



A escola na perspectiva da **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Prática pedagógica

Angelo Antonio Puzipe Papim | Mariane Andreuzzi de Araujo | Kátia de Moura Graça Paixão
(Orgs.)



A instituição escolar sempre foi uma referência de um espaço privilegiado de saberes e, portanto, de busca pelo conhecimento e, principalmente, de formas diferentes de lidar e construir novas metodologias. Infelizmente, essa referência tem sofrido inúmeras críticas, talvez a maior de todas elas, seja, ironicamente, a falta de habilidade da escola para lidar com as mudanças nos modos de interpretar e favorecer a construção de saberes. Essa espécie de crise pela qual passa a escola tem trazido implicações que afetam diretamente a prática pedagógica, pois as mudanças tão cobradas da escola passam, especialmente, pela necessidade dessa instituição aceitar as diferenças que ela tem acolhido, nos últimos anos, ainda que muitas não as tenham aceitado de maneira espontânea. Refiro-me, especificamente, às tentativas de ações inclusivas em ambiente escolar, algumas com sucesso em grande medida, outras nem tanto. Não podemos perder de vista que a escola é responsável pela busca de estratégias diferenciadas que favoreçam o acesso ao conteúdo curricular, de qualquer aluno. Essa busca, obviamente, envolverá a consideração do perfil desse aluno, com todas as suas especificidades, principalmente, quando nos referimos aos alunos do público-alvo da Educação Especial. Essa obra destaca exatamente aspectos que remetem a essa prática pedagógica, pretensamente inclusiva. Por isso, o livro traz importantes elementos que abordam os desafios da rotina pedagógica, por exemplo, de uma professora de “uma aluna com deficiência não falante”, realçando a preocupação da formação especializada desses professores. Temas como este nos fazem refletir sobre um dos aspectos mais marcantes do desenvolvimento humano e que, sem dúvida, deve ser privilegiado na escola: o processo de construção e apropriação da linguagem. Disso decorre que a escola deve saber lidar com as diferentes demandas decorrentes desse processo, pois num ambiente que acolhe a diversidade, haverá inúmeras possibilidades de comunicação e isso implicará diretamente em aspectos do currículo, que tradicionalmente possui uma base muito enraizada em práticas que valorizam somente habilidades de fala e escrita manual.

Jáima Pinheiro de Oliveira



 **editora fi**
www.editorafi.org

**A escola na perspectiva da
Educação Inclusiva**



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

A escola na perspectiva da **Educação Inclusiva**

Prática pedagógica

Organizadores:

Angelo Antonio Puzipe Papim

Mariane Andreuzzi de Araujo

Kátia de Moura Graça Paixão

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação – 21

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça (Org.)

A escola na perspectiva da educação inclusiva: prática pedagógica [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

140 p.

ISBN - 978-85-5696-338-3

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Inclusão escolar, 2. Políticas públicas, 3. Pedagogia; 4. Educação; I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Sumário

Prefácio	9
Jáima Pinheiro de Oliveira	
Capítulo I	13
Sala de recursos: processo de aprendizagem por área de interesse	
Regiane Ferreira; Mariana Sampaio	
Capítulo II	33
Brinquedoteca para todos: espaços destinados à atividade lúdica na educação infantil	
Patrícia A. Proscêncio; Luciane G. B. Bianchini; Bernadete L. Mazzafera	
Capítulo III	49
Desafios da rotina pedagógica de uma aluna com deficiência não falante: relato da professora	
Vanessa Calciolari Rigoletti; Debora Deliberato	
Capítulo IV	71
Técnicas comportamentais empregadas no atendimento educacional especializado de crianças autistas: levantamento das dificuldades encontradas pelos professores	
Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Elton Faria Bastos	
Capítulo V	91
A formação de professores para a inclusão do aluno surdo no ensino regular: considerações sobre “o espírito de tempo” como metodologia atual	
Carla Cristine T. S. Lino; Danielle Silva P. Wellichan; Vera Lucia M. Nunes	
Capítulo VI	113
O ensino de astronomia e a educação de surdos: algumas possibilidades no contexto de uma escola regular	
Paula Cristina da Silva Gonçalves Simon; Simara Pereira da Mata	
Minicurriculo	131

Prefácio

Jáima Pinheiro de Oliveira¹

A instituição escolar sempre foi uma referência de um espaço privilegiado de saberes e, portanto, de busca pelo conhecimento e, principalmente, de formas diferentes de lidar e construir novas metodologias. Infelizmente, essa referência tem sofrido inúmeras críticas, talvez a maior de todas elas, seja, ironicamente, a falta de habilidade da escola para lidar com as mudanças nos modos de interpretar e favorecer a construção de saberes.

Essa espécie de crise pela qual passa a escola tem trazido implicações que afetam diretamente a prática pedagógica, pois as mudanças tão cobradas da escola passam, especialmente, pela necessidade dessa instituição aceitar as diferenças que ela tem acolhido, nos últimos anos, ainda que muitas não as tenham aceitado de maneira espontânea. Refiro-me, especificamente, às tentativas de ações inclusivas em ambiente escolar, algumas com sucesso em grande medida, outras nem tanto.

Não podemos perder de vista que a escola é responsável pela busca de estratégias diferenciadas que favoreçam o acesso ao conteúdo curricular, de qualquer aluno. Essa busca, obviamente, envolverá a consideração do perfil desse aluno, com todas as suas especificidades, principalmente, quando nos referimos aos alunos do público-alvo da Educação Especial.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Marília/SP.

Essa obra destaca exatamente aspectos que remetem a essa prática pedagógica, pretensamente inclusiva. Por isso, o livro traz importantes elementos que abordam os desafios da rotina pedagógica, por exemplo, de uma professora de “uma aluna com deficiência não falante”, realçando a preocupação da formação especializada desses professores.

Temas como este nos fazem refletir sobre um dos aspectos mais marcantes do desenvolvimento humano e que, sem dúvida, deve ser privilegiado na escola: o processo de construção e apropriação da linguagem. Disso decorre que a escola deve saber lidar com as diferentes demandas decorrentes desse processo, pois num ambiente que acolhe a diversidade, haverá inúmeras possibilidades de comunicação e isso implicará diretamente em aspectos do currículo, que tradicionalmente possui uma base muito enraizada em práticas que valorizam somente habilidades de fala e escrita manual.

Alguns capítulos trazem conteúdos que, no mínimo, questionam essas práticas. Principalmente, porque o arcabouço legal que temos em relação à tentativa de garantir o acesso de todos ao currículo escolar, é indiscutível. Portanto, não deveria ser necessário, hoje, convenceremos uma escola sobre a necessidade de uma adequação ou adaptação curricular para uma criança que não se comunica pela fala. Mas, infelizmente, essa não é a nossa realidade. Ao invés de adiantarmos o trabalho de uma assessoria direta ou um apoio em relação a isso, é necessário um processo de convencimento junto às instituições ou à gestão escolar, muitas vezes, sem sucesso. É preciso destacar que isso ocorre em casos nos quais não existe demanda escolar em relação a possíveis dificuldades em lidar com o processo de ensino-aprendizagem, com uma perspectiva inclusiva.

Quando a escola se apropria da ideia de que assumir práticas pedagógicas inclusivas passa por uma reorganização dela, de modo que os escolares possam ter acesso a um ambiente que favoreça a seu processo de interação e de comunicação, a escola, sem dúvida,

está contribuindo para bases fundamentais do desenvolvimento dos seus alunos, do processo de apropriação cultural deles e, fundamentalmente, para a construção de conhecimento desses alunos. E, com isso, a escola cumpre suas principais funções.

No entanto, isso não é um processo fácil e exigirá o uso de conhecimentos científicos consolidados, procedimentos metodológicos advindos desses conhecimentos científicos e, fundamentalmente um trabalho em colaboração com outros setores. As ações intersetoriais, auxiliam tanto a compreensão da importância do trabalho interdisciplinar para a superação das dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, quanto à articulação entre a equipe escolar, especialmente, entre os professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado.

De maneira geral, os pesquisadores avançam muito quando mostram ou propõem possibilidades de planejamentos, bem-sucedidos, de práticas que não medem esforços para alcançar, minimamente, os objetivos da escola, mencionados anteriormente. Ainda que tenhamos inúmeras críticas em relação às condições de trabalho do professor, à sua formação e, principalmente, à ausência de incentivo para investir nessa formação, temos sim inúmeras experiências de sucesso, algumas delas apresentadas aqui.

Esses exemplos estão presentes, em algumas situações (MENDES, 2006), tais como: a) trabalhos de construção de atividades e estratégias pedagógicas realizados a partir do ensino colaborativo; parceria entre professores do ensino regular e professores do Atendimento Educacional Especializado; articulação entre os gestores educacionais, coordenadores da área da Educação Especial, familiares e equipe multidisciplinar da saúde; dentre outros. De modo geral, esses são alguns exemplos que podem servir de base para garantir que as práticas pedagógicas propostas favorecerão o desenvolvimento dos escolares e permitirão uma aproximação maior deles com a escola.

O leitor encontrará nessa obra possibilidades de visualizar alguns desses exemplos, seja por meio de descrição de experiências no dia a dia da escola, seja por pesquisas científicas. Encontrará, também, capítulos que indicam o uso de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados que são elementos facilitadores e que podem efetivar com qualidade o processo de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial. Observamos, em nossa prática, uma frequente preocupação dos professores com essas questões, especialmente em relação à construção desses recursos que exige uma parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado e com outras equipes de trabalho que não necessariamente se encontram na escola.

Os textos aqui apresentados indicam, sem dúvida, um caminho promissor para auxiliar professores, pesquisadores e outros profissionais a pensarem sobre a temática de práticas pedagógicas inclusivas. Discutir sobre essas questões, demanda uma proximidade importante com a escola, o que sem dúvida é um mérito e/ou uma busca constante dos organizadores e dos colaboradores dessa obra.

Março de 2018.

Capítulo I

Sala de recursos: processo de aprendizagem por área de interesse

*Regiane Ferreira
Mariana Sampaio*

*“Temos o direito à igualdade, quando a
diferença nos inferioriza, e direito à diferença,
quando a igualdade nos descaracteriza”.*
(Boaventura de Souza Santos, 1999)

*“É por isso que no processo de educação
também cabe ao mestre um papel ativo: o de
cortar, talhar e esculpir os elementos do
meio, combiná-los pelos mais variados
modos para que eles realizem a tarefa de que
ele, o mestre, necessita. Deste modo, o
processo educativo já se torna trilateralmente
ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo
o meio criado entre eles”.*
(Lev Semenovichi Vigotski, 2004)²

²Em publicações brasileiras e estrangeiras localizamos diferentes grafias do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski, tais como Vigotsky, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski. Neste trabalho, a opção foi pela grafia Vigotski, exceto as citações de referências bibliográficas que terão a escrita idêntica ao texto original.

Introdução

De acordo com a Resolução SE 68, de 12-12-2017, no estado de São Paulo, os espaços das salas de recursos, consistem em uma: “[...] sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades” (BRASIL, 2017, p. 1). A mesma Resolução, em seu artigo 3º, define como público-alvo da Educação Especial, os alunos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação.

O presente texto tem como objetivo discorrer sobre nossas práticas pedagógicas em salas de recursos localizadas no interior de São Paulo. Antes de relatarmos nossas práticas pedagógicas, destacaremos brevemente algumas questões essenciais que definem e respaldam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O professor que atua nesses espaços, mediante sua formação especializada, é responsável por criar condições de aprendizagem para o aluno, por meio de materiais e propostas educativas que garantam acesso ao currículo básico. Além disso, sua formação permite desmistificar questões erroneamente associadas a diversas deficiências e transtornos mentais, tais como: Deficiência Intelectual, Física, Auditiva, TEA, Altas Habilidades ou Superdotação, Esquizofrenia e Transtorno de Aprendizagem e Atenção, as quais são frequentes em laudos médicos de crianças e alunos com necessidades educacionais especiais. O laudo médico é um assunto complexo para a escola, pois diversas vezes as descrições vagas e inconclusivas sobre o diagnóstico se tornam um desafio para os professores.

Diante do exposto, é fundamental ressaltar que o professor da sala de recursos é responsável pelos aspectos pedagógicos. Desse modo, o laudo médico tem como objetivo apenas orientar o

docente no que se refere às necessidades educacionais especiais e às adaptações de materiais que o aluno necessita.

Entre as diversas atribuições do professor especializado está o processo avaliativo. No ambiente escolar, avaliar consiste em um exercício de reflexão; possibilita a continuidade do processo de aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos científicos para a prática docente.

Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de orientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa. Uma não é pior, nem melhor que a outra, elas apenas têm objetivos diferenciados. (BRASÍLIA, 2008).

Na sala de recursos, a avaliação é processual e formativa, caracterizando-se como um processo de ensino e de aprendizagem que possibilita ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e o reconhecimento do seu papel como protagonista da própria aprendizagem, a partir, por exemplo, da autoavaliação. Com ela, o aluno tem a responsabilidade de analisar toda a sua trajetória no processo de aprendizagem refletir sobre as suas ações e as do professor, bem como a respeito das necessidades que ainda precisam ser superadas. Como um exemplo de autoavaliação, há o Jornal de Parede, técnica criada pelo pedagogo Celestin Freinet (1896-1966), o qual permite que o aluno se expresse a partir de críticas, de felicitações e de novas propostas educativas. Todas essas avaliações e sugestões são registradas por escrito afixadas no jornal de parede e, posteriormente, discutidas com a turma. (RIBEIRO, 2004).

A partir dessa perspectiva de trabalho, ressaltamos que a inclusão – como uma política que envolve a todos, e não somente os alunos com necessidades educacionais especiais – está presente hoje nas escolas, como resultado de um processo histórico,

que, por sua vez também nos permite compreender o porquê de alguns equívocos na sua implantação no cenário educacional.

Segundo Cury (2008), comparando nossas primeiras legislações com as atuais, podemos notar algumas permanências e alguns avanços, especialmente na maneira de pensar a educação com o que os indivíduos deficientes adquiriram direitos ao longo da história, mesmo que essa realidade ainda esteja somente no papel. Desse modo, não encontramos mais artigos de leis que apresentem frase como: “São proibidos de frequentar a escola...”, todavia, nas escolas, a realidade evidencia a proibição de alunos a frequentarem por motivos de doença ou, pior, por questões raciais e sociais. Considerando que a educação é um direito adquirido. A esse respeito, Oliveira (2006) afirma que

[...] é preciso se opor fortemente à exclusão social determinada pelo modelo econômico capitalista, imposto mundialmente e gerador de intensas rupturas que definem as diferenças através de um julgamento moral e ideológico, interpondo interpretações equivocadas sobre o significado da diversidade. (p. 255).

Para chegar à política de inclusão que vigora nas escolas, passamos por um processo histórico que começou com a segregação cuja base se assentava nos modos de produção, ou seja, quem não produzia era segregado. Ainda que presenciemos uma institucionalização mascarada, passamos para a ideia de que era preciso integrar ou normalizar e reinserir a pessoa com deficiência na sociedade, possibilitando a ela a experiência de um estilo de vida considerado comum a todos.

Após um longo percurso de modificações de princípios e de paradigmas, na segunda metade do século XX, passamos a divulgar a ideia de inclusão. A inclusão escolar, pautada em princípios como, a igualdade no acesso às oportunidades, a equidade (reconhecer as diferenças) e a universalização do ensino, tornou-se uma meta política ao sistema educacional brasileiro e ainda se mantém como tal até os dias atuais.

Como ressalta Oliveira (2006, p. 261): “Atualmente, fundamentado no princípio de inclusão, há a busca de sedimentar um novo paradigma: o de suportes. Baseado na ideia de igualdade e diversidade, caracterizado pelo acesso contínuo de espaços comuns da vida em sociedade.”

No século XXI ainda fazemos parte de uma contradição educacional: temos a proposta de uma escola inclusiva numa sociedade excludente, devido à desigualdade socioeconômica do Brasil, as ações do Estado e suas obrigações que não caminham juntas. Além disso, a falta de uma formação de qualidade para os docentes e as condições de trabalho, reforçam uma prática excludente na sala de aula.

Entre os desafios do processo de inclusão escolar, outro fator é fundamental: o currículo. Entendido como práxis, tem função socializadora e cultural para a escola. Nesse contexto, segundo Cação (2012), como prática refletida, a práxis possibilita que novas propostas de trabalho se efetivem e, de maneiras positivas, possam intervir na realidade da escola, sem esquecer a cientificidade do trabalho docente, que deve ser condizente com a proposta pedagógica que será planejada e executada. Para isso, é necessário considerar as diversas práticas que constituem sua configuração, sabendo que o currículo não é estático, nem permanente (OLIVEIRA, 2008).

O currículo é conhecimento e não apenas conteúdo, mas a maneira como determinada escola se apresenta em relação à sua função na sociedade e em seus aspectos culturais, por meio de propostas educativas planejadas intencionalmente, respeitando o contexto político, social e econômico. Ao pensar um currículo que seja efetivamente inclusivo e que atenda às necessidades dos alunos, resolvemos trabalhar com propostas educativas que viabilizem seus interesses.

A seguir, compartilharemos com os leitores nosso percurso acadêmico e profissional, para que entendam as concepções que

norteiam nossas práticas pedagógicas e quem são os alunos das salas de recursos.

Para facilitar a compreensão da trajetória de cada uma das autoras e as práticas pedagógicas, utilizamos as denominações (P1) para a Professora 1 e (P2) para a Professora 2 (P2), respectivamente a primeira e a segunda autora.

Trajetória das autoras

Professora 1

No ano de 2008 iniciei a graduação em Pedagogia, tendo finalizado em 2011. No ano seguinte, em 2012, recém-formada, fui contratada como professora auxiliar em um colégio particular da cidade de Marília, com a função de auxiliar uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental I, com Síndrome de Down. Nesse mesmo ano, iniciei como colaboradora, às sextas-feiras, no Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado Programa (PAPCS), coordenado pelo Dr. Miguel C. M. Chacon, cuja função mantenho até o presente momento.

No ano de 2013, continuei a auxiliar a mesma aluna com Síndrome de Down, porém no 5º ano. Neste mesmo ano, comecei uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, no 1º semestre e, no 2º semestre, um curso de pós-graduação, *lato sensu*, intitulada Especialização em Educação Especial, pela UNESP, campus de Marília, simultaneamente. Como estava em contato com o público-alvo da educação especial, vi a necessidade de aprofundar nessas duas áreas do conhecimento. O término das especializações foi em 2014.

Ainda em 2014, no colégio onde trabalhava, passei a auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem e, em 2015, auxiliei um aluno com TEA. No ano de 2016, fui convidada a lecionar em uma

sala de aula do 5º ano, como professora titular³. Nesta sala, dois alunos apresentavam transtornos, um, a Dislexia e o outro, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

Em 2017, ingressei no mestrado em Educação e assumi a sala de recursos na rede estadual ensino, sendo necessário deixar de lecionar no colégio em que estava há quatro anos, devido à nova etapa em minha vida, acadêmica e profissional.

Embora curta, essa trajetória me proporcionou um aprendizado vasto com experiências distintas, bem como a articulação de ambos.

Professora 2

Em 2012, após o término da graduação, ingressei em uma escola de Educação Infantil privada, com professora da sala, mas não havia alunos com necessidades educacionais especiais. No ano seguinte, atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual paulista.

Como professora da sala regular e com alunos com TEA e síndrome de Down, as inquietações advindas do período de graduação foram ampliadas, exigindo a continuidade dos estudos.

Ainda em 2013, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* uma Especialização em Educação Especial, pela UNESP, campus de Marília. Devido à retirada das habilitações da graduação de pedagogia, esse curso de um ano e meio ampliou os conhecimentos sobre as deficiências, transtornos, síndromes e as possibilidades do trabalho pedagógico com os alunos.

Em 2015 e 2016 desenvolvi um projeto de mestrado sobre leitura e contação de histórias e permaneci atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino. No ano de 2017, com o término do mestrado, assumi a sala de recursos na rede estadual ensino.

³ Denominação que o colégio utiliza para classificar o professor responsável pela sala.

As propostas pedagógicas

No início do ano de 2017 quando assumimos como professoras das salas de recursos na rede estadual, realizamos juntas todo o percurso burocrático desde a convocação do concurso até a posse. Conhecíamos-nos desde o curso de Especialização em Educação Especial que realizamos na Unesp, porém não éramos amigas, apenas colegas. Devido ao concurso, ficamos mais próximas tornando-nos grandes amigas. Desde então, também nos tornamos parceiras de trabalho, embora cada uma em uma escola, constantemente conversamos sobre nossas ideias, dificuldades, práticas pedagógicas e as possibilidades de melhoria.

Por compartilharmos diversas ideias e concepções convergentes, a partir dessas conversas, iniciamos a discussão de algumas ações, que poderiam nos auxiliar no desafio da adaptação curricular, uma vez que ela deve estar de acordo com o Caderno do Aluno⁴ e a Matriz de Avaliação Processual⁵. Desse modo, passamos a trocar nossas experiências, pautadas na formação acadêmica, viabilizando a articulação da teoria e da prática.

O referencial teórico que utilizamos para embasar nosso trabalho foram as concepções de Joseph S. Renzulli com o Modelo Triádico de Enriquecimento e o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (2004, p. 75). Embora a teoria de Renzulli tenha por finalidade trabalhar com os alunos superdotados, constatou-se que através do enriquecimento, todos os outros alunos poderiam se beneficiar. Em consonância com essas ideias, pautamo-nos, também na teoria do soviético Vigotiskii (2010), que preconiza o

⁴ O conteúdo dos cadernos atende as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências e habilidades (SÃO PAULO, 2017).

⁵ Documento de referência para avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica (SÃO PAULO, 2016).

ser humano que se desenvolve e se constitui como individual e coletivo, a partir das interações sociais. Nesse sentido, a seguir explicaremos como articulamos essas teorias e outras, que complementaram também a nossa prática na sala de recursos para Deficientes Intelectuais.

Método

O estudo trata-se uma abordagem qualitativa, em que o papel do pesquisador é servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5). O estudo consiste em um Relato de Experiência, por meio da descrição de propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de recursos, de duas escolas públicas do interior de São Paulo.

Para a organização do texto, as práticas pedagógicas descritas, foram separadas: a primeira parte trata-se da prática da P1 e a segunda, da P2.

Sala de recursos 1

Nesta sala atuo em duas turmas, uma constituída por 2 alunas do 6º e 1 aluno do 7º ano, do Ensino Fundamental II. A outra turma é constituída por 1 aluno da 2º série do Ensino Médio.

Esta proposta pedagógica surgiu como resposta aos desafios já citados anteriormente, mediante as adaptações curriculares e como poderia contemplar as necessidades dos alunos durante os poucos encontros semanais. Então, pensei no Modelo de Enriquecimento Tipos I, II, III de Renzulli (2000; 2004; 2014), pois através dele poderia contemplar as Situações de Aprendizagem⁶ de forma significativa e, ao mesmo tempo, proporcionar a interdisciplinaridade dos conteúdos propostos no currículo.

⁶ O conteúdo pertence aos itens de habilidades e de competências no Caderno do aluno.

O Modelo de Enriquecimento do Tipo I deve concentrar-se em atividades de exploração geral, voltadas para temas e áreas com as quais os alunos não têm contato na escola e, tampouco, em sua família. O Modelo do Tipo II caracteriza-se pela instrução e pela mediação de técnicas, materiais e conhecimentos, aproximando, inclusive, o aluno do pensamento científico. Nessa fase, o aluno conta com a mediação de um tutor especialista na área de interesse. Por fim, o Modelo do Tipo III, consiste na investigação de problemas reais e na elaboração de um produto final (RENZULLI, 2000; 2004; 2014).

O desenvolvimento dessa proposta teve início no segundo semestre com a atividade intitulada “Sondagem de Interesses”, quefoi elaborada a partir do enriquecimento do Tipo I de Renzulli (2000; 2014). Composta por fichas impressas que continham áreas diversificadas, o que possibilitava escolha aleatória, baseadas em profissões, atividades culturais, de lazer e educativas. As fichas foram postas dentro de um saco escuro e cada um retirava uma ficha com os dizeres: "Gosto", "Gosto Pouco", "Não Gosto" e "Não conheço". Ao final dessa proposta, cada aluno escolheu o que mais gostava, resultando nos seguintes temas: computador, televisão, árvores e videogame.

A partir desse resultado, propus a eles que iniciássemos uma pesquisa aprofundando sobre o tema escolhido – enriquecimento do Tipo II – e eles aceitaram a proposta. Durante esse processo, expliquei que tentaríamos criar ou confeccionar algum produto ou apresentação como resultado de toda a pesquisa realizada por eles, sendo o enriquecimento do Tipo III.

Inicialmente construímos um roteiro de pesquisa com questões principais e importantes para direcionar o desenvolvimento, como por exemplo,

Quadro 1 – Roteiro da pesquisa

<p>Tema: A História da televisão/videogame/computador</p> <p>Roteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando e onde surgiu a primeira televisão? ➤ Quem inventou? ➤ Qual foi o primeiro modelo de televisão? 	<p>Tema: Os tipos de árvores da minha escola</p> <p>Roteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual é a maior árvore do mundo? ➤ Qual é a mais alta? ➤ Quais os tipos de árvores que existem? ➤ Qual a importância das árvores para nós e para o meio ambiente? ➤ Outras curiosidades sobre as árvores.
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Esse roteiro foi elaborado primeiramente na lousa e depois digitado no processador de texto *Word*. Posteriormente, os alunos realizaram a pesquisa utilizando recursos impressos e tecnológicos como livros, *notebook*, celular e *tablet*. A internet foi a principal ferramenta, pois possibilitou a ampliação de informações, através dos vídeos e textos.

De posse dessas informações e no decorrer da pesquisa, eles optaram por fazer réplicas de cada elemento pesquisado, mediante vídeos que ensinavam o passo a passo. Nessa fase, já estávamos no enriquecimento do Tipo III, em que cada um faria sua réplica da televisão/videogame/computador, com materiais recicláveis, salvo o aluno que pesquisou sobre as árvores. Nesse caso o produto final se constitui de fotografias retiradas por ele dentro da própria escola e nos arredores e resultou em um painel com as fotos e a descrição das características de cada árvore fotografada.

Sala de recursos 2

Nessa sala leciono para três turmas, uma é constituída por 5 alunos do 7º e 9º ano, do Ensino Fundamental II e as outras duas juntas somam 7 alunos do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano.

As propostas desenvolvidas na sala de recursos partem da área de interesse do aluno. Dentre as propostas desenvolvidas no Ensino Médio, houve a confecção de um livro de contos, projeto que teve início a partir da necessidade de suprir as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelo aluno, devido a um comprometimento cognitivo associado à esquizofrenia.

Com aversão ao barulho, o aluno passava a maior parte do tempo dentro da biblioteca da escola, pois se tratava de um ambiente silencioso e que proporcionava a ele uma sensação de proteção e tranquilidade. Com isso, seu interesse pelos livros ampliou-se, mesmo com dificuldade para compreender o que estava escrito, passava horas folheando página a página. No primeiro bimestre, relatou seu interesse pelos livros e principalmente, pelas histórias clássicas.

Nas primeiras aulas foram decididos os detalhes de todo o processo, desde a confecção do livro (materiais) até a pesquisa das versões das histórias que comporiam o livro. O aluno fez uma pesquisa, por meio do acesso à internet, sobre as versões existentes da história e o processo editorial. Ao escolher as versões originais, adquirimos o livro com as histórias e iniciamos as leituras. O projeto teve início em maio de 2017 e a cada semana eu propunha e lia uma versão de um conto, a partir da sequência de capítulos elaborados pelo aluno.

Após a leitura do texto, o aluno elaborou em seu caderno uma sequência cronológica dos fatos da história, que o ajuda a escrever o texto no computador. O desenvolvimento da escrita teve como recurso o *notebook*, ferramenta essencial para a correção ortográfica e compreensão da organização textual, a partir dos recursos oferecidos pelo *word*.

No primeiro texto, auxiliei o aluno em todo o processo de escrita até chegar à versão final da história. No início do terceiro bimestre, o aluno já elaborava o texto sozinho no *notebook*, solicitando minha ajuda esporadicamente, quando julgava necessário. Ao final, o aluno e eu discutíamos a organização textual e as regras de pontuação, reescrevendo até chegar à versão final. Esse processo de escrita não tinha um tempo determinado, a cada semana a versão da história era alterada e reorganizada.

O projeto ganhou detalhes ao longo de sua elaboração, como o acréscimo de histórias criadas pelo aluno, dando continuação à versão original do conto. A confecção de um livro pelo próprio aluno possibilitou que ele vivenciasse o papel de pesquisador, para compreender os processos que envolvem desde a escrita de um livro, até sua confecção gráfica, atingindo sua versão final, disponível para o público leitor.

Resultados

A partir das duas propostas pedagógicas apresentadas, foi possível observar que durante o desenvolvimento de ambas, os alunos adquiriram e ampliaram seus conhecimentos e experiências no decorrer de cada etapa dos trabalhos. O processo de cada proposta nos mostrou o quanto é fundamental proporcionar situações em que os alunos possam ser protagonistas daquilo que escolheram estudar ou pesquisar.

O trabalho a partir da área de interesse do aluno nos evidencia uma gama de possibilidades, e descobrir os “canais de comunicação” (ORRÚ, 2016, p.127) de cada um, por meio das artes, da música, da dança, da poesia, da matemática, da linguística, da tecnologia etc. Concomitante ao papel de protagonista do aluno, na elaboração de propostas e no desenvolvimento do processo de escrita, conforme as competências previstas no Currículo do Estado São Paulo, há, também, a ampliação de repertório cultural

do aluno, na busca por diferentes versões dos contos e suas características.

Nesse sentido, é essencial destacar a escola como o lugar do não cotidiano, da garantia de acesso à cultura mais elaborada. Nas palavras de Vigotskii (2010, p. 113): “[...] a tarefa da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.”

Os trabalhos confeccionados pelos alunos têm valor decisivo para o desenvolvimento e possibilita a eles vivenciar a apropriação da linguagem, o uso social de objetos, o desenvolvimento da percepção, da atenção, do pensamento, da imaginação, da memória, das emoções, dos sentimentos, da estética, dentre outras capacidades.

É nesse processo de aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento desde a mais tenra idade, que ocorrem as vivências dos alunos com os objetos da cultura humana, por meio do auxílio de um adulto ou parceiro mais experiente. Desse modo, as propostas de leitura, escrita e pesquisa configuram-se em alguns dos diversos momentos em que o docente pode propor situações motivadoras de aprendizagens de modo a promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas, independente das necessidades educacionais especiais do aluno (SAMPALHO, 2016).

Essas funções psíquicas superiores ocorrem em dois momentos: nas “atividades coletivas e individuais” (VIGOTSKII, 2010, p. 114). A atividade de leitura do professor, por exemplo, ao apresentar o livro, mostrar as diversas versões da história, está cercada de atos leitores, aprendidos coletivamente e que ativam os processos internos de desenvolvimento humano do aluno, assim como na elaboração do roteiro da pesquisa, como processo de orientação do seu papel de pesquisador.

Para tanto, na compreensão de Leontiev (2010), a escola possui um papel vital no desenvolvimento psíquico, mas

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Na direção dessas ideias, torna-se essencial discutir o conceito de atividade principal, que nos ajuda a compreender que, por meio dela, ocorrem mudanças significativas nos processos psíquicos e na personalidade desde a infância seja a partir da brincadeira, desenvolvendo formas mais elaboradas de pensamento e as premissas da imaginação, seja por intermédio dos desenhos, de jogos de regras, dentre outras atividades, tal como a leitura e a pesquisa.

A escola é um espaço privilegiado para que propostas educativas se efetivem e proporcionem momentos de aprendizagens, e a sala de recursos, com os materiais pedagógicos e o planejamento intencional dos espaços, possibilita que os alunos com necessidades educacionais especiais possam galgar patamares cada vez mais elevados do seu desenvolvimento. Para tanto, é um lugar de tempos, espaços, possibilidades, ações, planejamento, avaliação e atividades diversas. Um local onde experiências variadas podem motivar aprendizagens significativas (tornando-se atividades) e conduzir os alunos à sua formação humana. (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 19).

Considerações finais

Ao longo deste texto, o objetivo principal foi discutir o processo de aprendizagem por meio das áreas de interesse dos alunos, os espaços da sala de recursos e as propostas educativas desenvolvidas para os alunos. Nesse sentido faz-se necessária a organização do consciente do professor no planejamento das

propostas pedagógicas, a fim de potencializar as relações entre professor da sala regular, equipe gestora, comunidade e profissionais de outras áreas. Ao encontro dessas ideias, promovemos processos de mediação que confirmam o aprendizado e favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a arte de estabelecer conexão entre teoria e prática, como professoras, requer que tenhamos um olhar refinado e preciso sobre o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, pois somos responsáveis pela sua formação integral. Nesse sentido, a

[...] vantagem de buscar tanto contribuições práticas quanto teóricas é que isto me permite estar em contato com as imagens, sons e cheiros das escolas e salas de aula reais e com os desafios práticos e políticos das pessoas que nelas trabalham. A teoria aplicada não tem muito valor se não for compatível com realidades práticas, tais como a forma como as escolas trabalham; as formas de conhecer dos professores; e as práticas que, razoavelmente, pode-se esperar que resistam além do apoio normalmente adjudicado aos estudos pilotos ou experimentais [...] (RENZULLI, 2004, p. 77).

Diante do exposto, as práticas pedagógicas apresentadas possibilitam a articulação entre teoria e prática, por meio de um trabalho humanizador voltado aos interesses dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, independente de apresentarem uma deficiência, transtorno ou ainda, dificuldade de aprendizagem.

Referências

BRASIL. MEC. **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

_____. **Resolução** nº 68, 12 de dezembro de 2017: Atendimento educacional aos alunos, público-alvo na rede estadual de ensino. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2017.

BRASÍLIA. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CAÇÃO, M.I. **O currículo e suas concepções:** teoria e prática. Marília: FFC: UNESP, 2012.

_____. **Planejamento e construção do projeto político-pedagógico:** organização coletiva do trabalho escolar e exercício de autonomia. Marília: FFC: UNESP, 2012.

CURY, C.R. J. Direto à educação: direito à igualdade, direito a diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, Ícone: Edusp, 2010. p. 59-83.

LIMA, A. E.; SILVA, A. L. R.; RIBEIRO, A. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**, v.2, n. 2, p. 16-20, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas.2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, p.387-405, set/dez. 2006.

OLIVEIRA, A.A.S. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. **O processo de comunicação:** contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006. p. 255-276.

_____. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** As Contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RENZULLI, J. S. El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In: MATE, Y. B. (Org). **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú, 2000, p.41-78.

_____. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 - 131, Jan./Abr. 2004

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014, p. 219-264.

RIBEIRO, A. L. **Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet**: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. 2004. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de histórias na Educação Infantil**: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília, 2016.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, n. 135, jan. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. 1999.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação**. Matriz de Avaliação processual. São Paulo: SE, 2016.

_____. **Caderno do aluno**. Secretaria da Educação. Governo do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno>>. Acesso em: 15 dez. de 2017.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Ícone: Edusp, 2010.

VIGOTSKY, L. S. Fatores biológico e social do comportamento. In: VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. cap. 4. p.63-78.

Capítulo II

Brinquedoteca para todos: espaços destinados à atividade lúdica na educação infantil

Patrícia Alzira Proscêncio

Luciane Guimarães Batistella Bianchini

Bernadete Lema Mazzafera

Introdução

As pesquisas sobre o brincar na infância consideram que enquanto brinca, a criança articula processos internos e externos, e esta operação será expressa na forma como ela apresenta-se diante do mundo, ou seja, com ritmo individual, interpretações próprias e modalidades de aprendizagem particulares. Nas considerações de Rodulfo (2001) enfatiza-se a ideia de que não há nenhuma atividade significativa na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar.

Lukjanenko (2001), Fontes (2004), Brenelli e Zaia (2004), Oliveira (2005) e Garcia (2010) tem apresentado resultados sobre a importância da atividade lúdica enquanto espaço promotor e desencadeador de processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento infantil, pois, por meio da brincadeira, a criança produz novos significados aos objetos.

A partir de referências teóricas como Macedo (2005), Winnicott (2006) e Piaget (2010), entende-se o brincar como

atividade inerente ao sujeito e que naturalmente implica em articulação dos aspectos biológico, cognitivo, social, afetivo, enfim, contextualizada e pertinente à história de construção do próprio indivíduo. Durante a brincadeira a criança se utiliza de todos esses aspectos de forma espontânea. Além disso, Brougère (1998; 2010) e Kishimoto (2010) afirmam que o brincar não é inato, não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas, sim, uma atividade repleta de significados sociais e que precisa de aprendizagem, é um processo de construção social que promove a humanização do indivíduo ao mesmo tempo em que evidencia este processo construtivo de cada um.

A importância do brincar também é reconhecida e evidenciada na legislação atual, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010).

No entanto, a valorização da atividade lúdica infantil não faz parte de toda sociedade e conseqüentemente, muitas crianças não têm tempo e nem espaço para brincar. É neste contexto que as brinquedotecas surgem enquanto espaço para manifestação da brincadeira infantil.

Dados históricos apresentam o surgimento da primeira brinquedoteca em meio a uma crise econômica dos Estados Unidos, a fim de solucionar uma situação vivenciada em uma loja de brinquedos. Essa loja de brinquedos ficava no caminho para uma escola e muitas crianças que passavam por ali começaram a chegar atrasadas na escola. Ao mesmo tempo, o dono da loja começou a perceber a falta de alguns brinquedos após a visita das crianças. A solução encontrada para o problema foi a criação de um serviço de empréstimo de brinquedos e com o passar do tempo, a brinquedoteca incorporou características e objetivos específicos de acordo com as necessidades encontradas nos diferentes países. (GIMENES; TEIXEIRA, 2011).

No Brasil, as brinquedotecas começaram a surgir na década de 1980 e segundo Gimenes e Teixeira (2011), em 1982 surgiu a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), criada por Nylse Cunha (1929-2017), pedagoga que começou sua carreira na área de Educação Especial na Sociedade Pestalozzi e foi coordenadora do setor de Recursos Pedagógicos da APAE - SP, onde criou a Brinquedoteca Terapêutica.

As brinquedotecas em suas diferentes modalidades e espaços, sejam eles virtual ou físico, originam-se da necessidade de proporcionar à criança um local para que ela possa brincar e ter acesso à diversidade de brinquedos, experiências e descobertas que contribuam no seu desenvolvimento e aprendizagem como um todo.

De acordo com Cunha (1992, p. 36), a brinquedoteca é “onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar”. Trata-se de um ambiente que estimula a criatividade e a imaginação.

Oliveira (2011) apresenta algumas modalidades de brinquedoteca existentes no Brasil: virtual, comunitária, hospitalar, itinerante, terapêutica, escolar, centro de pesquisa e extensão universitária, instituições penais, Organizações não governamentais (Ongs), culturais e esportivas.

Sobre essas modalidades, destaca-se que a Lei 11.104/2005, tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Em busca realizada com o descritor “brinquedotecas” no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) da capes foram encontrados 48 resultados para esse tema. Ao realizar uma leitura flutuante que considerasse o título, palavras-chave e resumo dessas pesquisas percebeu-se que os estudos sobre brinquedotecas hospitalares são encontrados em número maior do que aqueles realizados em outras modalidades e em segundo lugar estão os estudos relacionados à brinquedoteca escolar. Pelo número de trabalhos encontrados, considera-se uma temática de relevância e que ainda necessita de estudos, tanto no sentido de mapear e caracterizar as

brinquedotecas existentes, bem como no sentido de apresentar a sua necessidade e importância, principalmente no contexto da escola.

A brinquedoteca escolar é caracterizada pelo modo como são utilizadas enquanto prática pedagógica, no qual deve-se considerar o tempo, o espaço, a organização dos brinquedos, acessibilidade e adequação para receber também as crianças com deficiências, portanto, é preciso refletir sobre o lugar que ela ocupa na rotina da escola.

Cunha (2007; 2011), Oliveira (2005; 2011), Santos (2011) e Gimenes e Teixeira (2011) são alguns dos pesquisadores que realizaram estudos sobre as diferentes modalidades de brinquedoteca, as classificações de jogos e brinquedos e apontam para a importância da compreensão sobre como as vivências lúdicas podem ser oportunizadas a criança, por parte da escola e dos profissionais que nela atuam, enfatizando inclusive a formação do profissional que atua no espaço na brinquedoteca.

Outro aspecto relevante no estudo sobre brinquedotecas escolares é a organização desse espaço quanto à acessibilidade e a brinquedos adaptados especialmente pensados para crianças público-alvo da educação especial, para que seja um espaço inclusivo e atenda a todos.

Políticas em escala internacional e nacional discutem o processo de inclusão no contexto das escolas regulares e a necessidade de mudança de foco da deficiência para as potencialidades daqueles que integram o quadro da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação).

Na perspectiva inclusiva, a Educação Infantil deve oferecer um espaço que proporcione diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários, incluindo as atividades do brincar. (BRASIL, 2006).

Cia e Viralonga (2012, p. 09) ao exporem sobre a relevância do papel da brinquedoteca e dos brinquedos adaptados para o trabalho pedagógico realizado com o público alvo da educação especial, afirmam que “a utilização de atividades lúdicas diferenciadas permite que as crianças explorem mais o meio e se apropriem da cultura onde está inserida, além de maximizar o desenvolvimento socioemocional.”

Na brinquedoteca e nos diversos espaços da escola destinados ao brincar como espaço lúdico ou cantos temáticos, é preciso considerar os diversos tipos de brinquedos como: blocos de construção, brinquedos de armar, montar e de manipulação, brinquedos musicais e pedagógicos, bola, bonecas e bonecos, fantoche, fantasias, máscaras, perucas e adereços que estimulem o faz de conta. Os jogos também devem integrar esse espaço como: de cartas, dominó, memória, de perguntas e respostas.

O brinquedo deve convidar a criança a brincar e atender às necessidades da etapa de desenvolvimento na qual ela se encontra, bem como aos seus apelos emocionais. Por isso, “embora não existam os chamados ‘brinquedos para crianças com deficiência’”, como afirmam Motta, Marchiore e Pinto (2008, p. 139) “às vezes é necessário adaptá-los às necessidades e ao nível de desempenho da criança”. Desse modo, brinquedos adaptados também devem fazer parte das brinquedotecas, pois apresentam os benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem da criança público alvo da educação especial. Os brinquedos são mediadores que possibilitam atividades intencionais que oportunizam o desenvolvimento de habilidades básicas para a aprendizagem da criança. O estudo sobre os espaços destinados a expressão lúdica infantil (nas brinquedotecas, por exemplo) tem como justificativa a importância que há no reconhecimento desta atividade para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa apresentada é um recorte das investigações realizadas pelo grupo de pesquisadores participantes do projeto “Estudo do perfil das brinquedotecas em Centros Municipais de Educação Infantil brasileiros”. A proposta do projeto

foi verificar se há brinquedotecas nas instituições escolares infantis de diferentes regiões do Brasil, como é sua organização e os aspectos relacionados à acessibilidade/adaptações. Neste estudo apresentamos um recorte indicando os resultados correspondentes ao perfil dos respondentes responsáveis pelas brinquedotecas, caracterização das brinquedotecas e brinquedos (organização e acessibilidade).

Método

Para responder ao objetivo proposto realizou-se uma pesquisa descritiva quantitativa. Para Appolinário (2007, p153) na pesquisa descritiva o pesquisador “[...] limita-se a descrever o fenômeno observado, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas”.

Como instrumento para coleta de dados foi aplicado um questionário com 40 (quarenta) questões (abertas e fechadas) que contemplaram: o perfil da pessoa que acompanha a criança na brinquedoteca; perfil da escola e caracterização da brinquedoteca ou espaço lúdicos (quando não tinha a brinquedoteca) quanto à organização do tempo e espaço, e, como se dá a ação docente nesse espaço e os brinquedos que a compõem.

A aplicação do instrumento de coleta de dados foi realizada por 30 alunos de iniciação científica participantes do projeto Pic EAd⁷ “Estudo do perfil das brinquedotecas em Centros Municipais de Educação Infantil brasileiros”. Para seleção dos municípios foram eleitas as escolas conveniadas à Unopar (Universidade Norte do Paraná) onde esses alunos residiam. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Unopar - CEP/Unopar, que resultou em aprovação por meio do parecer 2.156.047.

⁷ O projeto destina-se a ofertar a iniciação científica na modalidade de educação a distância e os alunos ao participarem do projeto passam por um processo de treinamento que, neste projeto, contemplou cerca de 120 horas.

Resultados

Foram aplicados 41 (quarenta e um) questionários em 27 (vinte e sete) municípios brasileiros, em todas as regiões do país; 20 (vinte) dessas instituições atendem apenas a educação infantil, e as demais, além da educação infantil também atendem outras etapas da educação básica.

a) Perfil das participantes

Todos os respondentes são do sexo feminino⁸, com faixa etária entre 21 e 60 anos de idade. Quanto à formação das profissionais entrevistadas, 38 (trinta e oito) possuem curso superior, 17 (dezessete) dessas com especialização, 1(uma) com mestrado e 3 (três) não responderam. 35 (trinta e cinco) possuem graduação em Pedagogia, 1 (uma) em Letras e 2 (duas) Normal Superior. Apenas uma profissional mencionou ter realizado um curso específico para atuação em brinquedoteca, bem como apenas uma mencionou ter especialização em Educação Especial.

b) Características das instituições escolares e suas brinquedotecas

Dentre as 41 (quarenta e uma) instituições pesquisadas, 15 (quinze) possuem brinquedoteca. As demais instituições não possuem, mas, segundo as respostas das profissionais têm outros momentos e espaços destinados ao brincar na escola, que foram por elas chamados de: espaço lúdico, canto da brincadeira, hora da

⁸ [...] Segundo um levantamento feito a pedido do G1 pelo IDados, empresa especialista em dados de educação, ao ser comparada com as demais carreiras de graduação, a pedagogia se destaca pela prevalência quase total de estudantes mulheres (MORENO, 2017).

brincadeira, e que, acontecem na própria sala de aula, no pátio, na sala de multimeios e multiuso, ou ao ar livre.

A maioria das instituições (16) oportunizam o momento do brincar para a criança nos cinco dias da semana e permanecem em uma média entre trinta minutos e uma hora nessa atividade; por outro lado, também há um número expressivo de instituições (9) que afirmam disponibilizar o momento da brincadeira apenas uma vez na semana, o que para a faixa etária que é atendida pela Educação Infantil, considera-se um tempo muito pequeno, dado a importância dessa atividade.

Apesar de 23 (vinte e três) profissionais afirmarem que não utilizam o momento do brincar ou a brinquedoteca para outros fins que não sejam pedagógicos e que as atividades ali realizadas façam parte do planejamento dos professores, 16 (dezesesseis) delas afirmam que esse momento também é utilizado para cobrir lacunas nas atividades escolares, por exemplo: durante a entrada dos alunos ou ao final da aula para esperar os pais, entre outros.

Em algumas instituições a brinquedoteca também divide espaço com outras atividades escolares, como: biblioteca, sala de vídeo e sala de recursos.

c) Acessibilidade e brinquedos adaptados

Dentre as instituições de Educação Infantil pesquisadas, 24 (vinte e quatro) atendem crianças público-alvo da Educação Especial: deficiência auditiva (3), surdez (1), baixa visão (8), cego (1), deficiência física (7), deficiência intelectual (10), deficiência múltipla (4), transtorno global do desenvolvimento (17) e altas habilidades (1).

Quanto à acessibilidade na brinquedoteca, 23 (vinte e três) instituições não apresentam e 2 (duas) não responderam. Dentre as 16 (dezesesseis) instituições que apresentam acessibilidade, assinalaram que o que caracteriza esses aspectos nesses espaços são: rampas (15), banheiros adaptados (8), piso tátil (6) e corrimão

(8). Além dos aspectos de acessibilidade, 14 (catorze) profissionais responderam que existem brinquedos adaptados na instituição e 21 responderam que não há e 1 (uma) não respondeu. Veja na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: acessibilidade na brinquedoteca

Quanto à acessibilidade na brinquedoteca	
Rampas	15
Banheiro adaptados	8
Piso tátil	6
Corrimão	8
Brinquedos adaptados	14

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Análises dos dados

Os aspectos abordados nesse estudo nos oportunizam uma análise sobre a valorização da infância e do brincar nesses ambientes, considerando a sua existência, organização do espaço, estrutura física e acessibilidade para o público-alvo da educação especial. Os apontamentos apresentados anteriormente levam à reflexão sobre a forma em que as atividades realizadas na brinquedoteca ou nos momentos destinados ao brincar, seja ele livre ou dirigido, integram o planejamento das professoras e a proposta pedagógica da escola

Um primeiro elemento a ser analisado é que a partir da compreensão da brinquedoteca como um espaço significativo em relação ao brincar para a criança, portanto, de fundamental importância na escola principalmente para o atendimento de crianças pequenas, não é totalmente valorizado, visto que há escolas que não possuem esse espaço; outras possuem apenas momentos destinados ao brincar; e ainda, há aquelas que restringem o momento da brincadeira apenas a uma vez na semana.

Mas por que a criança precisa brincar? A criança, pelos aspectos da ludicidade, aprende a se autoconhecer, a interagir e se

relacionar com os outros e, assim, começa a compreender o mundo ao seu redor. Pela brincadeira a criança forma conceitos, relaciona ideias, constrói seu próprio conhecimento, toma consciência das regras de comportamento. Na brincadeira, a criança traz situações reais, que refletem a vida, que não podem ser vividas por ela na vida naquele momento (PRESTES, 2010).

Outro aspecto a considerar é quanto ao profissional que organizará e realizará as mediações com a criança na brinquedoteca, que melhor seria se fosse um brinquedista, ou seja, o profissional com formação específica para atuar nesse espaço. Em qualquer modalidade de brinquedoteca, os profissionais que nela atuam precisam ter conhecimento sobre aspectos importantes para esse ambiente como o tamanho do mobiliário, as cores das paredes e dos brinquedos, o cuidado com a higienização e/ou esterilização do ambiente e dos brinquedos utilizados, a catalogação de jogos e brinquedos, a manutenção dos mesmos, entre outras especificidades. Ramos (2014) em editorial realizado para a Revista Paulista de Pediatria, tece reflexões sobre um estudo que apresenta a contaminação de brinquedos por microorganismos patogênicos em ambientes hospitalares, o estudo não foi realizado no mesmo ambiente que a escola, mas nos alerta que a lavagem dos brinquedos, a higiene das mãos das crianças, dos profissionais que lidam com os brinquedos e dos mobiliários são necessárias mesmo em ambientes escolares. O brinquedista, além de conhecimento técnico precisa ser afetivo e considerar as necessidades e direitos da criança.

A criança brinca para externar sua leitura de mundo, representar e entender os papéis dos adultos, para preencher necessidades que mudam de acordo com a idade e aos interesses individuais. A escola, com o intuito de desenvolver as potencialidades de seus alunos promovendo a aprendizagem de todos, deverá encontrar possibilidades e estratégias para atender as necessidades deles.

Professores e profissionais da educação que fazem parte da comunidade escolar devem desenvolver em todos os espaços da escola mediações efetivas que promovam a interação e o respeito entre as próprias crianças, pois, percebe-se, a necessidade de práticas inclusivas que proporcionem o conhecimento das outras crianças em relação à deficiência/necessidades de seus amigos, incentivando o respeito e desestimulando o preconceito. Silveira e Neves (2006) afirmam que faltam muitos recursos nas escolas e formação especializada dos profissionais para que possam atender o aluno público-alvo da educação especial de forma qualitativa.

Como bem afirma Guijarro (2005) a educação inclusiva tem como intuito tornar realidade o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação. Não basta promover o acesso, mas é necessário garantir que os alunos aprendam e se desenvolvam como pessoa; o processo de inclusão envolve a escola como um todo, desde as adaptações referentes à estrutura física, adaptações curriculares, a promoção da interação entre todas as crianças - sejam elas público-alvo da Educação Especial ou não - combate ao preconceito e à estigmatização e a aproximação entre escola e família. Nesse sentido, considerando uma escola inclusiva, o espaço da brinquedoteca e os momentos destinados ao brincar devem ser para todas as crianças e devem atendê-las em suas especificidades.

Daí a necessidade de adaptações em relação aos brinquedos ofertados e o acompanhamento, em alguns casos, de um profissional com formação em Educação Especial, para compreender as especificidades de uma criança com deficiência intelectual que é diferente de uma criança com deficiência visual, e assim por diante. A garantia a acessibilidade é essencial, destaca-se que “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT/NBR-9050/2004 apud MANUAL...2012). Além disso, o decreto 5296/2004 que regulamenta as leis nº 10.048/2000, e nº10.098/2000 e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de

acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em seu artigo 24, descreve que

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (MANUAL. Escola Acessível, 2012).

Assim, crianças com paralisia cerebral necessitam, muitas vezes, de adaptações de materiais para que consigam manusear. (CIA; VIRALONGA, 2012). Enquanto que crianças com baixa visão necessitam de jogos e brinquedos que contribuam para o desenvolvimento de suas percepções tátil e auditiva, e ofereçam à criança a oportunidade de apalpar formas variadas de objetos e animais para que por meio da vivência descontraída das atividades lúdicas, possa construir o conhecimento sobre as coisas e as pessoas. (CUNHA, 1998).

Portanto, as adaptações necessárias devem ser planejadas e organizadas de acordo com as especificidades de cada criança para que realmente possa contribuir e ampliar suas experiências e aquisição de conhecimentos. E essas adaptações devem ocorrer em todos os contextos da escola, também na brinquedoteca, também no momento do brincar.

Considerações finais

A atividade lúdica hoje reconhecida em lei e em documentos que orientam as propostas pedagógicas para educação infantil, oportuniza as crianças o seu desenvolvimento integral e, portanto, os espaços lúdicos devem ser um local para que todos possam brincar e ter acesso à diversidade de brinquedos, experiências e descobertas.

No decorrer deste texto, refletimos sobre a brinquedoteca e os espaços e momentos destinados ao brincar na educação infantil. Os resultados indicaram que embora as brinquedotecas investigadas sejam classificadas como escolares e compreendidas como espaço para manifestação da brincadeira infantil, nem sempre apresentam em sua estruturação um local adequado para sua proposição junto à criança. Em muitos casos, os locais destinados a brincadeira apresentam-se como espaços lúdicos sem uma organização dos brinquedos e nem do próprio espaço, decorrendo ainda num desafio ao educador e a criança, quando existe a necessidade por adaptações e acessibilidade.

Outro ponto a destacar é que o profissional que acompanhará a criança nesse contexto necessita de formação que o capacite de modo a promover enriquecimentos na atividade lúdica infantil.

Espera-se que esse estudo possibilite reflexões para novas ações e incentive discussões e produção do conhecimento sobre a brinquedoteca para todas as crianças.

É preciso considerar a educação infantil como instância de formação cultural (valores, crenças) e refletir sobre a criança como sujeito cultural e histórico que aprendem e desenvolvem-se enquanto brincam e interagem na escola.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 1.ed. 2.reimpr. São Paulo: Atlas, 2007

BRASIL. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990, **Lei n. 8.242**, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.104**, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Diário Oficial da União, Brasília, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRENELLI, R. P.; ZAIA, L. L. **Jogo**: desencadeador de atitudes e reflexões na educação para a paz. XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, SP, 2004.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHINOMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage. 2010.

_____. Cultura Lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CIA, F; VILARONGA, C. A. R. **Curso de formação docente ACIEPE** ‘Brinquedoteca para todos’: avaliação e descrição. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. *et. al.* (Coord.). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/Abrinq, 1992. p. 35-48.

_____. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE; 1998.

_____. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

_____. O brincar e as necessidades especiais. In: SANTOS, S. M. P. dos: **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONTES, A. E. H. G. T. **Os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

- GARCIA, H. H. G. O. **Adolescentes em grupo:** aprendendo a cooperar em oficina de jogos. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-30072010-103022/pt-br.php> Acesso em: 02 dez. 2017.
- GIMENES, B. P; TEIXEIRA, S. R. O. **Brinquedoteca:** Manual em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. **Ensaios pedagógicos-** construindo escolas inclusivas: Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- KISHIMOTO. T. M. (Org.). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage. 2010.
- LUKJANENKO, M.F.S.P. **A Reciprocidade Moral:** avaliação e implicações educacionais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MACEDO, L. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MANUAL DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 2º andar – sala 200 – CEP: 70.047-900 Brasília, Distrito Federal, Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11261-documento-orientador-programa-escola-acessivel-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 7 dez 2017.
- MOTTA, M. P. da; MARCHIORE, L. M.; PINTO, J. H. Confecção de brinquedo adaptado: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças de baixa visão. **Rev. O Mundo da Saúde.** São Pauloabr/jun 32 (2). p. 139-145. Disponível em: https://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/59/139a145.pdf . Acesso em: 02 nov. 2017.
- MORENO, A.C. Dia das Professoras: Nove em cada dez estudantes de pedagogia são mulheres e maioria faz curso a distância. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cada-dez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>. Acesso em 7 dez 2017.

OLIVEIRA, V.B. A brinquedoteca em expansão mundial: breve relato atual. **Revista de psicopedagogia**, 22 (69), 265-267, 2005.

_____. **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, S. R. T. da S. Brinquedos em brinquedotecas como uma fonte de microrganismos patogênicos para as infecções hospitalares. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 149-150, set. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822014000300140&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2017.

RODULFO, R. **O brincar e o significativo: um estudo psicanalítico sobre constituição precoce**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, S. M. P. (Org.). Espaços lúdicos: brinquedoteca. In:_____. (Org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepção de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan/abr. 2006.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

Capítulo III

Desafios da rotina pedagógica de uma aluna com deficiência não falante: relato da professora

Vanessa Calciolari Rigoletti

Debora Deliberato

Introdução

É direito adquirido dos alunos identificados como público-alvo da Educação Especial – alunos com Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2009) - frequentar o ensino regular. Temos o dever de possibilitar-lhes acesso, permanência e aprendizagem. Nesta direção, muitas conquistas são apontadas na literatura, mas ainda é necessária a implementação de novas ações que direcionem os professores para uma inclusão escolar efetiva.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência nº 13.146, homologada em 06 de julho de 2015, todos os alunos devem ter acessibilidade no ambiente escolar, a fim de se eliminar as barreiras para a sua plena participação, considerando suas necessidades específicas de forma a contribuir para um ensino mais inclusivo (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, uma escola com orientação inclusiva é um direito a ser propagado, não somente validado. Prietro (2006) ressaltou a importância de alternativas favoráveis ao

desenvolvimento da autonomia escolar e social, para que os alunos da Educação Especial sejam alunos de direitos iguais aos seus pares.

Cardoso, Tartuci e Borges (2015) ressaltaram que são vários os desafios para a constituição de uma educação voltada para todos e pontuaram que a formação de professores é um deles. Rigoletti, Soriano e Rodrigues (2016) destacaram que o professor, tenha ou não formação específica, é o responsável pela aprendizagem e deve propiciar a inclusão de todos os alunos que frequentam o ensino regular. Lidar com as especificidades de aprendizagem implica em situações desafiadoras de ensino e convida o professor a diferentes direcionamentos em suas ações. É necessário ensinar diante de uma proposta que, segundo Poker et al. (2013), possa identificar e satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos. Os professores precisam compreender que há alternativas de ensino que proporcionam aos alunos condições reais de acesso e permanência na escola, equiparando oportunidades e oferecendo uma educação de qualidade.

As barreiras encontradas pelos professores do ensino regular têm motivado muitos estudos sobre sua formação inicial e continuada, a fim de se compreender as dificuldades do professor e buscar novos caminhos que direcionem um ensino mais entrelaçado entre teoria e prática. Schirmer (2013) mencionou a necessidade do professor se apropriar de conhecimentos específicos atualizados, fundamentados teoricamente e atrelados à prática, os quais darão suporte à resolução de problemas vivenciados diariamente.

Uma das características que os alunos da Educação Especial podem apresentar é a condição de não falante, caracterizada pelo distúrbio de comunicação, que implica na insuficiência ou ausência da fala, o que pode agravar o processo de inclusão, a participação na rotina pedagógica e o pertencimento ao ambiente escolar de tais alunos (DUDAS, 2013; VON TETZCHNER & MARTINSEN, 2000; MORESCHI, ALMEIDA, 2017). Diante disso, Moreschi e Almeida (2017) destacaram que o ponto inicial de uma ação pedagógica focada nas potencialidades do aluno e provedora da educação

inclusiva é o reconhecimento de outras formas de comunicação que vão além da fala.

Quanto aos desafios vivenciados pelas escolas ao receber alunos não falantes, Deliberato (2017) enfatizou a importância de desenvolver programas e ações que sustentem e ampliem a competência linguística. Para que a escola possa eliminar as barreiras das necessidades comunicativas do escolar, o ambiente precisa estar preparado para as mudanças e para a adoção de novas estratégias (SILVIA, DELIBERATO, 2010). No que tange, especificamente, ao processo inclusivo dos alunos com deficiência não falantes, Sameshima e Deliberato (2009) ressaltam que com relação aos indivíduos que não conseguem utilizar as formas convencionais de comunicação, principalmente a fala, diferentes autores têm se preocupado em desenvolver recursos e procedimentos para possibilitar uma comunicação efetiva.

Pela linguagem o aluno se integra em aspectos da socialização e exploração do ambiente, levantamento de hipóteses, possibilidade de opinar e convencer, dentre outros. Por meio da comunicação é permitido compreender o outro e também ser compreendido (MANZINI, DELIBERATO, 2004). O domínio destas habilidades possibilita a interação e a participação plena em toda a rotina escolar, garantindo o direito de expressar opiniões, desejos e vontades. Valmaseda (2004) discutiu que por intermédio da linguagem a criança expressa seus sentimentos, explica suas reações e tem a condição de compreender a reação dos outros, com a possibilidade de conhecer diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato, incorporar valores e normas sociais. Em ambiente escolar em que predomina a fala como instrumento de comunicação, sua ausência ou insuficiência pode resultar em prejuízos para o aluno quando não se repensa sua participação nas práticas educacionais direcionadas às suas necessidades. Os ambientes que utilizam meios alternativos para promoção da competência linguística da criança são os que apoiam o uso de formas alternativas de comunicação (VON TEZCHNER, 2009).

No caso de alunos não falantes, combinam-se a dificuldade de acesso à rotina pedagógica e a dificuldade de comunicação, o que pode representar um desafio para o professor do ensino regular, ainda mais quando existe um diagnóstico de deficiência intelectual. Quanto maior as especificidades os alunos da Educação Especial apresentarem, maior é a necessidade de o professor buscar estratégias que beneficiem o aprendizado, o ensino e a participação de seus alunos em ambiente escolar. Para uma comunicação efetiva torna-se necessário uma união gestual, gráfica, pictográfica, mímica, que possa abranger uma associação de recursos como pranchas, *tablets*, computadores, pastas, reconhecidos em si como alternativas de comunicação.

A Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) é a área de caráter multidisciplinar que busca a implementação e o uso de recursos, sistemas, estratégias e gestos, entre outros, como meio de suprir a insuficiência ou inexistência da fala, permitindo a comunicação por outros caminhos que ofertam suporte ao desenvolvimento da linguagem e comunicação. Ao olhar para o universo infantil o suporte deve auxiliar estes alunos no desenvolvimento das mesmas práticas de comunicação e linguagem que as outras crianças, para se expressarem em atividades de envolvimento coletivo e na interação social (VON TETZCHNER, 2009).

Deliberato (2013) pontuou que o uso de sistemas de CSA pode beneficiar o acesso ao currículo escolar e às diferentes habilidades comunicativas de alunos não falantes. Schirmer (2011) enfatizou que tão importante quanto o uso da CSA são os parceiros de comunicação interessados em interagir e se comunicar com o aluno não falante. Massaro (2017) enfatizou que na escola existe toda a necessidade de envolver as demais crianças, funcionários e professores na diversidade das possibilidades comunicativas como fator positivo no processo de construção da linguagem do aluno com deficiência não falante.

Souza e Passerino (2013) ao analisarem os professores e suas

estratégias para os alunos não falantes, destacaram que quando o professor inclui em seu planejamento e ação pedagógica o uso de recursos e estratégias que envolvem a área da CSA, favorece o aluno não falante em situações de ensino.

Ao considerarem que muitos professores não tiveram a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos específicos em CSA em sua formação, Bersch e Sartoretto (2017) advertiram que a tarefa de atender alunos com dificuldade de comunicação é um desafio que terão que enfrentar em curto tempo.

Considerando o exposto, o presente estudo destaca-se por dialogar com os desafios da rotina pedagógica de uma aluna com deficiência não falante, expressos no relato da professora do ensino regular.

Método

Este estudo está integrado a uma pesquisa maior, denominada “Formação de professores no contexto da Comunicação Suplementar e Alternativa”, submetida à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, respeitando as prerrogativas da resolução 196/96 do CONEP, que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos e obteve o parecer favorável nº 1525070.

Participou desta investigação uma professora que atua com alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola do ensino privado localizada no interior do Estado de São Paulo, graduada em Pedagogia com aprofundamento em Educação Infantil.

A aluna X é do gênero feminino, com idade de sete anos, apresenta diagnóstico de Síndrome de Down e quadro de insuficiência e ausência de fala. Sua classe é composta por 13 alunos, dentre eles apenas um com deficiência intelectual. Considera-se relevante explicar a caracterização do aluno com deficiência não falante a fim de possibilitar uma melhor

compreensão dos resultados. Os dados foram obtidos juntos à professora.

O ensino é realizado por uma professora titular - com quem foi realizado este estudo - e por uma professora auxiliar que colabora na realização das atividades em sala e no manejo da aluna com deficiência não falante e com os demais alunos matriculados na sala.

De acordo com a professora, a aluna realizava sessões de atendimento com Terapeuta Ocupacional e Fonoaudiólogo.

Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado. Para apoiar e tornar mais lúcida a identificação da percepção da professora quanto à rotina pedagógica da aluna com deficiência não falante foi utilizado também como instrumento de coleta de dados o protocolo elaborado por De Paula (2007) em sua versão atualizada por De Paula, Manzini e Deliberato (2015) em suas partes I e II .

A coleta de dados foi realizada na própria escola em que a aluna estava matriculada, em datas e horários previamente agendados. Os relatos da professora foram gravados com seu consentimento para posterior transcrição do conteúdo.

Os dados foram analisados de forma qualitativa. Essa etapa foi iniciada pela transcrição da entrevista na íntegra, seguida da leitura de todo o material coletado, com a finalidade de analisar detalhadamente as falas fornecidas pela professora. Foram selecionados os relatos referentes ao objetivo do estudo, ou seja: a unidade de análise foi composta por trechos de falas agrupadas por critério de semelhança, que permeavam cada tema do roteiro de entrevista segundo Bardin (2004).

Resultados e discussão

Os resultados são expostos por meio dos eixos temáticos advindos da análise de dados da entrevista realizada com a professora, identificada pela letra J, e a entrevistadora, identificada

pela letra E. Vale ressaltar que na análise das unidades temáticas diversos temas com seus respectivos subtemas foram elencados, porém para este estudo foi considerada apenas uma parte das unidades temáticas estabelecidas.

Habilidades de Comunicação

O relato da professora quanto ao seu entendimento sobre as diferentes formas de comunicação de sua aluna com deficiência não falante pode colaborar no processo de interação desta aluna com os demais interlocutores e no processo de participação nas atividades pedagógicas. O subtema “Habilidade de expressão da aluna não falante” será ilustrado e discutido paralelamente aos relatos em que expressa sua percepção sobre a compreensão dos interlocutores:

- Habilidade de expressão (aluna) x Habilidade de compreensão (interlocutor)

Os dados deste estudo evidenciaram que a professora identifica a habilidade de expressão na aluna com deficiência não falante como sua habilidade de emitir sons e gestos, porém indicam que a comunicação é permeada por tentativas do interlocutor compreender o que a aluna quer dizer. A professora J revela que o passar do tempo promove tentativas e observações que fazem com que possa melhor compreender a comunicação de sua aluna.

Possibilidades de comunicação? Olha, a minha criança é uma criança que não fala. Então, ela emite alguns sons, algumas sílabas e, nós vamos trabalhando, ela faz alguns gestos, aponta, e com essas sílabas nós vamos tentando entender o que ela quer dizer. Então já passou um tempo que estou com ela, seis meses e, nós vamos entendendo o que ela quer. (J)

OMOTE (2001) destacou que a competência nas mais diversas formas de comunicação configura o quadro de referência

para formação e manutenção da identidade pessoal e social das pessoas e acredita ser a comunicação o meio de assegurar a condição de normalidade do indivíduo, adicionando que um prejuízo na capacidade de comunicação pode vir a comprometer sua participação nas relações interpessoais, acarretar prejuízos na autoconfiança e na autoestima do indivíduo.

A comunicação se dá por um elo entre quem transmite e quem recebe a mensagem (FABRI, SELLA, 2017). Ao responder ao questionamento sobre a habilidade de expressão da aluna com os demais alunos da sala a professora relatou dificuldades de se fazer compreendida e de assumir de fato a vez no processo de interlocução.

Muitas vezes ela não se faz entendida, nós não entendemos o que ela quer, tanto os professores quanto as crianças. As crianças [...] tentam entender essa criança[...] mas nem sempre isso acontece, então às vezes não entendemos o que ela quer, ela fica nervosa. (J)

Ao se deparar com as dificuldades desta aluna inserida no ambiente escolar é imprescindível que os envolvidos estabeleçam vínculos que busquem compreender sua maneira alternativa de se comunicar e que possam ampliar suas habilidades de comunicação. Deliberato(2017) exaltou a habilidade dos interlocutores no processo de interação como fator relevante para que a comunicação se estabeleça, mesmo que por outras modalidades. A Compreensão dos Interlocutores revelou as dificuldades dos interlocutores compreenderem efetivamente a comunicação da aluna com deficiência não falante, que nem sempre tem sucesso em suas tentativas de comunicação. Isso pode levar a aluna a desistir de se expressar, como reforça o seguinte trecho, que exprime as dificuldades da aluna ser compreendida pelo interlocutor:

[...] ela não fala, então nós percebemos que ela fica muito nervosa, angustiada com isso, então isso também colabora pra

esses momentos que ela arremessa estojo, ela taca as coisas, então nós estamos conversando e ela pega no meu rosto, então ela vira pra tentar falar, ela me cutuca, ela pega em minha mão, ela tenta falar e a gente não entende.(J)

Moreschi e Almeida (2017) destacaram que os desafios que o aluno com deficiência não falante enfrenta ao estar em um ambiente escolar despreparado para atender suas singularidades comunicativas podem fazer que ele não se sinta pertencente ao entorno e desista de tentar ser compreendido. A insuficiência ou ausência da fala pode interferir em diferentes aspectos do indivíduo, com destaque para questões emocionais, psicológicas, convívio social entre outros, fatores importantes que devem impulsionar os parceiros de comunicação em atuações que favoreçam o desenvolvimento das habilidades comunicativas (FABRI, SELLA, 2017).

Desafios da rotina pedagógica x Formação do professor

Silva e Deliberato (2003) discutiram as dificuldades e preocupações dos professores a respeito dos alunos com deficiência não falantes na interação professor-aluno. A professora J reconhece a dificuldade de interação com a aluna não falante e destaca sua opção por ir em busca de algo não ofertado em sua formação:

Porque, quando eu recebi essa criança, foi um pouquinho difícil, então nós não sabíamos como lidar com ela, nós fomos buscando, eu fui buscando, para saber, para entender melhor como que era, para entender melhor como trabalhar e a partir disso eu fui criando estratégias para trabalhar com ela.(J)

O que se observa no ambiente regular de ensino é que as diversas especificidades dos alunos demandam esforços do professor para que possa atender aos requisitos do escolar, Quando questionada sobre sua formação, a entrevistada respondeu que não

abarcou as múltiplas exigências de estar com todos em sala de aula e, indagada se em sua formação inicial teve algum conteúdo sobre CSA, sua resposta foi negativa.

O desafio do professor pode ter início nesta resposta da professora J, justificada pela ausência de conteúdos que embasam uma prática mais sólida e que de fato possa contemplar as necessidades educacionais de seu aluno. No caso de um aluno não falante o conhecimento e a formação específica do professor criariam caminhos mais seguros em direção do direito de comunicação e aprendizagem.

Bersch e Sartoretto (2017) ao refletirem sobre a formação inicial e continuada dos professores destacaram como grande desafio a ser enfrentado pelos professores e pela escola o atendimento das demandas das práticas diárias reconstituídas à luz de pressupostos teóricos

Walter, Togashi e Nunes (2013) pontuaram a existência de falhas no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial em escolas regulares e revelaram a necessidade constante da interface entre teoria e prática, a fim de buscarmos sempre caminhos inovadores e benevolentes para todos. Alunos com deficiência não falantes são ainda mais prejudicados, pelo fato de muitas vezes não conseguirem ser compreendidos, pela dificuldade de comunicação. Barreiras como essas podem ser superadas se sistemas alternativos de comunicação forem oferecidos e se tornarem funcionais para que estes usuários possam dialogar com o mundo em sua volta.

Com ênfase no atendimento aos alunos com deficiência, considera-se que o professor tenha a necessidade de buscar, elaborar e implementar novos recursos que objetivem a funcionalidade do aluno e a superação de sua limitação. Rocha (2013) discutiu a importância da escola em fornecer ao aluno recursos adaptados e a necessidade dos profissionais estarem capacitados para oferecer estratégias que o aluno possa usar.

Segundo Carnevale et al. (2013) os professores não se encontram melhores habilitados para atuar na comunicação de

alunos não falantes. Diante de vários indicadores, as autoras mencionaram que é necessário escutar o relato do professor para que novas propostas possam emergir.

Estar no ambiente escolar e se comunicar não é o bastante. As dificuldades se ampliam quando o professor reconhece que o aluno tem o direito de aprender e participar da rotina pedagógica. É necessário elaborar situações de aprendizagem que envolvam a todos. O professor deve buscar novas ações, para conseguir criar vínculos entre o ensino-aluno, admitindo singularidades e recorrendo a estratégias diferenciadas. Deliberato (2017) discorre sobre as necessidades do professor do ensino regular e destaca que este deve estar atento às especificidades de seus alunos a fim de planejar o conteúdo pedagógico com todos os estudantes. A professora participante deste estudo apontou que elaborar situações de aprendizagem que envolvam a todos não é uma tarefa fácil, porém relata que tem conseguido:

Facilidade? Não sei se facilidade é a palavra. Eu tenho conseguido fazer essa movimentação. É porque tudo que a gente vai fazer nós pensamos em todos os alunos e pensamos nela. Ela vai conseguir fazer isso? Ela vai entender o que está acontecendo, ela vai conseguir participar dessa atividade? Então a gente tem criado estratégias que envolvam todos e toda a turma e, não é fácil, não é uma coisa fácil, mas é algo que a gente tem conseguido.(J)

O próximo relato da professora J ilustra seus desafios na rotina escolar com a aluna não falante e aponta a necessidade de ajuda:

Nós conversamos com a fono que diz que ela tem esse prognóstico de fala, precisa trabalhar com a fala, mas ter alguém que nos auxiliasse na comunicação com certeza ajudaria.(J)

A professora reconhece a necessidade de profissionais de áreas específicas auxiliarem seu trabalho pedagógico com o aluno

com deficiência não falante. Ao discorrer sobre os serviços de apoio, Pacheco (2007) considerou que todos devem adotar uma postura colaborativa e trabalhar de maneira coordenada com os professores, a fim de criar o conhecimento compartilhado necessário para enfrentar os vários desafios que a inclusão apresenta e realizar práticas efetivas em relação aos alunos que manifestam algum tipo de necessidade educacional.

Interrogada sobre o que identifica como ajuda nos desafios de sala de aula a professora responde:

O que poderia me auxiliar? Acho que uma pessoa com conhecimento dentro da escola que tenha não só o conhecimento, mas que consiga fazer essa ponte com alguém que tenha realmente estudado sobre isso, alguém da área da Fono da TO. Quando essa criança tem esse acompanhamento a gente também precisa conversar com esses profissionais, então acredito que esse estudo, essa ajuda que conta com uma, mais áreas, não só com o professor, mas alguém que trabalhe com essa criança fora da escola, isso ajudaria bastante. (J)

Profissionais que lidam com indivíduos não falantes, devem trabalhar em prol da linguagem, da aprendizagem e da condição da comunicação (PIRES, 2017).

Outro desafio explícito no relato da professora J refere-se aos avanços na aprendizagem da aluna: “Do começo do ano até agora não temos percebido grande avanços desse lado de comunicação, é o nosso grande desafio.”

Silva (2013) defendeu que a ausência ou insuficiência de fala não denota que o indivíduo não tem o que dizer e que não compreende o mundo a sua volta. É preciso que o professor tenha a condição de se desafiar, acreditar na possibilidade de mudança de papel e considerar que o aluno possa assumir a condição de falante. Assim, o professor poderá seguir no sentido de criar caminhos para que as transformações nas habilidades comunicativas do aluno não falante se concretizem dentro de sua

rotina escolar .

Recursos e estratégias pedagógicas

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores é encontrar mudanças necessárias que permitam o acesso do aluno público-alvo da Educação Especial nas diversas situações de ensino propostas na rotina pedagógica. Este tema buscou identificar nos relatos da professora sua percepção quanto ao uso de materiais (recursos) e procedimentos (estratégias) direcionados ao atendimento das especificidades da aluna com deficiência não falante.

A professora J, ao ser questionada sobre como acontece o processo de ensino de sua aluna, explica:

Olha, tudo que nós fazemos com essa aluna é adaptado[...] Nós procuramos trabalhar o que é da faixa etária, o que é do primeiro ano, porém tudo é adaptado para que ela entenda melhor, então por exemplo, ela não tem a coordenação motora fina, ela não pega no lápis, utilizamos as letras móveis, a colagem, sempre alguém precisa ficar do lado dessa criança, seja a professora auxiliar ou titular, porque ela não tem essa autonomia de fazer as atividades sozinhas, ela não consegue, tem que alguém ir explicando pra ela individualmente, falando pausadamente, devagar e ir fazendo essas adaptações nas atividades, seja ela na linguagem oral e escrita, na matemática, ciências, enfim, história, qualquer atividade que precise dessa adaptação pra melhor entendimento dela, procuramos trabalhar o que é do 1º ano, porém algumas coisas ela não consegue, por exemplo, a adição, subtração, ela não tem ainda esse entendimento, então nós trabalhamos com a noção de quantidade, aonde tem mais, tem menos, tudo muito concreto com ela, porque nós percebemos que ela entende melhor assim. (J)

Ropoli et. al (2010, p. 9) defendeu que “a escola regular se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de

todos, adotando novas práticas pedagógicas”. O recurso pedagógico tornou-se um instrumento comum na rotina de sala pedagógica e, reconhecido nele as possibilidades de aprendizagem do aluno. Manzini e Deliberato (2007) definiram o recurso como algo concreto, um objeto que beneficia tanto o ensino quanto a aprendizagem dos alunos.

Ao pensar em recursos de CSA, Manzini e Deliberato (2004) pontuaram que o uso de material que apoia a comunicação possibilita a interação do aluno com o professor, colegas e demais funcionários da escola, além de sua participação em estratégias do planejamento curricular e nas demais atividades.

Donati (2017) destacou como uma das possibilidades da CSA a oferta de vias de acesso ao pensamento do outro como também a possibilidade da expressão de si mesmo. Na próxima resposta da professora nota-se que a mesma percebe as intenções comunicativas da aluna, mas reconhece que nem sempre são compreendidas pelos amigos e professoras, e por meio de seus questionamentos a pesquisadora identificou que a professora sinaliza a necessidade de algo que possibilite a funcionalidade de comunicação na rotina escolar:

E para as coisas que ela não está conseguindo, então em uma atividade, pra formar uma frase, fazer uma história, pra trabalhar com a Matemática, coisas que ela não consegue. E pra cantar músicas?(J)

Neste aspecto, restrita em realizar opções e desprovida de desencadear situações interativas no ambiente escolar a participação da aluna sofre um declínio. Souza (2017) relacionou o papel reduzido do aluno com deficiência não falante nas brincadeiras e rotina pedagógica com sua dificuldade de realizar escolhas e interagir nas atividades.

A CSA oferece uma série de recursos e sistemas que devem ser utilizados de acordo com a combinação das necessidades

comunicativas e com a consideração das preferências do usuário para a escolha, por exemplo, das imagens.

A professora J destacou a necessidade de um recurso de CSA:

E você pensa em uma alternativa pra isso que pudesse auxiliar a questão de comunicação entre você, ela e outros amigos da sala no ambiente escolar? (E)

Olha, eu necessito assim, trabalhar com um quadro, como é que chama, quadro de...que a criança aponta o que ela quer.(J)

Recursos de CSA promovem relações interpessoais de socialização e afetividade ao possibilitar momentos prazerosos de atividades, sendo assim o beneficiado assume papel ativo e com aumento da probabilidade de expor seu potencial na rotina pedagógica (FABRI , SELLA,2017).

Vejamos a definição que a professora J apresenta sobre CSA: “Eu acredito que a Comunicação Alternativa seja uma outra forma de se comunicar com a criança, sem ser a oralização”. Em consonância com o relato da professora, a CSA é um excelente recurso para que o aluno com deficiência não falante participe e usufrua do ambiente escolar. (BRESCH, SARTORETTO, 2017)

O ponto de vista da professora demonstra que sua necessidade é apontada por uma busca teórica, mas apresenta rasas ideias sobre os recursos e procedimentos práticos que poderiam auxiliá-la na possibilidade comunicativa de seu aluno. Aponta também a necessidade de cursos de formação mais específicos e que atendam o aluno com deficiência não falante, como o que foi vivenciado uma vez na escola que trabalha.

A possibilidade de implementação de novos recursos em sua prática é na opinião da professora J algo positivo, pois entende que quanto mais colaborar com as intenções comunicativas da aluna favorecerá o seu trabalho com a aprendizagem e conseguirá um melhor desenvolvimento da rotina pedagógica com a aluna não falante: “Quanto mais conseguirmos a comunicação seja ela qual for, mas as coisas vão se estreitar e nós vamos entender melhor

aquela criança e assim conseguir trabalhar com ela.”

Por não ter formação específica a professora destaca que sentiu a necessidade de buscar e conhecer um pouco mais sobre CSA para receber a aluna: “O que eu procurei em livro, na internet, para saber um pouquinho melhor quando eu recebi essa criança. Só isso.”

Percebe-se que a professora reconhece suas limitações em sua formação e se move para compreender a aluna quando esta faria parte do seu grupo e que não houve um maior aprofundamento em sua formação, revelando que suas buscas foram por necessidades pessoais.

Ao ser indagada sobre a CSA como possibilidade de facilitar ou não o seu trabalho na rotina pedagógica com a aluna com deficiência não falante, a professora responde:

Me ajudaria e principalmente ajudaria ela, porque estreitaria esses laços tanto com as crianças, como comigo, com a professora auxiliar, ela conseguiria se fazer entendida. (J).

Nesta direção vale ressaltar segundo, Bersch e Sartoretto (2017), que a formação inicial e continuada dos professores ainda se apresentam como um grande desafio a ser vivenciado pela escola e seus funcionários e consideraram ser este um tema não oportunizado em sua maioria nas licenciaturas, afirmando que os professores precisam enfrentar tal desafio e buscar respostas em curto prazo.

Conclusão

Os dados do presente estudo demonstraram que a professora, mesmo sem formação específica na área de comunicação e linguagem alternativa, considerou necessário buscar novos conhecimentos para melhor compreender sua aluna com deficiência não falante e dar-lhe a possibilidade de participar

efetivamente das diversas situações da rotina pedagógica, considerou a professora que a CSA é um dos caminhos que facilitariam seu trabalho com a aluna e defendeu a parceria com outros profissionais de formação específica como uma maneira de enfrentar os desafios de ensinar e desenvolver sua rotina pedagógica.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2004.

BERSCH, R. SARTORETTO, M.L. Formação de professores para a promoção e vivência da comunicação alternativa no contexto escolar. In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE, 2017. p.197-204.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo4_09.pdf>. Acesso em 10 de julho, 2016.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. 06 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 18 de março, 2017.

CARDOSO, C. R. TARTUCI, D.; BORGES, W. F. A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs.). *Inclusão escolar em foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquenzine&Manzini, ABPEE, 2015, v. 4, p.1-52.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação Alternativa no contexto educacional: conhecimento de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.19, nº 2, Abr./Junho 2013.

- DE PAULA, R. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não-falantes em ambiente escolar*. 109f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília,2007..
- DE PAULA, R.;MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto escolar. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E. (Orgs). *Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*.São Carlos: Marquezine & Manzini:ABPEE,2015.p.41-83.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). *Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71-90
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na educação infantil: instrumentos para aquisição de competências do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE,2017.p.77-95.
- DONATI, G.C.F. Quais caminhos trilha a comunicação suplementar e/ou alternativa na clínica fonoaudiológica da infância e da adolescência? In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE,2017.p.289-302.
- DUDAS, T. L. A Comunicação Alternativa como potencializadora da inclusão escolar? In: PASSERINO, L. M. et al. (Org). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 83-97.
- FABRI, M.H. SELLA, K.R. A comunicação suplementar e alternativa na clínica com adultos e idosos: desafios e saberes na busca da funcionalidade da comunicação. In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE,2017.p.319-335.
- MANZINI E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: ABPEE-MEC/SEESP, 2004. 52 p.

- MANZINI E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II*. Secretaria de Educação Especial-Brasília: ABPEE-MEC: SEESP, 2007 . Fascículo 4. 72p.
- MASSARO, M. Mediação do professor de educação infantil no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE,2017.p.109-122.
- MORESCHI, C.L. ALMEIDA, M.A. Práticas da fonoaudiologia educacional no contexto da educação inclusiva; Possibilidades e realidades quanto ao uso da comunicação alternativa. In:DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE,2017.p.133-146.
- OMOTE, S. Comunicação e relações interpessoais. IN: K. Carrara (org). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Fapesp,p.159-161, 2001.
- PACHECO, J. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. In: Pacheco, J. et al. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232p.
- PIRES, S.C.F. A comunicação suplementare alternativa na estimulação precoce para a aquisição da competência comunicativa. In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE,2017.p.245-256..
- POKER, R.B. et al. Plano de desenvolvimento individual: Avaliação e prática pedagógica nasala de recursos multifuncional. In: POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S.; MILANEZ, S.G.C.; GIROTO, C.R.M. (org). *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.p.184.
- PRIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E. ;PRIETRO,R.G.; ARANTES, V. A. (Org). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p 40.

RIGOLETTI, V. C. ; SORIANO, K. R. ; COSTA, C. R. . Elaboração e implementação de uma proposta colaborativa como apoio à inclusão escolar: relato de experiência. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VII CBEE) e X Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE), 2016, São Carlos. Anais do VII CBEE e X ENPEE, 2016. v. v. 1. p. 1-14.

ROCHA, A. N. D.C.*Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação*. 210 f.tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília,2013.

ROPOLI, E. A.; et. al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMESHIMA,F.S.; DELIBERATO, D. Identificação das habilidades expressivas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*.Marília: ABPEE, 2007. p.37-50.

SCHIRMER, C.R. Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília; *ABPEE*, 2011.p.187.

SCHIRMER, C.R. Formação Inicial e Continuada de Professores e Comunicação Alternativa: pontos importantes para vencer os desafios.In: PASSERINO, L.M.et al./Org. *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: *CRBF*, 2013. p. 255-272.

SILVA, A. C. R. Contribuições da terapia ocupacional na formação de professores. In: PASSERINO, L. M. et al. (Org). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: *CRBF*, 2013, p.273-283.

SILVA, A.; DELIBERATO, D. Comportamento Comunicativos utilizados por uma educadora na situação de alfabetização de um aluno com severo distúrbio na comunicação verbal. In: V Simpósio em Filosofia e Ciência -Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência. Marília: Unesp Marília. *Publicações*, 2003-CDROM-,2003 p.1-6.

- SILVA,P.A.;DELIBERATO, D. Percepção de professores de classe especial sobre recursos para a comunicação alternativa. In: MANZINI,E.J.;FUJISAWA,S.D;*Jogos e recursos para comunicação e ensino na Educação Especial*. Marília: ABPEE,2010.p.59-83.
- SOUZA, M. D.; PASSERINO, M.L. A Comunicação Alternativa na Escola Inclusiva: Possibilidades e Prática Docente. In: PASSERINO, L.M.et al./Org. *Comunicar para incluir*.Porto Alegre :CRBF, 2013. p. 99-117.
- SOUZA, V. L. V. Serviços e recursos de comunicação alternativa no ambiente hospitalar. In: DELIBERATO, D. [et al.](Org). *TRILHANDO JUNTOS A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA*. Marília: ABPEE,2017.p.355-369.
- VALMASEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In: COOL, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. de J.; Macedo, E.C. de ; (org) – *Comunicação Alternativa:Teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. Edições Científicas: Memnon. 2009.p 14-27.
- VON TETZCHNER,S; MARTINSEN, H.Introdução a comunicação alternativa.Porto Editora; Portugal,2000.
- WALTER, C. C.;F., TOGASHI, C. M.;NUNES, L. R. A Comunicação alternativa Favorecendo o Processo de Inclusão de Alunos com Autismo no Atendimento Educacional Especializado.In: PASSERINO, L.M.et al./Org. *Comunicar para incluir*. Porto Alegre :CRBF, 2013. p. 170.

Capítulo IV

Técnicas comportamentais empregadas no atendimento educacional especializado de crianças autistas: levantamento das dificuldades encontradas pelos professores

Angelo Antonio Puzipe Papim

Mariane Andreuzzi de Araujo

Elton Faria Bastos

Introdução

Educar Escolares com Transtorno do Espectro Autista (ETEA) na perspectiva comportamental configura, para o professor, uma tarefa dinâmica, que exigirá dele constante articulação entre a formação teórica e o emprego dos conceitos à prática pedagógica, de sorte a torná-la estimulante e significativa, promovendo a aprendizagem.

Para o processo de escolarização de ETEA ser efetivo, é imperativo superar o estigma e o senso comum que orbitam o transtorno: a ação do professor e a função da escola também devem ser modificadas, a fim de corresponderem às necessidades educacionais desse público. De acordo com Brasil (2008), é competência do professor de educação especial avaliar a necessidade educacional do ETEA, ao longo do seu processo de

escolarização, para, a partir desses dados, desenvolver recursos pedagógicos que facilitem sua aprendizagem e desenvolvimento.

Elaborar atividades pedagógicas significativas para aprendizagem do ETEA, com base nas abordagens comportamentais, exige uma efetiva formação desses docentes. Essa formação, além de apresentar os pressupostos teóricos, deve incluir também o modo adequado de empregá-los. O pragmatismo ou o domínio conceitual não garantem por si só ao professor bom desempenho em seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, para obter êxito, é preciso harmonizar as instâncias conceituais e práticas, de maneira a estabelecer um limite que revele o comportamento, os reforçadores e o contexto no qual ele se manifesta, sem suplantando a ação pedagógica.

Brasil (2008), amparado no Decreto nº 6.094/2007, descreve o trabalho do professor de educação especial em dois polos: de um lado, ele precisa atuar como agente para promover a inclusão, e, de outro, assegurar o desenvolvimento biopsicossocial do aluno. Alia, assim, o contexto escolar, o contexto familiar e as características pessoais e as necessidades dos ETEA, para viabilizar a escolarização.

Conforme Paulon et al. (2005), o professor e todo o contexto escolar compõem o bastião indispensável ao processo de escolarização:

Um pressuposto frequente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la (2005, p. 9).

Os diferentes contextos escolares trazem aos professores dilemas frente ao processo de inclusão dos ETEA, em parte porque

a formação, as leis, o contexto e as práticas pedagógicas não se sintonizam na realidade. De acordo com Brasil (2008), o professor desempenha a função de avaliar e elaborar estratégias pedagógicas complementares ao currículo, a fim de abarcar as necessidades do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A adequação curricular, por sua vez, depende de uma ação conjunta e coordenada entre todos os agentes escolares, envolvendo inclusive a família, em um ambiente colaborativo. As intervenções pedagógicas centradas nas necessidades do ETEA são de competência do professor, cabendo a ele preparar as atividades pedagógicas para aproximar o escolar, ao máximo, do currículo regular oferecido pela escola e, ao mesmo tempo, fazer com que o material pedagógico seja uma ponte a aproximar as diferentes realidades que compõem a escola (SILVA, 2012).

Sem um processo colaborativo, a escolarização do ETEA torna-se fragmentada e o limite de ação do professor se restringe a sua sala, de maneira que ele só consegue atuar sobre as necessidades do escolar de forma desintegrada da totalidade. Sustentar a aprendizagem colaborativa do ETEA demanda a compreensão, por todos os envolvidos, dos comportamentos decorrentes do transtorno.

Atualmente, o TEA é classificado como um transtorno neurobiológico, sem, entretanto, possuir marcadores biológicos para seu diagnóstico, ou seja, ele não pode ser detectado através de um exame sanguíneo, mas apenas por meio da observação do comportamento.

Os sintomas do autismo podem ser identificados antes dos três anos de idade. Existe a possibilidade de se realizar o diagnóstico precoce, por volta dos dezoito meses de idade. Outros critérios observáveis são afetações nas áreas do desenvolvimento global, tais como déficits na interação e comunicação social, comportamentos e interesses restritos e repetitivos, denominados tríade do autismo (APA, 2013).

Contrapondo-se, hoje em dia, à antiga tríade autista descrita em 1945 por Leo Kanner, os sintomas do autismo são classificados dentro da díade autista. Os sintomas e suas manifestações são medidos em graus, que variam de leve a severo. O grau sinaliza, além da severidade do transtorno, o nível de apoio ao qual cada indivíduo necessita acessar, para promover seu desenvolvimento (APA, 2013).

Existem diferentes métodos e técnicas para avaliar o ETEA e definir um percurso pedagógico. Os métodos e técnicas comportamentais são os mais utilizados pelos professores para esse fim. Avaliar o comportamento possibilita estabelecer, na escola, estratégias pedagógicas significativas, pois a abordagem comportamental é feita a partir do comportamento individual manifestado e reforçado pelo contexto.

No entanto, a amplitude teórica da abordagem comportamental configura, para o professor, um quebra-cabeça de informação difícil de resolver sem a devida formação. As diferentes ramificações das teorias comportamentais, embora todas compartilhem um tronco comum, resultaram em métodos, técnicas, modelos, programas de intervenção e educação diversificados, de sorte que cada perspectiva possui um núcleo formativo especializado.

Especializar-se em uma dessas ramificações instaura, no cenário escolar, um obstáculo para a ação pedagógica, pois a escola não é composta por um determinado referencial conceitual, mas por abordagens mistas. As variações metodológicas presentes nas escolas relativizam a teoria e a ação pedagógica, com a finalidade de harmonizar os diferentes pressupostos teóricos presentes na conjuntura escolar. Ao se ter que manejar o comportamento do ETEA, seguindo as abordagens comportamentais em meio a diferentes concepções teóricas, que, em tese, sustentam a atividade pedagógica, forma-se um hiato entre teoria e atividade prática (SILVA, 2012).

Flagrada a ruptura entre essas duas instâncias, a ansiedade do professor aumenta e a insegurança se instala, na relação pedagógica. O ETEA, suas necessidades e demandas educacionais são deixados em segundo plano, em benefício de determinada abordagem teórica ou da gestão da diversidade conceitual existente na escola, que incide e determina a atuação do docente (SILVA, 2012).

Em um ambiente de fragmentação teórica, onde o aluno Público-Alvo da Educação Especial tem que aprender e o professor tem que ensinar, a gestão escolar pressiona ambos para um bom desempenho. A tensão exercida sobre o professor exige dele o emprego genérico de métodos de ensino considerados eficazes. A reprodução de processos pedagógicos, na educação de ETEA que apresentam necessidades diferentes entre si, aumenta a exclusão e enfraquece a relação pedagógica. Privilegiar o método em detrimento da necessidade e realidade do escolar desqualifica os objetivos da escola inclusiva, que é atuar sobre as necessidades dos escolares, para potencializar o seu desenvolvimento (SILVA, 2012).

Silva (2012) apresenta os métodos como instrumentos pedagógicos que permitem aos professores alavancar o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e afetivas dos alunos. Assim, as abordagens comportamentais, no contexto educacional inclusivo, servem para romper as barreiras, quase intransponíveis, a fim de que o professor empregue os instrumentos com a técnica necessária para manter no foco de sua atuação a ação pedagógica significativa.

As abordagens comportamentais mais utilizadas e suas implicações na educação de ETEA

Segundo Brasil (2008), o professor de educação especial complementa o processo de escolarização com estratégias pedagógicas que aproximam o escolar da proposta curricular da sala regular. Na perspectiva de Ramos e Faria (2011), o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao articular as estratégias pedagógicas com o currículo da sala regular, ajuda a desfazer a lacuna gerada pelo ingresso do ETEA no ensino regular.

Assim, a educação é tomada

[...] enquanto modalidade transversal de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas, e realiza o AEE e disponibiliza um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação. (RAMOS; FARIA, 2011, p. 79).

Ramos e Faria (2011) apontam a abordagem comportamental como fonte de instrumentos de avaliação, de estratégias pedagógicas, de desenvolvimento de apoios e de manejo comportamental para professores com alunos PAEE.

Os métodos de base comportamental mais empregados no processo educacional de ETEA são: Análise do Comportamento (AC) e a Análise Aplicada do Comportamento (ABA - *Applied Behavior Analises*); semelhante à proposta ABA, o Currículo Funcional Natural (CFN) e o programa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) também marcam presença no cenário escolar.

A Análise do Comportamento (AC) possui recursos avaliativos que auxiliam o professor na definição das atividades curriculares, de acordo com os comportamentos apresentados pelos alunos. A avaliação, nessa perspectiva, é um recurso adotado ao longo do processo de intervenção pedagógica. O eixo dessa abordagem consiste em definir, com base no grau de dificuldade demonstrado pela criança, apoios adequados à aprendizagem e promoção do seu desenvolvimento global (FARRELL, 2008).

Conforme Silva (2012), o início da vida acadêmica do ETEA é permeado pelo estigma do diagnóstico. Ele marca e cadencia a

rotina do aluno na escola e na relação pedagógica. Essa concepção de senso comum torna opaco o potencial de aprendizado da criança, pois ela passa a ser percebida como incapaz de acompanhar o conteúdo oferecido na sala regular, e as metodologias, estratégias e recursos oferecidos pelos professores de AEE são pouco estimulantes ou sem significado, mostrando-se inadequados para promover a aprendizagem.

Com estímulos pedagógicos inadequados, o estigma se acentua e, com ele, é reforçada a percepção de que os alunos Público-Alvo da Educação Especial são incapazes de aprender. A AC auxilia o professor a entender os comportamentos e as dificuldades de aprendizado demonstradas pelo aluno. Para essa perspectiva, as dificuldades de aprendizado em geral estão relacionadas aos processos e ao modo de ensinar o conteúdo, ou seja, ela está estreitamente ligada à oferta ou falta de estímulos para mobilizar a aprendizagem escolar.

Brasil (2008) salienta a importância do professor como agente para selecionar os recursos pedagógicos significativos de aprendizagem de ETEA. Farrell (2008) destaca a importância da AC na avaliação ETEA, a fim de fornecer ao professor elementos para compreender o comportamento manifestado pela criança, seus antecedentes e os reforços.

Segundo Bosa (2003), para compreender o comportamento manifestado pelo aluno, é preciso considerar o contexto sociocultural no qual ele se manifesta. Por isso, não basta dizer que o autista aprende de forma diferente, devido aos sintomas do transtorno: somam-se a essa equação os vínculos afetivos e a organização material, que influencia diretamente o resultado da aprendizagem. Avaliar o repertório comportamental do ETEA indicará ao professor diferentes caminhos para manejar, de modo consciente, o comportamento e, assim, eleger estratégias pedagógicas com estímulos adequados para a aprendizagem (SPROVIERI; ASSUMPCÃO, 2001).

Na perspectiva de Pereira, Marinotti e Luna (2004), a compreensão dos processos comportamentais pode proporcionar ao professor a ação entre discurso e prática, gerando conquistas e metas além da motivação dos alunos na busca do conhecimento; todavia, para que isso ocorra, o professor deverá estar atento às condições para aprender, analisar e replanejar, se necessário, suas ações, promover consequências reforçadoras positivas para os comportamentos dos alunos e levar em conta o conhecimento individual do estudante.

Cada abordagem de base comportamental irá fornecer ao professor instrumentos pedagógicos específicos, porém, para empregá-los, o professor precisará estar capacitado. A especialização lhe oferece a possibilidade de transpor do campo conceitual para o prático os elementos sobre os instrumentos que contribuem para a aprendizagem desses alunos.

O professor, ao fundamentar seu trabalho na análise do comportamento, deve levar em conta todos os envolvidos, a fim de atingir, de forma eficiente, os objetivos de ensino e promover estratégias que auxiliem seu aluno. Entretanto, para atingir tal objetivo, é preciso conhecer “o que” e “a quem” se quer ensinar, compreendendo o aluno em sua totalidade, observando suas habilidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem e ambiente no qual está inserido (RODRIGUES, 2012; ZANOTTO, 2000).

Através da observação e análise do repertório comportamental de seu aluno, o professor pode planejar a aplicação de reforçadores, estímulos, treinos e contingências que propiciem condições para mudanças comportamentais, motivando seu aluno de acordo com seu ritmo, criando boas condições para todo o processo do ensino, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz e prazerosa (SKINNER, 1972; VARGAS, 1974).

Anderson (2007) apresenta o método ABA como um recurso que envolve uma série de estratégias, as quais podem ser empregadas em variadas situações, para modificar e ensinar novos comportamentos. Conforme Kearney (2008), o método se baseia

em evidências científicas e as propostas de intervenção são construídas com base na avaliação comportamental, que pode ser observável e mensurável a partir do contexto em que ele ocorre.

O CFN, assim como o método ABA, não é composto por ações isoladas que desconsideram o contexto no qual o comportamento se manifesta para elaborar estratégias de manejo comportamental: pelo contrário, sua elaboração parte do contexto. De acordo com Suplino (2005), o CFN envolve diferentes estratégias, que podem ser utilizadas em variadas situações de ensino, de acordo com as necessidades reais do ETEA em aprender novos comportamentos.

O conceito funcional e natural se refere à

[...] maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida em curto prazo. [...] natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser os mais semelhantes possíveis aos que encontramos no mundo real. (2005, p. 33).

O programa TEACCH foi o primeiro a conseguir validação do Estado da Carolina do Norte, a fim de atender, de forma vitalícia, crianças autistas e seus familiares. No Brasil, ele faz parte de uma gama de métodos educacionais para autistas, contudo, tem pouca difusão. Sua principal característica é promover a colaboração entre pais e professores, para tornar a educação

Na perspectiva de Nicolas e Medina (2003), o programa TEACCH possui ênfase na teoria comportamental, no estímulo e aconselhamento familiar e no diagnóstico precoce; mantém o enfoque da aprendizagem no ensino estruturado com o emprego de recurso audiovisual, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo, na formação multidisciplinar e no modelo generalista como proposta interventiva.

O profissional, para atuar com o programa TEACCH, precisa capacitar-se em oito áreas: avaliar a criança em diferentes

situações; envolver os pais em colaboração com a família; ter perspectiva educacional do ensino estruturado; manejar o comportamento; desenvolver a aquisição de comunicação espontânea; enfatizar a aquisição de habilidades sociais; ensinar capacitando nas áreas de independência e vocacional e desenvolver habilidades de lazer e recreação (VATAVUK, 1997).

Segundo Selau e Hammes (2009), as propostas das teorias comportamentais asseguram ao ETEA acesso aos espaços físicos da escola, instrumentalizam os professores com recursos materiais e afetivos, os quais incrementam o ensino e a aprendizagem. Nas abordagens comportamentais, a escola configura a via para integrar os diferentes agentes educacionais em uma única meta, promover a educação e o desenvolvimento dos alunos.

O papel do professor é central, pois cabe a ele o desafio de oferecer meios efetivos para superar as barreiras impostas no processo de inclusão. Portanto, a pesquisa tem por objetivo identificar as dificuldades encontradas pelos professores do Atendimento Educacional, ao empregar métodos comportamentais no processo de escolarização de ETEA.

Metodologia

A pesquisa consiste em um estudo de caso realizado com dois professores de educação especial de uma cidade do interior de São Paulo que atendem ETEA e empregam métodos comportamentais. O procedimento adotado para coletar os dados da investigação consistiu na elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado, composto por 12 perguntas, divididas em quatro grupos, cada qual com um conjunto de três questões, com a finalidade de identificar os seguintes itens:

1. Conhecimento geral e específico dos professores sobre o TEA;
2. Os instrumentos comportamentais usados para realizar a avaliação do ETEA;

3. Coerência com os pressupostos teóricos na elaboração das atividades pedagógicas;
4. Dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos ETEA.

As entrevistas foram feitas na escola em que esses professores atuam, durante o horário reservado para o estudo e elaboração de atividades pedagógicas. O processo de coleta durou aproximadamente duas horas com cada entrevistado.

Resultados e discussões

Com os dados da coleta analisados, a perspectiva do professor sobre o TEA mostrou-se abrangente. As concepções mesclam aspectos de senso comum (estigmas sociais sobre o transtorno) e fragmentos de diversas teorias, comportamentais e não comportamentais, referências de outros profissionais que visitam a escola, como psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros.

Os professores dispõem de um ambiente transdisciplinar. Nele, distintas abordagens teóricas encarnadas em especialistas de áreas diversificadas da educação e saúde estão disponíveis, de sorte a auxiliar professor e alunos. Contudo, esse universo rico de profissionais também é pleno de concepções teóricas distintas, acabando por configurar um obstáculo para o professor, porque fragmenta sua ação com o ETEA.

As respostas acerca do conhecimento geral e específico do professor sobre o TEA repetem a fragmentação encontrada nas afirmações anteriores. Percebeu-se, nas respostas, uma confusão entre os professores sobre seu próprio objeto de atuação e os interesses das demais áreas. Ora o professor se refere à linguagem como o problema central do aluno, ora o comportamento e a interação se tornam o foco. Perde-se de vista a ação pedagógica principal do professor, a saber: auxiliar na aprendizagem e

desenvolvimento global, com vista ao acesso curricular desses estudantes, de forma sistematizada e não fragmentada.

Os professores não mencionaram, em suas respostas, as diretrizes apresentadas por Brasil (2008), onde se circunscreve a atuação do professor, mas estão presentes, em suas falas, os jargões clínicos das outras áreas e o diagnóstico como elemento-chave para realizar a intervenção pedagógica. Os professores demonstram cumprir outro papel, distante daquele traçado pelas diretrizes que regulamentam sua profissão.

Mais uma vez, a função do professor confunde-se com a de outras especialidades presentes naquele contexto, o que dificulta a ação pedagógica e a avaliação das necessidades educacionais do ETEA.

Campbell (2009) chama a atenção sobre as dificuldades exibidas pelo ETEA, no percurso de aprendizagem, como uma peculiaridade do autismo. A literatura especializada e especialistas de diferentes áreas podem ajudar o professor a entender as características do autismo, através das categorias descritivas presentes nos diversos manuais e documentos clínicos, porém, os sintomas da díade, na escola, são vivos, porque se manifestam em um contexto social repleto de significado. O professor, diante desse fenômeno, precisa avaliar os alunos para entender essa manifestação e desenvolver materiais significativos à aprendizagem do escolar, deslocando-se dos sintomas e intervenção clínica para realizar intervenções pedagógicas.

Naquela realidade escolar, o histórico acadêmico, documento importante para entender o desenvolvimento do escolar, não era de conhecimento dos professores, embora ele ficasse à sua disposição. O documento conhecido era o prontuário que continha os laudos técnicos de outras áreas e sem interface com a educação. Esse documento adquiriu um aspecto transversal, justamente pela troca semestral dos professores, que forçava a reiniciar o trabalho pedagógico a cada semestre, sem haver a preocupação em continuar o trabalho anterior.

Farrell (2008) descreve a ação pedagógica inconsistente, que não está baseada no histórico comportamental apresentado pelo escolar, ao longo de sua escolarização, como prejudicial à aprendizagem, pois os esquemas de reforço elegidos pelo professor podem não corresponder ao repertório comportamental do escolar.

A formação continuada seria uma alternativa para o professor empregar as técnicas comportamentais com consistência, sem mesclá-las inadvertidamente a outras perspectivas conceituais, porque, em tese, redirecionaria o professor para a atuação pedagógica. Pinho (2009) ressalta a causa da dicotomia entre teoria e prática na ação pedagógica enraizada no modelo de formação atual, que é incapaz de satisfazer às demandas do contexto real da escola, por não oferecer, na formação teórica, a articulação com a prática. Decorre dessa fragilidade formativa a precarização dos conceitos aprendidos ao longo da formação, já que eles são colocados em xeque, assim que o profissional se depara com a realidade escolar.

A contingência escolar e o esvaziamento da ação pedagógica geraram, nos professores, sentimentos de expectativa, ansiedade, insegurança e medo. Um dos sujeitos enfatizou: *“[...]a sensação de impotência frente a momentos cruciais que às vezes demanda buscar imediatamente uma saída para solucionar e que se não realizar a interferência adequada no momento oportuno, corre-se o risco de ali se instalar um comportamento inadequado.”*

A manifestação de sentimentos arbitrários nos professores é natural, frente ao comportamento autista. Todavia, essas emoções não podem impedir a ação pedagógica e a oferta de apoios adequados às necessidades do escolar. Compete ao professor reconhecer as emoções para não deixá-las interferir ou estabelecer algum tipo de obstáculo ao processo pedagógico. Rodrigues (2006) salienta, assim, que a formação do professor é insuficiente para aproximá-lo da realidade do ETEA, por não abarcar a dimensão afetiva, que ajudaria o professor a diminuir as barreiras

emocionais. Para isso, o conhecimento do professor sobre o TEA precisa afastá-lo do senso comum, dos estereótipos, e aproximá-lo do conhecimento científico, que, nas abordagens comportamentais, tem natureza teórico-prática.

Ambos, teoria e prática, precisam ser significativos para os sujeitos, professor e aluno, na ação pedagógica. Melo (2007) considera a avaliação e a atuação do professor nas abordagens comportamentais como síntese dessas duas dimensões. A expressão desse processo consiste em

[...] levar a criança aos objetivos propostos conforme o método adotado, mas na grande maioria dos métodos a seleção de um sistema de comunicação que seja realmente compreensível para a criança tem tanta importância quanto às estratégias educacionais adotadas. (MELO, 2007, p. 40).

Portanto, selecionar atividades que valorizam e incentivam as capacidades dos ETEA está relacionada ao estabelecimento de uma rede de comunicação. As atividades, para formar sentido, têm que ser transversais, atingindo todos os contextos do escolar, inclusive o familiar. Rodrigues (2006) ressalta a importância de as propostas educacionais terem início na escola, com o professor, e se estenderem à casa dos escolares, continuando com os familiares trabalhando em casa outros aspectos necessários para estimular a aprendizagem.

Para Mutschele (1996), o espaço frequentado pelo autista precisa ser pensado para colocá-lo em contato com aquela realidade específica, ativando seus aspectos cognitivos, de maneira a facilitar a observação, a análise e a reflexão para tomar decisões. De acordo com Fonseca (2008), a cognição percorre uma sequência de estádios que podem ser gradualmente estimulados. A percepção, a atenção, a memória, o processamento visioespacial, a linguagem, a capacidade de abstração e generalização de conceitos podem ser estimuladas com a adequação do conteúdo às

características apresentadas pelo escolar com autismo. Isso deveria ser o foco da ação pedagógica.

Assim, destaca-se a função do professor e da escola. Fonseca (2011) considera o nível cognitivo do aluno uma medida clara para a ação do professor. Com essa métrica, ele consegue adotar uma postura pedagógica diferenciada, pois entende que as atividades pedagógicas precisam fazer e construir sentido ao aluno – e não ser mero entretenimento. A adaptação de material pedagógico significativo para ETEA foi um dos apontamentos dos professores. Adaptar o conteúdo mostrou-se um desafio, porque, além da falta de recursos, observou-se a ausência de uma avaliação que indicasse se o material adaptado faria ou não sentido para o aluno.

Sobre isso, Mutschele (1996) reconhece a dificuldade em saber se a atividade proposta foi significativa para o escolar. Uma indicação que ele sugere como parâmetro é se o aluno consegue atingir o objetivo da atividade: se ele não conseguir cumprir a atividade, novas etapas precisam ser acrescentadas a ela, para torná-la acessível e orientar o escolar para sua conclusão. Conforme Anderson (2007), toda atividade pedagógica possui um núcleo de sentido, uma finalidade. Avaliar a capacidade de generalização do escolar, através de atividades que sigam os mesmos princípios, revela ao professor se ela foi ou não significativa para o escolar.

O estabelecimento e a manutenção do vínculo foram outras dificuldades encontradas pelos professores. Estabelecer vínculo afetivo com o aluno, segundo os professores, era necessário para a ação pedagógica. De acordo com Villamarín (2001), uma das características do autismo consiste na dificuldade de criar espontaneamente vínculos afetivos, pois um dos sintomas é a dificuldade de experimentar empatia. Entretanto, essa é uma habilidade social que pode ser estimulada, através da intervenção transdisciplinar.

Promover o desenvolvimento ETEA precisa romper a barreira da interação e comunicação. Ensinar o ETEA a reconhecer

as características e as necessidades individuais e do grupo a que pertence também é uma atividade pedagógica e ação do professor, em comunhão com os familiares e demais profissionais que compõem a agenda do escolar (VILLAMARÍN, 2001).

A formação continuada, a supervisão de um profissional experiente no emprego das técnicas comportamentais, a transdisciplinaridade e a recuperação do *locus* do professor, seus recursos e finalidades são fatores imperativos para superar as dificuldades que eles enfrentam, na aprendizagem de ETEA. Weiss (2012) define a aprendizagem como um processo de construção que ocorre na realidade material, não na atmosfera abstrata, mas na interação constante e permanente dos professores com a teoria, com o aluno concreto, com o contexto escolar e social real: somente assim as ações pedagógicas serão significativas a todos os envolvidos.

Considerações finais

Verificou-se, com a análise dos questionários, a falta de sintonia entre professor, teoria e prática com os métodos comportamentais. Essa dicotomia prejudicou a ação pedagógica e a relação entre professor e aluno, pois impossibilitou a compreensão das manifestações comportamentais e como trabalhá-las adequadamente.

Embora os professores mostrassem ter alguns conhecimentos teóricos sobre o transtorno, suas falas revelam que o trabalho prático pedagógico está atrelado a uma visão estereotipada, o que dificulta compreender cada aluno em suas especificidades, dentro do contexto escolar e social.

Superar essas lacunas demanda não somente uma melhor formação teórica, mas, sobretudo, levar esses docentes a uma reflexão sobre sua prática. Para promover a aprendizagem, o professor precisa recuperar seu papel na escola e se articular com

os outros profissionais, sem perder o foco de sua profissão – a ação pedagógica.

Referências

ANDERSON, M. **Tales from the table: Lovaas/ABA intervention with children on the autistic spectrum.** London: Pentonville Road, 2007.

APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5. ed. São Paulo: Artmed, 2013.

BOSA C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 2001.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2008.

CAMPBELL, S. L. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak. 2009

FARRELL, M. **Dificuldades de relacionamento pessoal, social e emocional.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Armed, 2008.

_____. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem.** Editora Vozes, 2011.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.** Estoril: Príncipai, 2006.

KEARNEY, A. J. **Understanding applied behavior analysis: an introduction to ABA for parentes, teachers, and other professionals.** Thomson-Shore, 2008.

MELLO, A. M. S. **Autismo: guia prático.** São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MUTSCHELE, M. A. S. **Como desenvolver a Psicomotricidade?** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

- NICOLAS F. T.; MEDINA C. G. TEACCH: Más que un Programa para la Comunicación. In: JORNADAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA, I. Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Atención a la Diversidad, Septiembre, 2003.
- PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André- SP: ESETec, 2004. p. 11-32.
- PINHO, S. Z. **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar**: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.
- RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- RODRIGUES, M. E. Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido? In: CARMO, J. S.; RIBEIRO, M. J. F. X. (Org.). **Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional**. 1. ed. Santo André: ESETec, 2012.
- SELAU, B.; HAMMES, L. J. **Educação inclusiva e educação para a paz**: relações possíveis. São Luiz: EDUFMA, 2009.
- SILVA, A. B. B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SKINNER, B. F. **Tecnologia de Ensino**. Tradução de Rodolpho Azi. São Paulo: Herder, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- SPROVIERI, M. H. S., ASSUMPTÃO JÚNIOR, F. B. Dinâmica familiar de crianças autistas. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 59, n. 2A, 2001.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural**: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental: SEDH/PR, 2005.

VARGAS, J. S. **Formular Objetivos Comportamentais Úteis**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

VATAVUK, M. C. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Lemos, 1997.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Lamparina, 2012.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de Professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

Capítulo V

A formação de professores para a inclusão do aluno surdo no ensino regular: considerações sobre “o espírito de tempo” como metodologia atual

Carla Cristine Tescaro Santos Lino

Danielle Silva Pinheiro Wellichan

Vera Lucia Mendonça Nunes

Introdução

A inclusão muda gradativamente à medida que a sociedade se modifica, mesmo assim, é possível observar que algumas questões representam dificuldades na convivência e no aprendizado do sujeito com alguma deficiência, no contexto escolar. Se o desejo por uma sociedade democrática e inclusiva existe, é preciso que paradigmas (existentes na atualidade) sejam deixados para trás, inclusive os que se referem à formação e atuação do professor de escolas públicas.

As lacunas na formação profissional são comuns em diversas áreas, e o que o profissional no mercado de trabalho faz para supri-las é o que o diferencia. Cursos de extensão, pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), cursos de curta duração, são ofertados e disponibilizados em ambientes virtuais ou presenciais, porém, é na prática que o profissional percebe a amplitude da sua necessidade.

A problemática que se coloca é: “a formação do professor influencia no uso de metodologias adequadas para a inclusão do aluno surdo no ensino regular? A justificativa concentra-se na seguinte assertiva: no contexto escolar, não só a atuação do professor precisa ser condizente com sua representação (seja no ensino regular ou no atendimento especializado), como também o Projeto Político Pedagógico da escola precisa focar ações que explicitem a política inclusiva existente no país, e reafirmar seu compromisso educacional sem distinções.

Desta forma, objetivou-se analisar um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras, a respeito da falta do uso de metodologias adequadas aos alunos surdos, no ensino regular de uma escola estadual localizada na região sul de Londrina, que possuem o apoio do atendimento especializado em Sala de Recursos Multifuncional I – área da surdez.

Formação e atuação docente na inclusão do aluno com deficiência e o “espírito de tempo”

Neste contexto, ao discutir a formação do professor, não é possível tratar somente de sua habilitação técnica, da aquisição e domínio dos conhecimentos científicos necessários ao aprendizado do aluno, mas também da formação humana integral, que implica em condições pessoais para exercer a função e da valorização dos saberes filosóficos da pedagogia. A atividade profissional docente é regida pela ética investida na formação educacional de cada professor.

Fantin (2013) salienta que, para se conhecer os fins educativos e alcançá-los, é preciso conhecer a história de formação dos professores e as influências de uma sociedade que se encontra em constante transformação, no século XXI, também marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Ou seja, os professores deste século devem considerar o enriquecimento na formação de crianças e jovens em relação aos recursos cognitivos necessários, sociais,

éticos, estéticos e culturais. Compreender a docência na educação inclusiva evidencia não só as habilidades necessárias como os conhecimentos que devem ser aprimorados de acordo com o fazer pedagógico, a formação continuada e a própria experiência profissional (VITALIANO; NOZI, 2014).

Enquanto experiência, a formação é mutável quando perpassa pelas experiências formais e informais em um processo de possibilidades de aprendizagens significativas, que implicam a mediação que deve existir entre o sujeito e cultura, em que se ampliam os conhecimentos de si mesmo, do outro e do mundo, em que as informações ligadas a esse conhecimento vão além da imagem, da comunicação e de suas tecnologias.

Pela afirmação de Silva (2005), a escola que não se ajusta às novas gerações e não inclui o uso de internet em sua organização educacional, caminha na contramão da história, e se mostra indiferente ao espírito de tempo e criminosamente promove a exclusão social e da cibercultura.

No momento atual, é preciso pensar a formação do professor em mídia-educação, que, segundo Fantin (2013), considera três dimensões: o conhecimento como substrato para pensá-lo e senti-lo (ligada ao afeto, por amor ao querer conhecer); a experiência/autoria como condição de aprendizagem e formação (a cultura digital reconfigura o papel de aprendizagem e interação, reconhece-se e compreende-se sujeito do próprio processo de formação); e a sedução como meio ou etapa intermediária para articular os propósitos da educação e os problemas existentes pelas práticas educativas e culturais (encantamento pelo que somos ou gostaríamos de ser e pela relação existente entre as pessoas e as tecnologias), pois, ao direcionar o aluno na utilização de um site, contribui pedagogicamente para a inserção dele na cibercultura (SILVA, 2005).

Fantin (2013 *apud* RIVOLTELLA; COMI, 2010) apresenta dois níveis de representação da tecnologia como processo de recurso: tendência do mercado e da pesquisa no campo da

formação; e a representação da tecnologia em função de formação, relacionada à tendência de formação tecnológica do professor, que, quando se trata de letramento visual ao aluno surdo como nova prática de leitura e escrita na utilização de recursos multimodais, poderia produzir significados e interferir na relação de interação e aprendizagem desse aluno (OLIVEIRA, 2008).

Sodré (*apud* FANTIN, 2006) destaca a existência de um novo paradigma sobre o pensamento contemporâneo nas ciências humanas, de modo geral, e da linguagem, em particular, no novo comportamento do ser humano e novas possibilidades de se organizar o meio expressivo e produtivo do “espírito de tempo”. O “espírito de tempo” existente nas experiências trazidas pela tecnologia não prevalece mais no pensamento conceitual, dedutivo e sequencial, e sim na imagem, no sensível e nas redes, que, com a transformação tecnológica e estética ocorrida ao longo dos tempos, provocam mudanças na percepção, nas formas de apropriação individual e coletiva das experiências que proporcionam a formação do sujeito (SODRÉ *apud* FANTIN, 2006).

Dessa maneira, novos significados e aprendizados com a tecnologia são produzidos, e permite formas de comunicação: experiências de sentido por meio da percepção; a experiência simbolicamente codificada pela interação com o mundo social; a experiência vicária pelo ato da leitura; a experiência em redes que transcendem a noção de tempo, espaço e distância; a experiência de “substituição” do espaço físico por outro espaço social, que ressignifica a interação na sociedade atual, em que a multiplicidade de formas e experiências esteja presente na formação dos professores (SODRÉ *apud* FANTIN, 2006).

É necessário, porém, que essas experiências (*capacidade de formação e transformação* que podem ocorrer no indivíduo) favoreçam e expandam o enriquecimento da pessoa, mesmo que ocorram em longo prazo, uma vez que a significação pode não ser contemplada de imediato à vivência, pois na educação existem

tempos de aprendizagem, que nem sempre são os mesmos tempos da instituição (SODRÉ apud FANTIN, 2006).

Ao longo dos anos, pesquisadores proporcionam reflexões metodológicas e epistemológicas sobre a práxis de educar para, com e através das mídias. Assim, a mídia-educação pode ser vista dos seguintes modos: como um campo de conhecimento interdisciplinar na junção das ciências da educação e comunicação; como disciplina curricular ou eixo transversal e como prática social e cultural, inferida como área de saber e de intervenção em diferentes contextos; na práxis educativa, ao considerar o campo metodológico e as intervenções didáticas; e como reflexão teórica sobre essa práxis, que, no fazer educativo dos dias de hoje, ainda é considerada como um desafio ao se distingui-la como a própria educação (FANTIN, 2013).

A mídia-educativa pode tornar-se educação na sociedade de informação, o que dependeria, também, da quebra de paradigmas e da aceitação de mudanças de cada professor, ao se apropriar dos conhecimentos tecnológicos e aplicá-los em sala de aula na formação de um sujeito crítico e criativo e usuário das mídias e tecnologias, e proporcionar a democratização de oportunidades educacionais quando se trata de interpretar o acesso e produção de saberes na cultura digital e de pertencimento a essa cultura, em que a capacidade comunicativa e expressiva de múltiplas linguagens seja ampliada (FANTIN, 2013).

Entretanto, ainda é possível encontrar a necessidade de ênfase na articulação escolar de que a cultura deve ser articulada com significados prévios que os alunos apresentam sobre a vida, crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola, em que os professores devem procurar entender como os estudantes aprendem a partir de suas interações com os meios, seus usos e costumes, de forma a permitir um olhar crítico sobre o desenvolvimento humano, sobre as produções culturais e os espaços de formação.

As dificuldades de aprendizagem do aluno surdo e a mediação docente

As pesquisas de Botelho (1998), Dotti (1994), Scoz (1996), Skliar (1998), Tonini (1997), Wrigley (1996), Lima (2008), entre outros autores que tratam as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo em relação ao processo de inclusão, atribuem as diversas dificuldades aos alunos, porque “[...] *não aprendem* os conteúdos propostos em sala de aula” (grifo nosso). Mas a análise do processo pedagógico torna-se importante para verificar as diversas origens desse fracasso: as questões orgânicas, sociais, afetivas e de “ensinagem”. (TESCARO, 2015). Nesta, a mediação pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, em maior ou menor grau, afetará as relações do sujeito com a escola e com a aprendizagem.

Quando se trata de mediação docente, pode-se compreender em fracasso do professor e incluir, como regra geral, professores de todas as escolas. Mas há a necessidade de analisar-se a prática docente quando há a mediação de conceitos científicos transmitidos por esses profissionais aos alunos, influenciados pelos conceitos cotidianos: observação de mundo e experiências vivenciais. Pergunta-se: se o aluno surdo não se apropria desses conceitos e a aprendizagem fica comprometida, como reage o professor diante disso? Conserva os mesmos conceitos? Há falta de entendimento no processo de aprendizagem?

É necessário que os professores estabeleçam relações entre os conceitos e mantenham uma rede de significados contextualizados, para propiciar, assim, reflexões dos alunos, de maneira a proporcionar o avanço pedagógico dos mesmos e a aprendizagem significativa. O interesse do aluno para os conteúdos propostos poderá ser despertado se houver uma verdadeira construção de conceitos significantes e o “olhar pedagógico” interessado no processo de aprendizagem efetiva desse aluno. Nos campos constituintes da ciência cognitiva, segundo Gardner (1996,

p.19), há “[...] um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente àquelas relativas à natureza do conhecimento, seu desenvolvimento e seu emprego”.

É importante que toda a comunidade escolar tenha clareza de que o aluno surdo não adquire os conhecimentos da mesma maneira que o aluno ouvinte. Em uma escola inclusiva, não se parte da lógica da homogeneidade, pois se corre o risco de se excluir os diferentes. Nem os diferentes devem ser tratados em um processo de inserção, simplesmente integrados em um espaço escolar, pois a diversidade contempla conhecimentos específicos a respeito das especificidades de cada aluno (MEC, PORTARIA Nº 555, 2007).

Caberá à escola redesenhar-se e implementar sua ação pedagógica para atender a todos, não se restringir à sua estrutura física, aos materiais disponibilizados para a aprendizagem e reconhecer as diferenças de cada aluno. Perlin (*apud* SKLIAR, 2005) trata da “Identidade Surda Flutuante”, em que o surdo segue e se insere no modelo de identidade do ouvinte, negando a sua cultura e a Libras em um ambiente estereotipado.

Uma proposta curricular, já que a escola é responsável pela transmissão de conhecimento e informação, e a formação de muitos professores não contemplou o uso de tecnologias, seria o letramento visual em que o momento verbal pode se unir ao visual e criar, assim, unidades de sentido a todos os alunos e não somente aos surdos.

Gatti e Barreto (2009) destacam a quase inexistência das disciplinas de tecnologia nas licenciaturas de vários cursos ofertados no Brasil, e, para os cursos que as ofertam, as ementas são diversificadas, e reconhece o papel importante do pesquisador nesse processo, que se aproxima da demanda da educação brasileira e pode construir uma interação universidade versus escola, que repercuta no currículo de escolas regulares.

Segundo Fantin (2013), os profissionais da educação possuem uma dimensão educativa, mesmo que não reflitam sobre a formação de consciências críticas e na construção de um capital simbólico do público. A mídia-educação, então, pode ser mais pesquisada na direção das seguintes finalidades: para que os currículos educacionais transversais sejam repensados e reestruturados; pela sua condição de atuar na perspectiva cultural e educativa, tanto na formação prática-reflexiva da formação inicial do professor como na capacitação de profissionais em geral; para que reflita sobre as atividades que estão relacionadas a esse campo e utilize essa área do saber de maneira interdisciplinar e como intervenção em diversos contextos; e para que possibilite, com uma ação colaborativa, o aprendizado efetivo dos alunos e discussões de profissionais a respeito do papel do professor como um “professor mídia-educador”.

Na sociedade contemporânea, Fantin (2013) relata que a informação chega a todos em tempo real e que a mídia-educação deve se tornar fator preponderante no currículo escolar, e fazer parte de recursos naturais contidos no plano de ensino de cada professor, uma vez que os alunos já não são mais atraídos pelo quadro de giz, mas, sim, pelas tecnologias.

O objetivo da inclusão digital, segundo Guimarães (2009), é a tentativa de garantir a todas as pessoas o acesso às tecnologias de informação e comunicação, com a finalidade de pesquisas, comunicação via e-mails e facilidades no cotidiano, como compra de utensílios, livros, entre outras informações proporcionadas pela internet, e permitir o conhecimento mundialmente compartilhado em tempo real, como os CDs bilingues, que podem ser adquiridos pelo site da Editora Arara Azul para alfabetização/letramento de crianças surdas.

Para mais além, em questões como a acessibilidade, que é a busca para a qualidade de vida de pessoas com deficiências, na educação de surdo no ensino regular, a inclusão digital proporciona-lhes acessos distintos, sejam eles físicos ou virtuais,

como a Plataforma de Aprendizagem de Ensino à Distância (TELEDUC), que permite uma apresentação bilingue, desenvolvida pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e a plataforma Moodle, que permite a acessibilidade de todos os usuários (GUIMARÃES, 2009, p. 19).

Nesse sentido, os programas de inclusão digital do governo federal buscam aprimorar e ampliar o acesso às tecnologias aos surdos, já que a potencialidade visual do mundo contemporâneo possibilita a interação com todos. A produção de materiais didáticos acessíveis às escolas regulares facilita a acessibilidade desses alunos quando há computador e softwares específicos (GUIMARÃES, 2009, p.19).

Método

Descreveu-se a análise de somente uma categoria que trata do uso de recursos metodológicos e das tecnologias. Participaram da pesquisa analisada, da qual se fez um recorte, 20 professores do ensino regular, com uma desistência; uma professora ouvinte e uma professora surda bilingues de sala de recursos, três alunos com perdas auditivas diferentes, matriculados no 6º, 7º e 8º anos, em uma escola estadual do município de Londrina/Pr.

Resultados e discussões

Utilizou-se para a coleta dos dados, o procedimento de entrevista, que é fundamentalmente reconhecido como um processo de interação social, pautada em um roteiro semiestruturado. Segundo Toloí e Manzini (2013) foram observados os cuidados com o vocabulário e jargão técnico do entrevistador; os tipos de perguntas e suas intenções, para evitar múltiplas finalidades; a possibilidade de resposta do entrevistado, para tentar atingir o objetivo da pesquisa, sobre a formação de professores e as dificuldades que encontram na inclusão de alunos

surdos no ensino regular.

Após o estudo piloto aplicado a seis profissionais atuantes na área da educação especial e conhecedores da metodologia científica, foram realizadas pequenas adequações vocabulares. Feitos os ajustes e em contato com os participantes, foram aplicados questionários para 20 professores da escola regular e a duas professoras da Sala de Recursos Multifuncional I- na área da surdez, com quatro questões pertinentes aos objetivos da pesquisa. Neste artigo, foram relevantes as questões adequadas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, com a análise de metodologias, métodos e instrumentos específicos utilizados em sala de aula, e parte da pesquisa foi realizada durante a elaboração da dissertação de mestrado de uma das autoras: “A formação de professores e dificuldades acadêmicas: inclusão de alunos surdos em escola estadual” (TESCARO, 2015).

O currículo escolar deve possibilitar um trabalho com análise de imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias por meio das tecnologias da *web 2.0*, para pesquisas, postagens e compartilhamentos de conteúdos acessíveis, a fim de se utilizarem as tecnologias digitais existentes, com as linguagens e códigos que permitam o aprendizado efetivo de todos os alunos envolvidos no processo educacional (SILVA, 2005).

De forma a exemplificar: o Canadá foi o primeiro país a inserir em seu currículo escolar o ensino de mídia-educação, desde 1987, para alunos a partir de 12-13 anos, como item obrigatório nas diretrizes curriculares. Na Inglaterra, em 1988, houve a proposta educacional transversal dessa disciplina no currículo e na formação de professores, assim como nos Estados Unidos, na Finlândia, Inglaterra, Dinamarca, Itália e outros países. Pergunta-se: no Brasil, pode-se encontrar resistência na implantação do ensino midiático em face de autoritarismo?

A LDB nº 9.394/1996 contempla como tema transversal a mídia-educação no currículo escolar na formação inicial do

professor, porém, será que ainda há resistência de professores no uso de tecnologias digitais?

É possível responder a essa pergunta, com base no trabalho de campo realizado em uma escola regular para a elaboração da dissertação de Mestrado de Tescaro (2015), uma das autoras desse texto. No quadro seguinte, extraído da dissertação de Mestrado, ela apresenta a categoria “No processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos no ensino regular”.

Quadro 1 – Uso de metodologia, métodos ou instrumentos específicos que visem o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no Ensino Regular

Objetivos Específicos	Questões	Categorias
1. Analisar as adaptações e o uso de metodologias no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em sala de aula.	1. Você utiliza recursos pedagógicos, tecnológicos e/ou diferenciados em sua prática escolar, considerando o aluno surdo? () Se sim, quais? () Se não, justifique. 2. Há recursos pedagógicos disponíveis na escola em que atua? Quais? 3. Em sua opinião, como você percebe a aprendizagem do aluno surdo em sua sala de aula? Há diferença(s)? Qual(is)? Explique.	Uso de recursos tecnológicos na escolarização de alunos surdos. Disponibilidade de recursos pedagógicos na instituição escolar Aprendizagem do aluno surdo em sala de aula.

Fonte: Tescaro (2015, p.97)

Dos participantes, oito relataram não desenvolver metodologias diferenciadas para a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula comum (um aluno do 6º ano, um aluno do 7º ano e um aluno do 8º ano), e algumas falas estão expostas a seguir, com a identificação de PR para os professores entrevistados (TESCARO, 2015, p.97).

“O atendimento é igual aos demais alunos e individual quando necessário.” (PR2)

“Não desenvolvo nenhuma metodologia para o aluno surdo.” (PR8)

“Os alunos não precisam de nada diferente, não. A aluna ouviu tudo o que eu falo na aula. Tem uma amiga que fica perto dela.” (PR13)

“Não uso nenhuma metodologia. Faz pouco tempo que eu soube que a aluna era surda, porque ela é tão normal. Ela é como os demais e trabalho com o livro didático.” (PR14)

Observa-se, nos relatos dos participantes, a distância existente entre o processo de inclusão e o aluno surdo em uma sala comum com alunos ouvintes, segundo a proposta do MEC da Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando comentam que não utilizam estratégias de ensino, adequações ou adaptações de recursos para o ensino dos conteúdos propostos nas disciplinas.

Outros dez participantes relataram (TESCARO, 2015, p.97):

“Procurou usar figuras e explicar falando para ele.” (PR4)

“Trabalho de maneira em que todos possam entender, compreender e fazer.” (PR6)

“Utilizo clipes, filmes didáticos sem som e gestos.” (PR7)

“Apenas direciono as falas e explicações da aula para a aluna.” (PR12)

“Uso muitas gravuras, faço muitos gestos e expressões faciais e gestos positivamente ou negativamente em algumas frases do texto (interrogativo ou negativo, verdadeiro ou falso).” (PR15)

“Procurou falar sempre de frente para a aluna e pausadamente. Felizmente não sinto falta do intérprete de Libras, pois a aluna faz leitura labial.” (PR16)

“Procurou explicar as atividades olhando para a aluna. Na retomada de conteúdos escrevo no quadro, não apresentando dificuldades na demonstração dos exercícios.” (PR17)

“Trabalho bastante com slides em escrita e imagens na TV Pen Drive.” (PR19)

“Os recursos são: a própria comunicação em LIBRAS, objetos mostrados para a sua familiarização, muitas gravuras, vídeos e tecnologia.” (PR20)

“É usado todo material possível: livros, jogos, gravuras, folders, computador, internet, etc.” (PR21)

Sobre os relatos dos participantes que utilizam recursos visuais, afirmado como multimodalidade para a construção do sentido interpretado e expresso em linguagem falada e escrita, é enfatizado no estudo de Rocha et al. (2001) que descreve “[...] a necessidade sensorial de se ativar as áreas do processamento visual” em que as “[...] áreas cerebrais poderão decodificar” (p.4), com mais eficácia, os estímulos visuais apresentados em sala de aula pelos professores, com o uso de Tecnologia Assistiva (TA) e letramento visual, que são indispensáveis à estruturação do pensamento do aluno surdo, que poderá atuar em seu processo de aprendizagem.

Há lacunas na formação inicial de professores? Segundo Fantin (2013), esse processo de inserção da mídia-educação nas matrizes curriculares pode estar em vias de transformação, visto que a inserção desse novo campo do saber no currículo escolar implica na possibilidade de pensamentos críticos, que possibilitam ao sujeito avaliar ética e esteticamente os conteúdos midiáticos para se construir um pensamento autônomo e colaborativo, com a capacidade de se expressar mídia-educativamente.

Dos três alunos participantes (nominados de A1, A2 e A3), todos demonstram apresentar dificuldades no aprendizado de disciplinas distintas, conforme segue relato de A1, reescrito pela pesquisadora (TESCARO, 2015):

“Tenho dificuldade de aprender a matemática, história e geografia. Os professores não se importam comigo. Eu só queria estudar na Sala de Recursos. Lá eu aprendo”

Do ponto de vista do participante A1, acredita-se que ele se esforça ao máximo para aprender, porém não consegue agradar os professores, já que apresenta dificuldades em controlar seus impulsos e seu comportamento, características do diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção. Está acostumado com a escola e se sente desmotivado para os estudos, pois acha as disciplinas difíceis de serem aprendidas.

Os participantes A2 e A3, ao serem questionados sobre as suas dificuldades de aprendizagem em sala de aula, relataram (TESCARO, 2015, p. 97):

“Eu acho difícil a matemática, história e geografia. Não consigo responder os textos sozinho. O colega que senta atrás me ajuda.”
(A2)

“Agora eu estou melhor em história e geografia, mas sempre tirei nota baixa. Eu faço a recuperação e tiro nota boa. Eu entendo mais ou menos o que elas falam. Eu não entendo quando a professora dita a matéria” (A3)

Percebe-se, nos relatos, que os professores ainda não estão preparados para atuar com o aluno surdo em sala de aula, o que remete ao processo de segregação, em que a equipe gestora e pedagógica da escola deverá agir, com ações reflexivas e materiais para garantir a aprendizagem desses alunos em um processo inclusivo e de direito.

A discussão sobre a inserção de instrumentos a serem utilizados na produção de conhecimento pode gerar um impacto no ensino, quando se considera alguns questionamentos: os professores conseguem desenvolver as habilidades propostas? Quais os instrumentos necessários para o uso de tecnologias? Quais as definições de multimodalidade? Em que medida o aluno surdo se desenvolve para ampliar suas habilidades e para ser reconhecido como letrado? Tal discussão se faz necessária,

inclusive para que não somente os professores sejam os responsáveis pelo trabalho acadêmico, mas que também tal responsabilidade recaia sobre os gestores, sobre as condições de trabalho proporcionadas.

De fato, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas é algo polêmico e precisa ser discutido incansavelmente, pois os desafios cotidianos exigem práticas pedagógicas diferenciadas para que se concretizem. No entanto, é preciso que questões relativas à formação docente, concepções e atitudes, além de competências técnicas e avaliação de recursos, associadas à orientação das famílias dos alunos envolvidos, sejam partes a serem incorporadas às políticas de educação especial e, assim, efetivar os alunos em sala de aula (MANZINI, 2007).

Como exemplo, a pesquisadora e autora surda Perlin (2007) trata de questões identitárias e de subjetividade, que devem ser consideradas pelas escolas comuns. Os professores devem definir com clareza os objetivos dos planos de ensino e os critérios importantes e práticos que pretendem utilizar em sala de aula, que partem de experiências concretas e possam colaborar com a reflexão teórico-prática sobre o uso das tecnologias de produção multimídia, para que: a) possam atingir as necessidades dos alunos quanto às práticas de leitura e produção escrita em contextos digitais; b) utilizem estratégias diversificadas em programas e projetos que promovam a inclusão digital, social e cultural nas escolas a fim de diagnosticarem as necessidades básicas dos alunos; c) permitam o conhecimento mundialmente compartilhado na era da globalização pelos alunos.

A linguagem multimídia define a combinação de sistemas semióticos verbais, sonoros e imagéticos em meios digitais que, de forma integrada, constrói sentido e beneficia o desenvolvimento cognitivo de alunos, que serão capazes de refletir criticamente e de utilizar a criatividade em contextos digitais (FANTIN, 2013).

O papel da educação, segundo Fantin (2013), pode ser reconhecido como um instrumento educativo que objetiva a

construção de competências dos professores em elaborarem seus planos de aula com a utilização das mídias, tecnologias e suas múltiplas linguagens formais e não formais, embora se tenha encontrado barreiras para que a formação inicial do professor venha contemplar os conhecimentos necessários e efetivos à realização desse trabalho. Assim, Lorenzetti (2003) completa que a língua dos sinais acaba em segundo plano devido ao despreparo e desconhecimento dos professores diante do aluno surdo. Em seus depoimentos, há revelações de vários sentimentos despertados por eles na presença desse aluno em salas regulares, o que aponta não só para uma defasagem na aprendizagem, como pode resultar em ações que marginalizam e antecipam o fracasso escolar do aluno com deficiência.

Envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem é essencial para a transformação do ambiente escolar. Nesse sentido, Deliberato (2007, p.32) afirma: “Rever o planejamento para adequar as necessidades de cada aluno deficiente é poder oferecer acessibilidade ao conteúdo pedagógico”, e a compreensão dessa necessidade “é fundamental para a obtenção de respostas às questões que envolvem um ensino heterogêneo, que respeite a diversidade dos alunos e possibilite sua aprendizagem” (REGANHAN; BRACCIALLI, 2007, p. 52).

As diretrizes educacionais devem se preocupar com as bases epistemológicas e filosóficas que norteiam a ação docente e o processo educacional do aluno surdo. Além das lacunas que se referem à formação dos professores, verifica-se a necessidade de discussões entre educação, comunicação, mídia e tecnologia no contexto educativo e na formação de professores. A mídia-educação pode ser vista como um trabalho educativo sobre os meios (estudo e análise dos conteúdos presentes nos diferentes meios e suas linguagens), com os meios (uso dos meios e suas linguagens como ferramenta de apoio às atividades didáticas) e através dos meios (na produção de conteúdos curriculares para e com os meios em sala de aula), que se transformam no ambiente

em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem (FANTIN, 2013).

Considerações Finais

Compreender as divergências existentes entre a cultura surda e a cultura ouvinte, bem como a pluralidade de identidades que envolve a comunidade surda, e ver a necessidade de os professores conhecerem a subjetividade de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem, são dificuldades encontradas na realidade das escolas regulares, que revelam o despreparo e o desconhecimento do corpo docente diante do aluno surdo, que é tratado ora como aluno ouvinte no ensino comum, ora como aluno surdo em Sala de Recursos.

Embora haja muitas considerações pesquisadas sobre a formação de professores para atuarem com alunos surdos em salas comuns, a maneira como a política de inclusão educacional encontra-se implantada em diversos contextos mostra a necessidade de adequações na matriz curricular dos cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas, a fim de contemplarem informações relevantes ao aprendizado acadêmico de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

As discussões a respeito de formação em serviço de professores apresentam os conflitos e as justificativas sobre a atuação desse profissional, em um momento de avanços tecnológicos, reorganização das práticas pedagógicas e da busca sobre a sua identidade. Porém, nessa formação, é possibilitado ao profissional da educação, se construir e reconstruir a partir do contato com outros profissionais, na prática docente. A práxis do profissional educador, portanto, permite a reflexão da maneira a beneficiar a qualidade do ensino, na busca de se atingir os objetivos educacionais e, mais ainda, de como fazer parte de uma instituição que representa, enquanto instrumento de ensino, a promoção de

conhecimentos necessários para a vivência e permanência de seus educandos em uma sociedade.

Pelos estudos bibliográficos, observação e reformulação pedagógica do professor, torna-se importante utilizar a tecnologia, pois a educação para as mídias incorporadas ao ambiente acadêmico é capaz de estimular o aluno e melhorar o processo de aprendizagem e seu desenvolvimento cognitivo. Os recursos tecnológicos atraem a atenção se forem utilizados de maneira adequada e organizados para atingir os objetivos curriculares desejados.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor reflita a respeito de sua práxis para agir como mediador da aprendizagem, a fim de considerar a importância de sua intermediação no ambiente em que o aluno surdo está inserido, de forma a não transferir a responsabilidade somente ao aluno sobre a sua aprendizagem, e permitir a ele apresentar um comprometimento acadêmico favorável aos seus processos cognitivos de mecanismos regulatórios de *feedback*, a fim de não fazer parte das estatísticas de evasão e de fracasso escolar, e ser incluído de forma significativa no ambiente escolar.

A partir dos resultados encontrados nesse estudo e corroborados pela literatura da área, é possível sugerir que: cabe ao educador mediar o processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades motivadoras e atraentes; abordar assuntos pertinentes às propostas pedagógicas nesta “era digital”, em que as tecnologias estão cada vez mais presentes nas salas de aula; contribuir para que o aluno construa o próprio conceito na educação, de valores, de atitudes, de habilidades e competências, de maneira desafiadora e a partir de conteúdos diversificados e interdisciplinarmente; permitir ao aluno ser protagonista da própria aprendizagem; e atingir o aprendizado efetivo no momento da transmissão e troca de informações entre professores e grupo acadêmico.

Ao analisar algumas respostas dos professores participantes deste estudo, conclui-se que são preocupantes as condições do

trabalho pedagógico dos profissionais envolvidos nessa instituição de ensino pesquisada, no que se refere ao cumprimento das leis que regem a educação especial no Estado do Paraná e aos requisitos apropriados necessários ao processo de inclusão de alunos surdos. É uma situação que se agrava nas escolas regulares em virtude do aumento de matrículas registradas de alunos deficientes auditivos.

O cenário brasileiro apresenta propostas legais relevantes à educação de alunos surdos, além da formação de professores para atuarem com os mesmos, apesar de não citarem propostas de inclusão para que as escolas possam ser direcionadas, além da morosidade das leis para que se cumpra a formação de profissionais na área educacional. Portanto, questiona-se: o que falta para que essas ações proporcionem avanços acadêmicos a esses alunos perante a comunidade surda, no que se refere ao cumprimento da legislação?

Devido às propostas deste trabalho, acredita-se que estudos posteriores possam ser desenvolvidos com o objetivo de aprofundar questões a respeito das implicações políticas na educação de surdos no ensino regular, da compreensão da sociedade em relação à evolução psicossocial dos surdos e da “Educação” como um processo de avanço e transformação de uma sociedade. É imprescindível a formação de professores e de gestores escolares que interatuem no processo de inclusão desses alunos, sentido formador e um compromisso com a ética cidadã, com fóruns que discutam a Educação inclusiva da “Pátria Educadora” anunciada como slogan do Governo Federal do Brasil.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matrizes curriculares de referência*. Brasília: MEC/Saeb, 1999.

_____. 2002a, 2002b, 2004. Conselho Nacional de Educação nas Resoluções n. 1/2002, 2/2002 e 7/2004.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5626/05, de 22 de dezembro de 2005*.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: 2014.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dez. 1996

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado*. MEC/SEESP. Brasília: 2007.

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

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. IN: MANZINI, E.J. (org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABEPEE/ FAPESP, 2007. Cap.3, p. 25-36.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. *Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores*. Campinas: Papyrus, 2013.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. A. A. ; MASSI, G. A. A. ; BERBERIAN, A P . *Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, p. 205-218, 2007.

- GUIMARÃES, M. P. Uma abordagem holística na prática do design universal. In: CORREA, R. M. (Org.). *Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva*. Belo Horizonte: Editora PUC – Minas, v.1, 2009.
- JESUS, D. M. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2006a.
- LORENZZETTI, M. L. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras*. Itajaí: Contrapontos, v.3, n.3 2003.
- MANZINI, E.J. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. IN: MANZINI, E.J. (org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABEPEE/ FAPESP, 2007. Cap.1, p. 1-12.
- _____. TOLOI, G. G. *Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados*. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2013.
- MOURA, M. C.; VIEIRA, M. I. da S. Língua de Sinais - a clínica e a escola - de quem é esse território. In: *Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito*. São Paulo: Cortez, 2005, v.1, p. 109-117.
- OLIVEIRA, S. *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 47, n. 1, June 2008 . Disponível em: . Acesso em 27 Nov. 2017.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, p.26-36.
- QUADROS, R.; PERLIN, G. *Estudos surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. pp. 9-17.

- REGANHAN, W.G.; BRACCIALLI, L.M.P. Percepção dos professores sobre a modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno inserido no ensino regular. IN: MANZINI, E.J. (org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABEPEE/ FAPESP, 2007. Cap.4.p.51-62
- ROCHA, F. T., A. F. Rocha, E. R. *Language and vision: mappings of their interplay* .[s. l.] 2001.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SILVA, M. *Internet na escola e inclusão*. In: Secretaria de Educação a Distância. *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. pp.62 – 69.
- TESCARO, C.C. *A formação de professores e dificuldades acadêmicas: inclusão de alunos surdos em escola estadual*. 2015. 163 fls. Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Londrina – PR.
- VITALIANO, C.R.; NOZI, G.S. Habilidades necessárias aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. IN: MARQUEZINE, M.C.; CONEGLIAN, A.L.; ALMEIDA, J.J.F. (org). *Formação de professores e atuação de pais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. Cap. 11, p. 189-205.

Capítulo VI

O ensino de astronomia e a educação de surdos: algumas possibilidades no contexto de uma escola regular

Paula Cristina da Silva Gonçalves Simon

Simara Pereira da Mata

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo discutir o ensino da astronomia no contexto da educação de surdos e ainda, descrever algumas práticas pedagógicas realizadas com uma turma do primeiro ciclo do Ensino Fundamental composta por um aluno surdo e alunos ouvintes em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo.

A educação de alunos surdos, na perspectiva bilíngue, pressupõe a coexistência de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, como segunda língua (QUADROS, 2006).

A abordagem educacional bilíngue para o aluno surdo preconiza que a criança seja exposta o mais cedo possível à Língua de Sinais para que esta seja adquirida de forma natural. Nessa perspectiva, os profissionais que atuam com estes alunos no contexto escolar precisam, além de reconhecer as especificidades

linguísticas do sujeito surdo, buscar meios que promovam e facilitem a significação dos conceitos, especialmente para aqueles que ingressam na escola com aquisição tardia da língua e da linguagem (ARAÚJO; LACERDA, 2010).

Sabemos ainda que, além dos recursos humanos indispensáveis para o processo de escolarização dos alunos surdos, como o professor bilíngue, instrutor surdo e o intérprete, é primordial a utilização de diferentes metodologias, estratégias e recursos que valorizem a experiência visual deste público-alvo da Educação Especial.

Para Stumpf, Sofiato e Dallan (2016) as experiências visuais, sejam elas estáticas ou dinâmicas, favorecem o processo de aquisição de conhecimentos e fornecem referências passíveis de construção de significados.

Nesta perspectiva, consideramos que a astronomia, área do conhecimento embutida de questões que naturalmente despertam a curiosidade, pode ser uma importante ferramenta para impulsionar o aluno surdo a interessar-se pela ciência e ampliar o seu conhecimento de mundo por meio da visualidade da natureza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ciências Naturais para os anos iniciais do Ensino Fundamental especificam que não é necessário primeiro o aluno estar alfabetizado para posteriormente poder aprender sobre as ciências. O documento expõe que se pode usar as “[...] Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever” (BRASIL, 1997, p. 45) e ainda que estas desempenham o papel de “colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo” (BRASIL, 1997, p. 15).

Dessa forma, inferimos que, discutir a utilização de metodologias, estratégias e recursos visuais no ensino de astronomia para alunos surdos pode contribuir para o processo de escolarização deste público, sobretudo em contextos de propostas educacionais bilíngues inclusivas.

As experiências visuais na Educação de Surdos

Para a consolidação de uma educação bilíngue é necessário a construção de ambientes linguisticamente favoráveis no contexto escolar, e isto envolve, além do ensino e uso da Língua de Sinais, a utilização de metodologias específicas e adequadas às necessidades dos alunos surdos.

Fernandes (2006) ao apresentar reflexões acerca da prática pedagógica no letramento de surdos destaca que é possível a imersão do aluno surdo no universo da leitura e da escrita, desde que mediada por processos visuais de significação. A autora aponta ainda, que este processo traz explícito duas perspectivas: a do sujeito surdo em sua natureza cognitiva e a do professor em sua natureza metodológica.

Sobre as experiências visuais, Fernandes (2006) afirma que é por meio destas que, prioritariamente, os surdos constroem conhecimentos. Deste modo, deve ser este canal sensorial explorado em todas as suas inúmeras possibilidades.

Esta área que envolve o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos por meio da visualidade é denominada, de acordo com Campello (2007, p.113), como “Pedagogia Visual”. Contudo, a autora destaca que a Pedagogia Visual dentro do campo de estudos em educação de surdos ainda é consideravelmente nova e pouca difundida em produções científicas.

Através da pesquisa, observamos que não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apoie em recursos da imagem visual (CAMPELLO, 2007, p.113).

No contexto escolar, a construção de uma Pedagogia Visual implica ainda, mudança ideológica e deve ser pautada no conceito

de mediação pedagógica e as formas de aprender do ser humano que são, indiscutivelmente, balizadas pela linguagem (DIGIAMPIETRI; MATOS, 2013).

Nesta perspectiva, faz-se necessário a busca por recursos imagéticos e estratégias pedagógicas que possibilitem a plena participação do aluno surdo nos ambientes escolares e especialmente, a construção de significados fundamentais para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento linguístico e cognitivo por meio da Língua de Sinais.

Especificamente sobre o ensino da astronomia nos anos iniciais, com destaque aos alunos surdos, entendemos que este não deve ser mecânico, maçante e descontextualizado. De acordo com Bisch (1998), é importante a sensibilização em relação ao contato direto com a natureza como “ponto de referência essencial para a construção de conhecimentos”, contrariando, assim, o “absurdo de um ensino livresco, teórico” e dissociado da realidade (BISCH, 1998, p. 124).

O ensino da astronomia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental

Os temas em Astronomia costumam despertar o interesse nas pessoas das mais variadas idades. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita um trabalho pedagógico diferenciado, motivador, fomentador de perguntas e rico em possibilidades interdisciplinares.

Os PCN de Ciências Naturais (BRASIL, 1997) indicam que não é condição primordial que os alunos dominem a leitura e a escrita para apenas posteriormente poderem aprender sobre Ciências. O documento mostra que os conhecimentos dessa área podem colaborar para o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Estes PCN ainda sugerem que o ambiente e a realidade dos alunos sejam explorados de maneira a instigá-los a elaborar perguntas, hipóteses e ideias sobre aquilo que se discute, buscando

sempre uma ampliação de mundo dos educandos. Neste nível de ensino, é possível começar a sistematizar algumas observações, estimular e provocar pensamentos e ideias, assim como desenvolver vivências e atividades lúdicas para promover a educação em Astronomia. Já existem trabalhos nessa área que indicam que essas possibilidades em contextos bilíngues podem favorecer alunos surdos e ouvintes.

Ferreira (2015) verificou em uma turma de 5º ano com aluno surdo, que os conhecimentos relativos ao ensino de ciências não estavam presentes nas observações que fez em sala de aula, pois acreditava-se que antes disso os alunos precisam dominar a leitura e escrita, excluindo assim a possibilidade de acesso dos alunos aos conhecimentos produzidos nesta área. As atividades que serão apresentadas neste capítulo mostram que além dessa premissa não ser verdadeira, os temas em astronomia, assim como o ensino de ciências, podem auxiliar no processo de alfabetização e letramento, além de poderem relacionarem-se com outras áreas, como a matemática, língua portuguesa e Libras:

Se aspectos linguísticos próprios do surdo forem considerados, e lhes forem ofertadas possibilidades de acesso aos conhecimentos científicos, a astronomia pode oferecer um aspecto motivacional e diferenciador, que a pode distinguir de outras ciências, uma vez que o seu maior laboratório é natural e gratuito, pois o céu está à disposição tanto de ouvintes como de surdos[...] (FERREIRA, 2015; 56)

Além dessa ausência pesquisada por Ferreira (2015), em revisão bibliográfica sobre Lua e suas fases, Simon (2016) verificou que, quando a astronomia está presente nos anos iniciais, há uma forte tendência de abordagem usando recursos e estratégias ainda derivados de práticas cognitivistas, na intenção de que o aluno obtenha um repertório de informações, privilegiando conceitos abstratos e favorecendo uma perspectiva da ciência como um conhecimento pronto e acabado. Em se tratando do ensino de

ciências, Souza e Chapani (2013, p. 125) argumentam que apesar de todas as críticas às concepções tradicionais, inspiradas no positivismo, ela ainda “prevalece nos espaços escolares pelo desenvolvimento de um currículo pautado na aprendizagem passiva”.

De acordo com Sobreira (2010, p. 45), “a exposição repetitiva da explicação científica não garante sua compreensão”. Assim, para desenvolver a astronomia nesse nível escolar, antes de cobrar dos alunos conceitos complexos -como saber de cor as fases da Lua ou se preocupar com modelos, de uma vez e/ou logo que se inicia esse tipo de atividade na escola – é preciso construir o conhecimento da experiência, a partir do acesso visual dos astros e fenômenos da natureza, possibilidades tão pouco exploradas atualmente.

Considerando a infância em suas características, é importante pensar nesse processo de ensino explorando o lúdico e o vivencial, aquilo que o aluno pode ver, sentir por meio de diferentes possibilidades de brincadeiras e jogos.

Em consonância, Bisch (1998, p. 125) aponta que o mais importante é exercitar a capacidade de observação da natureza, a sensibilidade em relação à beleza e diversidade do universo, incentivando sua curiosidade e imaginação. Segundo o autor (BISCH, 1998) uma “astronomia livresca, desembeleza da, de sala de aula, é completamente fora de propósito no ensino fundamental”.

Nesta perspectiva, serão apresentadas a seguir, duas atividades desenvolvidas pela primeira autora deste capítulo, relacionadas ao ensino da astronomia no contexto da educação de surdos em uma escola regular de uma cidade do interior de São Paulo.

O ensino da astronomia e a Educação de Surdos: algumas possibilidades

A unidade educacional na qual as atividades foram desenvolvidas é uma escola polo de atendimento aos alunos surdos do Ensino Fundamental do município onde está situada.

Nesta escola, atuam nas salas com matrículas de alunos surdos dois professores, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, com uma proposta de docência compartilhada: um professor regente com formação generalista, idealmente com conhecimentos na área da educação de surdos, e um professor com formação mínima em pedagogia e especialização na área da educação de surdos e/ou Língua de Sinais.

As propostas apresentadas a seguir foram desenvolvidas no ano de 2015, com uma turma de 2º ano. A sala era composta de aproximadamente 20 alunos, sendo um deles surdo, falante da Língua Brasileira de Sinais. A astronomia fazia parte dos conteúdos previstos no planejamento da turma. Considerando o contexto de uma proposta bilíngue, as atividades tinham como objetivos, de modo geral, além da apropriação dos conhecimentos científicos acerca da astronomia, a ampliação do vocabulário em Língua de Sinais como primeira língua para o aluno surdo e segunda língua para os alunos ouvintes, e ainda a aquisição de repertório de palavras escritas em Língua Portuguesa como segunda língua para o aluno surdo.

Observamos no contexto apresentado, a presença de um único aluno surdo falante da Língua de Sinais como primeira língua e reconhecemos os aspectos negativos desta matrícula única em uma turma majoritariamente ouvinte, já que é, indiscutivelmente, fundamental a interação deste aluno com outros pares surdos (professores e alunos) para a troca linguística e aquisição da língua de modo “dialógico, natural e interativo” (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015). Contudo, justificamos que no período em que este aluno estava no segundo ano não havia na

escola possibilidade de agrupamento com outros alunos surdos por questões de demanda e organização interna. Deste modo, buscou-se investir na aquisição da língua de sinais como segunda língua para os alunos ouvintes da turma e em meios para que esta língua permeasse todas as práticas pedagógicas. Destacamos que em outros momentos como intervalo, eventos e atendimentos em Sala de Recursos Multifuncional, o aluno surdo mantinha contato com seus pares matriculados em outros anos do Ensino Fundamental da mesma escola.

A seguir serão descritas as propostas desenvolvidas neste contexto.

1- Jogo da memória dos planetas

O jogo da memória desenvolvido foi confeccionado com fichas com imagens dos planetas e fichas com seus respectivos nomes, com diferentes tipos de letras, para formar o par (FIG. 1):

Figura 1: Fichas do jogo da memória



Fonte: acervo pessoal da primeira autora.

Como apoio à atividade, foi confeccionado um cartaz com os respectivos pares para que os alunos pudessem consultar. Este apoio poderia ser utilizado tanto como referência para os alunos que ainda não liam sozinhos, quanto para consulta da imagem do planeta e seu sinal em Libras (FIG. 2):

FIGURA 2: Cartaz com o nome dos planetas, imagem e sinal em Libras



Fonte: acervo pessoal da primeira autora.

O jogo da memória foi desenvolvido com diversos objetivos. Para a turma de forma geral os objetivos centrais foram auxiliar os alunos na relação do nome dos planetas e suas respectivas imagens, seu sinal em Libras, assim como comparar o registro desses nomes com diferentes tipos de letras (bastão maiúscula, imprensa maiúscula e minúscula e cursiva). Para os alunos em processo de alfabetização e o aluno surdo, além dos objetivos elencados, também havia a pretensão da ampliação de vocabulário em Língua Portuguesa de forma visual e global.

Nas primeiras rodadas muitos alunos precisavam consultar o vocabulário da lousa, que foi diminuindo com o tempo. As FIG. 3 e 4 mostram as crianças jogando⁹:

FIGURA 3 e 4: Crianças brincando com o jogo da memória



Fonte: acervo pessoal da primeira autora.

Os alunos mostraram muito interesse pelo jogo, pela atividade lúdica em si e também pelo fascínio que a astronomia desperta com suas imagens, somando a isso a intenção da professora de contribuir de forma global e visual na ampliação do vocabulário escrito, que se constrói de maneira diferente para alunos surdos, mas que podem beneficiar também outros alunos. Nessa intervenção, não apenas o aluno surdo ampliou seu vocabulário em Libras, mas a turma toda. O resultado do jogo foi tão positivo que durante os anos seguintes foi emprestado para outras turmas, especialmente classes com alunos surdos.

Eram observadas durante os momentos do jogo interações comunicativas positivas entre os alunos que aconteciam em Língua de Sinais, como a sinalização dos planetas, resoluções de conflitos em relação à ordem de participação no jogo e na contagem dos pares formados.

A professora utilizou ainda, estratégias visuais em relação a este conteúdo como o Sistema Solar ilustrado, as imagens dos planetas soltos para que os alunos pudessem montar na ordem em

⁹Em respeito aos aspectos éticos, o uso de imagens dos alunos foi condicionado à autorização de seus responsáveis em um termo de consentimento livre e esclarecido.

que estão em relação ao Sole registrarem seus respectivos nomes. Além disso, utilizou vídeos sobre o tema e um software educacional de Astronomia 3D, gratuito, chamado Celestia, no qual é possível a observação dos planetas do Sistema Solar e o Sol em detalhes realísticos e grande aproximação, a partir de imagens capturadas por satélites.

2- Observações da Lua

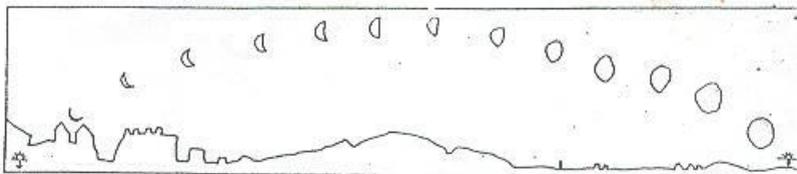
A Lua é o astro mais acessível e seguro para observação no céu e pode ser vista a olho nu, sem a utilização de aparelhos complexos. Todavia, há uma forte tendência em se abordar os movimentos e as fases da Lua em sala de aula usando diversos recursos explorando a aparência das fases principais, seus nomes e a perspectiva do fenômeno como ocorre fora da Terra antes mesmo que o aluno tenha observado a Lua.

O ciclo da Lua acontece no tempo aproximado de um mês e, mesmo que o educador não disponha desse período inteiro, observá-la em uma semana já evidencia muito a respeito da sua mudança de aparência e seu movimento no céu.

Nossa experiência, nesse sentido, tem mostrado que quando os alunos são levados a observar a Lua, a curiosidade sobre aquilo que se vê contribui para o processo pedagógico com perguntas, o que leva o docente a entrar no campo da explicação do fenômeno. As observações que os alunos poderão fazer depois, ao longo de suas vidas, serão ressignificadas frequentemente.

Para o ensino sobre Lua e suas fases, Lorenzoni (1988) sugere em seu trabalho uma sequência de observações da Lua com crianças, onde estas registrariam o aspecto observado da Lua por meio de desenhos. Essa observação desenhada originaria algo parecido com a FIG. 5, considerando o observador no Hemisfério Sul:

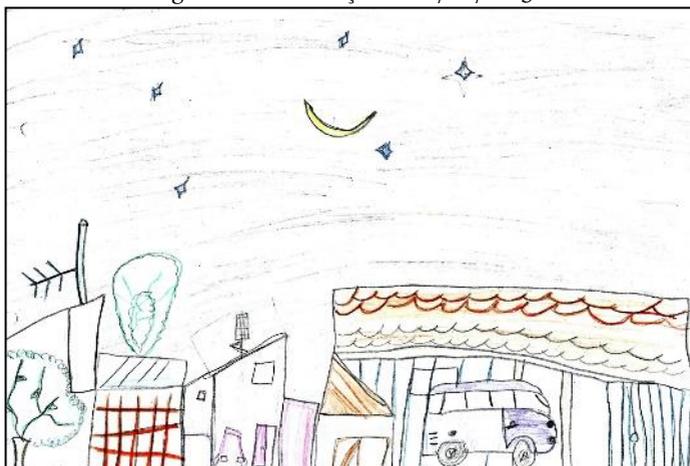
FIGURA 5 - Aspectos da Lua no céu com relação ao horizonte para o hemisfério sul.



Fonte: Adaptado de Lorenzoni (1988).

Seguindo a ideia de Lorenzoni (1988) foi desenvolvido com os alunos do 2º ano, a proposta de uma sequência de registros de observações que comporiam um Caderno de Observações. A descrição completa da pesquisa pode ser vista em Simon (2016). Nos dias combinados, os alunos faziam um registro da Lua no céu, incluindo o horizonte de observação, durante parte da luação. A FIG. 2 mostra o registro de uma das observações de uma aluna:

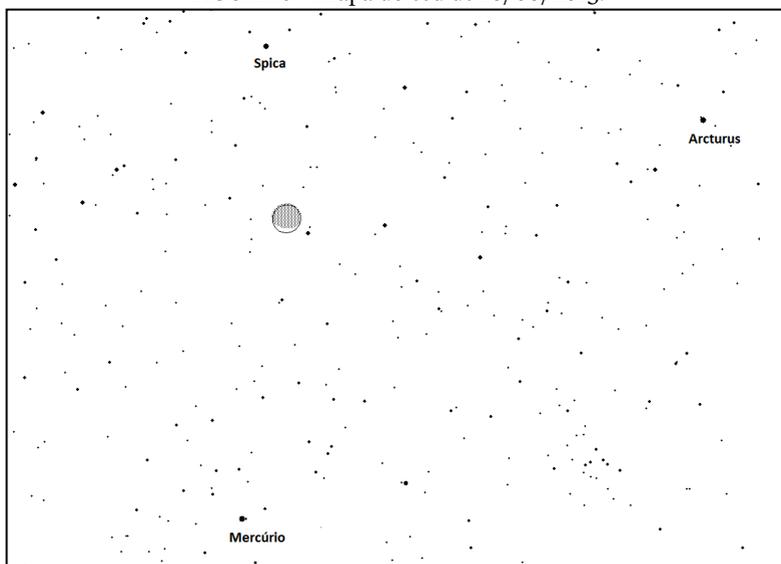
FIGURA 6 - Registro da observação de 18/08/2015 de uma aluna.



Fonte: Simon (2016).

Abaixo, segue o mapa do céu da noite do dia 18/08/2015 para comparação (FIG.6):

FIGURA 6 – Mapa do céu de 18/08/2015.



Fonte: *Starrynight*

Após as observações realizadas pelos alunos, havia discussões em sala em que os mesmos comparavam os seus próprios desenhos ao longo do tempo, os desenhos dos colegas, falavam sobre o que notavam e as ideias que surgiam a partir disso tudo. Nesta proposta os alunos perceberam por meio dos seus desenhos, a mudança das fases e parte do movimento da Lua no céu, além de discutirem outros tópicos menos comuns em propostas de ensino mais tradicionais, como notar que a luz da Lua também ilumina o ambiente, entre outros. A proposta de desenhar a Lua ao longo das noites trouxe a oportunidade de observação da mesma e começou a despertar os alunos para características que não notavam anteriormente.

Esse tipo de atividade traz a possibilidade de dar espaço para o aluno descobrir questões importantes sobre a Lua, numa perspectiva experiencial, diferenciada em relação ao acúmulo de informações de forma passiva. Nesse ponto, a importância está no processo e não no produto. Toda a atividade foi desenvolvida em

Libras e os sinais principais das aulas trabalhados no coletivo. Todas as conversas eram sinalizadas e apoiadas nas produções dele e dos colegas com o objetivo de auxiliar o aluno a visualizar e compreender as ideias principais.

Esse tipo de escolha metodológica pode contribuir para uma maior compreensão do fenômeno sem distanciar as explicações de como ele ocorre, daquilo que é possível ver na natureza, buscando assim a não separação do aprendizado sobre as fases da Lua, do que acontece no céu, ao vivo, diariamente. Para surdos e ouvintes é um ponto de partida importante.

O exemplo mostrado se relaciona ao tema Lua e suas fases e não exclui a possibilidade desse tipo de abordagem para outros fenômenos astronômicos e outras áreas do ensino de ciências.

Esta atividade possibilitou a construção de um ambiente linguisticamente favorável na sala de aula para o aluno surdo, já que eram realizadas rodas de conversa após a elaboração dos desenhos. Nestes momentos o aluno surdo e os ouvintes participavam expressando suas ideias, elaborando hipóteses e apresentando argumentações. Toda conversa era mediada pelas professoras em Língua de Sinais e os sinais novos que surgiam eram posteriormente apresentados aos alunos em seus aspectos semânticos e sintáticos.

Algumas considerações...

A educação de surdos no contexto da escola regular prevê uma reorganização do espaço, de modo que o aluno surdo tenha acesso a um ambiente linguisticamente favorável que lhe permita o acesso aos conhecimentos científicos propostos no currículo.

O acesso a estes conhecimentos pressupõe, além da inquestionável manifestação da Língua de Sinais em todos os espaços escolares, metodologias diferenciadas que contemplem as especificidades do aluno surdo no que se refere às experiências visuais.

No contexto retratado neste capítulo, com a presença de um aluno surdo em uma sala regular, foram apresentadas possibilidades de práticas que vislumbraram a aquisição da Língua de Sinais como segundo língua pelos alunos ouvintes por meio de uma atividade lúdica e de uma atividade de observação da natureza e conversação. As atividades visaram ainda, a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua e ampliação de vocabulário em Libras para o aluno surdo.

Consideramos que boa parte da Astronomia básica, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e também para a Educação Infantil, pode ter a experiência da observação direcionada como fonte essencial de conhecimento. Ao longo do processo escolar, se mais práticas como essas fossem realizadas, permeadas de discussões mais complexas, maiores seriam as chances de que os alunos, surdos e ouvintes, chegassem às conclusões mais aceitas como corretas, inclusive construindo a concepção do modelo tridimensional do fenômeno externo ao planeta.

Ressaltamos que para os anos iniciais e especialmente para os alunos surdos, a parte visual do fenômeno e dos astros, nessa perspectiva topocêntrica, a partir do olhar do observador da Terra, é essencial.

A educação em astronomia pode tornar-se presente nesse nível de ensino, assim como outros conhecimentos há tempos são comumente inclusos. Espera-se que não continue a ser tratada na escola como um conhecimento muito complexo, fundamentalmente decorável, abstrata e inacessível.

Por fim, consideramos que a astronomia, por sua natureza geralmente passível de curiosidade nos alunos e por seu potencial interdisciplinar, seja um tema facilitador para o acesso aos conhecimentos de ciências, sobretudo aos alunos surdos, favorecendo a construção de novos conceitos e significados a partir de experiências visuais e significativas.

Referências

- ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.4, out/dez, 2010. p. 695-703.
- BISCH, S. M. **Astronomia no Ensino Fundamental**: Natureza e Conteúdo do Conhecimento de Estudantes e Professores. 310f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.btdea.ufscar.br/arquivos/td/1998_BISCH_T_USP.pdf>. Acesso em: jun. 2014
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. p.100-131
- CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- DIGIAMPIETRI, M. C.; MATOS, M. H. Pedagogia visual, pedagogia bilíngue e pedagogia surda: faces de uma mesma didática? In ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.
- FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

- FERREIRA, A. B. **O processo de escolarização de crianças surdas no Ensino Fundamental**: um olhar para o ensino de ciências articulado aos fundamentos da astronomia. 129f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=753>>. Acesso em dez. 2017.
- LORENZONI, F. Apprendre a regarderleciel em dessinant. Une expérience d’Astronomie à l’Ecoleélémentaire. **ActesdixièmeJournéesinternationales sur l’ Éducation scientifique, Actes J.I.E.S.**, 10, p. 259-265, 1988.
- MARTINS, V. R. O.; ALBRES, N. A.; SOUSA, W. P. A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições** [online]. 2015, vol.26, n.3, pp.103-124.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.
- SIMON, P. C. S. G. **Ensino de Astronomia para os anos iniciais**: uma proposta a partir da observação da Lua. 209f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SOBREIRA (2010) Estações do ano: concepções espontâneas, alternativas, modelos mentais e o problema da representação em livros didáticos de Geografia. In: LONGHINI, M. D. (Org.) **Educação em Astronomia**: experiências e contribuições para a prática pedagógica. Campinas: Átomo, 2010. p. 37-57.
- SOUZA, A. L.; CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e ensino de Ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 25, p. 119-133, 2013. Disponível em:<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/4383/2974>>. Acesso em: Nov. 2015.
- STUMPF, M. R.; SOFIATO, C. G.; DALLAN, M. S. S. Construindo espaço para uma escrita de Língua de Sinais na Educação Bilíngue de Surdos. In ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P.; REIS, M. R. **Surdez, Educação Bilíngue e Libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016. p.49-68

Minicurrículo

Sobre os organizadores



Angelo Antonio Puzipe Papim

Graduado em Psicologia e Pedagogia, Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental, Mestrando em Educação Especial pela UNESP. Pesquisador membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social. Atua nos seguintes temas: deficiência intelectual, autismo, sexualidade e psicoterapia infantil e adulta. Atualmente atua como Psicólogo Clínico.



Mariane Andreuzzi de Araujo

Mestranda em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP campus de Marília. Especialista em Educação Especial e Inclusiva no curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho-UNESP campus de Marília. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. É integrante dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Deficiências Físicas e Sensoriais (Defsen) e Inclusão Social (GEPIS) UNESP- Marília. Atualmente é bolsista de mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



Katia de Moura Graça Paixão

Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília, (2000), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-Marília), com a pesquisa: Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita, com a orientação da Prof^a Dra Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp - Assis - 2004). Pesquisadora membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social. Atua há quase vinte anos na educação, exercendo vários cargos: como Professora de Ensino Fundamental, Professora Universitária em cursos de graduação e pós-graduação e, Diretora de Escola junto a um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Desenvolve pesquisas na área da educação, com destaque para os seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil, Deficiência Intelectual, Educação Especial Inclusiva e Linguagem Escrita.

Sobre os colabores



Bernadete Lema Mazzafera

É graduada em Fonoaudiologia e Direito. Mestre em Fonoaudiologia PUC-SP. Doutora em Linguística USP- SP. Docente do programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR.



Carla Cristine Tescaro Santos Lino

É aluna especial de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP/Marília e participante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais tendo como líder o Profº Eduardo José Manzini na UNESP/Marília. Possui graduação em Letras/Anglo pela Universidade Norte de Paraná (UNOPAR) de Londrina e Mestrado

Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. É Especialista em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Especialista na área da surdez - LIBRAS (RHEMA), Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise (RHEMA) e Psicopedagoga Clínica e Institucional (ESAP) e atua como Psicopedagoga em Clínica Especializada e Professora Bilíngue (Português - Libras) na Sala de Recursos Multifuncional I - Área da Surdez em Londrina pela SEED e Apoio Pedagógico à rede municipal, estadual e particular de ensino. Atuou como Docente de Graduação e Pós Graduação na UNOPAR -

Londrina (2006-2016) nas disciplinas de Libras e Linguagem Forense. Atua como Docente em cursos de Especialização nas áreas da Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropedagogia. É voluntária no atendimento de Psicopedagogia Clínica no Projeto CASA em Londrina e supervisora de estagiárias na mesma área.



Danielle da Silva Pinheiro Wellichan

É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP/Marília, e participante do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais tendo como líder o Prof^o Eduardo José Manzini na UNESP/Marília. Possui graduação em Biblioteconomia (UNESP/Marília), licenciatura em Pedagogia (Faculdade Anhanguera) e mestrado em Ciência da Informação (UNESP/ Marília). É especialista em Didática e metodologia no ensino superior; Uso estratégico das tecnologias em informação e Educação infantil, especial e transtornos globais do desenvolvimento. Atua como professora de educação infantil e tutora de pós-graduação.



Débora Deliberato

Bolsista Produtividade CNPq. Livre-docente na área da Comunicação Alternativa, Pós-doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutorado em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Letras - Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo. Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo -

EPM. Docente Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Membro do Grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente na área da Comunicação Suplementar e Alternativa, Tecnologia Assistiva, formação de profissionais da Saúde e da Educação no processo inclusivo do aluno com deficiência.



Elton Faria Bastos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas IBILCE da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação, INDEP (2011), graduação em Psicologia (2009) e em Ciências Biológicas-Modalidade Médica (2002) pela Universidade de Marília-UNIMAR. Atua desde 2010 como Psicólogo Clínico, realizando atendimento psicoterapêutico clínico com crianças, adolescentes e adultos. Atua Fundador e mantenedor da Fanpage Ludoaprendizagem.



Jáima Pinheiro de oliveira

Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial, dessa mesma universidade. Tem se dedicado às investigações científicas acerca da Linguagem Oral e Escrita (leitura e escrita) nos contextos da Educação Especial e Inclusiva. Dentre os desdobramentos dessas investigações constam a construção, a implementação e o aperfeiçoamento de programas de suporte para avaliar e promover o processo de alfabetização de escolares do público-alvo da Educação Especial.



Luciane Guimarães Batistella Bianchini

Possui Graduação em Pedagogia (UEL), Especialização em Psicopedagogia (UEL), Especialização em Educação Infantil (UEL), Especialização em Estimulação Precoce pelo Centro Lydya Coryat (Porto Alegre), Especialização em Educação Especial (ESAP), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis) e Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR.



Mariana Sampaio

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2012). Concluiu Mestrado em Educação (2016), pela mesma Universidade. Em 2012 e 2015 desenvolveu pesquisas sobre Educação Infantil e Formação de professores como bolsista de Iniciação Científica e de Mestrado, financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), sob a orientação da Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima. Atuou na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como estagiária da Secretaria Municipal de Educação, na cidade Marília e, como professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nos anos de 2013, 2014, 2015. Atualmente é professora de Sala de Recursos em uma escola estadual, na cidade Marília.



Patrícia Alzira Proscêncio

Possui Graduação e Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (1999) e Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2015), Especialização em Metodologia da Ação Docente pela UEL (2008), em Arte-Educação pelo INSEP (2014), em Dança Educacional pelo CENSUPEG (cursando). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2010). Doutoranda em Educação pela UNESP (Campus Marília). Atualmente é docente na Universidade Norte Paraná - UNOPAR.



Paula Cristina da Silva Gonçalves Simon

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Rio Claro/ SP.



Regiane Ferreira

Possui Graduação em Pedagogia - UNESP/ Marília (2011). Foi professora do Ensino Fundamental I no Colégio Criativo, de 2012-2016. Possui Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Instituição de Ensino Capacitação e Pós-Graduação-INDEP/Marília (2013-2014) e Pós-Graduação em nível de Especialização em “Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva”-UNESP/Marília, (2013-2014). Integrante do Programa de Atenção aos alunos Precoces e Superdotação (PAPCS) - UNESP/Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde de Grupos Especiais em parceria com a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). Atualmente é professora de PEB II da rede estadual de São Paulo, na Sala de Recursos (Deficiência Intelectual), e é, aluna do Mestrado em Educação - Linha Educação Especial, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-UNESP/Marília (2017-2019)



Simara Pereira da Mata

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus de Marília. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus de Marília. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus de Marília, com habilitação em Educação Especial (Deficiência Auditiva) e em Fisioterapia pela Faculdade "Anhanguera Educacional" - unidade de Rio Claro. Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - campus de Marília. Professora da Educação Básica I e II - Atendimento Educacional Especializado, na rede municipal de ensino de Rio Claro - SP, atualmente na função de Coordenadora Pedagógica de Educação Especial.



Vanessa Calciolari Rigoletti

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP Campus de Marília; Especialista em "Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva" pela UNESP Campus de Marília; Pedagoga com habilitação em Educação Especial - Deficiência Intelectual pela UNESP, Campus de Marília; Professora do Ensino Fundamental I e Coordenadora da Educação Especial do Ensino Infantil a Ensino Médio em rede particular no município de Marília/SP.



Vera Lucia Mendonça Nunes

Mestranda em Educação Especial-UNESP/Marília, tendo como orientador, Prof^o Eduardo Jose Manzini. Membro do grupo de Pesquisa "Deficiências Físicas e Sensoriais". O grupo de pesquisa deficiências físicas e sensoriais tem como objetivo o estudo

de fenômenos direcionados às deficiências, porém com enfoque multidisciplinar em educação e saúde. O interesse gira em torno de pesquisas sobre formação de profissionais e de pesquisadores e de desenvolvimento de sistemas de avaliação e implementação de recursos e estratégias para o ensino especial. Tem um forte interesse em desenvolvimento de metodologias para pesquisas em educação especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná- UFPR (2003). Professora, Psicopedagoga, Pedagoga, concursada pela Prefeitura Municipal de Araçongas. Atualmente trabalha como Professora de Sala de Recursos Multifuncional. Possui Especialização em: Alfabetização e Letramento, Educação Especial, Psicomotricidade, Administração, Supervisão e Orientação Educacional, Neuropedagogia, Gestão Escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Dificuldades na Aprendizagem. Docente em Cursos de Pós-Graduação.