ser ativo na construção do conhecimento, pois apresentam dificuldades relativas à aprendizagem, ao convívio social e a realização de atividades cotidianas.

Considerando a discussão apresentada questionou-se o seguinte: De que forma a prática pedagógica do professor do AEE pode contribuir para a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais?

Na busca por respostas ao indagado, esta pesquisa surgiu da necessidade de analisar os métodos pedagógicos adotados pelo professor do AEE e de que forma os possíveis métodos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais.

A escolha de uma pesquisa voltada para práticas educativas reforça a importância do trabalho direcionado buscando ênfase nas necessidades individuais do aluno, é relevante conhecer as práticas e analisar a eficácia das metodologias abordadas pelo professor e como atua no crescimento individual e coletivo do aluno.

Assim, o objetivo geral do estudo compreendeu em analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. E como objetivos específicos: Discutir o papel do professor do AEE



no processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual; verificar qual (s) a (s) metodologia (s) abordada (s) na Sala de Recursos Multifuncionais pelo professor do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Deficiência Intelectual; Refletir sobre as contribuições do AEE no desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual na escola.

Para o desenvolvimento deste estudo foi adotada a Pesquisa de Campo por meio de um Estudo de Caso com uma professora que atua no AEE do Centro de Ensino de Tempo Integral João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí.

Convém ressaltar que toda a pesquisa de campo foi realizada de forma remota seguindo as diretrizes da Portaria Normativa Nº 40/2020-GR/UEMA dispondo que as atividades de pesquisa devem ocorrer de modo remoto, por pesquisadores e discentes, realizando, na medida do possível, a adequação dos planos de trabalho para atividades que não demandem atendimento presencial, tais como elaboração de relatórios, artigos científicos, resumo, análise de dados, revisão bibliográfica, entre outros (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020).

Foi realizado também um levantamento bibliográfico para maior aprofundamento no objeto de estudo e o envio de um questionário com perguntas sobre a pesquisa para o endereço eletrônico da professora do Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, o pressuposto teórico trabalhado teve como base estabelecer um diálogo constante sobre as questões relacionadas a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no AEE. Assim sendo, este artigo direciona-se para medidas que possam vir a integrar o trabalho realizado na escola objetivando a participação da família e o apoio de parcerias que possam facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

2. O PAPEL DO PROFESSOR DO AEE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O professor do AEE é um profissional indispensável no processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual. Entende-se que a inclusão deve acontecer mesmo diante dos desafios diários, ou seja, a escola deve criar métodos de ensino que englobe técnicas de aprendizagem que fortaleçam a educação destes alunos partindo da tentativa de abranger práticas que valorize o trabalho coletivo.



A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...] à que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminham-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, p.21).

O exercício de socialização é fundamental para que o aluno se sinta acolhido, visto que, o diagnóstico só acontece depois que o aluno inicia a vida escolar necessitando de uma adaptação que será benéfica caso seja realizada da forma correta, é necessário integrar esse aluno para que possa viver de forma autônoma e sociável em todas as etapas de sua vida.

O Atendimento Educacional Especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos [...]. Portanto, esse Atendimento não substitui a escola comum [...] (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 27).

O AEE é garantido pela Constituição Federal (1988), ele não substitui o ensino regular. Contribui com a identificação das principais necessidades dos alunos e o intuito é realizar um trabalho que possa vir a contribuir para que o aluno consiga estudar e aprender de forma significativa.

O trabalho com o lúdico é bastante significativo. Para Bini Junior (2010) os jogos estimulam o cognitivo de maneira prazerosa, ou seja, os aspectos físicos, sociais e psíquicos são trabalhados de forma satisfatória na vida das crianças. Por meio dos jogos, as crianças podem trabalhar o raciocínio e a lógica; o intuito não é apenas brincar, o objetivo é aprender de uma forma divertida, buscando soluções para problemas além de exercer a interpretação de textos.

O aluno com deficiência necessita encontrar um leque de oportunidades para explorar suas habilidades, as ações pedagógicas devem ser pautadas através de direcionamentos que fortaleçam essa teoria.

O aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p.27).

O professor responsável pelo AEE deve investir em metodologias que torne o aluno ativo no processo de aprendizagem, o estímulo ao conhecimento é uma ferramenta que apresenta as potencialidades dos alunos e estimulam a busca pelo conhecimento.



Enfim, para Moretti e Corrêa (2009, p.487) as metodologias abordadas nas Salas de Recursos Multifuncionais são importantes na perspectiva da inclusão, isto é, o auxílio é primordial, "[...] pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar". O uso do lúdico e a exploração do conhecimento prévio do aluno através de atividades interativas, sociais e divertidas estimulam capacidades.

3. A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual é caracterizada por uma série de fatores muitas vezes vinculados a atividades de raciocínio, lógica, planejamentos, organizações e resoluções de problemas simples e complexos.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103).

Assim, não se pode analisar a Deficiência Intelectual como uma doença ou um transtorno de ordem psiquiátrica. Santos (2012), afirma que a Deficiência Intelectual é identificada quando o funcionamento intelectual é inferior à média, causando reações que atuam dentro das relações sócias e emocionais do indivíduo.

A aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual deve acontecer através de métodos práticos de ensino que envolva a participação da família e da escola. Atividade com uso de jogos, memorização, produção podem aguçar os sentidos dos alunos facilitando a aprendizagem. É necessário que o professor adapte as atividades aplicadas na sala aula para que o aluno possa compreendê-la.

Reinventar é a palavra-chave no seguimento pedagógico, o educador deve conhecer o seu aluno, buscar contato com a realidade familiar, descobrir gostos, sonhos, desejos, habilidades e as principais dificuldades que o aluno possui. É importante entender que cada um aprende de uma forma diferente, ou seja, as interações não podem acontecer da mesma forma.

[...] preparar material específico para uso na sala de recursos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade (ALVES; GOTTI, 2006, p. 270).

A abordagem selecionada para trabalhar com alunos que possuem Deficiência Intelectual não precisa ser necessariamente nova, mas adaptativa



segundo a realidade do aluno. O trabalho com emoções é bastante positivo já que estabelecem a relação de significados para o aluno, buscar lembranças relevantes para o educando pode resgatar memórias e incentivar a busca por novas emoções.

A aprendizagem precisa possuir um significado para o aluno, ele deve conhecer a importância da escola em sua vida, a necessidade de estabelecer um vínculo com a comunidade escolar e sentir prazer durante sua permanência na escola.

Os jogos estimulam o lado cognitivo do aluno, trazendo prazer durante a aprendizagem, os jogos possibilitam trabalhar diversas esferas dentre elas os aspectos físicos, sociais e psíquicos. O computador é uma grande ferramenta que pode auxiliar na realização das atividades fazendo uso do corpo e da mente (BINI JUNIOR, 2010).

Dessa forma, atividades voltadas para o reforço são positivas, o estímulo baseado em nas concepções cotidianas apresentam bons resultados, o uso de uma linguagem simples e direta contribui para que atendimento desses alunos possa fluir com mais facilidade. O desempenho relativo às atividades deve ser analisado pelo professor que observará a eficiência da metodologia aplicada analisando se existe a necessidade de fazer uma adaptação de acordo com o nível de aprendizado do aluno.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AEE PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino de Tempo Integral João Mendes Olímpio de Melo, situada na cidade de Teresina, Piauí. A respectiva escola pertence à rede estadual de ensino funcionando em regime integral; os alunos matriculados nesta instituição pertencem aos anos finais do ensino fundamental que compreende do 6º ao 9º ano.

Foi realizada uma entrevista com a Professora O.M.L.M¹ que atua no AEE para se obter informações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais da escola citada.

¹ Em acordo com a Resolução n. 510/2010, a identidade da entrevistada será preservada.



Para a entrevista foi adotado um questionário composto por quatro questões em que a professora pode discorrer sobre a demanda de alunos com Deficiência Intelectual atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, assim como as metodologias utilizadas, a estrutura do Plano de Atendimento Educacional Especializado e as principais dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Conforme dados fornecidos pela Professora O.M.L.M, a escola possui 20 alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. A respectiva docente salienta a dificuldade em obter os laudos que comprovem a deficiência de cada aluno.

Ela reforça que estes alunos não possuem laudos, os direcionamentos acontecem conforme análises realizadas pela própria professora durante o atendimento especializado, algo que segundo a docente entrevistada dificulta a realização do trabalho, pois não é um resultado preciso, mas baseado em análises práticas e teóricas que direcionam, mas não possuem comprovação científica. A professora afirma que somente o laudo médico pode assegurar a deficiência do aluno, os diagnósticos realizados pela educadora apenas norteiam o trabalho que deve ser realizado durante o ensino dos alunos.

Para a Professora O.M.L.M, a rede de ensino poderia proporcionar um serviço que facilitasse o acesso ao atendimento médico para um diagnóstico mais preciso; cita a importância do trabalho conjunto entre a família, escola e o governo para que cada vez mais nossos alunos consigam ter acesso a um serviço de qualidade, capaz de facilitar o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes.

Os atendimentos especializados acontecem duas vezes por semana; no primeiro atendimento o aluno é atendido de forma individual; no segundo dia de atendimento, a professora busca realizar atividades de socialização onde seleciona alguns alunos para que possam discutir ideias e trocar conhecimentos; o objetivo é trabalhar as dificuldades de relacionamentos, segundo a professora, é possível observar distinções no comportamento dos alunos quando estão realizando atividades individuais e coletivas. O trabalho com o coletivo reforça a importância da socialização no processo educacional de alunos com Deficiência Intelectual.

A escola funciona em tempo integral, portanto, existe a necessidade de o acompanhamento acontecer no horário normal das aulas. Durante a pandemia da COVID 19 algumas adaptações foram necessárias.



A Professora O.M.L.M relatou que o trabalho vem sendo realizado na modalidade remota, contudo, o aproveitamento está sendo abaixo do esperado, pois dos 20 (vinte) alunos, apenas 5 (cinco) retornam as atividades enviadas na modalidade *online* com frequência. Já os demais justificam que não possuem acesso ao uso do celular e, portanto, não podem acompanhar as atividades.

Assim sendo, as atividades são disponibilizadas via *online* e presencialmente na escola que funciona, segundo as diretrizes de segurança somente para a entrega e recebimento de atividades e avaliações, obedecendo a horários específicos de funcionamento com o intuito de evitar aglomerações.

5. PRINCIPAIS REFLEXÕES

A Professora O.M.L.M é graduada em pedagogia. Tem experiência com sala de aula regular e coordenação pedagógica as quais totalizam 17 (dezesete) anos de experiência no campo da educação. A professora entrevistada atua há cerca de 2 (dois) anos na educação Inclusiva, porém não possui pós-graduação na respectiva área, apenas diversas capacitações voltadas para o atendimento especializado.

Dando prosseguimento, na Pergunta 1 perguntou-se: Qual a demanda de alunos com Deficiência Intelectual que você atende na Sala de Recursos Multifuncionais? A professora O.M.L.M respondeu o seguinte:

“Temos vinte alunos selecionados, mas a nossa demanda é maior, pois maioria não possui laudo”.

A resposta direciona, na perspectiva da docente para a importância do laudo médico no processo de direcionamento social e educacional de um aluno com Deficiência Intelectual; entretanto sabe-se conforme dispõe a Nota Técnica nº 04/2014 que o atendimento especializado é de cunho pedagógico e não médico. A ausência do laudo não pode ser caracterizada com um empecilho para a inclusão no AEE.

[...] o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014).

Na segunda pergunta foi levantada discussões acerca do Plano de Atendimento Educacional Especializado observando as etapas que estruturam o



planejamento. Por isso, questionou-se: Como você estrutura o Plano de Atendimento Educacional Especializado para esse alunado? Descreva as etapas deste planejamento. A Professora O.M.L.M respondeu o seguinte:

“O PDI (plano de atendimento especializado) do aluno é feito tomando por base os indicadores de cada deficiência, é específico para o atendimento de cada aluno individualmente levando em consideração seu grau de deficiência, suas habilidades e cognição desenvolvida ao longo do ano cursado. Selecionamos o conteúdo que ele está vendo na sala regular e o adaptamos de forma que ele consiga entender o conteúdo e desenvolver também outras habilidades dentro do que ele consegue fazer, além de promover momentos lúdicos com jogos educativos direcionados a sua deficiência”.

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou Plano de AEE é uma ferramenta que flexibiliza o currículo e permite que o professor possa traçar estratégias direcionadas a aprendizagem do aluno. O PDI deve ser elaborado pelo professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que ele deve executar o plano avaliando a sua funcionalidade, aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2009, p. 3).

Para a Professora O.M.L.M existe uma seleção dos conteúdos abordado na Sala de Recursos, estes conteúdos são adaptados conforme o nível do aluno. O objetivo é que o aluno possa compreender a atividade proposta, apresentando uma solução. O trabalho com o lúdico é bastante importante no processo educacional do aluno, as metodologias remetem a construção prática do conhecimento.

A atividade lúdica através de jogos é necessária e serve de estímulo para a interação, para o desenvolvimento ajudando na autoestima dos educandos, oportunizando uma aprendizagem prazerosa e significativa. Os educadores precisam ampliar seus conhecimentos a respeito do lúdico para que estes possam dar uma aula mais dinâmica e prazerosa (SANTOS, 2000, p.34).

Associar o lúdico a uma prática pedagógica transfere a possibilidade de aprender de forma prática, dinâmica e divertida. O jogo estimula o aluno tanto pelo erro como pelo acerto, o trabalho coletivo desperta o interesse pela socialização, estimula a reflexão, concentração, memória e o interesse pela descoberta de algo novo. A professora salienta o benefício do trabalho com o lúdico observando os aspectos positivos no momento da aprendizagem.

Na terceira pergunta foi necessário indagar sobre as metodologias abordadas no ensino dos alunos com Deficiência Intelectual, ou seja, questionou-se quais as



principais metodologias abordadas por você no ensino dos alunos com Deficiência Intelectual? A professora O.M.L.M respondeu o seguinte:

“Geralmente utilizo bastantes jogos, pois vejo o lúdico como forma de chamar a atenção deles para o que queremos que ele aprenda. Durante essas aulas remotas achei interessante usar jogo da memória como conteúdo programado para que eles consigam aprender brincando com os pais. Na sala de AEE em período regular também fazemos uso de jogos, leituras coletivas e individuais”.

Diante da resposta da professora convém citar novamente a importância do lúdico na aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, sobre a relevância do aprendizado de forma prática.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento (SANTOS, 1998, p.110).

Os jogos no momento da aprendizagem constroem saberes significativos, no caso de alunos com deficiência intelectual, diversos aspectos são estimulados, a socialização possibilita o aluno a construir o conhecimento coletivo.

Percebeu-se que a professora destaca a importância do envolvimento familiar neste processo, na modalidade remota a professora adaptou algumas atividades incentivando a presença da família durante a execução da atividade, o trabalho com o jogo da memória estimula capacidades emotivas, superação, sensação de ganha ou perda, práticas de memorização e estímulo a uma competição saudável.

O lúdico possibilita uma aprendizagem significativa integrando aspectos físicos, motores, sensoriais, cognitivos e sensoriais abrindo espaço para que o aluno possa compreender o conteúdo através da experiência, para o aluno com deficiência intelectual esta pode caracterizar-se como uma oportunidade de conhecer e reconhecer o objeto de estudo.

Na quarta e última pergunta solicitou-se para a entrevistada relatar as principais dificuldades ou não encontradas no ensino dos alunos com Deficiência Intelectual assim descrita: Comente sobre suas possíveis dificuldades ou não encontradas no ensino dos respectivos alunos? A professora O.M.L.M respondeu o seguinte:



“Acredito que uma das maiores dificuldades seria a colaboração da família nesse processo, pois algumas não possuem consciência ou não querem perceber a deficiência do aluno, por desconhecer ou mesmo por não querer enfrentar o problema. Falta de uma equipe multidisciplinar na escola é outro fator que dificulta esse processo, pois nos professores temos que ter múltiplas habilidades e graduações para realizar esse atendimento como psicóloga, terapeuta, psiquiatra. Destacamos a falha no atendimento das crianças no CRAS, pois a demora para a realização de consultas e exames dificulta o acompanhamento da família atrasando assim o laudo médico”.

A professora reforça a importância da participação familiar no processo de educação inclusiva dos alunos com Deficiência Intelectual, ou seja, para ela as famílias poderiam adotar posturas coerentes em relação à educação dos seus filhos. Szymanski (2010, p.22) descreve que “[...] é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito”.

É no âmbito familiar que a criança encontra a sua primeira comunidade, a integração família e escola nesse processo garantem novos direcionamentos no tocante à educação inclusiva destes alunos.

Outro fator destacado pela professora entrevistada trata-se da ausência de uma equipe multidisciplinar para auxílio das atividades relativas à educação dos alunos. Geralmente o docente responsável precisa exercer atividades que vão além de suas competências para que de fato aconteça uma educação integradora na escola. A Professora O.M.L.M reforça a carência de um sistema voltado para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual, bem como o apoio intensivo de organizações para que o aluno receba assistência necessária.

Por conseguinte, as respostas apresentadas na entrevista levantaram discussões que norteiam bases comuns dentro da educação inclusiva. O professor que atua no Atendimento Educacional Especializado necessita de um suporte que vai além das paredes da escola; o apoio de organizações governamentais e a participação familiar são indispensáveis no processo de ensino dos alunos com Deficiência Intelectual, pois o trabalho realizado não pode acontecer de forma isolada e sim em colaboração para que de fato aconteça uma educação inclusiva.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com a entrevista a professora do AEE apontam para uma realidade observável em diversas instituições de ensino; a respectiva docente precisa realizar um trabalho que ultrapassa suas atribuições no AEE para que o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual possa ser o mais satisfatório possível. Assim, os resultados analisados neste estudo apontam para uma atitude reflexiva diante dos impasses ainda existentes no processo educacional dos alunos com Deficiência Intelectual. Mas, o AEE vem oferecendo suporte aos alunos durante a construção da aprendizagem com destaque para o professor do atendimento especializado durante o processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual. Desta maneira, ao se verificar as metodologias de ensino foi possível observar o uso do lúdico, ou seja, um meio interessante que atua no auxílio da memorização e do aprendizado de forma geral; as atividades práticas proporcionam um aluno ativo no momento de aquisição do conhecimento. Enfim, as bases desta pesquisa trouxeram reflexões sobre as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Deficiência Intelectual; as atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais apontam para o desenvolvimento significativo destes alunos que podem ser verificados por meio das ações docentes executadas pela professora que acompanha as etapas educacionais de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. de O; GOTTI, M. de O. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico**. Brasília: MEC; SEESP, 2006. p. 267-272.
- BINI JUNIOR, W. **O Uso de mídias tecnológicas aliadas ao ensino para o desenvolvimento cognitivo do aluno com Deficiência Intelectual**. Trabalho apresentado à disciplina Metodologia Científica, do curso de Especialização em Mídias na Educação, Setor de Educação à Distância da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC; SECADI; DPEE, 2014.



BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de setembro de 2009.

BRASIL. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais. São Paulo: MEC; SEESP, 2007.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar**: eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão de alunos com deficiência mental em classes comuns. *In*: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., Londrina, 2009. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina., 2009. p.485-492.

SANTOS, D. C. O. Potenciais, dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012.

SANTOS, M. J. dos. Inserção da pessoa portadora de deficiência no ensino regular: um desafio da escola pública estadual do Rio Grande do Norte. **Revista Integração**, ano 8, n. 20, p. 56-57, Brasília: MEC, 1998.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis. Vozes. 2000. p.53.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.



CAPÍTULO II

PRÁTICAS UTILIZADAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM AUTISMO: UM ESTUDO NA UNIDADE ESCOLAR MELVIN JONES, TERESINA-PI

Maria Solene Viana Lima

1. INTRODUÇÃO

O interesse investigativo pelo objeto de estudo deste texto foi construído, a partir das observações e vivências como docente, há mais de cinco anos na Unidade Escolar Melvin Jones, na cidade de Teresina, no estado do Piauí. E na observação realizada nas práticas pedagógicas adotadas pelo professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o intuito de entender e auxiliar os processos educativos do aluno com autismo no desenvolvimento do seu ensino e aprendizagem.

As observações e vivências são de fundamental importância, pois contribuem para a organização do material de trabalho pedagógico que o professor irá utilizar para descobrir qual a melhor forma para trabalhar com o aluno autista, pois cada um possui suas peculiaridades.

O aprender é vital na espécie humana, ou seja, aprender não é apenas incorporar automaticamente conteúdos, mas exercita uma das mais importantes funções de nossas vidas. Para Vygotsky (2001, p. 332) “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo destinou-se em analisar o uso de práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento do aluno com autismo. E como específicos: traçar o perfil do aluno autista e seu processo de aprendizagem; discutir a importância de práticas pedagógicas no AEE para a inclusão do autista e apresentar os tipos de atividades utilizados pelo professor para o aluno autista no AEE.



A pesquisa desenvolvida e adotada neste estudo foi do tipo Pesquisa de Campo por meio de um Estudo de Caso realizado de forma remota¹ no período de julho a setembro de 2020 na Unidade Escolar Melvin Jones, situada à Rua Suíça, S/N no bairro São João, Teresina-PI. O sujeito da pesquisa compreendeu uma professora do Atendimento Educacional Especializado que atua na Sala de Recursos Multifuncionais da respectiva escola. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com quatro perguntas relacionadas ao objeto e estudo aqui exposto.

De acordo com Vygotsky (2001), que estudou os processos de desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiências, entendeu uma “nova face” nos obstáculos interpostos pela deficiência: além das dificuldades decorrentes da mesma, ela enxerga nesses obstáculos também uma fonte de energia, uma mola propulsora para a busca de sua superação, principalmente de “rotas alternativas” e, concluiu que os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para os alunos com ou sem deficiência.

Portanto, para Mantoan (2003) e Vieira (2011), o aluno com autismo deve ser incluído numa sala regular e acompanhado com apoio específicos, em que as práticas pedagógicas usadas no AEE, devem ser inclusivas. Assim, pesquisar os processos de aprendizagem do aluno com autismo implicará em novos processos de apropriação de conhecimentos relevantes para o surgimento de novas teorias, contribuindo assim para a construção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem na escola.

2. AUTISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De origem grega, a palavra autismo (*autós*) designa orientar-se. Na psiquiatria está associada aos comportamentos humanos voltados para si (BEZ, 2010). Em 1911, a palavra Autismo foi citada pela primeira vez, pelo psiquiatra

¹ Seguindo as diretrizes da Portaria Normativa N.º 40/2020-GR/UEMA as atividades de pesquisa devem ocorrer de modo remoto, por pesquisadores e discentes, realizando, na medida do possível, a adequação dos planos de trabalho para atividades que não demandem atendimento presencial, tais como elaboração de relatórios, artigos científicos, resumos, análise de dados, revisão bibliográfica, entre outros (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020).



suíço Paul Eugen Bleuler¹, que associou a um sintoma da esquizofrenia. Posteriormente, em 1943, Leo Kanner descreveu o autismo sistematicamente observando onze casos de crianças que apresentavam comportamentos idiossincráticos. No ano seguinte, Hans Asperger descreveu quatro crianças que apresentavam dificuldades de interação social (KLIN, 2006).

A partir de 1980, o autismo tem sido descrito no Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) o qual direciona os diagnósticos de transtornos neuropsiquiátricos em todo o mundo e define o Autismo ou Transtorno do Espectro Autista – TEA, como um transtorno de desenvolvimento que leva a severos comprometimentos restritivos e repetitivos que tipicamente se inicia nos primeiros anos de vida (KLIN, 2006).

O autismo é uma condição que compromete a capacidade de comunicação e a linguagem. Os alunos com autismo têm dificuldade em perceber acontecimentos compartilhados, de expressar o que sentem ou pensam nas mais diversas situações, de utilizar as palavras de acordo com o contexto, entre outras características que prejudicam seu desenvolvimento global. É muito comum a presença de “manias”, posturas ou atos repetitivos, rituais e interesses restritos, que podem prejudicar o desenvolvimento de habilidades para as tarefas cotidianas (KLIN, 2006).

Atualmente, a definição legal sobre o autismo no Brasil, é dada pelo Decreto de nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 que regulamentou a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituindo logo nos dois primeiros artigos o reconhecimento da pessoa com autismo como “pessoa com deficiência”.

Essa definição legal é baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e também pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), se consolidando como uma Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista assegurando, entre outras, ações e acesso gratuito aos serviços públicos de saúde, que englobam desde o diagnóstico precoce ao atendimento multiprofissional, além de terapias, medicamentos e serviços de apoio que auxiliem no tratamento clínico (KLIN, 2006).

¹ Para Lobo (2013) Paul Eugen Bleuler (30 de abril de 1857, Zollikon – 15 de julho de 1939, Zollikon) foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia.



O referido Decreto assegura, ainda, o acesso à educação, à moradia, ao ensino profissionalizante e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho e a assistência social. Outro ponto relevante foi a abertura dada à comunidade na formulação de políticas públicas, implantação e acompanhamento, além da possibilidade de firmar acordos contratuais com pessoas jurídicas de direito privado no cumprimento fidedigno das diretrizes dispostas na lei.

No entanto, a ênfase dada à deficiência pode ludibriar e limitar os profissionais que atuam diretamente no uso dos recursos, caso estes não tenham o conhecimento acerca das estratégias atuais para a melhor aplicabilidade dos recursos. Considerando-se, portanto, que se faz necessário formar professores para o trabalho com alunos com deficiência.

Enfim, a preocupação com a aprendizagem desses alunos vem se consolidando, exatamente devido a esse crescimento. Cada vez mais, a necessidade de buscar alternativas pedagógicas para sua inclusão em ambientes escolares, tem se configurado com um dos desafios para a educação. Mas, no Brasil, ainda há muito o que trilhar. É necessário difundir informações sobre o autismo e suas características.

3. A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES UTILIZADAS PELO PROFESSOR DO AEE PARA O ALUNO COM AUTISMO

A Educação Inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.32).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado,



de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Assim, na organização dessa modalidade na educação básica, devem ser observados os objetivos e as diretrizes da política educacional, atendendo o disposto na legislação que assegura o acesso de todos a um sistema educacional inclusivo.

O professor do AEE tem um papel determinante, visto que é ele quem o recepciona e estabelece o primeiro contato com o aluno. Dessa forma, ele é responsável por efetivar o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos. E ainda adequar sua metodologia às necessidades de cada aluno com autismo (LOPEZ, 2011).

Nas palavras de Mousinho et al (2010), os alunos com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais. O papel do professor na perspectiva inclusiva é tornar possível a socialização do aluno com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes.

Trabalhar com autista, exige do professor uma sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é, no processo de socialização, que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É de suma importância que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento do mesmo para que assim, possa saber quais os aspectos devam ser trabalhados com o aluno.

O professor deve desenvolver a autoconfiança e a independência do aluno, tendo em vista serem características ausentes na personalidade do mesmo. O professor tem ainda a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento do aluno para que ele possa desempenhar as atividades de forma correta, oportunizando o surgimento de novas aprendizagens, bem como o avanço no desenvolvimento de atividades escolares (MOUSINHO *et al*, 2010).

Dessa forma, o trabalho do docente especializado, o Professor do AEE, com alunos com autismo é um processo contínuo. As atividades a serem utilizadas com esse alunado da Educação Especial precisam ser lúdicas, ilustrativas e que envolvam recursos didáticos e ou jogos para despertar a atenção e a socialização do aluno.



4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AEE PARA O ALUNO COM AUTISMO: UMA ANÁLISE NA ESCOLA MELVIN JONES

A Unidade Escolar Melvin Jones, situada à Rua Suíça, S/N no bairro São João no município de Teresina no estado do Piauí, é uma escola da rede pública estadual; atende 266 (duzentos e sessenta e seis) alunos entre os níveis fundamental e médio, nos turnos vespertino e noturno; destes, 233 (duzentos e trinta e três) alunos frequentam o Ensino Fundamental (PROJETO ..., 2019).

A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com uma professora especializada que realiza o Atendimento Educacional Especializado nas segundas e quartas-feiras no horário vespertino. Faz atendimentos de 1 hora para cada aluno. No AEE são atendidos um total de 11 (onze) alunos com deficiência, sendo 05 (cinco) com autismo. No turno matutino são atendidos 08 (oito) alunos, sendo 04 (quatro) com autismo e 04 (quatro) com Deficiência Intelectual; e no vespertino 03, sendo 01 (um) com autismo, 01 (um) com Surdez e 01 (um) com Deficiência Múltipla (Deficiência Intelectual e Física).

O grande desafio dos professores que assumem o AEE é o de atender a uma população diversificada e criar condições para que estes se desenvolvam e tenham acesso ao currículo da sala regular. Alguns autores defendem a ideia de que, para a escola se tornar de fato inclusiva, deverá iniciar pela reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como as práticas institucionais da escola, inovando o seu sistema educacional e fazendo uma educação mais humana e democrática. De acordo com Mantoan (2003, p.32):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

É necessário que esse desafio seja enfrentado, para que aconteça uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante do apresentado, aplicou-se um questionário com 04 (quatro) perguntas que foi enviado para o e-mail da professora do AEE da escola em questão, a fim de saber como ela desenvolve suas práticas pedagógicas para os alunos com autismo atendidos na Sala de Recursos.



Assim, a professora foi identificada como M.V.O.C., cuja formação compreende graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Ela atua há 25 (vinte e cinco) anos na Educação Básica, sendo destes 05 (cinco) anos destinados para o AEE. Assim foram realizadas as seguintes perguntas:

Pergunta 01- Quais são os materiais disponibilizados ou recursos que você constrói para trabalhar com os alunos autistas na Sala de Recursos Multifuncionais, durante o Atendimento Educacional Especializado?

“A escola disponibiliza de brinquedos e jogos pedagógicos, jogo da memória, quebra-cabeças, jogos de encaixe, material dourado, blocos lógicos, tangran, ábaco, sacolão criativo monta tudo, jogos e softwares educativos no computador. Eu construo material para recorte e colagem, desenho e pintura, cartões com letras, sílabas e palavras e ou números, cartões de comunicação (conforme estudo de caso), ficha com resumos do conteúdo curricular e atividades adaptadas (M.V.O.C.)”.

A respectiva sala dispõe de mobiliários, brinquedos, jogos pedagógicos, jogo da memória, quebra-cabeças, jogos de encaixe, material dourado, blocos lógicos, tangran, possui recursos de acessibilidade e alguns equipamentos específicos, etc. Também utiliza e constrói materiais didáticos para trabalhar com números, letras, entre outros. O professor usa material concreto para trabalhar os conceitos abstratos que os alunos não conseguem entender, como por exemplo, métodos visuais para ensinar conceitos e números, bem como atividades direcionadas e voltadas à dificuldade de cada aluno. Nas palavras de Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p.25):

[...] precisamos de apoio e de parcerias para enfrentar essa tarefa de todos que é o ensino de qualidade. Temos sofrido muita oposição e resistência dos que deveriam estar nos apoiando. Falta vontade de mudar.

Desse modo, avançou-se para a Pergunta 02 - Como você desenvolve as atividades para trabalhar com alunos autistas?

“Planejo as atividades do PDI do aluno, considerando os resultados da Avaliação e com base nas habilidades e dificuldades de cada um. Trabalho de forma concreta os conceitos que percebo que são difíceis de serem aprendidos pelo estudante com TEA de forma abstrata; uso métodos visuais concretos para ensinar conceitos numéricos; planejo as atividades de forma personalizada de acordo com a dificuldade de cada um (M.V.O.C.)”.



De acordo com Brasil (2008), o Decreto Nº 8.368/2014 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei Nº 13.146/2015 que elenca direitos e deveres da pessoa com deficiência no território nacional brasileiro; evidenciam que as atividades utilizadas pela professora no AEE são desenvolvidas e planejadas com base no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano de AEE do aluno, documento norteador composto por avaliação e intervenção pedagógica para os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

Vygotsky (2001) declara que o “fazer em colaboração” não anula, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tornar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo ensino-aprendizagem. É o estágio em que a criança revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer.

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem aprende o mundo e atua sobre ele. Assim, na Pergunta 03 questionou-se: Você tem se deparado com alguma dificuldade ou obstáculo para desenvolver o AEE para alunos com autismo? Comente sobre.

“Sim. Sempre nos deparamos com algumas dificuldades, mas a maior delas nos foi apresentada agora em 2020 com essa pandemia que nos deixou meio perplexo no início, mas que nos fez repensar e encontrar novos meios pra desenvolver bem nosso trabalho. Outro grande obstáculo que, às vezes, nos deparamos são os pais que não colaboram. Deixam de trazer o aluno para o AEE e abandonando tratamentos e acompanhamento com outros profissionais, às vezes, deixam de dar a medicação corretamente para os que tem comorbidades e precisam tomar, dificultando assim o nosso trabalho, ou até mesmo deixando de fazer o acompanhamento em casa das atividades sugeridas. Outras vezes nos deparamos com dificuldades de material na escola para o atendimento (M.V.O.C.)”.

A professora relatou, que das dificuldades encontradas, a maior foi por conta da pandemia da COVID-19 que se está vivenciando. Segundo ela, a referida pandemia deixou todos atônitos e até sem saber como direcionariam os trabalhos.



Porém, o momento trouxe reflexões na busca de caminhos para se reinventar e continuar o trabalho.

Outra questão, no campo das dificuldades, está na falta de compromisso dos pais para com os filhos. O atendimento, muitas vezes, é negligenciado pelos pais. Isso promove uma quebra na rotina de atendimento educacional especializado. E ainda, muitos pais esqueçam de dar a medicação correta dos seus filhos, deixam de levar aos profissionais que acompanham o aluno fora da escola e não acompanham em casa as atividades sugeridas pelo estudo remoto nesse momento da pandemia. De acordo com Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p.44):

No contexto de educação, o termo inclusão admite, atualmente significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Dando prosseguimento aos questionamentos para a respectiva professora foi indagado o seguinte na Pergunta 04 - Você procura outras ferramentas, instrumentos, recursos ou metodologias para entender um pouco mais sobre o autismo? Comente sobre.

“Sim, sempre que posso vou em busca de formação e troca de ideias com as colegas em busca de novas metodologias e ferramentas que possa agregar ao nosso trabalho. Agora, nesse período de pandemia, estamos tendo que nos reinventar e isso teve um lado positivo porque descobrimos muitas ferramentas e possibilidades nunca antes cogitadas por nós, tanto de Formação e aprendizado para nós como para nossos alunos (M.V.O.C.)”. De acordo com Lopez (2011, p. 16):

[...] a inclusão de fato para acontecer, precisa que os sistemas de Ensino criem escolas e capacitem os professores e demais funcionários para que estes compreendam a singularidade de cada criança e aprendam a conviver, respeitar e principalmente oferecer o ensino qualitativo a todos, com as mesmas ofertas e condições de desenvolvimento.

Portanto, vive-se a meio de um sistema educacional com muitas cobranças, porém no que diz respeito ao processo de formação continuada dos profissionais é muito insuficiente, a partir das graduações ofertadas, não dando de conta de formar o profissional como o contexto precisa.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio dos professores do AEE é atender uma população diversificada e criar condições para que estes se desenvolvam e tenham acesso ao currículo da sala regular. Alguns autores defendem a ideia de que, para a escola se tornar de fato inclusiva, deverá iniciar pela reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como as práticas institucionais da escola, inovando o seu sistema educacional e fazendo uma educação mais humana e democrática. Assim, os objetivos propostos neste estudo foram atingidos, uma vez que ao analisar e discutir as respostas do questionário aplicado a docente do AEE, verificou-se a preocupação e direcionamento das atividades e dos materiais a serem trabalhados com os alunos autistas. Sendo que elas são direcionadas e individualizadas de acordo com as necessidades de cada aluno, pondo em uso as práticas pedagógicas que melhor atendem esses alunos e que os promovem melhorias e crescimento no processo de ensino aprendizagem. É necessário esse desafio ser enfrentado, para que aconteça uma educação inclusiva verdadeira, bem como também que se trabalhe no sentido de se aproximar as práticas docentes utilizadas no AEE às práticas que relatem resultados positivos na aprendizagem dos alunos com autismo. A experiência de fundamentar as estratégias utilizadas pelo professor de acordo com o PDI, aliadas à sua capacidade para realizar as adaptações necessárias a cada aluno, mostra a necessidade de se estabelecer diretrizes para o atendimento dos alunos com autismo. E a oferta de formação para produção de conhecimentos junto aos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL. Decreto Nº 8.368 de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2012.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas



de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em: 09 maio 2019.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas**: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED, Brasília, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 7 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedagogia**. v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Unidade Escolar Melvin Jones. Teresina, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Portaria Normativa N.º 40/2020-GR/UEMA**. São Luís, 2020.

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



CAPÍTULO III

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PARÂMETROS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SURDEZ

Maria Aparecida Holanda Delmondes Carvalho

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a história da língua de sinais brasileira bem como entender a importância dos parâmetros da Libras para a aquisição da linguagem pela pessoa Surda, visto que na língua de sinais a percepção e produção da língua se concretiza pelo uso da modalidade viso-espacial, assim é percebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

O presente trabalho resulta de uma pesquisa do tipo bibliográfica, em que foi realizado um levantamento bibliográfico com autores, literaturas e publicações periódicas considerando as categorias: Libras, Parâmetros e Aquisição da linguagem pela pessoa Surda.

A abordagem utilizada na pesquisa foi qualitativa, sendo desenvolvido um olhar crítico em que se busca primeiro conhecer um pouco da história da língua de sinais brasileira para entender como os sinais são formados e a partir desses conhecimentos analisar os cinco parâmetros nos quais são fundamentais para a aquisição da linguagem e aprendizagem da pessoa Surda.

As motivações que levaram a estudar sobre este tema vieram ocorrerem após realizar alguns cursos na área como: Libras básico, intermediário e cursos de conversação, realizando os primeiros contatos com Surdos que relataram a dificuldade de comunicação com outros surdos (não dominantes da língua de sinais) e com ouvintes, e das várias dificuldades de serem incluídos no ambiente escolar por falta de profissionais.

Outro ponto relevante que impulsionou esta pesquisa foi o fato de ser um tema atual e presente na sociedade podendo contribuir para entender como se dá a aquisição dessa língua, e para isso é preciso conhecer a evolução da sua história. Para tanto, buscou-se responder os seguintes questionamentos: como se dá a aquisição



da linguagem pela pessoa Surda? Qual a importância dos parâmetros da Libras para a aquisição da linguagem dos Surdos?

Em suma, com este estudo propôs-se a entender se a língua de sinais é um tipo de mímica, ou seja, uma forma de se expressar por meio de gestos corporais ou fisionômicos ou se essa língua surgiu como forma de representar objetos e pessoas usando sinais que possuem ou não uma semelhança com o objeto real no qual o emissor da mensagem pretende representar. E a Libras enquanto língua natural, pertence a um sistema de linguagem abstrato, cumprindo sua função social, de comunicação, interação, compreensão e construção de palavras e significados. Assim é inegável a importância da língua de sinais na comunicação e integração dos surdos.

2. CONHECENDO A LÍNGUA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais, na maioria das vezes, é vista apenas como uma mímica, ou melhor, um gesto representativo de qualquer coisa ou objeto, contudo a maioria dos sinais, não mantém esta relação, ou seja, há uma arbitrariedade entre o significante e o significado, o significante (escrita e pronúncia da palavra), no caso da Libras o significante é o sinal que representa a palavra escrita e o significado (conceito) é o próprio objeto ou pessoa, como no exemplo das palavras: amigo, conhecer e trabalho. A iconicidade se dá em alguns sinais, como: casa, telefone e borboleta, que possuem uma semelhança com o objeto real no qual o emissor da mensagem pretende representar.

Uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da libras, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado. Isto não significa que os sinais são iguais em todas as línguas. Cada sociedade capta facetas diferentes do mesmo referente, representado através dos seus próprios sinais, convencionalmente (BRITO, 1993, p.32).

Conforme apresenta Gesser (2009, p. 12) “A língua dos surdos não pode ser considerada universal”, ao contrário, a forma de construção de um sinal de cada país, depende das suas culturas, da língua falada naquele país, é perceptível então a mudança na estrutura gramatical e principalmente quanto a morfologia com relação ao referente (objeto ou pessoa a ser representada), comparada a língua portuguesa do Brasil, ou seja, o sistema de escrita é totalmente diferente, mesmo que esta palavra possua o mesmo significado.



Enquanto a iconicidade na Libras, elas existem, porém em alguns sinais, quase todos são arbitrários, e não reproduzem ou fazem alusão a forma concreta, nem semelhança com sua funcionalidade ou significado, o que o torna muito mais receptível e compreensível.

Conforme Quadros (1997, p.46), “[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais, são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço”.

No entanto as línguas de sinais são tão complexas, e completas na sua estruturação como qualquer outra língua, logo são dotadas de organização e regras gramaticais, diferentemente do que muitos pensam, a língua de sinais não é universal e não depende de outras línguas, assim esta língua tem suas variedades regionais bem como suas particularidades, mesmo os surdos que a dominam, prefere fazer os sinais do seu jeito, de qualquer modo, a mensagem pode claramente ser compreendida dependendo do contexto em que se insere.

A língua de sinais, erroneamente, é chamada de linguagem de sinais por alguns leigos, por acharem que não passa de simples gestos e mímicas, porém, linguagem se refere a um sentido mais amplo, por exemplo: linguagem corporal, linguagem animal, linguagem musical, entre outros.

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos, e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações. Em *Sign Language Structure*, publicado em 1960, ele delineou dezenove configurações de mãos diferentes, doze localizações distintas e vinte e quatro tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais. Além disso, inventou um sistema de notação para tais elementos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A Libras é um sistema linguístico rico e completo, em relação a sintaxe, a semântica, o léxico, permitindo uma variação infinita de sentenças. A Libras enquanto língua natural, pertence a um sistema de linguagem abstrato, assim a Libras cumpre a sua função social, de comunicação, interação, compreensão e construção ou reconstrução de palavras e significados.



3. HISTÓRIA DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – LIBRAS

No Brasil, a educação dos surdos iniciou-se no ano 1857, com a chegada de Ernest Huet, um professor surdo, que veio da França a convite de D. Pedro II, com a intenção de criar uma escola para os surdos. Em 26 de setembro de 1857, mediante a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, Huet fundou o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos na cidade do Rio de Janeiro, onde atuou durante cinco anos, e por ele ser francês, difundiu a língua de sinais francesa como marco da língua no Brasil, com isso se originou a língua de sinais brasileira usada nos dias de hoje, cem anos depois da sua fundação, o Instituto Imperial passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MORI; SANDER,2015).

A história da educação dos surdos no Brasil foi marcada por alguns períodos, demarcados por concepções e metodologias de ensino aos surdos que deixaram marcas ainda hoje perceptíveis.

No oralismo, época em que os surdos eram proibidos de usar sinais, gestos ou qualquer outra forma de comunicação que não fosse a oralizada, pois naquele tempo acreditavam que a língua falada era a única forma de atingir a interação total do indivíduo, o surdo teria de aprender a ler os lábios para poder desenvolver a fala, Sá (1999, p. 69), se manifesta sobre a abordagem educacional oralista, dizendo que essa abordagem deseja “[...] capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística”.

De acordo com Perlin e Strobel (2006), neste período houve uma votação quase unânime de aproximadamente 100 professores ouvintes que aconteceu no Congresso Internacional de Milão em 1880, onde decidiram que a educação dos surdos se daria pelo uso da língua oral, e este método de ensino se arrastou por quase cem anos, com a proibição da sinalização no espaço escolar e a demissão dos professores surdos por conta da sua influência aos alunos surdos, não mudaram as suas concepções e nem impediram que os docentes continuassem as escondidas a utilizarem a língua de sinais.

Já o que chamavam de comunicação total, era um método em que reconhecia a língua de sinais como um recurso a somar na língua oral, por sua característica gestual-visual, ou seja, era através da percepção visual que o surdo absorvia a informações produzidas pelas expressões faciais e/ou corporais para facilitar a



compreensão e sua interação social, apesar da falsa impressão causada pela junção da língua portuguesa e da língua de sinais (PERLIN; STROBEL, 2006).

Este método não foi bem sucedido no contexto educacional do aluno surdo, em consequência da mistura destas duas línguas, aconteceu que a língua de sinais ia perdendo espaço, seu valor cultural e suas características, se transformando no que hoje conhecemos como o português sinalizado, que é o uso irregular da língua de sinais, temos ainda o bilinguismo que é o método que acredita que a língua de sinais precisa ser ensinada o mais cedo possível para as crianças surdas, assim elas tem como base a sua língua natural para ter condições de aprender uma segunda língua (PERLIN; STROBEL, 2006).

4. A CONCEPÇÃO DO BILINGUISMO PARA A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

O bilinguismo foi um passo importante na história da educação de surdos no Brasil, pelo fato de reconhecer e admitir a língua de sinais como língua natural do surdo, tendo visto que a sua deficiência se remete à capacidade da função auditiva, e não da cognitiva como anteriormente colocada. Lenzi (1995, p.44) explica que:

[...] os surdos, como seres humanos que são, possuem, também, essa capacidade, o que explica sua possibilidade de adquirir a língua falada em seu país. Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata, o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com a criança que ouve.

Diante do citado é feita uma comparação entre o surdo e o ouvinte, no sentido que ambos adquirem a língua falada naturalmente, e desta forma, os surdos conseguem por meio de treinamento, estimular a audição, esta colocação do autor nos remete a proposta do método oral, que para os surdos foi mais um obstáculo a ser superado, visto que o oralismo contradiz a teoria dos processos de aquisição da linguagem, e desconsidera o sujeito surdo e suas culturas.

O oralismo e a supressão do sinal resultam numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R.Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos [...](SACKS, 1990, p.45).



O português sinalizado, assim conhecido por enquadrar a língua de sinais dentro das estruturas da língua portuguesa e assim incitar o uso da fala pelos surdos. Esta proposta também foi de grande repulsa pelos sujeitos surdos como afirma Sá (1999, p.118-119):

Os surdos entrevistados, que abordaram a questão, rejeitaram a utilização do Português sinalizado no processo educativo, argumentando que este sistema de linguagem artificial atrapalha grandemente o aprendizado, pois dificulta a compreensão daquilo que está sendo expresso. Observam que as informações chegaram truncadas, redundantes e contraditórias pelo uso simultâneo de duas línguas de modalidades diferentes.

A língua de sinais, assim como o português, são línguas autênticas, completas e independentes e os surdos estão começando a perceber o valor e a importância desta língua não somente para o crescimento cognitivo e social, mas também como preservação e valorização da sua cultura (QUADROS, 1997).

A partir destas reflexões por vários autores e estudiosos de que nenhuma das formas adotadas até então para a educação dos surdos obteve as respostas esperadas por eles, foi o que suscitou a transição para o ensino bilíngue, sendo esta proposta de ensino, pela comunidade surda, aceita, por não fugir da sua realidade e, nem desconfigurar a sua língua materna, que é a língua de sinais (QUADROS, 1997).

O bilinguismo, visa que a língua natural, ou seja, a língua de sinais deve ser ensinada como primeira língua, no contato com uma pessoa que utilize a mesma língua. Como grande parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, é comum chegarem à escola, sem nenhum suporte linguístico, para tanto ao adentrar ou não na escola, o contato imediato com adultos surdos se faz necessário nesta fase, para que as crianças se desenvolvam psicologicamente, socialmente e culturalmente, e através desse contato linguístico dá início a formação da sua identidade cultural.

O surdo ao dominar uma primeira língua, desenvolve ao mesmo tempo o pensamento lógico, sendo este o responsável pela associação do significante ao seu significado, a aquisição destas duas línguas, podem se dar de forma paralela, e pela complexidade desta ação Quadros (1997) explica e define cada um dos critérios do bilinguismo, o de origem, como o próprio nome supõe, infere que duas línguas são aprendidas de forma natural, para o diálogo no seio familiar; a identificação que vai depender da pessoa que faz a identificação, se for o próprio falante é interna, se não for a identificação é externa (por outrem); por competência, não é apenas fazer o uso de duas línguas, mas conhecer e compreender toda a estrutura gramatical a que



pertence; e na função, o uso das duas línguas são usados para um fim específico, de acordo com a situação ou indivíduos em questão.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispõe entre outros, os direitos da pessoa surda, a ter uma educação voltada a atender suas necessidades de aprendizagem, e de sentir-se parte integrante da sociedade, com seus direitos garantidos por lei, entre eles o atendimento especializado, formação de profissionais para atuarem como instrutor e /ou intérprete em sala de aula de ensino regular, inserir Libras como disciplina da grade curricular, nos cursos de formação dos professores, garantindo ao surdo um ensino bilíngue, Libras como a primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Portanto, a proposta do ensino bilíngue para os surdos é fazer uso de duas línguas, de modo que, o surdo possa se integrar e se relacionar socialmente, mantendo o seu direito de inserção dentro da sociedade, compartilhando e principalmente ampliando seus conhecimentos e vocabulário, percebendo e construindo novas visões do outro e do mundo.

5. A IMPORTÂNCIA DOS PARÂMETROS DAS LIBRAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ

Os parâmetros da Libras são um grupo de ações realizados com uma ou as duas mãos para formar uma palavra. Na Libras a formação do sinal (palavra) se deve aos 5 parâmetros que são: a configuração de mão, orientação da mão, movimento, ponto de articulação e as expressões não manuais. As configurações de mãos (CM), são as várias formas feitas pelas mãos com o auxílio das posições dos dedos para a realização do sinal. Na Libras as configurações das mãos podem tomar até 61 formas, como mostra a figura 1:



Figura 1 (Configuração de Mãos)



Fonte: CAS (2016).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.51) “[...] os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço”.

A língua de sinais é estruturada por elementos que se organizam simultaneamente, são eles: configuração de mãos, locação da mão e movimento da mão. Tais parâmetros também podem se organizar sequencialmente, ou seja, a ordem da execução dos sinais, pode alterar a semântica da palavra ou frase.

A configuração de mão é basicamente a posição e local que os dedos se mantêm durante a realização do sinal, na construção de um sinal os dedos podem ou não mudar de lugar. Embora a datilologia (alfabeto manual) da língua de sinais seja uma representação simbólica advinda da ortografia das línguas orais, elas não são a base fonológica da Libras, como vimos na figura 1, existem muitas outras formas que a mão pode tomar, o intuito da iconicidade das letras na língua de sinais é transcrever exatamente os nomes próprios, de ruas, de objetos ou qualquer coisa que ainda não possua um sinal específico, no caso de nomes de pessoas, este recurso é muito usado, até que se crie um sinal particular ou característico de cada um, mas nem todos os sinais tem relação específica com aquele ou aquilo que o representa. Assim Ferreira (2010, p.29) explica que:

A datilologia (soletração manual) é linear. Segue a estrutura oral- auditiva. É um recurso do qual se servem os usuários da língua de sinais para casos de empréstimos linguísticos vindo das línguas orais, constituindo-se de

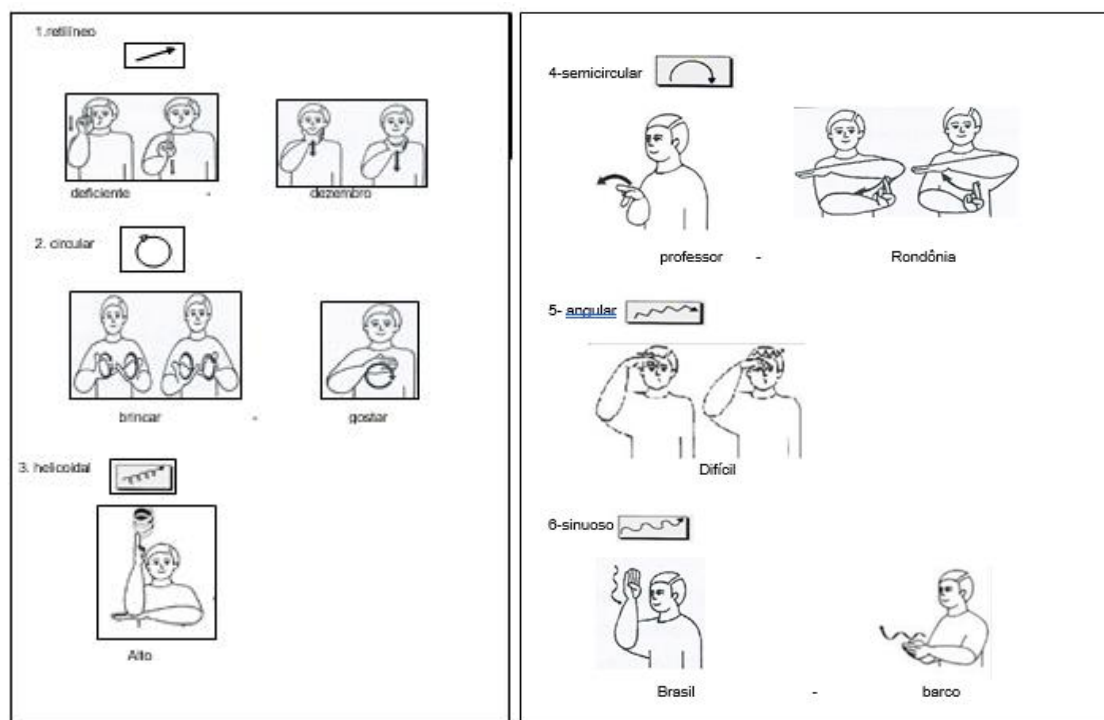


um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão (s) constituintes dos verdadeiros sinais. Às vezes, a datilologia é incorporada à estrutura própria dos sinais ou da língua perdendo seu caráter específico de soletração.

A construção da palavra pode se dá pelo uso da datilologia (alfabeto manual) O uso da mão direita como dominante, e a outra mão como auxiliar na composição do sinal.

O parâmetro Movimento (M) na Libras possui várias formas, mas antes disso, devemos ter em mente o sinal que queremos executar, pois deve-se ter definido a configuração de mãos, e o local que é feito o sinal, ou onde o sinal se inicia. As formas de movimento são: circular, semicircular, retilíneo, sinuoso, helicoidal, angular. Veja os exemplos de cada uma das formas de movimento no quadro 1:

Quadro 1 (Parâmetro Movimento)



Fonte: SENAC (2012).

Os tipos de movimento podem ser icônicos ou não, e nem todos os sinais tem movimentos, como por exemplo: ajoelhar, pensar, sentar e muitos outros. Strobel (2013, p.74), enfatiza a importância do parâmetro movimento na Libras:

O corpo é um campo de expressão, e o movimento um meio de expressão se realizar, ou seja, a criança se expressa com o seu corpo, e em seu corpo com o movimento igual ao que faz com a palavra escrita ou desenho, o que



também acontece com a Libras, tanto que o movimento é um dos cinco parâmetros que dão sentido à língua, contudo vamos nos ater sobre a importância deste para a aquisição das línguas de sinais não somente da Libras, mas de toda e qualquer língua sinalizada.

Os movimentos podem ser feitos apenas pelos dedos, pelo pulso, ou pela contração interna da mão. Outro ponto característico deste parâmetro é a sua direcionalidade, esquerda, direita, frente, traz, para cima ou para baixo, como têm sinais que fazemos o uso das duas mãos, elas podem ou não tomar direções diferentes ao mesmo tempo, sendo assim o movimento pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54).

Ao realizar certo sinal observamos que a velocidade do movimento pode ser lento, normal ou rápido, por exemplo o sinal de gostar (normal) e gostar muito (feito mais lentamente), cansado (normal), muito cansado (demorado, lento), incorporando assim em alguns sinais a intensidade com que é feito, e o último elemento pertencente a este parâmetro é a frequência (repetição do movimento), como no sinal de comer, estudar e trabalhar.

Para que haja movimento, é preciso haver objeto e espaço. Nas línguas de sinais, a (s) mão (s) do enunciador representa (m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza (o espaço da enunciação) é a área em torno do corpo do enunciador (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 54).

O tipo de movimento, a direcionalidade, a velocidade, a frequência e a intensidade precisam e devem ser respeitadas na língua de sinais para que haja o entendimento na conversação, visto que muitos sinais com movimento são icônicos, e se faz necessário a clareza da sua execução, e ter atenção a área em que os sinais são efetuados, ou seja, acima da cabeça até os quadris, por serem locais estratégicos para captura visual e acessível para o receptor da mensagem.

O ponto de articulação é um dos parâmetros da Libras, que definem o local que deve ser feito o sinal, em frente ao corpo, em pontos limitados que ficam um pouco acima da cabeça e não ultrapassando os quadris. Os movimentos feitos na horizontal e para frente do corpo não são rigorosamente limitados. Para a realização de um sinal, além da configuração de mão, dos movimentos, precisamos saber o local que ele é feito, ou o seu ponto inicial, que podem ser divididos em quatro partes principais do corpo, a cabeça (acima da cabeça, testa, olhos, ouvidos, nariz, boca, queixo e bochechas), mão (ponta dos dedos, lado dos dedos, palma da mão, dorso da mão e pulso), tronco (pescoço, ombros, braços, cotovelo, antebraço, bustos e cintura), e no



espaço neutro que não toca nenhuma parte do corpo. Veja alguns exemplos de sinais no quadro 2:

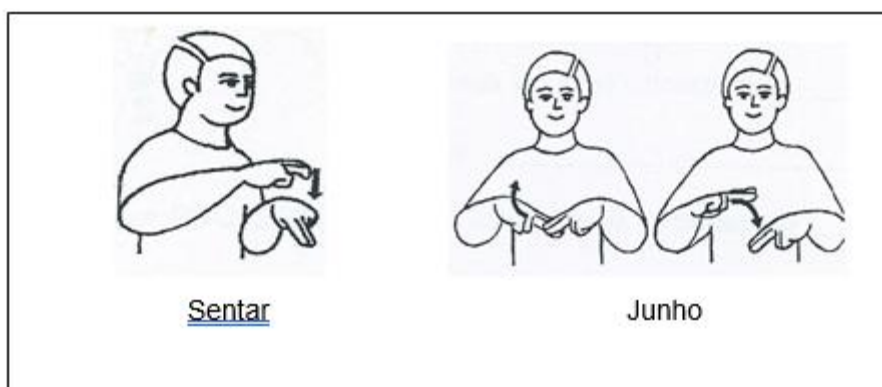
Quadro 2 (Parâmetro Ponto de Articulação)



Fonte: SENAC (2012).

Nos exemplos dos sinais com a configuração de mão em “s”, fica claro o quão este parâmetro é essencial na construção de sinais, pois a sua modificação pode alterar o significado da palavra que deseja transmitir, os sinais que são realizados em espaço neutro, não tocam nenhuma parte do corpo, a não ser as mãos, como nos sinais: pobre, faca, sentar, junho, casa, estudar entre outros, como no exemplo do quadro 3:

Quadro 3 (Parâmetro Ponto de Articulação)



Fonte: SENAC (2012).



O parâmetro orientação da mão, merece muita atenção no desempenho do sinal, pois a sua modificação pode resultar na mudança do significado do sinal (palavra), já que existem sinais com a mesma configuração de mão, o mesmo movimento, e o mesmo ponto de articulação, como é caso de alguns sinais: subir, descer, ir vir, abrir, fechar. Veja a representação dos sinais com alguns exemplos de orientação de mãos no quadro 4:

Quadro 4 (Parâmetro Orientação da Mão).



Fonte: SENAC (2012).

Note que a alteração de um dos parâmetros pode diferenciar completamente o seu significado. A orientação da mão é marcada pela posição da palma da mão, alguns sinais fazem com que a posição inicial da palma da mão mude durante a execução do sinal, como: música, churrasco, exclusão, dentre outros.

As expressões não manuais, isto é, expressões faciais e corporais, servem para marcar nas sentenças tanto as organizações sintáticas, como distinguir os itens lexicais. As expressões feitas na face podem ser nas seguintes regiões: testa, bochechas, boca, olhos e sobrancelhas, e no corpo o inclinar para frente ou para trás, para os lados, movimentos com a cabeça e ombros. Quadros e Karnopp enfatiza a importância desse parâmetro na Libras:

[...] marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 60).

As sintaxes expressas nas expressões não manuais se encarregam por indicar nas sentenças as ideias de afirmação, negação, interrogação, exclamação e



sentimentos como: alegria, tristeza, raiva, cansaço, entre outros. Segundo Brito (1995, p.242), “[...] em Libras, a interrogação e a negação podem ser expressas juntas, balançando-se a cabeça para os lados (não), franzindo-se as sobrancelhas e movendo-se o tronco à frente, e inclinando-se finalmente a cabeça para trás”.

Além dessas funções as expressões não manuais qualificam o substantivo como em: bonito, muito bonito e lindo, além de incorporar o grau de tamanho, como em: casa – casinha- mansão e podem indicar o grau de intensidade da ação como: fome- pouca fome- muita fome. Carvalho (2010), afirma que as expressões faciais que exprimem emoções se desenvolvem de forma espontânea e natural:

Embora a expressão facial gramatical morfológica use os mesmos músculos como aqueles que são recrutados nas expressões emocionais, o seu âmbito de tempo (início, término e duração) e muitas vezes o contexto diferem. Em primeiro lugar, enquanto a expressão facial de emoção pode ser usada de forma independente da linguagem (por exemplo, nós sorrimos quando uma criança corre para nos cumprimentar), o comportamento facial gramatical invariavelmente ocorre com uma expressão feita manualmente (CARVALHO, 2010, p.86).

As expressões faciais possuem características próprias de cada de pessoa a expressá-las, mas que devemos ter o cuidado ao incorporar essas expressões junto aos sinais, ou melhor, entender que ambos são realizados simultaneamente, e que dependendo da intensidade, do sentimento, ou da grandeza do objeto ou ação pode influenciar no tempo de duração do sinal a que se refere, e lembrando que este não pode se estender ao sinal seguinte. As expressões que usamos para demonstrar nossas emoções variam muito no quesito intensidade e duração, como: raiva, alegria, tristeza, pois depende muito da situação em que esses sentimentos são empregados.

As expressões faciais possuem uma função linguística, e precisam ser articuladas conforme o sinal apresentado, apenas as variações emocionais sentidas em situações particulares dos indivíduos é que pode apresentar mudanças na fisionomia e no tempo de execução do sinal. Este cuidado é importante pois, há sinais que se diferem apenas pelos componentes não manuais, como Brito (1995) coloca a seguir:

A configuração de mão em G, com a ponta do indicador em contato com a parte lateral da cabeça. Em PENSAR há apenas um toque; em DUVIDAR, o toque é acompanhado do olhar e da expressão facial indicando dúvida e de balanço de cabeça para os lados; ENTENDER é realizado com um toque do indicador e um rápido afastamento, enquanto os olhos se abrem (BRITO, 1995, p.41).

Este exemplo citado pela autora, esclarece perfeitamente a atenção e espaço que este parâmetro ocupa na Língua Brasileira de Sinais, tanto que um sinal pode



ganhar um novo significado ao ser acrescido por uma ou mais expressões faciais e/ou corporais.

6. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA PESSOA SURDA

O surgimento dos Parâmetros da Libras foi inegável na aquisição da linguagem da pessoa surda, visto que nas línguas oral- auditiva, esta aquisição se dá pela capacidade natural de ouvir, absorver e organizar os sons da fala, dando origem ao que se conhece como elementos da linguagem humana, esses elementos são armazenados dentro da mente humana, começando a dar significado a palavra através da audição reproduzindo as palavras para efetuar a comunicação.

Na língua de sinais a percepção e produção da língua se concretiza pelo uso da modalidade viso-espacial, deste modo é percebida pelos olhos e produzida pelas mãos, notando assim, a única diferença entre as línguas orais e as línguas de sinais estão nas suas modalidades. Oliveira (2011, p.36) fala o seguinte sobre a linguagem enquanto sistema simbólico:

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

A representação icônica presente nos classificadores e em alguns sinais, durante este período de aquisição da língua permite o indivíduo perceber que se trata da representação do real e que através desta mensagem representativa pode haver uma comunicação ou troca de informações entre eles, após essa organização estrutural da mensagem, pode se dizer que este indivíduo pertence a uma comunidade linguística.

Saussure (1975, p.70) explica como se organiza esse processo linguístico “[...] parte social da linguagem externa ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modifica-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade [...]”.

A língua de sinais proporciona para o surdo as mesmas condições de aprendizagem de uma pessoa ouvinte. Quadros (1997, p.70) afirma que “o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas” e que a língua de sinais é subdividida em estágios que são: o período pré-



linguístico, estágio de uma palavra, estágios das primeiras combinações e estágios das múltiplas combinações.

De acordo com Quadros (1997), o balbucio em bebês surdos e ouvintes se dão no mesmo período, por volta dos 14 meses de idade. E que o balbucio é uma capacidade inata, que se manifesta através de sons e de sinais.

As semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral- auditiva ou espaço visual (QUADROS, 1997 p.71).

Encerrando o período do balbucio, as crianças surdas deixam naturalmente de fazer uso dos sons, mas continuam com os movimentos manuais, este período é chamado de estágio de um sinal, iniciando-se por volta dos 12 meses até os seus 2 anos de idade. Porém Quadros e Karnopp (2004) esclarecem que crianças surdas filhas de pais surdos podem iniciar o estágio de um sinal por volta dos seis meses. Neste estágio a criança deixa de apontar, começando a usar a língua de sinais, para mencionar algo, ainda que não façam o uso dos dispositivos indicativos da ASL (língua de sinais americana) ou seja, não fazem o uso de pronomes.

No estágio das primeiras combinações, os pronomes aparecem apenas para apontar pessoas ou objetos que estejam no mesmo ambiente que o sinalizador (pessoa que realiza o sinal), não estando presentes no mesmo ambiente, terá de ser identificado por um sinal correspondente. Esta fase começa em torno dos dois anos de idade na criança surda.

Segundo Pizzio e Quadros (2011) nos primeiros dois anos já é possível verificar em crianças surdas combinações linguísticas na ordem sujeito +verbo, verbo +objeto ou mesmo sujeito +verbo +objeto. Ela complementa citando uma observação própria acerca do pensamento de Capovilla (2000, p. 101):

Assim como o japonês e o croata, nem todos os verbos da ASL podem ser flexionados para marcar as relações gramaticais em uma sentença. Há alguns tipos de verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes, como, por exemplo, os verbos ancorados no corpo, como gostar e pensar, na Libras. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A incorporação dos indicadores envolve a concordância verbal, e essa depende diretamente da aquisição do sistema pronominal.

No estágio das múltiplas combinações, a autora afirma que esta fase é concebida como “a fase da explosão do vocabulário, dá início por volta dos dois anos e meio a três anos nas crianças surdas, neste período a criança começa a usar o



sistema pronominal, para localizar objetos no tempo e no espaço em que se encontram.” (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 6).

A criança surda possui a mesma capacidade linguística que uma criança ouvinte, e que esta aquisição se dá pela forma e pelo período em que a criança começa a ser estimulada, a interação e o contato da criança surda com adultos surdos, deve ser proporcionada o mais cedo possível, para melhor desenvolvimento da sua linguagem e do seu cognitivo. O processo de aquisição da língua de sinais se assemelha ao das línguas orais. As línguas de sinais são línguas naturais e possuem estrutura própria, levando em consideração os períodos apresentados, entendemos que o atraso na aprendizagem pode acarretar a possibilidade de uma língua ser considerada nativa.

O período crítico é quando a parte do cérebro responsável pela linguagem começa a se formar. No entanto, não podemos esquecer que estes períodos vão depender de vários fatores e podem variar dependendo do processo e da capacidade física de cada pessoa, há adultos que mesmo após o período crítico conseguem aprender fluentemente uma língua.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, foi de fundamental importância para conhecer um pouco sobre a história da educação de surdos no Brasil e entender que Libras é a língua natural do surdo, por tanto deve ser ensinada como primeira língua e o português como segunda língua na modalidade escrita, e que esse contato do surdo com a língua de sinais seja o mais cedo possível, para garantir um melhor desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico. A língua de sinais, como visto no decorrer deste trabalho, possui estrutura própria e independe de outra língua para exercer suas funções. Portanto, entender como se formam os sinais e como estão inseridos dentro do contexto é conhecer sobretudo sua estrutura gramatical. A língua de sinais proporciona ao surdo as mesmas condições de aprendizagem de uma pessoa ouvinte, a aquisição da linguagem pela pessoa surda, começa ao nascer, pois a língua de sinais é subdividida em estágios e passar por cada um deles se faz necessário para a criança construir e compreender o sistema linguístico ao qual faz parte. Contudo, os sinais são formados pelos cinco parâmetros e é preciso entender cada um, e distinguir suas funções, para que sejam realizados com clareza na comunicação, pois



a mudança em apenas um dos parâmetros pode alterar o significado do sinal, atribuindo-lhe outro sentido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º.10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2000.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de linguística e filologia,1995.
- CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação aos surdos: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, p. 99-116. 2000.
- CARVALHO, A. A. Surdez e implicações cognitivas sob o ponto de vista sociocientífico. **Revista Educação**, v.2, p. 84-96. 2010.
- CAS - CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ. **Apostila do Curso de LIBRAS intermediário**. Teresina, PI: SEDUC, 2016.
- FERREIRA, L. **Por uma gramática Língua de Sinais**. Rio de Janeiro; Tempo Brasileiro, 2010.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- LENZI, A. F.C. O Método Perdoncini. *In*: STROBEL, K. L; DIAS, S.M.S (org.) **Surdez: abordagem geral**. Curitiba: FENEIS.1995.
- MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. **História da educação dos surdos no Brasil**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá,2015.
- OLIVEIRA, P. H. de. **Metáfora conceptual e Libras: uma abordagem cognitiva da surdez**. 2011. 146 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de. **Aquisição de Língua de Sinais**. Texto Base. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na Modalidade a Distância. 2011.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.



QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **LIBRAS básico**. Teresina, PI, 2012.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.



CAPÍTULO IV

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO E INCLUSIVO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Pablo de Pádua Leão e Silva

1. INTRODUÇÃO

A exclusão de pessoas com deficiência é histórica, perpetuando-se por muitas décadas nas sociedades, possuindo registros de segregação desde o século XIX, em que esses indivíduos eram isolados em instituições onde recebiam apenas cuidados assistencialistas básicos. Eram denominados como mongoloides, débeis, retardados mentais, excepcionais etc., nomenclatura essa, que na atualidade é antiquado, mas que no passado era reconhecido e utilizado pela comunidade científica (MAZZOTTA, 2005).

Com o passar do tempo, esses termos tornaram-se pejorativos, obrigando os estudiosos a mudarem a nomenclatura, mas o diagnóstico específico do autismo só foi feito pela primeira vez, em 1950, pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, médico da Universidade de Johns Hopkins. Ele descreveu essas pessoas como crianças com repertório comportamental restrito e com dificuldades acentuadas de manter interações sociais (GRANDIN, 2019).

No cenário contemporâneo, graças ao desenvolvimento das ciências, várias formas de ensino baseados em evidências foram desenvolvidas e aprimoradas para ajudar as pessoas com autismo. No campo educacional, especificamente, houve uma evolução, passando da completa exclusão para a integração e, posteriormente, para o ideal da educação inclusiva.

Dessa forma, tornou-se necessária a criação de soluções educacionais para crianças com autismo, levando em consideração a miríade de variações de manifestação do transtorno, a subjetividade, as habilidades e limitações de cada educando.

Nesse sentido, as intervenções mediadas por música possuem evidência e eficácia comprovada quando utilizadas em crianças autistas, trazendo inúmeros



benefícios e avanços no desenvolvimento desses indivíduos. Assim, é congruente a sua utilização no processo de inclusão na escola, visto que possuem caráter extremamente lúdico e não ameaçador, tornando-se algo atrativo para as crianças com autismo (GATTINO, 2015).

O presente trabalho justifica-se pela relevância do tema, o rápido aumento do número de crianças diagnosticadas com autismo no Brasil, pelo discurso emergente da inclusão na sociedade, necessitando de novas estratégias para a inclusão de crianças com autismo na escola. Justifica-se ainda pela escassez de pesquisas sobre o tema, visto que apesar da vasta literatura sobre música, autismo, inclusão e ludicidade as pesquisas a respeito da interface entre essas áreas ainda são escassas (LOURO, 2016).

As motivações para a construção deste texto deram-se ainda pela experiência prolongada do autor ao vivenciar os desafios dessa prática, na realização de um trabalho mediado com a música para crianças com autismo na Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) e na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Teresina, Piauí.

Desse modo, é importante discutir de forma crítica e criativa como essa ferramenta pode ser utilizada de maneira prática no cotidiano da escola, apontando soluções viáveis, sem deixar de considerar os entraves e dificuldades quando se trata de inclusão na atualidade. Assim, o trabalho teve como questão norteadora a seguinte indagação: como a música pode ser utilizada estrategicamente de forma lúdica na inclusão de crianças com autismo na escola?

Nesse ínterim, o objetivo geral deste trabalho é compreender a importância da música como estratégia lúdica no processo de desenvolvimento educativo e inclusivo da criança com autismo no contexto escolar. Os objetivos específicos são: delinear o percurso histórico da música e seus benefícios na educação escolar ou na educação infantil; traçar um breve olhar sobre o autismo; propor atividades lúdicas para o professor do ensino comum com uso da música no desenvolvimento da criança autista.

A metodologia utilizada na construção deste artigo foi uma pesquisa bibliográfica, com uso de um levantamento de informações em livros, artigos científicos, entre outras fontes. Ressalta-se que este trabalho foi iniciado em junho e concluído em setembro de 2020.



Pretende-se apontar as possibilidades e obstáculos desse processo, com base na fundamentação de autores como: Louro (2012), Vygotsky (2003), Bréscia (2003), Gattino (2015), Grandin (2019), entre outros, ponderando aspectos históricos e o cenário atual da temática apresentada.

Portanto, o processo de inclusão de crianças com autismo constitui-se como um desafio contemporâneo não só para o professor, mas para todo o sistema educacional envolvido, exigindo esforços para sanar essas dificuldades de forma emergencial, através da produção de conhecimento, investimento e intervenções lúdicas, práticas comprovadamente eficazes na escola.

Por esse motivo, os profissionais da Educação precisam estar munidos do mais vasto arsenal de recursos para a inclusão de fato se efetivar. Nesse contexto, a música apresenta-se como promissora ferramenta catalizadora desse árduo processo.

2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação através da música é uma ideia antiga, mas por muito tempo ignorada por algumas sociedades, incluindo a brasileira, para citar como exemplo. Alguns filósofos gregos, inclusive Platão, defendiam uma educação tripartida, ou seja, baseada no ensino da ginástica, gramática e música como forma de gerar cidadãos éticos e conscientes na sociedade (BRÉSCIA, 2003).

Essa concepção perpetuou-se pelo mundo por causa dos benefícios no desenvolvimento de crianças e adolescentes. A música promove um desenvolvimento global do indivíduo, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais, relacionando a razão e a emoção.

Tais fatores são imprescindíveis para uma boa educação escolar, constituindo-se como estímulo primordial para o desenvolvimento infantil, desde a concepção no ambiente intrauterino e posteriormente servindo como elemento das primeiras interações sociais e afetivas com seus pares. Ao discorrer sobre o tema, afirma Bréscia (2003, p. 68-69):

Dentro do ambiente uterino que nutre, sustenta, apoia e induz o crescimento, os ritmos e os sons ao nosso redor fornecem um meio de proteção, previsibilidade e sustento. É até possível que de algum modo esses sons e ritmos repercutam em nós, como representantes de conforto, segurança e sobrevivência. Essa ideia faz sentido quando consideramos o efeito poderoso dos ritmos, embalo e sons calmos têm de diminuir a



angústia em recém-nascidos e crianças pequenas [...]. Os sons que fazemos e os sons ao nosso redor compõem nossa história musical singular e pessoal. Já que o bebê não tem palavras como meio de contato e comunicação com os outros, a música torna-se um dos meios primordiais de intercâmbio com os outros.

A música está presente no currículo da educação infantil, muitas vezes, subestimada por desconhecimento das suas inúmeras possibilidades e benefícios, e por não ter um profissional habilitado nessa modalidade de ensino, principalmente em relação à educação especial/inclusiva com crianças autistas. Os professores de educação infantil não possuem, na sua formação, habilitação específica em música para exercer essa função, tornando-se necessária a inclusão de um profissional habilitado ou uma capacitação de educadores para a utilização da música na escola.

3. UM BREVE OLHAR SOBRE O AUTISMO

O autismo compreende um transtorno do desenvolvimento descrito como um distúrbio neurológico que compromete as habilidades da criança de maneira global. Os sinais e sintomas apresentam-se ainda na primeira fase do desenvolvimento, antes dos dois anos de idade, afetando a comunicação, a interação com seus pares e a maneira convencional de aprender (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Assim, o termo “espectro” é utilizado para se referir à enorme variação que o transtorno apresenta, desde casos considerados muito sutis até quadros clínicos de extremo déficit em vários domínios do desenvolvimento neuropsicomotor (SELLA; RIBEIRO, 2018).

O autismo foi caracterizado pela primeira vez por Eugen Bleuler, no final da década de 1900, para descrever pacientes diagnosticados com esquizofrenia, que apresentavam uma dissociação da realidade e se voltavam para si mesmos, como se estivessem isolados no seu contexto singular (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Posteriormente, em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner notou que os sintomas do autismo já eram observados nas primeiras fases do desenvolvimento dos infantes, usando o termo autismo infantil precoce para se referir a essa condição clínica observada. Esse estudioso foi o primeiro a utilizar o termo “mães geladeira” (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Essa expressão era utilizada na época porque acreditava-se, sem nenhuma comprovação científica, que o autismo era causado pela frieza emocional e afetiva das mães em relação aos seus filhos. Tal crença afligiu e causou muito sofrimento a



milhares de famílias. Tempos depois, Kanner tentou se retratar, afirmando que foi mal interpretado, quando a sua teoria foi completamente refutada (SELLA; RIBEIRO, 2018).

O artigo “A Psicopatia Autística na Infância”, escrito em 1944 pelo icônico Hans Asperger, descreve crianças com dificuldades de relacionamento social, repertório comportamental comprometido, hiper foco na realização de atividades, alteração na motricidade, sendo considerado um dos pioneiros na pesquisa sobre o tema (SELLA; RIBEIRO, 2018).

O psicólogo Lovaas é outra figura importante na história do autismo, responsável pela emergência da psicoterapia comportamental no tratamento do autismo, após publicar, em 1988, um estudo demonstrando a eficácia dessa modalidade de tratamento. Nesse estudo, ele submeteu dezenove crianças com autismo com idade entre quatro e cinco anos à terapia comportamental de forma intensiva (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Dessa forma, eram realizadas ao todo quarenta horas de intervenção semanais, e após dois anos foram observados ganhos significativos no desenvolvimento global dessas crianças. Na atualidade, esse estudioso ainda é uma referência muito importante e seus princípios são utilizados por muitos terapeutas de crianças com autismo (SELLA; RIBEIRO, 2018).

No Brasil, um marco importante para indivíduos com autismo é a sanção da Lei Berenice Piana, Lei n.12.764/2012, que oferece inúmeros benefícios para pessoas com autismo. Exemplos disso são: acesso a terapias, tratamento medicamentoso, avaliação clínica para o diagnóstico precoce, assim como, oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, inclusão na escola e proteção social, tentando garantir mais igualdade de direitos.

Em 2015, também no âmbito legislativo, foi criado o estatuto da pessoa com deficiência, através da Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência, Lei n. 13.145/2015. Tal lei define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Essa lei é importante e soma forças em prol da garantia de direitos para indivíduos com autismo, assim como a declaração de Salamanca, de 1994, que impulsionou as lutas em prol da inclusão.



O autismo é uma condição clínica complexa com apresentação de múltiplos sintomas e diversas formas de manifestação, como atrasos na linguagem, aprendizagem, interação social entre outros, conforme está descrito no APA (2014, p. 50):

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro.

As crianças com autismo necessitam de um aparato especial na escola para serem incluídas, passando por mudanças físicas nos ambientes, adaptação curricular e manejo adequado por parte dos professores em sala de aula, para que tenham uma aprendizagem significativa. Por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento e seus sinais e sintomas se manifestarem ainda nos primeiros anos de vida, é necessário que essas adaptações sejam realizadas de forma precoce, para que suas necessidades sejam supridas ainda nos momentos iniciais da experiência educativa na escola.

4. ATIVIDADES LÚDICAS PARA O PROFESSOR DO ENSINO COMUM: A MÚSICA EM CONTEXTO

Considerando as inúmeras possibilidades da utilização da música de forma lúdica no contexto escolar, é imprescindível a capacitação do professor de forma a se municiar de estratégias e intervenções coerentes ao objetivo de educar e incluir. Acreditar que é possível e ter dedicação é o primeiro passo para a concretização (LOURO, 2012).

Nesse sentido, o mesmo autor sustenta que o espírito pedagógico é positivo, porque crê; tem fé na pessoa em si mesmo, é entusiasta e progressivo; almeja alcançar algo, é alerta e inconformista, dado que se questiona a todo instante; além de ser flexível e comunicativo, isto é, mutável e adaptável às circunstâncias. Educar-se na música é crescer plenamente. Então, para que a educação musical seja eficaz,



cumpra haver, além de outras coisas, profissionais interessados, que sejam positivos, entusiastas, progressivos, alertas e flexíveis.

As demandas em sala de aula são diversas quando o objetivo é incluir e educar crianças com autismo, visto que são muitas as variantes no desenvolvimento de cada educando, compreender e respeitar a singularidade de cada criança é fundamental. Em termos práticos é salutar conhecer atividades e jogos lúdicos para que o professor possa nortear o seu trabalho.

Nesse contexto, a música pode ser inserida de forma funcional como recurso educacional, estratégia lúdica que apresenta evidência de eficácia. Assim afirma Louro (2012, p. 111) ao narrar sua experiência na educação especial/inclusiva:

Trabalhando como professora tive a oportunidade de presenciar situações muito interessantes, para dizer o mínimo. É o caso, por exemplo, de alguns alunos que iniciantes nem mesmo compreendiam se o rádio estava ligado ou desligado e que, depois de alguns anos, passaram a ler partitura (incluindo leitura relativa), e a tocar xilofone com bastante desenvoltura. Autistas, que a princípio não se comunicavam, apresentaram excelente desenvolvimento musical e passaram a interagir com os amigos.

A ideia difundida pelo senso comum que para aprender música é necessário dom ou talento é uma ideia excludente, uma vez que limita sua prática apenas para alguns, não possuindo fundamentação científica. Sobre isso, alguns teóricos afirmam categoricamente que o ser humano possui uma predisposição inata para música, característica influenciada pela evolução da espécie humana.

Nós, humanos, somos uma espécie musical além de linguística. Há inúmeros indícios de que os humanos possuem, tanto quanto o instinto da linguagem, instinto musical, independentemente do modo que ele tenha evoluído [...] nosso sistema nervoso é primorosamente sintonizado para a música (LOURO, 2012, p. 111).

As crianças com autismo possuem uma inclinação natural para a música, fato que é observado empiricamente ao inseri-las, por exemplo, em ambientes com estímulos musicais. A música influencia as pessoas de forma ampla, com repercussões positivas no âmbito emocional, cognitivo, comportamental e psicomotor, o que pode ser explorado em sala de aula se o professor tiver uma formação adequada.

Outro ponto relevante a se considerar na utilização da música na escola é a socialização. Vygotsky (2003) afirma que o desenvolvimento infantil acontece através das relações sociais. Em outras palavras, para que a criança se desenvolva, é imprescindível sua inserção em grupos. O canto coral, por exemplo, é uma forma de



conhecer e praticar música de forma coletiva e com baixo custo financeiro na escola, aspecto importante, visto que em muitos casos o processo inclusivo tem como principal entrave fatores monetários.

Even Ruud (1990) ressalta a importância da música na comunicação humana, quando define a música como “linguagem não verbal” e emocional, capaz de atingir áreas de nossa psique que processam informação e que nós, por vários motivos, não comunicamos com clareza.

A educação por meio das artes, inclusive a música, possui influências antigas como de Platão na Grécia antiga, na formação de cidadãos éticos e conscientes. Nos dias atuais, a discussão precisa ser retomada com os mesmos objetivos do passado. “Precisamos inserir nesse contexto aqueles com deficiências, que ainda são pessoas marginalizadas para certas práticas sociais; poucas usufruem dessa arte com o mesmo direcionamento e eficácia que os demais” (LOURO, 2018, p. 49).

Corroborando com o seu próprio discurso, a autora afirma que não existem regras definidas de como se deve utilizar a música no processo educativo e inclusivo em sala de aula, mas sim, adaptações com o objetivo de promover o desenvolvimento musical. Ela ressalta que é imprescindível o conhecimento e a sensibilização sobre esse processo inclusivo através da música (LOURO, 2012).

5. POSSIBILIDADES NO USO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO E NA ESCOLARIZAÇÃO DO AUTISTA

A música por ser versátil pode ser utilizada de forma ampla no contexto escolar em vários âmbitos. Por se tratar de um estímulo complexo, recruta estruturas cognitivas e funções executivas no processo de vivência e do fazer musical, trazendo melhoras significativas para a inclusão, aprendizagem e bem-estar de crianças com autismo. A seguir serão elencadas algumas possibilidades do uso da música no contexto escolar.

O déficit na fala é uma característica preponderante em crianças com autismo, algumas são não verbais, ou seja, não conseguem articular palavras, apenas sons sem sentido aparente. Outras já conseguem verbalizar, mas com alteração na prosódia, que é a entonação adequada das palavras, e ecolalia, que é a repetição de palavras fora de um contexto usual.



Esses distúrbios na comunicação causam muitas perturbações emocionais, uma vez que as crianças não conseguem expressar suas emoções e anseios de forma adequada. Nesse sentido, o professor pode utilizar a música como forma de expressão dos sentimentos.

A música, por ser elemento não verbal, é básica para a abertura de canais de comunicação com as crianças que não têm condições de relacionar-se pelos canais do amor e da inteligência. Além disso, não é necessário que a música seja compreendida pelos processos abstratos para obter-se o prazer emocional através dela (BARCELLOS, 2004, p. 120).

Outro ponto importante são os aspectos psicomotores, conceito que se refere à junção entre processos mentais, movimentos corporais e aprendizagem, e também está atrelado à possibilidade de expressão através dos movimentos. Indivíduos com autismo apresentam alteração do senso de percepção, ou seja, dificuldade em perceber e interpretar estímulos do ambiente, muitas vezes não conhecendo as possibilidades do próprio corpo, o que é uma barreira no processo de aprendizagem (BRÉSCIA, 2003; LOURO, 2012).

A utilização da música potencializa esse autoconhecimento, há possibilidade de se conhecer ao manusear instrumentos musicais e explorar, com ajuda do professor, os sons emitidos pelo próprio corpo. A lateralidade é outro conceito psicomotor de suma importância para a aprendizagem, refere-se à ideia de identificar o que é “direito e esquerdo”. Essa habilidade propicia uma melhor aprendizagem e orientação do espaço temporal (LOURO, 2012).

Quando utilizada coletivamente de forma lúdica, a música pode ser catalizadora na aprendizagem de repertórios de habilidades sociais, visto que as crianças aprendem muito pela imitação, espelhando o comportamento de seus pares. De acordo com o prisma Vygotskyano, o desenvolvimento humano se dá a partir da interação, do envolvimento do indivíduo com o ambiente social. Essas vivências são mediadas pela linguagem, que por sua vez estão diretamente atreladas aos processos mentais superiores, propiciando assim uma interpretação e elaboração de significados das circunstâncias e do mundo.

Vale ressaltar o caráter dinâmico das relações sociais, o que faz com que o cérebro se torne versátil para se adaptar a essas demandas (ARAÚJO, 2019). A música é considerada uma linguagem, uma vez que possui signos e significados, transmitindo mensagens ao ouvinte. É um componente da cultura dos povos, fato



que corrobora a relevância da sua utilização no processo educativo e inclusivo de crianças com autismo.

Nesse cenário, a construção de instrumentos é uma atividade musical que pode ser realizada em grupo. Estimula a cooperação entre os infantes, trabalha habilidades como a coordenação motora, atenção e percepção, além de ter baixo custo, caráter lúdico e ser sustentável, pois podem ser utilizados materiais reaproveitáveis como sucatas e garrafas pets, por exemplo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, como pode ser observado, o tema proposto constitui-se como um imenso desafio. Assim, o trabalho buscou traçar um panorama amplo e direto, com o objetivo de demonstrar a viabilidade e eficácia da ludicidade intermediada pela utilização da música no contexto escolar, como meio catalizador do processo de inclusão e educação de crianças com autismo. O trabalho não teve o objetivo de esgotar o assunto, por ser algo impossível diante da complexidade da temática, mas de provocar reflexões, ampliar as perspectivas sobre o assunto e fomentar a investigação na área, abrindo margem para novas pesquisas sobre essa interface. Desse modo, foi possível concluir que a música oferece inúmeros benefícios quando utilizada de forma adequada, por um professor qualificado, consciente do papel transformador desta na sociedade. Tendo em vista que as possibilidades são vastas, a viabilidade também, e que o preparo e a conscientização por parte do educador sobre a utilização da música no processo educativo e inclusivo de crianças com autismo é de suma importância. No transcurso do trabalho foi possível perceber que um dos fatores principais para essa efetivação perpassa por questões ideológicas, ou seja, está diretamente relacionado a mudança de valores, ideias e convicções das pessoas envolvidas nesse processo, é preciso que ocorra uma metanoia, isto é, uma mudança essencial de pensamento. Em outras palavras, acreditar que é possível, que as crianças com autismo são capazes, direcionar a atenção para as potencialidades e oportunidades é fundamental, visto que a ampla legislação, fruto de muitas lutas e conquistas sociais ainda não se mostra por si só, na prática, suficiente para a concretização do ideal inclusivo. Considerando os objetivos traçados, conclui-se que esses foram alcançados com êxito. Isso foi possível devido ao fato de este trabalho traçar um vasto panorama,



ampliando as perspectivas sobre o tema, propondo atividades práticas e fomentando novas iniciativas nessa interface que envolve música, autismo, ludicidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, R. D. de. **Ensaio sobre educação**: perspectivas e vivências em pesquisa e docência. São Paulo: Garcia EDIZIONI, 2019.

BARCELLOS, L. R. M. **Musicoterapia**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação Preventiva. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003.

GATTINO, G. S. **Musicoterapia e autismo**: teoria e prática. São Paulo: Memnon, 2015.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. (org.) **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Apris, 2018.

LOURO, V. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1. ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, V. **Jogos e atividades para a educação musical inclusiva**. 1. ed. São Paulo: Editora Som, 2018.

LOURO, V. **Música e inclusão**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2005.



RUUD, E. **Caminhos da musicoterapia**. Tradução Vera Wrobel. São Paulo: Summus, 1990.

VYGOTSKY LS. **Psicologia pedagógica**. Tradução Schilling C. Porto Alegre: Artmed, 2003.



CAPÍTULO V

TECNOLOGIA E SURDEZ: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE APLICATIVOS COMO APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA

Rosa Francisca Dias de Araújo Lira

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais onipresente no meio educacional e amplamente tem sido utilizada, tanto por professores quanto por estudantes. Os avanços tecnológicos têm contribuído para que esta situação se evidencie.

Atualmente, tem-se confundido o conceito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) com o das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), que se diferenciam pela aplicação de elementos digitais como aplicativos para celulares, *tablets* etc. (FONTANA; CORDENONSI, 2015).

Como a tecnologia está presente em todas as atividades do nosso cotidiano, não se resumindo apenas às máquinas e equipamentos eletrônicos, este fato fez com que o ser humano se reinventasse para dominar esses instrumentos, ora vistos como vilões e ora percebidos como oportunidades de múltiplas conexões que trazem mais facilidade e maior agilidade na execução de diversas tarefas.

Seguindo o pensamento de Moran (2000), tanto pais como educadores devem adquirir competências no âmbito intelectual, emocional, comunicacional e ético para que seja possível otimizar o processo de aprendizagem pelo estudante, adquiridos/aprimorados em muitos contextos através da formação continuada. Atualmente, uma grande quantidade de informação é produzida a todo instante e, em muitas situações, os estudantes não sabem como selecionar e gerir os variados tipos de conteúdos desenvolvidos no ambiente digital como forma de produção de conhecimentos.

De acordo com Strobel (2008) e Skliar (1998), o estudante Surdo¹ (usuário ou não da língua de sinais) apreende as informações disponíveis ao seu redor por

¹ O S maiúsculo está em consonância com os Estudos Surdos iniciados por Skliar e, também, para simbolizar que o Surdo faz parte de uma minoria linguística e cultural (STROBEL, 2008).



meio da sua experiência visual. Assim sendo, trazendo para o contexto escolar, a melhor forma de despertar o processo de aprendizagem deste estudante seria pelos usos de variados recursos visuais.

Nas palavras de Kenski (2012), as TDICS reúnem, ainda, uma tecnologia mais avançada como a digital, em que é possível processar qualquer informação em alta velocidade, fato que ocasionou mudanças radicais na vida das pessoas, principalmente no que se refere à comunicação instantânea e à busca imediata por informações.

Assim, neste artigo, construiu-se um diálogo profícuo entre as Tecnologias Digitais e alguns aspectos relevantes na Educação Especial/Inclusiva para Surdos, como a formação continuada de professores que atendem a Surdos na educação básica e a presença das tecnologias no meio escolar caracterizada como recurso didático.

Dito isso, no percurso deste artigo se almeja responder a seguinte questão: de que forma os *softwares* educacionais podem ser utilizados por professores na Educação Básica para tornar o ensino mais acessível para o estudante Surdo?

A busca por respostas a essa indagação foi contemplada na execução dos objetivos propostos nesta pesquisa de abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2013, p. 21), esse tipo de investigação “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Deste modo, busca-se desenvolver um trabalho que fomente as discussões teóricas sobre o uso da tecnologia para a Surdez na educação para professores.

Por ser uma pesquisa de cunho bibliográfica tem como principal objetivo “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2011, p. 27). Assim, foi realizado um levantamento por publicações recentes sobre tecnologias da educação para o apoio ao ensino do aluno Surdo e reconhecer essa tecnologia com uso dos aplicativos como um recurso para Educação Inclusiva.

Portanto, o levantamento de dados ocorreu nos meses de agosto a outubro de 2020 por meio de um levantamento bibliográfico com uso de referenciais teóricos publicados em livros, revistas, *e-books*, anais de eventos entre outros meios.



Os dados levantados foram analisados e estruturados nas seguintes categorias: Tecnologia Educacional; TDICS; Inclusão; aluno Surdo e *Softwares* educacionais.

2. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As tecnologias são um “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2012, p. 24), e estão presentes em todas as atividades realizadas no nosso dia a dia, e não se restringem somente à máquinas e a equipamentos eletrônicos, mas principalmente relacionada à criatividade do ser humano em reinventar instrumentos já existentes.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) no espaço escolar tem uma relação direta com o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, em uma sociedade globalizada, a escola desenvolve um papel fundamental na evolução do conhecimento.

As TDICS, de certa forma, proporcionaram a mudança de uma sociedade industrial que buscava melhorias nas condições de trabalho, para uma sociedade da informação, tendo em vista que, o conhecimento era mais acessível. Para Gewehr (2016), essas mudanças fizeram com que o Ministério da Educação (MEC) promovesse a inclusão digital na rede pública de ensino.

Moran (2012) explica que a escola desprovida de acesso a recursos digitais deixa de possibilitar ao aluno uma oportunidade de progressão para o seu futuro. A escola reflete no seu interior todos os aspectos da sociedade, por isso deve acompanhar a evolução das TDICS.

O professor que não tiver acesso às tecnologias digitais deve passar por uma formação continuada para promover as mudanças da prática pedagógica e assim repensar o papel desempenhado pela escola no processo de construção do conhecimento. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2011, p.227).

Os professores têm a possibilidade de redesenhar suas relações e sua forma de agir, conduzir as informações através das Tecnologias Digitais da Informação, embora o conhecimento com as tecnologias seja construído durante o processo, representando um desafio movido pela curiosidade, motivação e gosto de aprender.



As tecnologias digitais estão adentrando nas escolas, com um leque de opções para as mais variadas atividades escolares, principalmente para os alunos com deficiência; oportunizando uma aprendizagem mais eficiente na mediação e na dinâmica dos conteúdos ministrados.

Assim, para Moran (2012) na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; integrar o individual, o grupal e o social.

3. O USO DAS TDICS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA

Cada vez mais os Surdos lutam por seu espaço na sociedade e pela garantia de seus direitos enquanto cidadãos; e devido a essas batalhas, o Congresso Nacional tem disponibilizado algumas políticas públicas que amparam legalmente a inclusão e promoção humana no contexto da sociedade brasileira.

Entre os marcos importantes conquistados pelos movimentos surdos estão a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil, e para regulamentar a supracitada lei foi sancionado o Decreto nº 5.626/2005.

Os avanços na informação e na comunicação ocasionados pelas transformações tecnológicas e científicas têm impactado o cotidiano de todos, visto que o mundo está se tornando cada vez mais digital. Consequentemente, faz com que a educação enfrente vários desafios, entre eles, adaptar-se a novas tecnologias e orientar os caminhos a serem seguidos para a apropriação dos novos conhecimentos.

Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal (DEMO, 2008, p. 134).

As TDICS vêm sendo empregadas cada vez em sala de aula. Questão que se torna também “[...] responsabilidade da escola possibilitar aos alunos conhecimentos tecnológicos básicos, como saber operar com computadores, por exemplo, que serão essenciais para sua convivência social” (MAZON, 2012, p. 37).

Deste modo, as tecnologias têm favorecido a inclusão e aprendizagem das pessoas com deficiência, em especial, o Surdo que passou a ter mais oportunidades



após o uso das ferramentas tecnológicas, tanto na aprendizagem como na comunicação, pelo fato desses recursos serem mais acessíveis, tendo em vista que esse público enfrenta inúmeras dificuldades no decorrer da sua história.

4. APLICATIVOS COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS

Os alunos Surdos, na perspectiva da Educação Inclusiva, possuem algumas especificidades, portanto, faz-se necessário que o professor as leve em consideração para facilitar sua aprendizagem e seu processo de inclusão social. Partindo do pressuposto de que a escola foi pensada primeiramente para os ouvintes, contribuindo, assim, para a exclusão do Surdo, é importante que seja apresentado a essa categoria recursos que contribuam para o seu desenvolvimento.

Um dos entraves desse alunado é a carência de mediadores na própria língua, que no Brasil é oficializado como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, o currículo e os recursos metodológicos favorecem mais os aprendizes ouvintes.

[...] poucas oportunidades de trocas e de debates, de terem acesso completo aos conteúdos de filme, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos Surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 21).

Durante muito tempo a escola ofereceu métodos de ensino defasados, obedecendo uma pedagogia tradicional com aulas totalmente expositivas. Os recursos de ensino mais usados eram o quadro-negro e o livro. Essa didática ultrapassada estava completamente fora do contexto da vida dos jovens que se encontravam fora das instituições.

A partir desse panorama, surge a necessidade de repensar essa metodologia conservadora aplicada em sala de aula, buscando um método que seja capaz de transformar tecnologias em ferramentas pedagógicas de forma a atrair a atenção do estudante da era globalizada aos conteúdos a ele apresentados.

As ferramentas tecnológicas tornam as aulas mais interessantes, diferenciadas e participativas; motivam o aluno e elevam sua autoestima, oferecendo formas mais práticas, lúdicas, interativas, rápidas e dinâmicas para explicar o conteúdo, desenvolvendo mais segurança, participação e autonomia ao estudante.



O computador, *tablet* e *smartphone* são as principais ferramentas para o acesso e uso dos recursos digitais. Os aplicativos que fazem uso dos recursos digitais podem ser instalados nos dispositivos ou nas ferramentas em referência.

Esses aplicativos são ricos em recursos audiovisuais que possibilitam a utilização de imagens, sons, textos e diversos *softwares* educativos, que com o auxílio da tecnologia facilita a aprendizagem dos alunos mesmo que a escola seja tradicional, e ainda insista na utilização exclusiva dos livros didáticos (MORAN, 2012).

Alguns recursos digitais contribuem de forma significativa para a construção de saberes pelo estudante Surdo, mesmo que a escola ainda utilize métodos tradicionais, tais como:

- a) Hand Talk: é um aplicativo utilizado para traduções. Está disponível em forma de aplicativo para *smartphones* e *tablets* tanto para Android¹ como IOS² convertendo em tempo real conteúdos em português para Libras, sejam eles digitados, falados ou até fotografados. Esse aplicativo também reconhece a voz e faz a tradução em Libras, pode ser utilizado a qualquer momento se conectado à *internet*. Através de um boneco (avatar em 3D) chamado Hugo faz os movimentos dos sinais em libras de forma clara. Possui uma imagem atrativa que além de aumentar de tamanho pode ser girado em 360°. Este aplicativo foi desenvolvido no Brasil, no ano de 2013, no Estado de Alagoas, por três estudantes da Universidade Federal de Alagoas, e foi eleito o melhor aplicativo social do mundo pela Organização das Nações Unidas – ONU. O aplicativo *Hand Talk* significa “a fala das mãos” e, traduz automaticamente, de forma gratuita, a Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais – Libras. É de grande importância que o professor, além de conhecer o aplicativo *Hand Talk*, utilize-o de forma contextualizada e articulada, pois nem todos os alunos possuem as ferramentas adequadas para fazer uso do aplicativo (PINHEIRO; SANTOS; RODRIGUES, 2019).

¹ Sistema operacional produzido pela Google para dispositivos móveis.

² Sistema operacional produzido pela Apple para dispositivos móveis.



- b) ProDeaf: este aplicativo tem como objetivo traduzir a fala (em português) para a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Está disponível nas plataformas Android e IOS. Em sua segunda versão traz uma nova proposta: navega pelos verbetes do dicionário ou categorias¹, chegando a ampliar o “vocabulário de gestos” em Libras. O usuário insere palavras ou pequenas frases em texto pelo dispositivo de reconhecimento de voz do celular para que, ao mesmo tempo, visualize a tradução em Libras. Em outras palavras, é necessário que o usuário apresente uma série de ilustrações identificadas por palavras escritas e em áudio. Logo após, seleciona-se figuras que correspondam ao que se pretende dizer, sendo capaz até de montar pequenas frases. A vantagem é que ele facilita o aprendizado de libras, porque amplia as possibilidades de comunicação entre Surdos e ouvintes e, assim, oferece mais oportunidades para o uso da linguagem gestual a um público maior, ou seja, o aluno Surdo pode se comunicar com qualquer pessoa sem necessidade de intermediário.
- c) Link-it: este aplicativo foi desenvolvido pela *Swedish Institute for Special Needs Education*, e seu foco é o público que faz uso da língua de sinais. Este aplicativo facilita a interação entre os usuários, permitindo associar vídeos digitais com textos próprios e até aqueles obtidos por outros recursos. Esse ambiente pode ser utilizado de diferentes maneiras de acordo com a necessidade dos usuários. Entre as várias possibilidades está a criação de dicionários, pequenas histórias interligadas, visualizar frases (uma de cada vez com legendas), traduzir uma seção em língua de sinais e até criar atalhos para determinados trechos de vídeo (VALENTINI et al, 2006).
- d) Cmap Tools: é um aplicativo muito utilizado na elaboração de esquemas conceituais que auxilia a desenhar mapas conceituais, estes podem ser apresentados em projetor de slides ou impresso em cópias, facilitando o acompanhamento dos alunos Surdos e não-Surdos. Esse recurso também auxilia a explicação do professor, mas se faz necessário a presença do

¹ Sentimentos, Saúde, estados e regiões do Brasil, frutas animais, brinquedos, cores, letras, números e outras categorias



- intérprete de Libras. Foi desenvolvido pelo *Florida Institute for Human and Machine Cognition* (IHMC) (PINHEIRO; SANTOS; RODRIGUES, 2019).
- e) VLibras: este aplicativo VLibras é composto por várias ferramentas digitais e contribui para expandir a acessibilidade do público surdo a conteúdo *online*, pois traduz textos, áudios e vídeos em português para a Língua Brasileira de Sinais – Libras, tornando acessíveis computadores, dispositivos móveis e plataformas *web* para pessoas Surdas. Esse aplicativo nasceu da parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), através da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (CAZARRÉ, 2016).

O censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que há pouco mais de 9 milhões de pessoas com alguma dificuldade em ouvir. E nem todas conhecem e/ou utilizam a Libras como um meio de comunicação. O uso das TIDCS pode facilmente ajudar essas pessoas a se comunicarem facilmente (KUMADA, 2006).

A realidade das TIDCS é um fator determinante no cotidiano do mundo globalizado, contribuindo para os avanços da ciência e dos demais setores da sociedade, entre eles, o campo educacional que passou por muitas mudanças com as ferramentas tecnológicas. Os *softwares* educativos usados no processo educacional dos Surdos têm possibilitado a inclusão digital deste público de tal forma que facilitou o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, além de oferecer condições para sua inserção nos contextos sociais

Portanto, as ferramentas tecnológicas têm ocupado um lugar de destaque no sistema educacional e, em especial, na educação do Surdo; pois recursos imagéticos e lúdicos tornam a aprendizagem atraente e motivadora; ao mesmo tempo que os aplicativos também contribuem para a inclusão de diferentes indivíduos simultaneamente e em contextos sociais diferentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias contribuem de forma significativa para melhorar a qualidade de inúmeros setores da sociedade, dentre eles o sistema educacional, que através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) tem possibilitado a



inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar. A inclusão digital facilitou o desenvolvimento das pessoas Surdas da alfabetização ao ensino superior, e isso também foi possível em decorrência da utilização dos *softwares* educativos que proporcionaram condições favoráveis de aprendizagem para crianças e adultos Surdos. Os aplicativos educativos quando utilizados adequadamente ampliam as alternativas para docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem, pois além de serem lúdicos, imagéticos e interativos, motivam e elevam a autoestima de seus usuários. Assim, esta pesquisa procurou evidenciar a importância das ferramentas tecnológicas, com destaque para os aplicativos, no desenvolvimento do aluno Surdo, de forma que seu aprendizado se torne mais atraente e possibilite sua interação no contexto social. E para atender os objetivos deste trabalho, procurou-se evidenciar o papel das TDICS no meio educacional e sua contribuição para o desempenho significativo de docentes e discentes que fazem uso dessas ferramentas tecnológicas. Entretanto, compreende-se que estas ferramentas por si só não resolvem todos os entraves da sala de aula, por isso se faz necessário, primeiramente, que os professores, além de manuseá-los, insiram estes conhecimentos no planejamento pedagógico, para que depois possam ser aplicados como alternativas metodológicas para os alunos Surdos. Estes, que apesar da demanda dessa categoria e das dificuldades que a ela se apresenta foi sugerido neste trabalho alguns aplicativos de fácil acesso que podem ser usados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos Surdos e, conseqüentemente, facilitar o processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 2002.
- CAZARRÉ, M. **Aplicativos para surdos transforma conteúdos da internet em Libras**. Brasília: Agência Brasil, 2016. Disponível em: <http://agencia.Brasil.gov.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-05/aplicativo-para-surdos-transforma-conteudos-da-internet-em>. Acesso em: 22 jun.2019.



- DEMO, P. **TICs e educação.** 2008. Disponível em: [http://pedrodemo.Blogspot.com.br/2012/04/tics e educação. Html.](http://pedrodemo.Blogspot.com.br/2012/04/tics-e-educacao.html) Acesso em: 13 jan. 2014.
- FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **Ágora**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.
- GEWEHR, D. **Tecnologias Digitais de Informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares.** Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ensino. Centro Universitário Univates. 2016, 136 f.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 7 ed.2011.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- KUMADA, K. M. O. **Libras: língua brasileira de sinais.** Londrina, PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2006.
- LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?:** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais para a prática docente. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, L. **Ensaios construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo.1994.
- MAZON, M. J. S. **TPACK - Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Tecnológico:** Relação com as diferentes gerações de professores de Matemática. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.
- MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas- SP; Papyrus, 2012.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. IN: MORAN, J.M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas.** São Paulo: Papyrus, 2000.
- PINHEIRO, G. SANTOS, L. de J. B. S.; RODRIGUES, S. A. A Tecnologia a serviço do ver e “Ouvir” no ensino de alunos Surdos. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL E IV NACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO*, 4, 2019. São Luís. **Anais ...** São Luís: UFMA, 2019.



SKLIAR, C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, K. Os artefatos culturais do povo surdo. *In*: _____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. cap. 4.

VALENTINI, C. B. *et al.* **Um software de autoria para a educação de surdos**: integração da língua de sinais e da língua escrita. Porto Alegre, RS: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.4 n. 2, dez., 2006.



CAPÍTULO VI

USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE INCLUSIVA NA SALA COMUM DE ENSINO

Rosirene Ferreira da Silva Reis

1. INTRODUÇÃO

A proposta da temática, uso da sequência didática para alunos com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidade inclusiva na sala comum de ensino advém da experiência como professora do ensino regular que atua com alunos com autismo na escola e, principalmente a partir das dificuldades enfrentadas pelos outros docentes quanto à elaboração e adaptação de atividades norteadoras que contemplem as necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno com autismo.

Entende-se que o tema pode contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre práticas e metodologias para professores do ensino regular quanto ao ensino dos alunos com autismo no contexto escolar, principalmente na sala comum de ensino. E que precisa ser ampliado e difundido para que a inclusão desse respectivo aluno aconteça.

Desse modo, compreende-se que o aluno com “[...] autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação” (CUNHA, 2019, p. 13). Este, professor, deve propiciar atividades que despertem o interesse e aprendizagem do aluno autista, pois este exige das instituições educacionais propostas de ensino inclusivo, uma vez que “[...] carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social” (CUNHA, 2018, p.12). Assim, a educação inclusiva deve, também, ser vivenciada na sala comum regular de ensino.

Foram traçados como objetivos os seguintes: o objetivo geral consistiu em propor uma sequência didática para ensino da leitura para alunos com autismo incluídos no ensino regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos objetivos específicos foi necessário traçar um breve olhar sobre o autismo; discutir as contribuições da sequência didática como instrumento metodológico para o



professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na condução dos conteúdos dos componentes curriculares desta etapa da educação básica; propor uma sequência didática para ensino da leitura para alunos com autismo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, a metodologia contempla a abordagem qualitativa sob a forma de um levantamento bibliográfico por meio do uso de referenciais em diversas fontes de informações para os devidos aprofundamentos e incluiu as vivências experienciadas na prática docente (relato de experiência).

2. ENTENDIMENTOS INICIAIS SOBRE O AUTISMO

Os novos paradigmas sociais exigem da escola um ambiente estimulador de aprendizagem e inclusivo que contemple e atendam às necessidades dos alunos com autismo, também, investir e incentivar a formação do corpo docente para entender e interagir com o “mundo” do autista, conduzindo-os ao aprendizado. Entende-se que o “mundo do autista” seja uma forma de ver, perceber, sentir, compreender e interagir de forma diferente como informa Cunha (2019, p. 27) “[...] a pessoa com autismo cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior”.

Para entender o termo autismo, recorreu-se a alguns autores que abordam o assunto. Na visão de Cunha (2019, p. 20), o termo Autismo origina-se do Grego *autós*, significando “de si mesmo”. Segundo relatos do autor, foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra Suíço Eugen Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia.

Carloni (2019, p. 100) discorre que o psiquiatra Plouller, no ano de 1906, usando pessoas com demência precoce como seu objeto de estudo iniciou o uso da palavra autismo. O importante nesse tópico é que o leitor entenda os conceitos relevantes sobre o termo “Autismo” e a concepção de alguns autores sobre o tópico proposto.

O autismo é um transtorno que se caracteriza fundamentalmente por distúrbios na área do desenvolvimento, afetando a capacidade de comunicação, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente (SCHIMDT et al., 2018, p.28).

Essas características abordadas pelos autores mostram uma realidade de atitudes observadas no ambiente escolar. Mas considero, ainda, complexo conceituarmos ou definirmos o autismo. Mas são relevantes e importantes os



conceitos. Aborda-se essa questão porque a autora Schimdt et al. (2018, p.124) descreve que “[...] o autismo é uma disfunção global do desenvolvimento [...]. O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida [...]”.

A autora também evidencia que “[...] às vezes o autismo é confundido com outras doenças que tem sintomas parecidos” (SCHIMDT et al, 2018, p. 132), como o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

[...], mas o que é realmente autismo? Essa pergunta não é tão fácil de responder, pois não se conseguiu, até hoje, uma definição e uma delimitação consensual das terminologias sobre ele. A multiplicidade das terminologias fenomenológicas e, respectivamente, seus sinônimos demonstram a complexidade do problema e a diversidade dos princípios de esclarecimentos existentes até hoje (CUNHA, 2019, p. 19).

Diante dessa abordagem entende-se que não há uma definição absoluta sobre o termo autismo, pois este possui outros tipos de transtornos peculiares a ele, ou seja, “[...] autismo não é algo que se possa delimitar” (CARLONI, 2019, p. 101), pois não há uma categorização para o uso do termo.

Para Surian (2010, p. 10) "O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades". Entretanto, para o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5) (2014), o autismo compreende um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Para a Lei nº 12.764/2012¹:

[...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

¹ Também conhecida como Lei Berenice Piana a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.



§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Enfim, o conceito do termo não deve limitar as competências e habilidades do aluno com esse tipo de deficiência ou ser um impedimento para se avançar na sua inclusão, e tão pouco, na sua aprendizagem, pois acredita-se, para que esta seja efetivada, é necessário orientação que vislumbre e oportunize sua “independência”.

3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO INCLUSIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A sequência didática oportuniza ao professor desenvolver atividades que contemple as necessidades do seu educando. Uma vez que esta possibilita suporte ao trabalho e direcionamento estruturado de atividades que visam sanar as dificuldades de aprendizagem do discente. Conforme explicita Zabala (1998, p.18) “A sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Esta se torna uma ferramenta eficaz, quando bem elaborada e com objetivos bem definidos, contribuindo assim com a dinâmica da aprendizagem em sala de aula. É uma estratégia educacional que resulta em diminuir as dificuldades dos alunos sobre determinado conteúdo, contemplando as habilidades e melhorando a aprendizagem da criança. A dinâmica da sequência didática não é só a aprendizagem do estudante, mas também, desenvolver a sua socialização ou interação com outras crianças e com o meio escolar.

Uma criança típica aprende de forma voluntária, observando e interagindo com o meio. Essa dinâmica harmônica e voluntária não acontece com a criança autista, pois ela aprende como já citamos, de forma diferente, “e as informações nem sempre se tornam em conhecimento” (CUNHA, 2019, p. 31). Nesse caso, após a leitura, observação e entendimento do “mundo” do autista, o professor deve desenvolver e adaptar atividades que contemple a aprendizagem desse estudante. Mantendo e garantindo o ensino-aprendizado constituído por lei, a garantia de uma educação para todos.



Pensando no direito estabelecido por lei que garante a educação para todos é que a escola perpassa por adequação curricular, focando nas necessidades e peculiaridades dos alunos com deficiência.

O currículo escolar seria a vivência de experiência sistematicamente planejada, visando o ensino e a aprendizagem de elementos culturais selecionados e institucionalmente tidos como relevantes para que as pessoas se tornem algo que essas experiências planejadas objetivam. Sendo assim, a escola tem uma vida, uma cultura, uma identidade e oferece condições para certas experiências. O currículo é a peça central da atividade educacional. Inclui o conhecimento formal, manifesto que é central às atividades de ensino, bem como as mensagens tácitas e sublimadas que encorajam valores, atitudes e disposições particulares. O currículo representa a essência que serve a educação. Dentro da grande sociedade, encontramos grupos sociais com valores, prioridades, linguagens e situações estruturais alternativas, que afetam significativamente a forma como as pessoas entendem e percebem o conhecimento e valores tornando-os acessíveis em qualquer currículo formal (HENRIQUES, 2012, p.10).

Após a identificação das adaptações necessárias, o professor deverá trabalhar naquilo que motiva o autista a aprender, “[...] mesmo que seja em escala de avanços e retrocessos” (RODRIGUES, 2015, p.76). O importante, é que o educador disponibilize de todos os meios, métodos, técnicas e recursos a fim de ajudar o aluno autista “[...] na organização de si mesmo, a ter a percepção do corpo ocupando espaço na realidade externa e, posteriormente, a ter a consciência de que existem pessoas interagindo” (RODRIGUES, 2015, p.72). Para que suas potencialidades sejam desenvolvidas de forma plena.

Considerando que o autismo faz com que a criança aprenda de uma maneira peculiar, torna-se lógica a ideia de que seus materiais e os procedimentos de ensino sejam também diferenciados. Importante colocar que os componentes curriculares e seus conteúdos precisam ser mantidos por força de lei. As mudanças estarão na forma de apresentação da atividade, na visualização dos conceitos que serão ensinados e na proposta do ensino voltado para a diversidade (CARLONI, 2019, p.102).

Cunha (2018) enfatiza um professor observador, avaliador e mediador de práticas pedagógicas que oportunize a inclusão desses aprendente. Remete a ideia de que o educador não se acomode, seja um investigador, pesquisador e que esteja apto a resolver desafios. Além, de usar sua sensibilidade na identificação das dificuldades do autista em sala de aula propondo, assim, meios que possibilitem a aprendizagem desse sujeito.



4. PROPOSTA DIDÁTICA PARA UMA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM AUTISMO NA SALA COMUM

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 e leis nacionais garantem a todos os cidadãos do país os seus direitos legais, sendo assim, as pessoas autistas possuem esses mesmos direitos como descreve Rodrigues e Spencer (2015, p.15) “[...] o autista tem os mesmos direitos e precisa das mesmas oportunidades para educar-se como outro indivíduo considerado normal”.

Para que seja concretizado esse direito, a criança deve ter um ensino que contemple suas necessidades e peculiaridades. De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

O decreto citado reitera o que está proposto neste artigo, oportunidade e educação de qualidade para as pessoas com algum tipo de deficiência. Para atender esse público-alvo da Educação Especial conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) propõe-se uma sequência didática que possibilite o desenvolvimento de habilidades necessárias do aluno com autismo incluído nos anos iniciais do ensino fundamental.

A proposta foi elaborar uma sequência didática, com base em experiências vivenciadas no ensino comum com a inclusão do aluno com autismo, que contemplasse as habilidades da leitura. Essa sequência priorizou o uso de materiais concretos para uma melhor interação e percepção da criança autista.



Observou-se através de experiências com essa clientela que a maioria gosta de animais em tamanho maior. Por isso foi necessário confeccionar os recursos pedagógicos em tamanhos suficientes para a criança ver com clareza e manuseá-los de forma prática.

5. OBJETIVOS

Define-se como meta a alcançar dessa proposta de ensino:

- a) estreitar um vínculo entre discente e docente, como a inclusão dos alunos autista junto com os demais colegas de turma;
- b) desenvolver o interesse do aluno autista para a leitura;
- c) aguçar e despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a leitura;
- f) desenvolver nos alunos autistas uma autonomia em sua aprendizagem;
- g) desenvolver as habilidades de observação, escrita e principalmente a oral.

6. ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

A organização da sequência didática foi estruturada de acordo com a avaliação prévia das necessidades e possibilidades dos alunos com autismo após observações realizadas em sala de aula. Considera-se necessário elaborar uma rotina para esses alunos, pois conforme Barbosa (2006, p. 43 - 44) “[...] a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização da escola e da normalização das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação”.

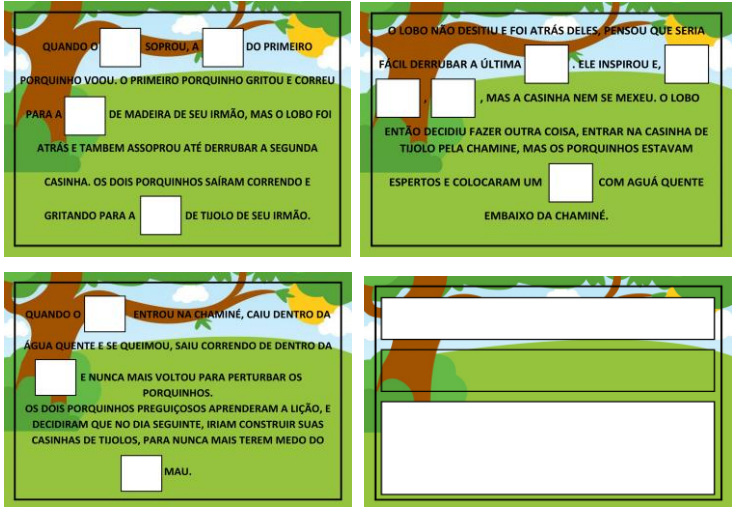
Dessa maneira, entende-se que a sequência didática pode proporcionar aos alunos com autismo segurança, limites e dimensão a fim de possibilitar que atenuem a dificuldade em se comunicar. Por isso, com este recurso metodológico espera-se que o professor estimule os alunos na sua aprendizagem. A seguir, está descrita a proposta de uma Sequência Didática para o 4º ano do ensino fundamental conforme Quadro 1.



Quadro 1 – Sequência Didática para inclusão de alunos com autismo no ensino regular

Conteúdo:	Leitura: Os Três Porquinhos
Meta:	Linguagem oral
Tempo estimado:	1 semana, em dias intercalados (3 dias da semana)
Objetivos:	Promover a autoestima e o autoconceito; participar ativamente das atividades propostas; desenvolver a autonomia na realização das atividades.
Recursos	montagem de cenário e personagens em tamanhos grandes e pequenos (de forma que a criança consiga ter uma boa visualização e manuseio); os personagens devem estar caracterizados com cores bem vivas para chamar a atenção. Música do lobo para cantar com as crianças. Se possível, o professor pode se caracterizar de “mãe porquinha”.
Desenvolvimento:	Seguir a rotina de sala de aula.
1º dia:	<p>O professor, caracterizado ou não de “mãe porquinha”, apresenta os personagens/cenário fazendo alguns questionamentos: alguém conhece esse cenário? E esses personagens? Alguém sabe de que essa história vai falar?</p> <p>Ele contará a história de forma dinâmica: mudança de voz dos personagens, movimentação em sala de aula, apresentação da sequência da história com cada personagem fazendo a montagem da sequência da história.</p>
2º dia:	<p>Montar cenário com partes da história conforme ilustram as figuras abaixo elaborados pela autora:</p> <p>Panel 1: "OS TRÊS PORQUINHOS." ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS FELIZES. O PRIMEIRO PORQUINHO TOCAVA, [] O SEGUNDO TOCAVA [] E O TERCEIRO TOCAVA []</p> <p>Panel 2: UM DIA A MÃE DELES DISSSE: _ "MEUS FILHOS, VOCÊS JÁ ESTÃO CRESCIDOS, ESTÁ NA HORA DE MORAREM SOZINHOS. TOMEM CUIDADO E CUIDEM UNS DOS OUTROS". ENTÃO, OS TRÊS PORQUINHOS DEIXARAM A CASA DA MAMÃE E CADA UM FOI CONSTRUIR SUA PRÓPRIA CASA.</p> <p>Panel 3: O PRIMEIRO PORQUINHO, JUNTOU UM POUCO DE PALHA E CONSTRUIU SUA [] RAPIDAMENTE. - "AGORA O LOBO NÃO VAI PODER ME ALCANÇAR, NEM ME COMER" - DISSE ELE ANIMADO E VOLTOU A TOCAR E DANÇAR.</p> <p>Panel 4: O SEGUNDO PORQUINHO, FEZ UMA [] DE MADEIRA. - "ÓTIMO! AGORA O LOBO NÃO VAI ME COMER." E A CASA DESSE PORQUINHO TÁMBEM NÃO DEMOROU PARA SER CONSTRUÍDA. ELE APROVEITOU E FOI LOGO BRINCAR E TOCAR COM SEU IRMÃO.</p> <p>Panel 5: ELES TOCAVAM E BRINCAVAM, ENQUANTO O TERCEIRO PORQUINHO AINDA ESTAVA CONSTRUINDO SUA [] DE TIJOLOS. OS OUTROS PORQUINHOS RIAM DELE POR ESTAR TRABALHANDO TANTO, MAS O TERCEIRO PORQUINHO NÃO LIGAVA, POIS SABIA QUE ESTAVA FAZENDO O CERTO.</p> <p>Panel 6: ALGUM TEMPO DEPOIS... OS PORQUINHOS ESTAVAM BRINCANDO, QUANDO DE REPENTE O [] APARECEU. CADA PORQUINHO CORREU PRA DENTRO DA SUA PRÓPRIA CASA. O LOBO ENTÃO CHEGOU A [] DE PALHA, DO PRIMEIRO PORQUINHO E DISSSE: _ "DEIXE-ME ENTRAR!" PORQUINHO DISSSE COM MUITA CORAGEM: _ "NÃO DEIXO" E O LABO FALOU: _ "ENTÃO VOU SOPRAR E SUA CASINHA VAI VOAR"</p>



3º dia:	<p>Cantar a música do lobo para dar sequência a história (continuar de onde pausou). Nesse dia, a criança montará além dos personagens, o título da história em tarja e fatiado.</p>  <p>The cards contain the following text with blank boxes for words:</p> <p>Card 1: QUANDO O [] SOPROU, A [] DO PRIMEIRO PORQUINHO VOOU. O PRIMEIRO PORQUINHO GRITOU E CORREU PARA A [] DE MADEIRA DE SEU IRMÃO, MAS O LOBO FOI ATRÁS E TAMBÉM ASSOPROU ATÉ DERRUBAR A SEGUNDA CASINHA. OS DOIS PORQUINHOS SAÍRAM CORRENDO E GRITANDO PARA A [] DE TIOLO DE SEU IRMÃO.</p> <p>Card 2: O LOBO NÃO DESISTIU E FOI ATRÁS DELES. PENSOU QUE SERIA FÁCIL DERRUBAR A ÚLTIMA [], ELE INSPIROU E, [] MAS A CASINHA NEM SE MEXEU. O LOBO ENTÃO DECIDIU FAZER OUTRA COISA, ENTRAR NA CASINHA DE TIOLO PELA CHAMINE, MAS OS PORQUINHOS ESTAVAM ESPERTOS E COLOCARAM UM [] COM AGUÁ QUENTE EMBAIXO DA CHAMINÉ.</p> <p>Card 3: QUANDO O [] ENTROU NA CHAMINÉ, CAIU DENTRO DA ÁGUA QUENTE E SE QUEIMOU, SAIU CORRENDO DE DENTRO DA [] E NUNCA MAIS VOLTOU PARA PERTURBAR OS PORQUINHOS. OS DOIS PORQUINHOS PREGUIÇOSOS APRENDERAM A LIÇÃO, E DECIDIRAM QUE NO DIA SEGUINTE, IRIAM CONSTRUIR SUAS CASINHAS DE TIOLOS, PARA NUNCA MAIS TEREM MEDO DO [] MAU.</p> <p>Card 4: Two empty rectangular boxes for writing a title and a story continuation.</p>
----------------	--

Fonte: produção da autora com dados da pesquisa (2021).

Conforme a proposta no quadro 1, a sequência didática é uma estratégia que também compreende os conhecimentos prévios dos alunos. E, auxilia o professor da sala comum de ensino no trabalho com o currículo escolar, principalmente no que é mais complexo para os alunos com autismo compreenderem sobre um tema.

Essa sequência didática possibilitará a criança autista uma mobilidade motora no manuseio do lápis de cor, tanto na pintura quanto no recobrimento dos nomes dos personagens; concentração na sequência dos fatos da história, estímulo do raciocínio lógico quanto às formas geométricas e principalmente no que diz respeito à rotina da sequência das atividades.

É uma sequência simples, pois tende a estimular à aprendizagem, a concentração, a socialização e interação da criança autista com as outras crianças e, principalmente que mostre que ela tem potencialidades para desenvolver qualquer atividade educativa, observando suas particularidades.

7. ANÁLISES E DISCUSSÕES

A sequência didática é uma alternativa criativa, estimuladora adotada pelo professor para o ensino-aprendizagem da criança autista. Além de possibilitar a interação em sala de aula com outras crianças, desafia o professor a usar estratégias que desenvolvam as potencialidades dessas crianças. Como discorre o autor Schmidt (2018):



[...] é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda a sua singularidade (SCHMIDT, 2018. p. 80).

Quando o professor desenvolve um trabalho que preconize sanar as dificuldades das crianças em sala de aula, ele cria meios alternativos, estimuladores e desafiadores para que este aluno desenvolva as habilidades necessárias para a aprendizagem, bem como adquirir a sua autonomia. Como enfatiza Cunha (2019, p.102) “[...] não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia”.

Para Bacich e Moran (2018, p. 2) “[...] a aprendizagem é ativa”, ou seja, aprendemos de acordo com as interações, das observações ou experiências vivenciadas socialmente. Porém “aprendemos o que nos interessa”. Essas colocações pelos autores nos remetem a ideia de que, ao elaborarmos uma sequência didática precisamos como já falado, atentarmos para as dificuldades da criança. Além de observar qual é a ação motivadora da criança autista para aprender ou desenvolver a atividade proposta pelo professor. Para Cunha (2019, p. 107-108) indaga que “[...] as atividades na escola devem possuir elementos essenciais do cotidiano, aplicados de forma prazerosa, com uma alternativa para superar empecilhos da aprendizagem”.

Nesse contexto, foi elaborada a sequência didática que despertasse o interesse da criança autista, visando à leitura, bem como a sua interação e comunicação com o professor e com outras crianças. Pois “As sequências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas [...]” (ZABALA, 1998, p. 89).

Percebeu-se como foi enriquecedor a sequência didática para a criança autista, pois ela interagiu com a história, manuseou os personagens, respondeu as indagações do professor através de estímulos – perguntas e desenvolveu a atividade proposta. Tudo foi desenvolvido observando a rotina da criança em sala de aula. “Todo estudante deve ter a oportunidade de desenvolver o máximo do seu potencial cognitivo, e a escola deve assumir o papel de outorgar-lhe as possibilidades de aprendizagem” (CUNHA, 2019, p. 109).



8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da criança autista numa sala regular com as adaptações necessárias para o seu desenvolvimento é complexa, pois envolvem vários entraves, que vão desde a escassez de material concreto, salas superlotadas, professor sem qualificação e preso às “cobranças” de resultados de todos os alunos típicos. Antes de desenvolver qualquer tipo de atividade para o aluno com autismo é necessário “[...] uma avaliação para saber quais habilidades necessitam ser conquistadas”. (CUNHA, 2019, p. 61). Só então, pode-se pensar em atividades que vise competências e habilidades do aprendente autista. Para Cunha (2019) o professor precisará de muita paciência e perseverança no desenvolvimento de qualquer atividade para o autista. “Uma vez que o trabalho com o aprendente autista visa à conquista da sua independência, as atividades diárias necessitam ser gerenciadas para alcançar este objetivo” (CUNHA, 2019, p. 91). Sendo assim, os objetivos propostos na pesquisa foram alcançados, pois se elaborou uma sequência didática que despertasse o interesse, a interação e a aprendizagem da criança autista, de acordo com a proposta. A pesquisa mostrou também que não é fácil elaborar uma sequência didática que contemple o aprendizado da criança autista, pois na mesma sala de aula há várias outras crianças com outras dificuldades. Porém, pensando nessa possibilidade, a sequência didática também contemplou essas crianças. Percebi o quanto é necessário entendermos e aceitarmos os novos desafios sociais e educacionais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da criança autista. Portanto, espera-se que essa proposta possa ser utilizada conforme a necessidade docente, pois é uma ferramenta que ajuda e orienta o professor adequar atividades para a inclusão do aprendente autista.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.



- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5)**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Arned, 2006.
- BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.
- CARLONI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C. O. **Inclusão, educação e sociedade: educação e equidade social**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2019.
- CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.
- CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HENRIQUES, R. M. **O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual, 2012**. Disponível: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosangela_maria_henriques.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.
- RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- SCHMIDT, C. *et al.* **Autismo: caminho para a aprendizagem**. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana; Editorial IbërAM, 2018.
- SURIAN, L. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



CAPÍTULO VII

ATIVIDADES RECREATIVAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA ESCOLA PROJETO ALVORADA EDUCAÇÃO, TIMON-MA

Shislene Raquel Nascimento Costa

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a importância das atividades recreativas para o aluno com autismo, considerando-as como um recurso propício à construção do conhecimento, visto que para realizá-las o aluno utiliza seu aparelho sensório-motor, o movimento corporal e o pensamento incentivando o desenvolvimento de suas habilidades operatórias, ao mesmo tempo em que envolve a identificação, observação, comparação, análise, síntese, generalização e desenvolve suas possibilidades e a autoconfiança (ORRÚ, 2009; AGUIAR, 2004).

O objetivo geral deste artigo foi realizar um levantamento de atividades recreativas que podem ser utilizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Projeto Alvorada Educação da rede pública do município de Timon - MA para alunos com autismo. E como específicos: Traçar o perfil do aluno com autismo e sua forma de aprendizagem e características; discutir como os professores escolhem, adaptam e desenvolvem as atividades recreativas com os estudantes com autismo; descrever algumas atividades recreativas que podem auxiliar no desenvolvimento do aluno com autismo na escola.

Em suma, o texto apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada na escola municipal Projeto Alvorada Educação localizada em Timon, Maranhão com cinco professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) a qual contou com um questionário contendo cinco perguntas sobre atividades recreativas e autismo.



2. O ALUNO COM AUTISMO: FORMA DE APRENDIZAGEM E CARACTERÍSTICAS

A educação inclusiva busca superar a divisão entre ensino regular e educação especial garantindo a entrada desses alunos nas instituições de ensino permitindo a convivência e a interação social deles, com o objetivo de promover a diversidade.

[...] O paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade, oferecida, conjuntamente a todos os alunos, sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, de sua deficiência (sensorial, física ou cognitiva) de sua origem socioeconômico ou cultural (AGUIAR, 2015, p.16).

O Autismo distinguido como uma síndrome comportamental de origem biológica, embasados nas neurociências do qual o estudo tem revelado. Para Omairi *et al.* (2013), o Autismo é um grupo desordens de origem neurobiológica que possui um impacto considerável na vida do indivíduo. A origem do Autismo é multifatorial, o que faz necessário o entendimento do perfil genético-familiar, social e emocional no qual o indivíduo está inserido. O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, isso significa que pode ser detectado desde a primeira infância.

Para Cunha (2013, p. 20) o termo “autismo” é originário do grego “autos”, que significa “de si mesmo”, entretanto, de acordo com a Sociedade Americana de Autismo (APA, 2014), o autismo é um transtorno neurodesenvolvimento que geralmente aparece no decorrer dos três primeiros de vida da criança, sendo que afeta a capacidade de comunicação, interação social, linguagem e uso da imaginação.

Para Huizinga (2000), o brincar enriquece a dinâmica das relações sociais em sala de aula, fortalecendo a relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. O lúdico é importante na mediação do conhecimento, estimula a criança enquanto trabalha com objeto concreto, jogo, tudo o que ela possa manusear, a aprendizagem acontece com mais entusiasmo, pois ela aprende com o brincando.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 41), “[...] o movimento pela inclusão escolar está relacionado a modificações da organização e da dinâmica de funcionamento das escolas [...] de modo que seja pensada para todos[...]”. Faz-se necessário um modelo para compreensão da realidade no âmbito educacional. Acolher a todos, organizar e planejar as atividades de forma que sejam inseridos.



Cada aluno tem sua especificidade, porém precisa planejar ações no qual sejam inseridos e respeitando suas limitações “[...] cada indivíduo é único e, por isso nem sempre tais características são encontradas ou trabalhadas da mesma forma, respeitar o indivíduo na sua potencialidade e em seus limites é indispensável para um processo de ensino e aprendizado adequado[...]” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 61).

É ampla a discussão sobre a inclusão na atualidade, percebe-se que ela está ligada a muitos fatores. Na escola, ela vai para além das adaptações e materiais pedagógicos. O que deve variar são as estratégias e a metodologia de ensino voltadas às necessidades de cada indivíduo, sendo necessárias algumas adaptações que tornem possível a inclusão e o efetivo envolvimento da pessoa com deficiência nas atividades propostas (KISHIMOTO, 1997).

3. ATIVIDADES RECREATIVAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: RESULTADOS E DISCUSSÕES NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PROJETO ALVORADA EDUCAÇÃO

Para análise desta pesquisa, procurou-se compreender a concepção dos professores sobre a importância das atividades recreativas para alunos com autismo e como realizam as atividades recreativas para o aluno com autismo. O Quadro 1 abaixo expõem os dados de identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Dados de Identificação dos Participantes

Professores	Faixa Etária (anos)	Sexo	Tempo de Serviço	Formação Inicial	Formação Continuada
Professor A	41 a 50	Feminino	21 anos	Normal superior	Psicopedagogia Clínica e Educação Especial
Professor B	41 a 50	Feminino	16 anos	Pedagogia	AEE
Professor C	41 a 50	Feminino	12 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e AEE
Professor D	31 a 41	Feminino	11 anos	Pedagogia	AEE
Professor E	20 a 30	Feminino	8 anos	Letras Português e Pedagogia	Ensino Linguístico

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020).



O questionário aplicado objetivou adquirir um conjunto de informações importantes e necessárias para os seguintes questionamentos: sexo, faixa etária, formação e experiência dos professores, como eles conduzem as atividades recreativas de seus alunos autistas e identificar as estratégias utilizadas nos estabelecimentos de ensino. Os professores foram identificados pelas letras do alfabeto: A, B, C, D e E com o propósito de manter a confidencialidade dos respectivos sujeitos.

Observou-se que os educadores têm um tempo razoável de prática pedagógica, todos trabalham há mais de 5 (cinco) anos com ensino fundamental, a carga horária na escola é de quarenta horas semanais. Os entrevistados têm idades que variam de 20 (vinte) a 50 (cinquenta) anos e são do gênero feminino. Todos haviam convivido com aluno com autismo, o tempo de serviço dos profissionais entrevistados varia de 8 (oito) a 21 (vinte e um) anos. Com relação formação inicial, possuem graduação em Pedagogia e Letras e Normal Superior em Pedagogia, bem como possuem especialização em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e Ensino Linguístico.

No momento que se indagou a respeito: você tem alunos com autismo incluídos na sala comum de ensino? Todos os professores informaram que sim. A Lei nº 12.764/12 evidencia e ampara os direitos que ainda muitas vezes não são cumpridos pela sociedade, nela a esperança das famílias com filhos com autismo para que possam viver com dignidade que asseiam. Nesse sentido, destaca-se ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, que preconiza “[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades [...]”.

É preciso então analisar a forma como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão com frequência no espaço da escola comum será iniciada, além de outras variáveis (MENEZES, 2012).



Por isso, é muito importante compreender que a responsabilidade do sucesso na aprendizagem desse aluno a partir das atividades recreativas é em grande parte, da professora e da escola, sempre com o intuito de inseri-lo nas atividades de sala de aula, nunca propondo atividades diferentes.

Na questão sobre curso ou outra formação complementar específica para trabalhar com alunos com autismo, os docentes indicaram as seguintes respostas indicadas no Quadro 03:

Quadro 02 - Concepções das professoras sobre curso ou outra formação complementar específica

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor A	<i>não, tenho pós-graduação em Psicopedagogia Clínico e Educação Especial</i>
Professor B	<i>não, sou tenho pós-graduação em AEE.</i>
Professor C	<i>não, tenho pós-graduação em Psicopedagogia Clínico e Institucional, AEE.</i>
Professor D	<i>não, tenho pós-graduação em AEE.</i>
Professor E	<i>não.</i>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020).

Considerando as respostas dadas compreende-se que os professores entrevistados não têm uma formação específica sobre trabalhar com crianças com autismo, mas sim uma formação onde abrange toda Educação Inclusiva.

Segundo Menezes (2013, p. 118), a Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) exigem que o professor tenha uma formação:

Entretanto observa-se uma contraditória relação entre dispositivos legais e sua efetiva repercussão na prática pedagógica docente. Em ambos os documentos citados encontram-se apontamentos referentes à formação profissional, sem, contudo, haver menção a qualquer tipo de ação voltada para a efetivação do proposto.

Enquanto para Cunha (2012, p. 3-4), sobre os saberes docentes, afirma:

[...] os saberes docentes ou saberes dos professores” são classificados em: conhecimento declarativo, que procura responder ao que é o que acontece, de forma descritiva; conhecimento processual ou procedimental que é relativo às habilidades que dominam (saber-fazer); e conhecimento explicativo que implica domínio de teorias e sua função é responder aos porquês dos fatos.

Sobre formas ou instrumentos e metodologias para obter conhecimento sobre autismo, os professores comentaram as seguintes informações quadro 03:



Quadro 03-Formas ou instrumentos e metodologias para obter conhecimento sobre autismo

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor A	<i>Sim, através de pesquisas na internet, livros, revistas, conversas com a família e buscar conhecer o aluno.</i>
Professor B	<i>procuro na internet.</i>
Professor C	<i>sempre busco na internet.</i>
Professor D	<i>leitura de materiais sobre o tema, mas não de forma mais profunda</i>
Professor E	<i>busco informações na internet</i>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020).

Considerando a resposta dada compreende-se que os professores entrevistados foram unânimes em busca sobre formas ou instrumentos e metodologia sobre conhecimento sobre o autismo na internet. Segundo Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 291): “[...] brincar é o trabalho das crianças e isso contribui para todos os domínios do desenvolvimento”, brincando ela estimulará sentidos, aprendendo a usar os músculos, coordenando melhor a visão, adquirindo assim novas habilidades para melhor interpretar o mundo no qual está inserida.

Em relação diagnóstico, isto é, uma avaliação sobre o aluno com autismo do aluno para propor atividades adequadas e adaptadas no trabalho educativo, os professores comentaram o seguinte no Quadro 04:

Quadro 04 – Diagnóstico (avaliação) sobre o aluno com autismo

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor A	<i>Sim, a partir de relatórios e laudos enviados pelos profissionais da área para escola</i>
Professor B	<i>Não sei sobre grau de autismo e não tenho muitas informações sobre o tema.</i>
Professor C	<i>sim, procuro analisar o laudo dos alunos e com base nisso planejar atividades adequada ao aluno.</i>
Professor D	<i>sim, verifico o laudo dos alunos que enviado pelos profissionais da saúde. E com isso planejo atividades adequada ao aluno</i>
Professor E	<i>sempre procuro analisar o laudo dos alunos, sendo assim saber o diagnóstico. E com base nisso planejar atividades adequada ao aluno</i>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020).

Contudo, vale ressaltar que o autismo é definido como um “[...] transtorno do espectro” que afeta sujeitos de formas distintas e em diferentes graus. No entanto, não é apenas o autismo clássico, mas todos os quadros que trazem às características do autismo como Asperger e Rett.



De acordo com a APA (2014), as causas do autismo são desconhecidas, mas é consenso entre os pesquisadores aceitar que ele decorra de alterações estruturais ou funcionais do cérebro. No que se refere especificamente ao autismo, em 2012, foi instituída a Lei nº 12.764 que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A referida Lei no artigo 1º, Incisos I e II, considera TEA como:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Para Maturana e Verden-Zoller (2004) a história de cada ser humano se difere, sendo única para cada um, com influências biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Porém, por mais diferentes que seja cada história e cultura quando criança há sempre interação ao brincar.

Na questão sobre as atividades recreativas podem ajudar no trabalho para efetivar a inclusão do aluno autista na escola, as professoras afirmaram Quadro 05:

Quadro 05 – Inclusão do aluno na escola regular.

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor A	<i>Sim, porque são através das atividades bem elaboradas e recreativas, que levam o aluno com autismo interagir com os outros alunos, e melhor a convivência com os demais.</i>
Professor B	<i>Sim, pois, o lúdico é fundamental para ajudar em diversos aspectos da vida, em especial na aprendizagem.</i>
Professor C	<i>sim, uma forma de desenvolver a socialização.</i>
Professor D	<i>sim, é uma das formas de estimulá-la à comunicação com as pessoas que estão por perto, inclusive com quem elabora as atividades.</i>
Professor E	<i>Pode sim ajudar, tornando a aula mais dinâmica e atrativa.</i>

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020).

De acordo com as respostas dos professores, nota-se que a inclusão para eles não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola e da rede de ensino. No entanto, a falta de orientação, estrutura, recursos pedagógicos, físicos e



humanos aumentam as barreiras a serem enfrentadas por professores de frente ao processo de inclusão dessas crianças, uma vez que, os mesmos não se consideram capazes de atenderem as questões peculiares e específicas desses alunos (OLIVEIRA; PAULA, 2012).

4. ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM AUTISMO

Para Almeida (2012, p. 33), “[...] dentre as inúmeras possibilidades de produzir cultura, um dos meios mais presentes na vida da criança é o brincar. É brincando que a criança reproduz o que entende do mundo e transforma em cultura lúdica”.

Brincar é uma forma importante de expressar, é por meio deste ato que a criança pode procriar o seu cotidiano. A prática de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004).

Vygotsky (1997) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança demonstra seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo” (VYGOTSKY, 1997, p. 123). Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Para Vygotsky (2007), se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Consideremos a atividade da criança durante o brinquedo. O fantasiar, o lúdico vai de encontro ao mundo real, só que, em sentido inverso, pois, é uma forma prazerosa que a criança enfrenta os empecilhos de suas condições.



As atividades recreativas referem-se aquilo que oferece distração ou passa tempo. Segundo Silva e Gonçalves (2010), as atividades recreativas têm uma importância na formação de todo ser humano, compreendendo seu desenvolvimento integral (motor, social e cognitivo). Sendo assim, recreação é considerada divertimento, conforme Cavallari e Zacarias (2001, p. 30):

[...] A recreação tem o objetivo de criar condições ótimas para o desenvolvimento integral das pessoas, promovendo a sua participação individual e coletiva em ações que melhorem a qualidade de vida e a preservação da natureza com a finalidade de explicitar os valores e as essências da humanidade [...].

As etapas de adaptações necessárias são com relação ao material, espaço físico, ou mudança de regras, de alguma forma pode colaborar no sentido de garantir o processo de adaptação de atividades de recreação às necessidades e interesses de pessoas com deficiência (HUIZINGA, 2000; DE BIASI, 2012). Percebe-se que não há uma receita certa ou descrição das atividades recreativas para pessoas com algum tipo de deficiência.

O que deve variar são as estratégias e a metodologia de ensino voltadas às necessidades de cada indivíduo, sendo necessárias algumas adaptações que tornem possível a inclusão e o efetivo envolvimento da pessoa com deficiência nas atividades propostas (MOMO; SILVESTRE, 2011).

Na hora de planejar as atividades é essencial pensar em brincadeiras inclusivas para que todos os alunos tenham a oportunidade de vivenciar os benefícios da aprendizagem fora da sala de aula. A seguir apresenta-se algumas sugestões de atividades recreativas inclusivas com base em Kishimoto (1997), Huizinga (2000) e De Biasi (2012):

- a) Brincando com sombras: ideal para desenvolver os movimentos corporais e ativar a curiosidade dos alunos. No pátio da escola, os alunos podem brincar de um pega-pega diferente, onde uma deve correr para pegar a sombra da outra. Também é possível brincar de teatro com as imagens projetadas nas paredes pelas mãos e outros objetos e até criar histórias usando moldes do alfabeto e de palavras.
- b) Alfabeto na natureza: o processo de alfabetização pode ser levado para fora da sala de aula em uma atividade para construir um dicionário a partir da natureza. A ideia é explorar a área externa da escola em busca de insetos, animais e plantas com diferentes iniciais para completar as



letras do alfabeto. Assim, o aluno entra em contato com elementos naturais como terra, água, plantas e insetos, fazendo um registro a partir do que foi encontrado. Dessa forma, amplia-se o vocabulário e se apresenta um novo universo de aprendizagem, muito mais lúdico.

- c) Caixa dos sentidos: com uma caixa de papelão e alguns materiais como: pedras, folhas, galhos ou um punhado de terra, o professor constrói esse e solicita ao recurso os alunos que sintam os elementos da natureza e os descreva para os colegas. O objetivo consiste que as crianças explorem os sentidos durante a brincadeira e falem para os outros o que estão encontrando na caixa.
- d) Vôlei sentado: compreende uma adaptação da modalidade esportiva (vôlei) para crianças com mobilidade reduzida. As crianças são divididas em dois times e, sentadas no chão, devem passar a bola de um lado para o outro na intenção de fazer pontos. As regras podem ser alteradas conforme as necessidades do grupo, o importante é que elas se divirtam e descubram ali uma nova forma de brincar!
- e) Pega-pega sensorial: nesta atividade os alunos devem ser vendados e um deles escolhido para ser o “pegador”, que deve se orientar pelo som das crianças para encontrá-las. Existem algumas opções para fazer o som de identificação. Os próprios alunos podem emitir ruídos com o corpo, eles podem usar instrumentos musicais ou outros objetos que façam sons. O objetivo da atividade é que todos experimentem a sensação de utilizar os outros sentidos quando estão sem a visão.
- f) Desafios na areia: o foco desta atividade consiste em proporcionar uma experiência sensorial e desafiadora aos alunos. Eles devem ficar sentados na areia, em que o professor propõe desafios como pedir que criem formas geométricas com as mãos, que construam um caminho ou até que encontrem brinquedos previamente escondidos etc. A atividade estimula o desenvolvimento da coordenação motora, a criatividade e o trabalho em equipe.

Portanto, as atividades recreativas proporcionada pelas brincadeiras são importantes para inclusão, socialização, desenvolvimento motor de alunos com autismo e estímulos para a autonomia em sala de aula e fora da escola. Além de



promoverem o aprendizado e o respeito as diferenças, ao criar maior aproximação e interação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, no contexto educacional os alunos com autismo são propícios à aprendizagem apesar dos desafios e limitações característicos dos autistas como a ausência de diálogo, o isolamento, mesmo sabendo que essas limitações possivelmente desafiarão o pleno desenvolvimento desses alunos. Porém, as professoras entrevistadas buscam trabalhar de modo a minimizar as lacunas do processo de inclusão. A inserção das atividades recreativas na prática pedagógica dessas professoras é uma realidade que acontece no seu cotidiano, de modo que poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades de aprender e socializar dos alunos com autismo. Os resultados sugerem que as professoras fazem uso das atividades recreativas, porém, ressalta-se que é importante o planejamento delas para facilitar a aprendizagem, proporcionar liberdade de expressão, incentivando os alunos com autismo na busca pelo conhecimento, como também, para estimular as crianças no desenvolvimento da atenção, memória, concentração, tendo em vista que as atividades recreativas são importantes para desenvolver o emocional e proporcionar a socialização. O professor possui um papel imprescindível, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade dos alunos e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Rodrigues e Spencer (2010) afirmam que não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógico se não conseguir incluir o aluno. Acredita-se que os professores constroem os saberes da experiência, todos os demais saberes poderão ser retraduzidos no cotidiano profissional. Dessa, é fundamental o incentivo a formação e a capacitação de profissionais para o atendimento dos alunos com autismo, o apoio aos pais e responsáveis, estabelecendo uma maior parceria entre família e escola, para auxiliar na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais ou não.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva: Jogos para o ensino de conceitos**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ALMEIDA, Lucila Silva de. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 24 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- CAVALLARI, V. R.; ZACARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 5. ed. São Paulo:
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de Ensinar, ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- DE BIASI, M. **Brincar e aprender na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Clube dos Autores, 2012.
- GOMES, C. G.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2015.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.



- MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo:** quem ensina e quem aprende? 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MOMO, A.; SILVESTRE, C. Integração sensorial nos transtornos do espectro do autismo. *In:* SCHWARTZMAN, J. S., ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon, 2011, p. 297-313.
- OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos cm transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-65, 2012.
- OMAIRI, C. et al. **Autismo:** perspectivas no dia a dia. Curitiba: Ithala, 2013.
- ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação:** Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática, 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista:** um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- SILVA, T. A. C.; GONÇALVES, K. **Manual do lazer e recreação:** o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte, 2010.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magna França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** *In:* COLE, M.; JOHNSTEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (org). Trad. José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.



CAPÍTULO VIII

A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO CONTEXTO EDUCATIVO BRASILEIRO: O QUE EVIDENCIAM OS PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2012 A 2015?

Rita Paula dos Santos

1. INTRODUÇÃO

No âmbito escolar, é perceptível a dificuldade dos educadores em identificar práticas educativas mais favoráveis à educação do aluno com autismo, especialmente devido às dificuldades relacionais que manifestam (CHIOTE, 2012).

A discussão sobre autismo leva a refletir sobre as possibilidades que viabilizem a inserção e permanência desse grupo no interior das escolas, visto que, as leis e diretrizes de inclusão escolar voltada a esta população não preenche as necessidades destes alunos, uma vez que elas garantem o acesso, mas não a permanência no ambiente escolar (LIMA; LAPLANE, 2016).

Diante disso, observa-se que entre 2012 e 2015 houve um aumento considerável de crianças com autismo incluídas no ensino regular. Além de documentos normativos em prol da causa desses alunos. Todavia, esse aumento evidenciou as dificuldades pedagógicas junto a esse grupo, bem como o preconceito e a discriminação que dificulta o processo de socialização e, principalmente, o educacional (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013). Sobretudo, aprender a conviver e respeitar as suas limitações é essencial para viabilizar o seu acesso e permanência na escola.

Considerando-se a relevância do tema abordado as questões problematizadoras deste estudo compreendeu em identificar quais fatores dificultam a inclusão de alunos com autismo no ensino regular das escolas e quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas para viabilizar a inclusão desses alunos.

Tais questionamentos não de requerer tanto, uma revisão bibliográfica quanto, a utilização de mecanismos de observação ou coleta de informações capazes de permitirem que, a temática investigada atinja o objetivo geral que é identificar estudos científicos em períodos da Educação Especial que abordem o processo de



inclusão do aluno autista no contexto educativo. E como específicos: discutir a importância da escola para a inclusão do autista; descrever as consequências oriundas das barreiras no acesso e participação do autista na sociedade; compreender a necessidade dos estudos científicos para ampliar o entendimento sobre o autismo.

Este estudo foi de cunho bibliográfico com uso do método da Revisão de Literatura do tipo integrativa para levantamento dos dados do objeto de pesquisa. A revisão integrativa, configura-se, portanto, como um tipo de revisão da literatura que reúne achados de estudos desenvolvidos mediante diferentes metodologias, permitindo aos revisores sintetizar resultados sem ferir a filiação epistemológica dos estudos empíricos incluídos (SOARES *et al.*, 2014).

Com base nisso, este texto seguiu seis etapas subsequentes: estabelecimento da questão norteadora (i); definição de critérios de inclusão e exclusão para busca na literatura (ii); categorização dos estudos (iii); avaliação dos estudos incluídos na revisão (iv); interpretação dos resultados (v); e síntese do conhecimento com apresentação da revisão (vi) (MENDES *et al.*, 2008).

Para a seleção das publicações foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: artigos, na língua portuguesa e originais indexados na Base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), apenas em periódicos nacionais da Educação Especial eletronicamente entre os anos de 2012 a 2015.

Os descritores utilizados foram: “autismo”, “preconceito” e “ambiente escolar”, combinados entre si por meio da utilização dos operadores booleanos and e or. O recorte temporal de 2012 a 2015 foi estruturado, pois 2012 compreende o ano de lançamento da política de proteção ao direito dos autistas, expressa pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e 2015 foi o ano de implementação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.156/2015.

Desse modo, com esse trabalho espera-se promover novos debates acerca das melhorias no processo de inclusão escolar voltada para alunos com autismo, ao passo que incentive estudantes e profissionais da área pedagógica a buscar novos conhecimentos para adequar o ensino a essa classe de estudantes. Além disso, esse estudo poderá contribuir com o campo científico, sendo um instrumento de pesquisa a respeito do tema abordado.



2. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A pesquisa foi realizada no período de março a outubro de 2020. Os dados foram analisados com utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2006). Com o auxílio dos filtros de pesquisa avançada, obteve-se um total de 86 estudos extraídos da base de dados SciELO. Por conseguinte, procedeu-se à aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a leitura minuciosa dos títulos e resumos, dos quais resultaram 14 artigos selecionados para compor a discussão do presente estudo.

Quadro 1 - Estruturação da busca de dados.

Estudos	Quantidade
Selecionados através dos filtros	86
Excluídos após os critérios de inclusão e exclusão	32
Com indisponibilidade de acesso	0
Excluídos após a análise dos títulos e resumos	40
Incluídos na revisão integrativa	14

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 - Quantidade de artigos por ano de publicação e respectiva porcentagem.

Ano de publicação	n°	%
2015	2	14,0
2014	5	36,0
2013	2	14,0
2012	1	7,0
TOTAL	14	100

Fonte: elaborado pela autora.

Os estudos abordados na literatura convergem para uma linha de problemas que impedem o processo de inclusão escolar de alunos com autismo. Entre eles estão a falta de recursos humanos e materiais, a dificuldade de professores em desenvolver práticas pedagógicas específicas para cada estudante, a falta de capacitação de docentes e a necessidade de mudança de visão sobre o autismo (RINALDO, 2016).

Através das análises apresentadas, reforça-se a necessidade de compreender os processos que dificultam a inclusão de estudantes com autismo no ambiente



escolar e, sintetizar no presente trabalho, o entendimento dos autores a respeito do tema estudado.

Apresenta-se nos itens a seguir os estudos e análise elaborados a partir dos resultados obtidos da revisão de literatura, que buscam responder a questão inicial desta pesquisa.

3. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA

A inclusão escolar, por meio da legislação, está cada vez mais inserida no ensino regular, e simultaneamente vem expondo o despreparo de professores e uma sociedade ignorante, por não compreender que todos possuem direitos iguais de acesso à Educação. Dessa forma, inserir alunos com autismo em escolas regulares ainda é uma temática delicada no Brasil, visto as particularidades dessa deficiência (TOGASHI; WALTER, 2016).

Outro fator que dificulta o acesso ao ambiente escolar é a dificuldade em matricular esses alunos em escolas de ensino regular, visto que alguns enfrentam a discriminação, seguido de razões que envolvem a falta de qualidade do ensino, uma vez que parte das instituições não dispõem de recursos necessários para garantir o ensino adequado a cada caso (MINATEL; MATSUKURA, 2015).

Conforme o estudo de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), é necessário “observar” como as crianças se comportam de modo a compreender detalhes da criança que serão utilizados como indicador de sua zona de desenvolvimento, contribuindo, dessa forma, para o seu progresso educacional.

Segundo os autores, os comportamentos de “iniciativa” são mais frequentes em relação às “ações” do que às “pessoas”, seguido de “objetos”. Com isso, observar, se torna a ação inicial para que a professora possa adotar práticas que contribuam para a integração social, permitindo que a criança autista participe de forma mais ativa da rotina escolar. Desse modo, afirma-se que,

[...] mesmo com um número reduzido de crianças, foi possível observar que a maioria das crianças autistas, quanto mais livres fossem, mais dificuldades apresentavam em engajar-se nas situações sociais, devido às peculiaridades na comunicação e na interação social que minimizam os comportamentos de iniciativa (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 21).



Por outro lado, o estudo de caso de Ramos (2014) demonstra que as atividades pedagógicas não apresentam modificação diante da entrada de novos alunos com autismo e a participação desses estudantes nas recreações escolares é menosprezada, devido à falta de incentivo à socialização com os demais alunos. O estudo deste autor não representa a realidade geral, mas serve de exemplo para identificar casos específicos em que a inclusão do aluno com autismo é negligenciada.

4. ACESSO E PARTICIPAÇÃO DO AUTISTA NO ENSINO: QUESTÕES NO CONTEXTO EDUCATIVO BRASILEIRO

Gomes e De Souza (2016) apresentam o ensino de nomeação de palavras impressas e de figuras através de sílabas simples e regulares, do tipo consoante-vogal, realizado em três etapas sequenciais: (i) nomear as sílabas e palavras, escritas pela pesquisadora, no caderno; (ii) realizar a divisão por identidade, em fichário, com as palavras impressas ensinadas na etapa anterior; (iii) escolha oral das figuras escolhidas para a avaliação das sílabas treinadas.

O critério para finalizar o ensino da primeira etapa e iniciar a próxima é acertar 100% da nomeação das sílabas das palavras estudadas, sem intervenção da pesquisadora. Respostas incorretas eram advertidas com um “não” seguido de correção verbal. Já o critério para finalizar a segunda etapa é acertar 100% todas as relações de identidade sem intervenção da pesquisadora e, a terceira, acertar 100% das nomeações das figuras apresentadas (GOMES; DE SOUZA, 2016).

Nesse sentido, o Picture Exchange Communication System (PECS), mostra-se como uma alternativa no processo de intervenção na linguagem com alunos autistas. Esse sistema baseia-se na relação interpessoal, onde há uma comunicação entre o indivíduo com dificuldades na fala e um adulto, através de trocas de figuras (MIZAEI; AIELLO, 2013).

Com base na revisão literária de Mizael e Aiello (2013), revela-se que o PECS e o PECS-adaptado foram eficientes no aprendizado de comunicação funcional, seja pelo uso gestual ou vocal, observando a troca de figuras de forma independente. Sobretudo,

[...] o número baixo de estudos e de participantes (em especial na literatura brasileira) dificulta uma análise mais completa dos dados, assim como as limitações metodológicas já apontadas, que impedem afirmar que



o PECS é realmente um promotor de linguagem gestual e vocal, embora haja prova preliminar indicando a eficácia do PECS (MIZAEL; AIELLO, 2013, p. 32).

Em outra análise, baseada nas políticas públicas inclusivas, a ligação entre alunos com autismo e dispositivos móveis (*laptops* e *tablets*) foi colocada em discussão para analisar como a tecnologia apoia essa relação na inclusão escolar. De modo geral, alunos com autismo demonstram maior aceitação ao uso de *tablets* do que por *laptops*. Tal fato se dá pela facilidade de utilização, contato físico direto, e menor tomada de decisões e configurações (SANTAROSA; CONFORTO, 2015).

Nesse sentido, Santarosa e Conforto (2015) enfatizam a utilização do *tablet* para estudantes que não possuem comunicação verbal, uma vez que se torna possível estimular os sentidos através do uso de imagens e sons, enriquecendo o uso do simbolismo como alternativa no processo de aprendizagem.

Por outro lado, o estudo de Camargo e Bosa (2012) revelou que atividades com maior requisição de símbolos, como desenhos e contos, propiciam reações com maior dificuldade de adaptação, sendo indicado, nesses casos, exercícios alternativos às crianças, como jogos de encaixe. Diante dessa pesquisa, fica claro, em relação ao estudo de Santarosa e Conforto (2015), que nem sempre os métodos utilizados serão aceitos por todos os indivíduos com autismo.

De acordo com o estudo descritivo de Lima e Laplane (2016), realizado no município paulista de Atibaia, ao analisar a trajetória escolar de alunos com autismo, evidencia-se uma elevada evasão escolar mais acentuada nas séries finais do ensino fundamental da rede municipal. Esse fato decorre, principalmente, da mudança do ensino municipal para o estadual, o qual apresenta uma carência na estrutura pedagógica para receber esses alunos especiais. Além disso, é constatado a inexistência de apoio educacional e/ou terapêutico para alunos com autismo, devido à dificuldade encontrar especialistas nesta área.

Em relação às escolas particulares, onde o governo financia o estudo de alunos com autismo, adota-se um projeto de Educação Especial onde considera-se a particularidade do desenvolvimento e do ensino de cada aluno. Ainda assim, a maioria dos alunos não frequentam o ensino regular no interior da escola (LIMA e LAPLANE, 2016).

Eles frequentam salas separadas, mas, compartilham algumas aulas de Educação Física e os intervalos com os outros alunos. Apesar disso, as matrículas são realizadas na escola e classe comum, conforme a idade e



etapa escolar correspondente. Essa situação desperta suspeitas em relação à fidedignidade dos dados, já que o registro não reflete a realidade.

Lima e Laplane (2016) concluem que, apesar da existência de direitos estabelecidos em leis e outros documentos, a frequência desses alunos nas escolas é insuficiente para promover uma educação inclusiva, de tal modo que dificulta a sua progressão para níveis superiores e torna pouco abrangente o atendimento especializado.

5. OS ESTUDOS CIENTÍFICOS PARA AMPLIAR O ENTENDIMENTO SOBRE O AUTISMO

O estudo de Favoretto e Lamônica (2014) expõe a carência de conhecimentos de professores para caracterizar os traços de autismo e das práticas educativas de inclusão. Em alguns casos, mesmo recebendo instruções ou ter obtido experiências com crianças com autismo ocorreu dificuldade em identificar elementos dessa condição.

No que se refere à adequação de conteúdo e estratégias de ensino praticadas em sala de aula, a maioria dos professores (81,58%) concordam em sempre adequá-los de acordo com a necessidade do aluno com autismo, demonstrando assim, que o professor tem a compreensão em modificar os métodos pedagógicos para incluir esses estudantes no ensino regular (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014).

Quando se explora o tema de inclusão escolar nas aulas de educação física é visível a quantidade de informações a respeito das dificuldades de professores dessa disciplina (FIORINI; MANZINI, 2014). Entretanto, em outro estudo desses mesmos autores, evidenciou-se situações de sucesso no processo de inclusão de alunos autistas nas atividades físicas, revelando a necessidade de uma formação continuada que possibilite aos professores analisar aspectos próprios da sua atuação (FIORINI; MANZINI, 2016).

Conforme Benitez e Domeniconi (2014), a capacitação dos profissionais da educação, proposta em seu estudo, pode ser vista como uma possibilidade para a crítica apresentada em diferentes estudos que descrevem a respeito das dificuldades que os professores indicam, no tocante às suas qualificações acadêmicas para trabalharem no panorama da inclusão (PIMENTEL, 2012). Isso demonstra que o esforço compartilhado entre professores regulares, especiais e



pais, pode ser entendido como uma tática promissora de ensino na educação inclusiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos apresentados, é possível concluir que, no âmbito educacional, existem fatores externos e internos que demonstram a dificuldade em acelerar o processo de inclusão escolar para alunos com autismo. Externamente, cita-se o preconceito, a ignorância e a falta de conhecimento do tema por parte da população, o que dificulta nas relações sociais. Internamente, verifica-se a falta de preparo de professores em saber identificar traços de autismo, bem como a ausência de formação específica para que esses profissionais possam aplicar metodologias de ensino inclusiva; escolas sem estrutura pedagógica que possam desenvolver atividades educacionais baseadas nas limitações de quem possui autismo, bem como a carência de métodos de ensino que possam melhorar esse processo de aprendizado. Nesse sentido, os métodos apresentados na discussão revelam uma boa aceitação em sua aplicabilidade, mas não é possível concluir que sua utilização é a mais efetiva, visto que os resultados positivos se limitaram apenas a uma parcela de alunos estudados. Sobretudo, ressalta-se a necessidade de produzir outros métodos de inclusão escolar, que possam atender as diferentes particularidades do aluno com autismo. Os objetivos propostos para a pesquisa foram atingidos, pois foi possível identificar nos estudos abordados os fatores que dificultam esse processo de inclusão, com destaque para a falta de estrutura pedagógica das escolas, assim como também foi observado alguns métodos específicos que vêm promovendo a inclusão em parte desses estudantes. Conclui-se, desse modo, que o acesso à inclusão escolar do aluno com autismo, apesar das leis vigentes e direitos estabelecidos em outros regulamentos, ainda esbarra na carência de conhecimentos dos profissionais desta área, assim como na falta de estrutura pedagógica das escolas, que possibilite através de métodos efetivos, uma inserção no mínimo igualitária com os demais colegas de classe.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.



- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, jul./set, 2014.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Use of a computerized reading and writing teaching program for families of students with intellectual disabilities. **The Psychological Record**, v. 66, n. 1, p. 127-138, 2016.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul-set, 2012.
- CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil, In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE, ANPED, 2012.
- FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 20, n. 1, jan./mar, 2014.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.1, jan./mar, 2016.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.20, n.3, p.387-404, 2014.
- GOMES, C. G. S.; DE SOUZA, D. G. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 22, n. 2, abr-jun, 2016.
- LE MOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP. v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar., 2014.
- LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.



Texto e Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-64, out./dez., 2008.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escola. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 52, p. 429-442, 2015.

MIZAELI, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.22, n.1, p. 623-636, out-dez, 2013.

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

PIMENTEL, S. A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RAMOS, F. S. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios das 4 colônias de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RINALDO, S. C. O. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, out./dez, 2015.

SOARES, C. B. S.; HOGA, L. A. K.; PEDUZZI, M. et al. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 335-45, 2014.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.22, n.3, p. 351-366, jul./set, 2016.



CAPÍTULO IX

O ALUNO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pollyanna Raquel Costa da Silva

1. INTRODUÇÃO

Ultimamente, fala-se sobre a inclusão de forma até enfática, mas por muito tempo a sociedade deixou excluídas pessoas com deficiência. Nesse sentido, o presente trabalho fomenta uma discussão sobre a inclusão do aluno Surdo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando as questões que envolvem a educação inclusiva, a alfabetização, planejamento e o papel do intérprete de Libras.

Neste texto, objetiva-se apontar EJA, ao longo da sua trajetória e apresentar a divisão entre Educação Especial E Inclusiva. Ademais, pretende-se mostrar a educação de alunos surdos no Brasil e, ainda, ressaltar a educação inclusiva do aluno com surdez na EJA.

O interesse pelo tema surgiu a partir de situações vivenciadas ao longo da trajetória da docência, ao lidar com a rotina de trabalho de ensinar um aluno surdo e, ainda, de enfrentar o desafio de inserir no contexto social de jovens, adultos no ensino noturno. Entre tantas indagações, surgiu a necessidade de investigar e de compreender todo o contexto que envolve a inclusão do aluno surdo na sala de EJA.

Diante disso, o presente estudo objetiva analisar as questões relacionadas ao acesso e à permanência do aluno Surdo na Educação de Jovens e Adultos. Pretende-se traçar o perfil do Surdo no contexto educacional, destacando as suas particularidades, concepções e identidade, tendo em vista, os marcos legais da EJA no contexto educacional e a discussão das possibilidades da inclusão do aluno Surdo.

Para atender aos objetivos expostos, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfica e abordagem qualitativa, embasada em teóricos que perpassam o percurso histórico do ensino, discutem métodos, modelos pedagógicos de ensino e de aprendizagem, além de referenciar leis que permeiam toda essa proposta de educação inclusiva.



Para realizar esse artigo, buscou-se como fonte a pesquisa bibliográfica, no que tange aos fundamentos na EJA e da Inclusão de Surdos, as seguintes fontes: Arroyo (2001), Brasil (1996, 2001, 2006), Brito (1993), Campos e Duarte (2011), Carvalho (2004), Ferreira (2007), Glat e Blanco (2007), Lacerda (1996, 2000), Marchesi (1995), Paiva (2000), Quadros (2003), Romão e Gadotti (2007), Skidmore (1982), Skliar (2007), Soares (2001), Tartuci (2002), Torres (2010) e Vieira (2004).

Nesse sentido, apresenta-se neste artigo a relevância do papel do surdo como modelo de inclusão social, assegurando o direito à educação digna como ser humano. Ademais, são realizados capítulos referentes aos marcos legais do contexto educacional da EJA no Brasil e, por conseguinte, discussões sob a perspectiva inclusiva no ensino do surdo na EJA.

2. EJA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao longo do ensino educacional foi criada a Educação de Jovens e Adultos, como um modelo de ensino de inclusão para alunos que, por algum motivo, não terminaram o processo de ensino-aprendizagem no período correto. Pautado em um modelo de inclusão, a EJA passou por uma série de transformações durante a sua implantação no sistema educacional. Essa modalidade sofreu ao longo do processo de mudanças, com o propósito de ofertar vagas, para alunos com ensino incompleto, uma forma de oportunizar conclusão de estudos (BRASIL, 2001).

Assim, para oportunizar essa classe, a LDB nº. 9.394/1996, com a responsabilidade do poder público, garante o acesso e a permanência do aluno a dar continuidade aos estudos. A EJA é um modelo que busca a valorização dos princípios, da dignidade, da identidade e da cidadania do ser humano, por isso relaciona esses caracteres aos eixos que a envolvem a EJA. Leva-se em consideração um público de aluno trabalhador e com uma bagagem cultural já existente na sua identidade, como também conhecimentos adquiridos ao longo da história de vida. A EJA considera todas essas vivências e se envolve em três eixos: a cultura, o trabalho e o tempo (ARROYO, 2005; SOARES, 2006).

No entanto, a história da EJA no Brasil apresenta adversidades no decorrer do tempo, demonstrando estar sempre vinculada às transformações sociais, econômicas e políticas ao longo da história. Os primeiros registros da EJA tiveram início na década de 1930, mas somente em 1934 a Constituição Federal a



reconheceu pela primeira vez no Brasil, determinando a sua obrigatoriedade e a gratuidade, somente nas séries primárias.

Em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, foram traçadas várias metas para a EJA, na busca de que os alunos tivessem o domínio da leitura e da escrita, com o objetivo da industrialização no mercado de trabalho em todo o país (ARROYO, 2005; SOARES, 2006).

Nesse período, surgem as organizações dos movimentos culturais e sociais da educação popular de Paulo Freire, como afirma Vieira (2004 p. 217):

EJA, como prática educativa alternativa às oficiais, não surge na escola, mas no bojo da várias organizações de trabalhadores e Movimentos de Educação Popular, em uma articulação entre movimentos ligados à igreja, movimentos de estudantes, prefeituras e Governo Federal. Destacam-se o MEB - Movimento de Educação de Base; Movimentos de Cultura Popular (PE); os CPC - Centro de Cultura Popular; a UNE (SP); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende (RGN) e o Programa Nacional de Alfabetização.

Todavia, em 1964, por causa do golpe militar e da expatriação de Paulo Freire, foram extintos os movimentos em prol da educação popular. Logo, surge o movimento MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), tendo como objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos. Para o governo, os resultados foram desastrosos, pois depois dos 15 anos em 1966, os atendidos pelo programa MOBRAL foram em torno de quarenta milhões e somente 10% desses foram alfabetizados. Em decorrência disso foram eliminadas as campanhas nacionais de educação popular (PAIVA, 2000; ARROYO, 2005; SOARES, 2006).

No entanto, com a queda e com insucesso do MOBRAL, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR), para que cada um cumpra com o seu papel. Nesse período, o Governo Federal repassava ao governo estadual e municipal as responsabilidades da EJA, em 1988 com os avanços da EJA e com as transferências das responsabilidades. Assim, o ensino da EJA se estende para todo o ensino fundamental até a 8ª série (BRASIL, 2006).

Com todo esse processo de transformação da EJA ao longo da história, essa educação vai modificando a visão e as estratégias políticas educacionais. O ensino começa a ser visto de outra forma, não mais como uma técnica somente de preparação para mão de obra, mas como um modelo de pluralidade e diversidade culturais (ARROYO, 2005; SOARES, 2006).



Devido ao entendimento da modalidade EJA, são adotados alguns critérios para a inserção nessa modalidade, tendo o aluno a idade mínima de 18 anos, ofertada de forma presencial, com os mesmos conteúdos do ensino regular, porém, adequados ao público e com outros critérios de metodologias e estratégias de ensino. Assim surge uma nova concepção de EJA, como explica Arroyo (2001, p. 2), no sentido de: “[...] institucionalizar a EJA como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana, na concepção moderna de educação como direito humano!”.

Portanto, ao perceber-se a importância da modalidade de ensino não como alienação dos alunos, mas com a concepção de formação de cidadãos em meio à pluralidade e diversidade cultural, cria-se outra perspectiva em relação ao ensino da EJA.

Assim, as políticas públicas foram cada vez mais investindo e transformando a EJA. Durante a década de 80, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) assume a EJA com a política pública para a criação de ensinos supletivos, com o Centro de Estudos Supletivos (CES), os Centros Estaduais de Educação Básica para jovens e adultos (CEEBA), os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), os Postos Avançados dos centros (PAC) e os Termos de Cooperação Técnicas (TCT), mantendo parcerias com empresas privadas para que os alunos fossem atendidos na própria sede (SOARES, 2001).

Ao longo de toda a extensão da EJA, durante a década de 90, a assistência a esse público chega até as penitenciárias, com objetivos de programar uma maneira socioeducativa e implantar a alfabetização em parcerias com as ONGs, no período de 2004, surgindo aí o programa Paraná Alfabetizado.

De todos esses caminhos traçados pela educação de jovens e adultos, percebe-se tamanha desconsideração e descrédito das políticas públicas diante dessa modalidade de ensino, observando o percurso até aqui descrito desde 1934. Nota-se o declínio das políticas públicas adaptadas à EJA e a quantidade de ações e transformações ao longo desse trajeto foram realizadas em diferentes governos, do qual só tivemos resultados de extinção e fracasso no ensino da EJA (SKIDMORE, 1982).



Abordando esse caminho histórico traçado pela EJA se deseja chegar à implantação da educação inclusiva, juntamente ao ensino da EJA, de forma a inserir o ensino de jovens, adultos e idosos e alunos com necessidades especiais, em específico o aluno com surdez. Diante das mudanças e transformações, a educação pelo Decreto nº. 5.626/05 promove a reestruturação do currículo, traçando novos caminhos de educação inclusiva no tempo e espaço escolar (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, ao longo da discussão, apresenta-se uma visão sobre a perspectiva inclusiva, o processo de alfabetização, o planejamento, o papel do intérprete e da equipe pedagógica no processo de inclusão no tópico seguinte.

3. PRINCIPAIS DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DO ALUNO SURDO NA EJA: PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação dos Surdos passou muito tempo vista como um caráter de oralização, como uma única forma de condição para inserção na sociedade e, dessa forma, o aluno surdo não era direcionado à aquisição e escolarização do conhecimento. Por isso, o aluno surdo passou muito tempo como indivíduo excluído do meio social.

A educação de surdos é, na atualidade, uma das áreas com maiores dificuldades no âmbito educacional. Existem diferentes enfoques e perspectivas acerca das razões que, historicamente, originaram tal situação, entre os quais se pode citar a concepção de surdo como “deficiente” subjacente tanto à educação especial, acostumada a ignorar o ponto de vista dos próprios alunos, como também a escola regular, que há muito tem sido um lugar em que os surdos não possuem espaço, pois, banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais (QUADROS, 2003; SKLIAR, 1997).

Por conseguinte, percebe-se a necessidade do surdo em conquistar o seu espaço, bem como a sua língua e, assim, a sua cultura e identidade na comunidade surda, para poder desenvolver o processo comunicativo. A maior parte do problema em relação à comunicação dos surdos acontece pelo fato de ainda existirem profissionais que não conhecem o método bilíngue na educação dos surdos (BORGES, 2009).

A educação dos surdos ocorreu a partir do oralismo, passando pela comunicação total e chegando até o bilinguismo, por todos os estudos e análises feitas em cada uma dessas etapas. Conclui-se que o melhor método e mais adequado ao surdo seria a técnica bilíngue (MOURA, 2000).



A partir da escolha do método adequado, denominou-se o recurso linguístico com melhor totalidade ao Surdo - a utilização da língua de sinais. O surdo, desde criança, precisa ser exposto ao ensino bilíngue, assim ele necessita garantir a sua identidade e essa precisa ser na comunidade surda, tendo como primeira língua, a língua de sinais - LIBRAS - e segunda a língua portuguesa. Desse modo, afirma Brito (1993):

[...] bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, propicia não apenas a comunicação surdo - surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Contudo, adotar a língua materna como forma de comunicação e transmissão de conhecimentos ao aluno surdo é a maneira correta para desenvolver as habilidades de ensino aprendizagem. Levando em consideração as vertentes de conhecimento há a importância do ensino do aluno com surdez em turmas de EJA (BORGES, 2009; MOURA, 2000).

Sabe-se da extrema importância do ensino de LIBRAS, que exige um professor e um profissional intérprete para transmissão dos conteúdos e uma escola especializada com recursos para atender a essa necessidade. É preciso acontecer o processo comunicativo que tornará real a aprendizagem desse aluno. Campos e Duarte (2011) apontam que:

De alguma maneira, a família cria expectativas diante da escolarização de seus filhos com deficiência na EJA. Provavelmente, a inserção desses alunos em um novo ambiente escolar seja também para a família motivos de medos, inseguranças; por outro lado, sinaliza a motivação na continuidade dos estudos de seus filhos. As experiências e vivências que estes familiares tiveram com a questão da deficiência durante a história de suas vidas e de seus filhos, de certo modo influenciam suas atitudes (CAMPOS; DUARTE 2011, p. 278).

No ensino da EJA sempre foi ressaltado o público que se dirige a essa modalidade, que são homens, mulheres, jovens, adultos e idosos, trabalhadores e desempregados de todas as origens, étnicas, culturais, diversificadas, pessoas com deficiências ou não, que procuram na EJA a oportunidade de escolarização, buscando como cidadão o seu resgate social (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Dessa forma, diante de todo o processo educacional dos deficientes auditivos, tem-se, atualmente, uma população à margem da exclusão do contexto escolar e, por isso, não conseguiram concluir os estudos por técnicas inadequadas e métodos de ensino ineficientes. Apesar da política educacional oferecer a inclusão de deficientes



auditivos no contexto escolar, muitas instituições inclusivas não oferecem um meio adequado de atendimento aos alunos especiais, por isso, deixa esses discente à mercê de uma educação precária e ineficaz (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Diante de uma educação inclusiva, a proposta no ensino de surdos deve ser adotada pela escola e por profissionais que atendam a essas necessidades. A escola inclusiva deve estar preparada para a inclusão do aluno com surdez, não só como nome de instituição inclusiva, mas com a responsabilidade de receber e preparar o aluno para a sociedade, tenha ele deficiência ou não.

Para que haja uma interação entre esse aluno e o meio, a escola precisa adquirir várias formas e técnicas de trabalho, para que o aluno com surdez se desenvolva na sua educação, o que não ocorre, muitas vezes, por causa do despreparo. Somente se utilizando de técnicas ineficazes, a escola acaba aderindo metodologia que restringe a socialização do Surdo.

[...] Como, na escola, as interações se estabelecem principalmente pela modalidade oral, os sujeitos surdos permanecem, na maior parte do tempo, excluídos das situações de ensino-aprendizagem. Logo, eles acabam por ficar restritos às atividades escritas (geralmente cópias). O mesmo pode ser observado em trabalhos em grupo, em que quase não existe o compartilhar de ideias e trocas, mas apenas a preocupação em resolver exercícios escritos, ou seja, a relação se dá através da escrita e restrita ao propósito dos exercícios (TARTUCI, 2002, p. 232).

A realidade que o aluno com surdez é exposto, é que nos mostra a face do ensino para pessoa com deficiência, que muitas vezes leva à desistência, a busca pela EJA e o abandono da escola. Diante dessa situação, é importante ressaltar que de todos os surdos do Brasil, cerca de 8% frequentam a escola e, em média, 3% concluem o Ensino Médio. Ao refletirmos diante desses dados, estamos em busca de uma transformação. Torres (2010) afirma:

[...] a necessidade de se pensar não só numa escola para crianças surdas, mas também para aqueles surdos adultos oriundos da escola que fracassou na tarefa elementar de alfabetizá-los. Para aqueles que têm bloqueios para retornar a uma instituição que já lhes causou tantas marcas. Uma escola onde o jovem/adulto surdo seja valorizado em suas vivências (TORRES, 2010, p. 2).

A escola inclusiva é capaz de atender a realidade desse aluno, pensando na vivência do aluno com surdez na turma de EJA. A escola deve vivenciar os seus aspectos culturais, linguísticos, emocionais e cumprir com o papel da inclusão, mas não só no nome, atendendo, de fato, a todos os requisitos para a inserção do aluno com surdez no cotidiano escolar dessa escola (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009; BORGES, 2009; SOARES, 2006).



Dessa forma, a escola inclusiva, mesmo sendo em turmas de EJA, precisa se adequar às necessidades do aluno com surdez. O primeiro passo é o ambiente, já que esse aluno precisa sentir-se incluído e inserido, não como ouvinte, mas com a sua cultura surda. Ele precisa sentir essa presença e, para isso, necessita de uma figura primordial para essa inclusão. Essa é a figura do intérprete de LIBRAS, que vai fazer parte, juntamente com equipe pedagógica, do elo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, afirma Lacerda (2006) que:

Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária 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, 2006, p. 164).

A necessidade da figura do profissional intérprete é de extrema relevância para a aquisição da aprendizagem do aluno com surdez e o fato da ausência, muitas vezes, ocasiona dificuldades de interação, comunicação e transmissão de ideias e conhecimentos. Desse modo, afirma Tartuci (2007):

[...] As situações vivenciadas pelos surdos no âmbito da escola mostram a urgência em se efetivar medidas voltadas para uma das questões fundamentais, uma escolarização articulada às possibilidades de uso e desenvolvimento da língua de sinais, numa concepção de língua(gem) que ultrapasse a preocupação com problemas de comunicação, interação e desempenho escolar, e que incorpore a formação da pessoa surda, de sua identidade (TARTUCI, 2007, p. 6).

O papel do intérprete é fundamental, tanto para o desenvolvimento do aluno Surdo como para o reconhecimento de sua comunidade, sua cultura e identidade. Ele também vivenciará mais o seu mundo, podendo expressar os seus interesses e, assim, participar de todo o processo de inclusão, tanto nas turmas de EJA, como as regulares e de outras modalidades, que exista para a pessoa com deficiência auditiva.

Para que haja êxito no processo de ensino e de aprendizado, faz-se necessário que a escola e os demais participantes na inclusão estejam envolvidos uns com os outros para desenvolver a aprendizagem do aluno com surdez. O elo principal que deve existir é entre o intérprete e os professores da turma, para que, assim, desenvolva-se um bom trabalho, eficiente e inclusivo. Desse modo, Campos e Duarte (2011) afirmam, em relação a essa visão, que:

Os professores das escolas comuns deveriam articular-se com os professores da educação especial, no sentido de obter o suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência consigam aprender os conteúdos do currículo e atividades que garantam a formação



dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 281).

A escola tem papel primordial durante o processo inclusivo e para que se tenha êxito, é necessária a articulação do currículo à educação especial, que engloba a escola e a inclusão. Para Ferreira (2007, p. 21):

O ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento.

Portanto, o aluno com surdez deve ser submetido a um ambiente capacitado, que possa atender a todas as necessidades e que proporcione o *feedback* entre todos os envolvidos na inclusão. Assim, há o compromisso da escola em atender as demandas de alunos com necessidades especiais, oferecendo um ensino de qualidade e fazendo a interação para o desenvolvimento do aluno. Independente de qual tipo de modalidade de ensino, o aluno com surdez pode ser inserido em qualquer das situações e, principalmente, no que diz respeito à EJA, por ser a modalidade que dá oportunidade para os jovens, adultos ou idosos que não tiveram condições de terminar os estudos. Sabe-se de toda a barreira diante do ensino inclusivo, mas a EJA precisa enfrentar e inserir esses alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta neste trabalho significou um grande desafio. Buscou-se analisar o processo histórico da EJA, tentando elencar dados importantes, a fim de contextualizar alguns programas e políticas destinados a ela. Ademais, tentou-se resgatar fatos desde o início da educação brasileira. Ainda, pelo processo histórico da educação dos surdos, foram abordados temas como educação especial, inclusão e ensino, procurando descrever como os movimentos surgiram e como as políticas de integração, por declarações e decretos nortearam conquistas, não só para a comunidade surda, mas, também, para as pessoas com necessidades especiais. Foi possível perceber, por um relato histórico do primeiro subtópico, que os programas destinados à EJA foram de natureza supletiva e compensatória. Então, percebe-se a necessidade das políticas públicas para garantir a concretização da prática e não de programas de governo que de tempo em tempo adotam diferentes caminhos. Compreender a EJA como direito é, ainda, um processo que exige a superação da



cultura predominante. Entendê-la como lócus de construção do conhecimento é função dos seus executores, alunos e professores. Cabe aos responsáveis pelo ensino garantir aos alunos com necessidades especiais ou não, os seus direitos de entrada e, principalmente, o de permanência na escola pública, gratuita e de qualidade. Um dos maiores desafios dos profissionais inseridos na educação de jovens, adultos e idosos seria elaborar estratégias e currículos, bem como métodos que envolvam tamanha diversidade cultural nos seus ambientes. Considera-se que a pesquisa suscitou uma reflexão a respeito do sistema educacional e que os programas e políticas educacionais modificam, caracterizam e descaracterizam os dependentes e os espaços escolares quando assim lhe ajustam. Na reflexão, percebeu-se o quanto o aspecto político está intrinsecamente ligado aos programas destinados a essa modalidade da educação, não obstante, a história da educação do surdo, que também sempre foi analisada pelo viés dos excluídos e dos marginalizados. A mudança e as mobilizações sociais dentro das políticas públicas permitiram a inserção dos Surdos na educação em todas as modalidades, inclusive na EJA. A EJA, a partir dos resultados legais, vem em um processo acelerado de mudanças, configurando-se em um espaço para a inclusão não só do Surdo, mas do grupo de indivíduos que não teve oportunidades de conclusão em tempo normal ou que, por alguma especificidade, não se incluiu no ensino educacional. Diante desse contexto, o trabalho analisou que a EJA precisa redimensionar os seus valores e diretrizes, reorganizar os espaços de atendimento, capacitar os seus profissionais e instrumentalizá-los, com recursos didático-pedagógicos e favorecer a eles condições físicas para atuação, para atender a diversidade dos alunos, proporcionando a inclusão e a socialização deles sem discriminação. Dessa forma, novas pesquisas poderão ser realizadas, no sentido de analisarem o papel relevante de inserir o jovem, o adulto ou idoso com deficiência auditiva para a conclusão da Educação Básica e para que proporcione o ingresso deles até o ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2001.



- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.
- BORGES, L.P.C. Reflexões necessárias sobre a educação de jovens e adultos: perspectivas, desafios e possibilidades. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, pp.137-155, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000**. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2001- CNE/CEB de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Brasília: CNE, 2001b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. v. 03
- BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- CAMPOS, P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Cadernos de Educação Especial Revista Educação Especial**, São Carlos, v. 24, p. 271-283, mai./ago. 2011.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERREIRA, M. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. Brasília: Cromos, 2007.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte - examinando a construção do conhecimento**. 1996. 153 f. Tese (Psicologia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.



- LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais.* Caxambú: ANPED, 2000.
- MARCHESI, Á. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.
- PAIVA, V. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentalista.** São Paulo: Graal, 2000.
- QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão / exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, dez 2003.
- ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- SAMPAIO, Mariza Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, Desafios e Propostas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SKIDMORE, T. B.: **De Getúlio a Castelo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- SOARES, L. (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica; SECAD; MEC; Unesco, 2006.
- SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.* Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.
- TARTUCI, D. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. *In: 25 REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação: manifestos, lutas e utopias, 2002.* Rio de Janeiro: Anped, 2002. p. 234-234.
- TORRES, R. Educação especial e inclusão: desafios para garantir o direito de pessoas com deficiência à educação. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.
- VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** Brasília: Universidade de Brasília, 2004.



CAPÍTULO X

ENSINO COLABORATIVO: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

Marília Carollyne Soares de Amorim

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de forma efetiva no ambiente escolar requer mudança de concepção nos conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Incluir é favorecer, sem exceção, todos os alunos que necessitem de apoio, expondo-os a experiências variadas que potencialize o aprendizado. Para tanto, enriquecer as estratégias, elaborar novas ações para desenvolvimento em sala com os alunos é preparar a escola para atender a diversidade, com estratégias universais que promovam a inclusão do público-alvo da Educação Especial e garantia de um ensino de melhor qualidade ao público atendido (ALVES, 2009).

Dessa forma, após análise da organização do ensino nas escolas na perspectiva inclusiva, é notória a presença de dificuldades na realização das estratégias para o engajamento dos alunos público-alvo da Educação Especial, e no que se refere a qualidade do ensino para atender as necessidades que se fazem presentes nos alunos (FACION, 2008).

Dada a necessidade de repensar o processo educacional para maior comprometimento com a aprendizagem do público da escola, houve inquietação em conhecer novas estratégias que contribuam nesse sentido, será discutido então, a estratégia de ensino colaborativo. Compreendendo que, a escolha deve agir no sentido de pensar possibilidades diferenciadas para atender a diversidade que a compõe, e assim, produzir novas formas de ensinar.

Essa reflexão subsidiou o interesse por conhecer novos direcionamentos de ensino, levando a seguinte problemática deste estudo: De que forma o modelo de ensino colaborativo pode concorrer como estratégia inclusiva dos alunos público-alvo da Educação Especial?

A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o modelo de ensino colaborativo como estratégia a desenvolver a aprendizagem e inclusão dos alunos



público-alvo da Educação Especial. E como específicos: Compreender a proposta de ensino colaborativo na escola; explicar as vantagens do ensino colaborativo como estratégia para uma Educação Inclusiva; discutir a importância das ações do professor da sala comum em colaboração com o docente de Educação Especial para maximizar a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial.

O ensino colaborativo será aqui discutido como uma estratégia relevante para inclusão, por desenvolver ações conjuntas entre professor especialista e educador especial, aprimorando suas técnicas de ensino em exercício da profissão para produzir maior autonomia, substitutiva a uma postura receptiva para assumir o centro do processo.

A pesquisa é do tipo pesquisa bibliográfica pautada na abordagem qualitativa e descritiva, com uso de um levantamento bibliográfico nas seguintes fontes de informação: livros e revistas científicas indexadas na base de dados Scielo. No primeiro momento, houve a pesquisa e escolha do material a serem utilizados, posteriormente, exploração desse material e definição das bases teóricas, por fim a escrita do artigo.

O período de levantamento e análise dos dados foi de setembro a outubro de 2020. Dentre os autores que dão suporte a pesquisa, temos: Capeline e Zerbato (2019), Viralonga (2014), Mendes (2020), dentre outros, que discutem acerca do processo de ensino colaborativo, desafios e possibilidades de implantação.

O percurso apresentou-se como desafiador por ser uma temática nova pouco discutida no Brasil, porém muito relevante na tentativa de efetivar a verdadeira inclusão educacional, sendo necessário uma ampla discussão e divulgação.

2. A PROPOSTA DE ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA

A Educação Inclusiva requer pensar propostas educacionais que contemple as individualidades de todos os alunos em sala de aula. Propiciar educação de qualidade para a construção dos saberes demanda encontrar caminhos que simplifique o processo de aprendizagem.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, em seu artigo 59, inciso I, afirma que os sistemas de ensino deverão garantir “[...] Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.



Nesse sentido, visando ampliar a capacidade de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, pensar o apoio que favoreça o aluno é primordial, nesse contexto, o ensino colaborativo é uma estratégia promissora a contribuir com o aprendizado.

O ensino colaborativo funciona através de uma relação direta entre professor da sala regular e professor especialista, no qual, os dois precisam dispor de diálogo para conhecer as individualidades de cada aluno, a fim de direcionar metodologias assertivas a sua aprendizagem.

Essa parceria deve ocorrer de forma voluntária, pois o envolvimento depende do querer fazer, disponibilização de maior tempo para compartilhar informações, planejar ações para executar com esses alunos, além de avaliar e revisar todas as etapas desse processo para os ajustes necessários.

Capellini e Zerbato (2020, p.39) destacam que o ensino colaborativo é um trabalho de parceria entre os dois professores, porém, atuam de formas diferentes. Em que, “[...] O professor de ensino comum mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo”.

É uma responsabilidade compartilhada entre os professores, a partir da compreensão que há uma heterogeneidade na escola necessitando assim de estratégias diferenciadas para atendê-los. Outra questão importante para iniciar um trabalho colaborativo é fortalecer a cultura de que a aprendizagem dos alunos é responsabilidade da equipe escolar e não apenas do professor da sala regular. De acordo com Capellini e Zerbato (2020, p. 39):

O profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, colaborar para uma meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes.

A construção do ensino colaborativo necessita de uma mudança de postura no ambiente escolar, no sentido de perceber as individualidades de cada aluno para produzir estratégias diferenciadas ao desenvolvimento das habilidades. Apoiar-se no outro para compartilhar informações, complementar os saberes para o desenvolvimento de ações a aprendizagem.

Os desafios são grandes devido a organização do próprio espaço escolar que se constitui com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno,



ocasionando desencontros entre os professores, e a grande quantidade de alunos a serem atendidos pelo professor especialista. Para que as ações colaborativas se iniciem é preciso o suporte da gestão escolar na tentativa de intervir na reorganização de horários para proporcionar momentos ao planejamento conjunto.

Entretanto, a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.76).

É importante que toda equipe esteja ciente da necessidade de trabalhar de forma colaborativa e conheça os reais objetivos dessa estratégia de ensino que prevê ações direcionadas aos interesses e necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e os demais que precisem de suporte. Funciona como um apoio na realização das estratégias de ensino a partir da tomada de decisões conjuntas, e ainda que os dois professores não permaneçam juntos na execução de toda a aula o trabalho colaborativo continue a acontecer.

O ensino colaborativo parte da perspectiva da diversidade dos alunos e se propõe conhecê-los para planejar e executar atividades sob o direcionamento dos dois professores que conhecem as individualidades dos alunos, aplicando-as de formas variadas e submetendo-os a diferentes possibilidades de aprendizagem, pois entendem que as pessoas possuem estilos próprios para desenvolver determinadas saberes, necessitando serem expostos a metodologias variadas.

Para Capellini e Zerbato (2020, p.38), o ensino colaborativo “[...] é um serviço de apoio especializado, no qual os estudantes PAEE recebem educação especializada e serviços relacionados a escolarização, no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular”.

Nesse sentido, a escola reorganiza o seu espaço, transforma-se para promover um processo educacional de qualidade aos alunos, enriquece a forma de ensinar através de maior apoio e variabilidade de estratégias que irá beneficiar diretamente o público-alvo da Educação Especial e ampliar a qualidade do ensino de modo geral.

Considera-se como um apoio complementar somados ao demais que o aluno tem por direito, eximindo a escola de continuar fazendo uso de práticas tradicionais



que requerem a modificação dos alunos para a adequação as suas estratégias, pressupõe-se o contrário.

Para Viralunga (2014, p. 22), há pré-requisitos para coensinar, dentre eles estão: “Paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, sem hierarquias; professores com papel igualitários em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos”.

Nessa perspectiva, a aproximação entre os professores deve ser construída e as ideias que os professores especialistas possuem maior carga de conhecimentos desconstruída, pois no ensino colaborativo há a complementação de saberes para produção de caminhos que levem a aprendizagem.

Para tal, mesmo de forma tímida a cultura colaborativa precisa iniciar nas escolas com a finalidade de se produzir uma educação responsiva aos alunos para então alcançar o nível mais elevado de colaboração. Organizar os objetivos com base no alcance dos próprios desafios e não mais através de comparações entre os alunos.

Viralunga (2014), seguem destacando três estágios para concretização do ensino colaborativo, no primeiro, a comunicação acontece com trocas de informações superficiais; o segundo, que se chama estágio de comprometimento, há uma frequência de diálogo, de forma aberta e interativa, e começa a surgir um papel ativo do professor especialista; o terceiro, que é o estágio colaborativo, os professores comunicam-se, interagem abertamente e trabalham em sistema de colaboração.

O último estágio é a proposta do ensino colaborativo, um trabalho conjunto visando objetivos comuns. A inclusão precisa ir além da obrigatoriedade e proporcionar o real engajamento dos alunos nas ações realizadas em sala, para tal, é necessária uma mudança de postura de toda equipe escolar, a fim do redirecionamento das metodologias para inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e conseqüentemente o favorecimento da aprendizagem.

Na Resolução nº 02/2001, no inciso IV, dispõe dos serviços de apoio especializado nas classes comuns, destacando a atuação colaborativa do professor especialista com o professor da sala regular. O princípio colaborativo prevê responder as demandas da inclusão, porém, requer maior aproximação entre os profissionais para organizar, instruir e avaliar estratégias.

O ensino colaborativo não deve ser entendido como qualquer tipo de parceria com outros profissionais que atuam em paralelo ao professor do



ensino comum. Tomar cuidado para que qualquer planejamento não seja entendido como estratégia de ensino colaborativo na perspectiva inclusiva (ROCHA; SCHLUNZEN; SANTOS, 2016, p. 133).

Para atuar colaborativamente há que se dispor de maior tempo de planejamento e flexibilidade no fazer educativo para reinventar as estratégias mediante resultados insuficientes na aprendizagem. Um dos pontos fundamentais ao desenvolvimento de novas estratégias é acreditar no potencial que cada criança possui, vendo-os com possibilidades únicas, que as manifestam de diversas formas e, no entanto, precisam de estímulos variados.

Nessa perspectiva, a atuação no sistema de colaboração tem como objetivo pensar minuciosamente todas as etapas para o progresso do fazer educativo, pautado diretamente no enfrentamento de barreiras para alcançar e desenvolver habilidades, e principalmente repensar conjuntamente a partir dos resultados obtidos no processo educativo.

3. VANTAGENS DO ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tornar a escola um ambiente inclusivo compete aos profissionais produzirem estratégias universais para beneficiar todos os alunos. O ensino colaborativo, apresenta-se como uma estratégia valorosa para efetivação da inclusão do público-alvo da Educação Especial, melhorando o acesso a aprendizagem de toda turma.

Dessa forma, visando favorecer a aprendizagem suprindo as necessidades dos alunos, é importante uma mudança de atitude no trato com o ensino, valorizando a diversidade presente na escola. A articulação entre os dois professores possibilita a formação de objetivos concisos pensados nas fragilidades e potencialidades desses alunos, é uma organização das ações para contemplar as individualidades com base no currículo vigente. Segundo Mendes (2020, p. 17):

O professor da Educação Especial deve trabalhar de modo solidário com os demais professores da unidade escolar. Esta relação, entre outros benefícios para a escola, faz com que os professores possam refletir sobre suas práticas e se atualizarem quanto à aprendizagem dos alunos.

Os profissionais irão colaborar entre si na produção de planejamentos que respeitem as individualidades e incrementem estratégias para trabalhar um mesmo conteúdo. Dentre as vantagens do ensino colaborativo Mendes (2020) ressalta que,



os professores compartilham objetivos, expectativas e frustrações, tornando esse processo de aprendizagem mais leve e significativo, fator que resulta em resultados positivos do processo educacional, uma vez que, o professor deixa de sentir-se sozinho no fazer educativo.

Promover melhorias, flexibilizações no ensinar, renovar os métodos em detrimento de um tradicionalismo que prevê tempo semelhante ao desenvolvimento dos alunos. Cada indivíduo aprende com tempo e modo diferente e cabe aos professores compreender essas especificidades e realizarem diferenciações no processo de ensino, são questões que permitem sentirem-se assistidos, apoiados e conseqüentemente engajados na sala de aula.

A inclusão vai bem além de estar na escola, de socializar-se com os outros, a inclusão precisa ser pensada para o aluno, delineado os caminhos para desenvolvimento das habilidades com base no currículo, compreendendo quem é o aluno, suas especificidades, interesses e potencialidades para o direcionamento de estratégias. O ensino colaborativo vem nessa perspectiva dos profissionais somarem os saberes em prol de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, os professores que trabalham colaborativamente organizam todas as fases processo de ensino, pensando-o de formas variadas para o desenvolvimento em sala. Outro benefício visível do trabalho colaborativo é a ampliação dos conhecimentos para formação de novos direcionamentos aos conteúdos, facilitando o progresso das habilidades nos alunos.

Um dos momentos mais significativos para pensar estratégias, analisar os métodos utilizados, compartilhar informações é o planejamento escolar conjunto, que em alguns casos não adquire tamanha importância. O planejamento é primordial para um ensino colaborativo bem-sucedido, pois as estratégias devem ser combinadas e a tomada de decisão em conjunto. Esse momento é benéfico a toda equipe escolar para conhecimento das ações realizadas.

O trabalho torna-se colaborativo aos poucos, as tentativas iniciais funcionam como treinamentos até que se chegue a fase de efetivação dessa estratégia de ensino, esse período possibilita conhecimentos sobre outras formas de ensinar, além de haver uma formação em serviço dos professores.

Na visão de Assis, Mendes e Almeida (2011), as estratégias planejadas e implantadas em sala de aula funcionam como possibilidade de formação dos



professores. Nas intervenções colaborativas, os professores aperfeiçoam a qualidade do ensino no contexto da sala de aula.

Na atual organização das escolas, existe inúmeras barreiras para formação do projeto colaborativo, porém, de forma interna a gestão já pode agir para criar condições na escola ao ensino colaborativo, por meio da organização de horários que beneficiem o planejamento conjunto dos professores. Ressignificar a prática, tornar-se consciente da importância de um trabalho conjunto e bem direcionado para potencializar o aprendizado.

O ensino colaborativo beneficia a turma com metodologias direcionadas para reduzir as dificuldades, almejando maior participação, vendo-os para além de suas limitações, partindo do princípio que as pessoas precisam de uma diversidade de estratégias para desenvolver as habilidades.

4. AÇÕES DO PROFESSOR DA SALA COMUM EM COLABORAÇÃO COM O DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES

O ensino colaborativo se constitui em uma responsabilidade compartilhada na organização das estratégias de ensino, entre os professores da turma regular e educador especial, em que há um compartilhamento das informações desde o planejamento, execução e revisão das ações realizadas.

Essa estratégia não se constitui como um ensino paralelo em sala de aula, mas sim em um formato de colaboração no mesmo espaço, em que se pensam ações ao desenvolvimento dos conteúdos com adaptações de estratégia para superar as dificuldades dos alunos. A prática é base para organização das ações e o foco da aula permanece centrado na superação das fragilidades dos alunos.

Na visão de Capellini e Zerbato (2019), não há um modelo único para a organização do ensino colaborativo, a forma de implantação irá depender das especificidades do ambiente de trabalho e dos professores envolvidos, dos recursos e tempo disponível para o trabalho em parceria. Analisadas essas questões, organiza-se um plano de trabalho para orientar o desenvolvimento das estratégias durante as aulas, com decisões em conjunto passíveis de reavaliações.

Vale ressaltar que, o trabalho em colaboração reque o engajamento e empatia entre os dois professores para pensar alternativas, produzir caminhos variados para atender o currículo e não ocorrerem equívocos no desenvolvimento das etapas, e



assim obter sucesso na aprendizagem dos estudantes. Dentro da sala de aula as ações dos professores não podem ser individualistas, cada um em seu espaço ou com grupos de alunos, estas precisam complementar-se para contribuir com a aprendizagem.

É necessário a clareza de papéis dos docentes no desenvolvimento das ações, comunicação constante para definição de ações, confiança para desafiar os sujeitos com práticas de ensino inovadoras. Com as etapas definidas, inicia-se o fazer em sala de aula, testagem do que foi planejado e possivelmente serão necessárias readaptações até se chegar a um equilíbrio e efetivar a implantação do ensino colaborativo.

É importante destacar que, o professor especialista não é um ajudante e não será responsável exclusivamente por instruir o público-alvo da Educação Especial, o objetivo é trabalhar de forma conjunta no desenvolvimento de ações para a turma toda, com atenção direcionada aos alunos que mais necessitam, da mesma forma o professor titular.

No decorrer da aula os papéis podem ir se alternando, o desenvolvimento depende da organização dos próprios profissionais. Estes precisam se dispor a mudar as práticas tradicionais, propondo-se ao novo, ampliar a visão para perceber as dificuldades, e, as potencialidades de cada aluno no contexto escolar.

Na visão de Keefe, Moore e Deeff (2004), quatro passos são essenciais para a parceria entre os professores, dentre eles: conhecer a si mesmo, questionando as bases, buscar novos conhecimentos, dividir visões com o parceiro; Conhecer o parceiro, manter uma relação profissional de confiança mútua, visões do aluno, integradas e discutidas; conhecer os alunos, descobrir as habilidades e dificuldades, para produzir metodologias que os oportunize expressar os seus interesses e Conhecer os materiais para adaptá-los ao interesse e necessidades do aluno.

Estes são critérios fundamentais a serem desenvolvidos para dar início a construção de uma cultura de colaboração, que vai além de um diálogo constante com o professor especialista, pois requer o fazer, conhecer em conjunto. O ensino colaborativo busca uma relação de igualdade entre os professores, é uma soma de saberes para produzir estratégias que potencialize o aprendizado e construção de um protagonismo nos alunos, pois há preocupação com os seus interesses. Existe a



responsabilidade sobre todo o processo educacional desde o planejamento à execução das atividades propostas (ZANATTA, 2004).

No Brasil, há algumas experiências positivas de ensino colaborativo na cidade de São Carlos em São Paulo, idealizado por pesquisadoras brasileiras que conhecem a necessidade de testar novas estratégias para apoiar o professor da sala regular no desenvolvimento de ações para o ensino, e conseqüentemente inclusão do público-alvo da Educação Especial. Outro destaque significativo, é a existência de consultorias colaborativas, nesse caso são equipes de apoios que atuam na organização para a existência do ensino colaborativo, não podemos confundir os dois conceitos.

É notório a necessidade de investir em ações que proporcionem o engajamento dos alunos no contexto escolar. Atualmente, as escolas desenvolvem um trabalho que buscam resultados quantitativos, baseados em provas externas, que não medem a capacidade real dessas crianças, e muito excluí, produzindo assim uma inclusão excludente. Para Mendes (2020, p. 128):

O trabalho colaborativo entre o professor regular e o educador especial e a utilização das adaptações curriculares em sala de aula têm sido amplamente discutidos no ambiente escolar, sobretudo por respeitar a individualidade de cada educando e, assim, promover sua efetiva aprendizagem.

Nesse caso, o ensino colaborativo é uma possibilidade, que se bem desenvolvida irá proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, muda-se a escola, organizando-a com base nas especificidades do aluno, desmitifica-se os conceitos que o diferente precisa se adequar ao que a escola propõe. O ensino colaborativo, idealiza conhecer o aluno, e partindo de suas individualidades produzir estratégias de forma conjunta.

Nesse contexto, devemos assegurar a necessidade de conhecê-lo para desenvolver ações no sentido de sua implantação. Para tal, dada a problemática da organização escolar, com grande demanda e poucos profissionais, o ensino colaborativo pode iniciar de forma tímida, pois é visível a urgência de disponibilização de profissionais que venham colaborar nesse sentido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educativo para responder as demandas da inclusão requer reinventar suas estratégias, modificar a organização interna, superando a visão



capacitista que ainda se faz presente, em detrimento do respeito a diversidade que a compõe. A partir dessa compreensão, o caminho é articular ações conjuntas para inclusão no processo educacional. Para construção de um ambiente escolar inclusivo, os profissionais devem reinventar suas estratégias pensando nas especificidades dos alunos. O ensino colaborativo, como abordagem de ensino inclusivo é uma proposta promissora em apoio a sala regular, por promover ações conjuntas a um grupo heterogêneo, no sentido, de vencer inúmeras barreiras e maximizar as potencialidades dos alunos. O trabalho em conjunto dá suporte na construção de um sentimento de positividade, o apoio fortifica as ações e permite atender a diversidade. Essa estratégia melhora a prática do professor, através de um aperfeiçoamento em serviço que beneficia diretamente a escolarização dos alunos. O professor do ensino regular e especial tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem, delineando os caminhos para tornar os sujeitos ativos no processo educacional, há a identificação de seus gostos e interesses. As informações ressaltadas, destacam o ensino colaborativo esclarecendo sua importância na implantação de novas formas de desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, e mostrando que a escola em sua essência permanece sobrepondo aos alunos público-alvo da Educação Especial a visão de fragilidade, incapacidade e dificuldade, ou seja, o problema a ser ajustado. O ensino colaborativo vem com uma proposta mais ampla de modificar as práticas de ensino para engajar esse aluno e melhorar a qualidade das atividades propostas para contemplar todos os alunos, ou seja, é a escola que se reorganiza para atendê-los, partindo da perspectiva que os alunos no geral possuem ritmos diferenciados à aprendizagem. Esse novo modelo de trabalho colaborativo altera as metodologias, variando as ações, é flexível com os alunos nas formas de ensinar e avaliar, propondo alternativas pensadas para necessidades específicas, adquirindo maior probabilidade de sucesso na escolarização dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES F. **Inclusão:** muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.



- ASSIS, C. P; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. São Carlos, **Revista Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 6, n. 11, set. 2011.
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2020 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1E, p. 39-40.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P.; **O que é o ensino colaborativo?**. 1 ed. São Paulo: Edicon, 2019.
- FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- KEEF, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, 36, n. 5, p. 36-42, 2004.
- ROCHA, N. C.; SCHLÜZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. Nascimento. Ensino Colaborativo e Inclusivo: políticas e práticas de inclusão usando tecnologias. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 129-144, set./dez. 2016.
- MENDES, E. G. **Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia da escola**. Marília: ABPEE, 2020.
- MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.
- VIRALONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 216 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- ZANATTA, E.M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 222 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Luciana de Jesus Botelho Sodr  dos Santos

Mestra em Educa o pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Educa o Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Educa o Especial, Supervisão Escolar, G nero e Diversidade na Escola e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do AEE pelas redes de ensino Estadual e Municipal de Educa o de São Luís, Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atendimento Educacional Especializado do Colégio de Aplica o da Universidade Federal do Maranhão (COLUN) e Sócia da Associa o de Docentes da Educa o Especial de Almada, Portugal.

Contato: prof.luciana.jbs@gmail.com

Wagner Elvio de Loiola Costa

Mestre em Engenharia de Eletricidade com área de concentra o em Ciência da Computa o de pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Telecomunica es. Bacharel em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Maranhão. Professor da Faculdade Atenas Maranhense (FAMA / Pitágoras) e da Faculdade Internacional de São Luís (ISL / Wyden). Técnico de Laboratório da Universidade Federal do Maranhão.

Contato: wagnerelvio@gmail.com

Claudianny Maria Galvão Melo e Silva

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Educa o Especial / Educa o Inclusiva, Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa, Educa o Infantil. Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piaul . Revisora de Texto Braille e Coordenadora do Núcleo de Atendimento  s Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educa o do Maranhão, Campus Açailândia.

Contato: claudianny.galvao@ifma.edu.br

Ivanilde Sobral de Lima

Mestra em Física pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gestão e ensino de Ciências, Tecnologia e Inovação e LIBRAS. Possui graduação em Matemática e em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora do Departamento de Inclusão e Apoio Educacional Especializado (DIAEE) e Professora de Matemática e LIBRAS pela da Secretaria Municipal de Educação de Açailândia, Maranhão.

Contato: ivasobral@hotmail.com

Bianca Barbosa Melo Amaral

Especialista em Docência na Educação Superior, Saúde da Família e Educação Especial / Educação Inclusiva. Graduada em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho. Psicóloga Escolar / Educacional compondo uma Equipe Multidisciplinar na 20ª Gerência Regional de Educação - GRE, na Secretaria de Educação do Estado do Piauí, Teresina.

Contato: biancabarbosa_10@hotmail.com

Valéria de Sousa Moraes Melo

Especialista em Libras. Bacharela em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina. Intérprete de LIBRAS pela Universidade CEUMA, São Luís, Maranhão.

Contato: valeria.libras@gmail.com

Almervanda de Souza Campelo

Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal. Professora e formadora de professores da Rede Municipal de Educação de Açailândia, Maranhão. Professora Substituta pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

Contato: almervanda@hotmail.com

Letícia Régia Gomes Souza

Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Educação Especial / Educação Inclusiva e Supervisão Escolar. Coordenadora Pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação do município de Paço do Lumiar, Maranhão.

Contato: leticia regia@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Maria Dalila Sousa da Silva

Especialista em Gestão e Supervisão Escolar e Educação Inclusiva. Graduação em Letras - Português e Francês pela Universidade Federal do Piauí.

Contato: daly-lala@hotmail.com

Maria Solene Viana Lima

Especialista em Libras e Psicopedagogia Clínica e Institucional com Docência Superior, Educação Inclusiva e Biologia. Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina e Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora pela Secretaria de Estado da Educação de Teresina, Piauí.

Contato: solenevianafnt@hotmail.com

Pablo de Pádua Leão e Silva

Especialista em Musicoterapia, Intervenção ABA aplicada ao Autismo e Deficiência Intelectual, Psicomotricidade com ênfase em Educação Especial e Educação Especial e Inclusiva. Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Santo Agostinho. Psicólogo clínico pelo SUS atuando na Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). Musicoterapeuta na Clínica Fabrina Prado, Teresina, Piauí.

Contato: pablo-padua@hotmail.com

Rosirene Ferreira da Silva Reis

Especialista em Gestão e Supervisão Empresarial, Educação e Docência Superior e Educação Inclusiva. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí.

Contato: rosirene.reis@hotmail.com

Shislene Raquel Nascimento Costa

Especialista em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Inclusiva. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí e em licenciatura em magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão.

Contato: shislene.raquel@hotmail.com

Rita Paula dos Santos

Especialista em Gestão Educacional em Rede e Educação Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Graduanda em Psicologia pela UNINASAU.

Contato: paulashado@hotmail.com

Marília Carollyne Soares de Amorim

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Educação Inclusiva. Graduação em Geografia e Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí.

Contato: mariliacarollyne@hotmail.com

Pollyanna Raquel Costa da Silva

Especialista em Educação de Jovens Adultos e Idosos e Educação Inclusiva. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Evangélica Cristo Rei e Letras Portugueses pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Timon, Maranhão.

Contato: pollyanna_raquel@hotmail.com

Maria Aparecida Holanda Delmondes Carvalho

Especialista em Língua Brasileira De Sinais-LIBRAS e Educação Inclusiva. Graduação em Pedagogia e Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí. Professora na rede municipal de educação de Timon, Maranhão e Teresina, Piauí.

Contato: aparecida_holanda@hotmail.com

Rosa Francisca Dias de Araújo Lira

Especialista em Administração Escolar, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Graduação em Supervisão Escolar e Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Técnica do Ensino pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí e Professora de Filosofia e Sociologia pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Maranhão.

Contato: rosaalira@hotmail.com

EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA EM CONTEXTO SABERES EM EVIDÊNCIA

2021



EDITORA
AMPLLA
WWW.AMPLLAEDITORA.COM.BR