

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E PESQUISAS



LÚCIO COSTA DE ANDRADE
EDÊLMA TARGINO
EVANICE BRÍGIDA CAVALCANTI LEMOS
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

LÚCIO COSTA DE ANDRADE
EDÊLMA TARGINO
EVANICE BRÍGIDA CAVALCANTI LEMOS
(ORGANIZADORES)

**SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS E O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO:**

FORMAÇÃO, PRÁTICAS E PESQUISAS



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado : formação, práticas e pesquisas. / Organizadores : Lúcio Costa de Andrade, Edêlma Targino, Evanice Brígida Cavalcanti Lemos. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
123 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-051-0
DOI: 10.29327/588688
1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Educação – recursos pedagógicos. I. Título. II. Andrade, Lúcio Costa de. III. Targino, Edêlma. IV. Lemos, Evanice Brígida Cavalcanti.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
---------------	---

Evanice Brígida Cavalcanti Lemos

Capítulo 1

AEE E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS.....	7
---	---

Vania Aparecida Alcantara Lima

Aurea Barbosa Moreira

Adriana de Oliveira Silva Araújo

Lúcio Costa de Andrade

Capítulo 2

A ATUAÇÃO DO AEE E A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES.....	18
---	----

Thayane Lopes Miranda Baracho

Edêlma Targino

Lúcio Costa de Andrade

Capítulo 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE: ABORDAGEM DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA PERSPECTIVA MAIS INCLUSIVA.....	30
---	----

Abraão Danziger de Matos

Capítulo 4

MÉTODO ABA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS COM TEA.....	47
---	----

Davi Milan

Ednéia Escaramuça Inácio e Silva

Maria Aparecida de Souza

Lúcio Costa de Andrade

Maria José dos Santos

Capítulo 5

SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA: SISTEMAS DE
COMUNICAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....61

Emanuela Andrade Vidal

Maise Aires de Araujo Costa

Maria Pereira Vieira

Victor Alves Aragão Santiago da Silva

Capítulo 6

JOGO DIGITAL NO ENSINO DE CONTEÚDOS
RELACIONADOS AO CORONAVÍRUS: UMA INVESTIGAÇÃO
EXPERIMENTAL ONLINE COM ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....75

Ana Paula Floresta da Silva

Robertino Mendes Santiago Junior

Carlos Roberto Beleti Junior

Capítulo 7

DESAFIOS E ATUAÇÃO DOCENTE NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DA CIDADE DE TOCANTINÓPOLIS - TO.....89

Dalila Morais de Sousa

Miriam Martinez Guerra

Capítulo 8

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO *PRÁXIS*
ESCOLAR.....107

Andréa de Souza Hackenhaar

Helen Kunst Flach

Marciane Preis Teloecken

SOBRE OS ORGANIZADORES.....120

PREFÁCIO

*Escrever é um caso de devir,
Sempre inacabado,
Sempre em via de fazer-se, e que
extravasa qualquer matéria
vivível ou vivida.*
Gilles Deleuze

O material disponível no presente livro traz uma coletânea de 8 (oito) experiências exitosas a partir do fazer pedagógico de diversos professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE em Salas de Recursos multifuncionais.

Inicialmente, no primeiro capítulo, o leitor tem a oportunidade de se debruçar em um belo trabalho escrito por várias mãos, trazendo concepções básicas acerca do AEE nas SRM. O trabalho do(a) professor(a) do AEE se consolida na medida em que acredita-se no potencial de cada estudante com deficiência. Esse enfoque é explorado no capítulo 2 (dois), quando os autores destacam a prática docente inclusiva com seus desafios e superações ao vivenciar a educação voltada para esse público-alvo.

Em seguida, capítulo 3, é levado a refletir mais sobre esse espaço de trabalho do AEE que são as Salas de Recursos Multifuncionais. O autor traz debates relevantes sobre o tema, demonstrando o quão diversificado são esses espaços inclusivos. Não existe uma receita nas experiências aqui relatadas, elas são fruto do olhar atento de cada professor(a) que acredita na singularidade das diversas formas de aprender de seus estudantes.

Nos capítulos de 4 (quatro) a 6 (seis) encontra-se relatos de vivências e aprendizados bem singulares, a exemplo do método ABA sendo utilizado como proposta de intervenção no AEE para Crianças autistas. Também sobre a surdocegueira adquirida e os sistemas de comunicação e atuação do profissional de AEE nesse atendimento e sobre jogo digital no ensino de conteúdos relacionados ao coronavírus, sendo uma investigação experimental online com alunos com altas habilidades/superdotação.

Por fim, os capítulos 7 (sete) e 8 (oito) o convite é para conhecer os

desafios e atuação docente na SRM em uma escola da rede pública estadual da cidade de Tocantinópolis – TO, da mesma forma, aprender mais sobre a inclusão da educação especial como *práxis* escolar.

Cada profissional aqui destacado acreditou que a inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Como preconiza Mantoan “ os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites.”

O fazer pedagógico do professor do AEE, por vezes, é mal compreendido, mas ele tem papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem e inclusão pois cria possibilidades de acessibilidade ao estudante com deficiência que não seria possível nas salas comuns.

Que cada página do e-book possa proporcionar momentos de reflexão/ação a quem for ler e aponte para as possibilidades de construção de uma escola na perspectiva inclusiva.

Evanice Brígida Cavalcanti Lemos

CAPÍTULO 1

AEE E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Vania Aparecida Alcantara Lima¹

Aurea Barbosa Moreira²

Adriana de Oliveira Silva Araújo³

Lúcio Costa de Andrade⁴

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade utilizado no atendimento a alunos com algum transtorno de aprendizagem ou necessidade educacional especial (ALVES, 2013; QUEIROZ, 2015). É responsável pela identificação, pela elaboração e pela organização de diversos recursos

- 1 Graduada em Pedagogia. Especialista em: Educação Especial e Inclusiva e além de Neuro psicopedagogia institucional e clínica, também especialista em Psicopedagogia institucional e clínica. Especialista em: Atendimento Educacional Especializado. Profissional de Apoio Especializado E-mail: vanialima99@yahoo.com.br.
- 2 Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês e Educação Física. Graduada em Teologia. Especialista em Educação Especial e inclusiva, neuro psicopedagogia institucional e clínica. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Física Escolar; Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção). Profissão: Profissional de Educação Física. E-mail: aurea.bmoreira@hotmail.com.
- 3 Graduada em Pedagogia Especialista em: Psicopedagogia Institucional e Clínica Profissão: Profissional de Apoio Especializado e professora do ensino fundamental II. E-mail: adrianaepedag@gmail.com.
- 4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Letras Libras pela UFPB. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER (SEDUC/PE). E-mail: profliciocosta@gmail.com.

pedagógicos e de acessibilidade para que qualquer impedimento à participação plena dos educandos no ambiente escolar seja superado.

O AEE não se caracteriza por ser um ambiente de reforço escolar. Na realidade, as atividades trabalhadas diferem daquelas ministradas em sala de aula. Quais são as principais características do Atendimento Educacional Especializado, considerando-se suas concepções metodológicas e a implantação das chamadas Salas de Recursos Multifuncionais? Essa pergunta tornou possível a elaboração deste estudo que apresenta conceitos relevantes para a atuação profissional de especialistas dos segmentos de Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropedagogia, Psicologia, Saúde Mental, dentre outros.

Este artigo tem por base uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, pautada em um referencial teórico substancial e que considera os apontamentos de pensadores e autores renomados, tais como Alves (2013), Aranha (2000), Barnes (2009), Fletcher (2009), Fonseca (1995), Fuchs (2009), Galvão Filho (2015), Lyon (2009), Pletsch (2009), Mantoan (2005), Mazzota (1996), Sanches (2006), Wise (2003) e outros.

Seu objetivo geral é buscar demonstrar as principais características de concepções metodológicas do AEE e a relevância da SRM.

DESENVOLVIMENTO

Nas escolas, muitos professores e professoras utilizam os termos portador de necessidades especiais ou portador de necessidade educativas especiais para se referirem aos alunos com algum tipo de deficiência.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge, pela primeira vez, no ano de 1978. Na ocasião, havia sido elaborado o Relatório Warnock, um documento que presidiu uma investigação a respeito de coletivos de crianças com ou sem deficiência (SANCHES, 2006).

De acordo com o referido documento, que, ademais, recebeu esse nome em homenagem à baronesa Helen Mary Warnock, especialista em filosofia da educação, o conceito de NEE é bastante abrangente. “O conceito de Necessidades Educativas Especiais, engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”

(WARNOCK, 1978, p. 36).

A palavra portador, com o passar do tempo, foi abolida, já que, nela, se entende que uma pessoa com deficiência física, como exemplo, estaria portando uma doença e que isso poderia ser passageiro. O verbo portar, dessa maneira, poderia sugerir que a deficiência mencionada é passageira, quando na realidade não o é. Termos equivocados e obsoletos precisam ser substituídos (OLIVEIRA et al., 2011).

Sabe-se que, por sua vez, a palavra inclusão significa o ato ou o efeito de incluir (FERREIRA, 2011). A inclusão escolar constitui-se o ato de incluir, de considerar, de acrescentar alguém como parte de um grupo, de um coletivo (PAULON, 2005). Sendo assim, profissionais que atuam ou pretendem atuar na Educação Especial devem se lembrar de que: “O conceito de inclusão vem da ideia de que as pessoas nascem com diferenças que se acentuam e se modificam. Não há diferenças melhores ou diferenças piores. O que há é a diversidade humana” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 3).

Outro conceito bastante relevante para este estudo refere-se às chamadas dificuldades de aprendizagem (DA). De acordo com Vitor Fonseca (1995, p. 71):

Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

Os tipos mais comuns de DA são: a dislexia (dificuldade de ler e escrever); a discalculia (não execução de operações matemáticas ou aritméticas); a disgrafia (dificuldade na fluência escrita); a dislalia (dificuldade na articulação correta das palavras) e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que engloba a dificuldade de atenção, a impulsividade e a hiperatividade.

Considerando-se que crianças que apresentam dificuldades de caráter persistente para aprender os conteúdos escolares, apresentando, inclusive, dificuldades inatas no desenvolvimento da escrita e da leitura e possível defasagem na aprendizagem com ausência aparente de uma causa, podem apresentar um transtorno de aprendizagem (FLETCHER; LYON; FUCHS; BARNES, 2009).

Sugere-se que o termo “necessidades educativas especiais”, de fato, seja substituído. Contudo, pode-se inferir que o conceito de NEE apresenta certo teor conceitual que justifica sua utilização quando crianças apresentam necessidades decorrentes de sua dificuldade ou elevada capacidade de aprendizagem. Faz-se necessário que se entenda essa diferença, pois NEE sugere que o foco está nas respostas educacionais que os educandos precisam para o seu desenvolvimento cognitivo.

Emprega-se o termo deficiência para definir a disfunção ou ausência de estruturas fisiológicas, psíquicas e/ou anatômicas. Podem ser congênitas ou adquiridas (BRASIL, 2006). Com isso, os tipos de deficiência se relacionam às alterações de ordem biológica, bem como a suas necessidades específicas. Podem ser classificadas em cinco grupos:

[1] deficiência visual, englobando a cegueira, ou seja, a perda total da visão, e a baixa visão; [2] deficiência auditiva, a perda total ou parcial da audição nos dois ouvidos ou apenas em um deles; [3] deficiência intelectual, anteriormente denominada deficiência mental; [4] deficiência física; e [5] deficiência múltipla, associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004, p. 14).

Oportuno resulta lembrar que o aluno de Educação Especial é aquele que apresenta necessidades particulares que o diferencia dos demais, quando se considera a aprendizagem curricular correspondente à sua idade. Em outras palavras, esse aluno necessita de recursos pedagógicos específicos, bem como de metodologias educacionais específicas. A inclusão escolar configura um caminho para a inclusão social, pois para efetivar a inclusão no contexto escolar há de se levar em conta “as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois suas vidas [...] são formadas por diferentes experiências e relações sociais [...]” (PLETSCH, 2009, p. 32).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Não se trata a inclusão tão somente de um movimento educacional, mas, para além disso, ela resulta em um movimento social e político, que busca defender o direito de todos os indivíduos acesso à escola. Para que possa desempenhar, diga-se, seu papel inclusivo deve ser pensado de maneira responsável, em prol de uma sociedade mais justa e que

compreende as diferenças.

Almejar práticas metodológicas de trabalho e avaliativas da inclusão nas instituições escolares regulares justifica-se pelos benefícios que o referido processo proporciona a alunos e seus familiares. Torna-se evidente que o direito à educação é para todos (BRASIL, 1988), sendo um direito assegurado por lei.

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em artigo 59, determina que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (BRASIL, 1996). Esse trecho foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, lei ordinária que buscou dispor orientações para a formação dos profissionais da educação, demonstrando a importância de mudança da nomenclatura em vigência. Antes do ano de 2013, o mesmo trecho utilizava o termo educandos com necessidades especiais.

Profissionais que atuam ou pretendem atuar no AEE devem ter em mente que cada indivíduo possui um ritmo de aprendizagem. A esse respeito, Mantoan (2005) comenta que uma escola inclusiva é aquela capaz de fazer adequações pedagógicas e físicas para o atendimento ao aluno com deficiência. Além disso, o entendimento que se deve ter acerca da “[...] inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade” (ARANHA, 2000, p.2). Então, a inclusão se torna possível quando tais requisitos são postos em prática.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 02/2001 regulamenta os artigos 58, 59 e 60 da LDB (1996), garantindo aos alunos com deficiência o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino, considerando-se adaptação curricular no contexto da Educação Especial, a qual busca garantir o avanço na independência pessoal e profissional dos educandos especiais. Mantoan (2005) elucida que a escola possui uma das maiores responsabilidades sociais, na medida em que nas instituições escolares inicia-se o processo de aprendizagem.

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como a família, a igreja, tenham papel muito importante, é da escola a maior parcela (MANTOAN, 1997, p. 13).

A Educação Especial, em suma, trata-se de uma modalidade de ensino que tem por finalidade a utilização de um conjunto de recursos e serviços voltados para o atendimento de educandos que necessitam de apoio suplementar para o seu aprendizado (MAZZOTA, 1996).

Contudo, é preciso considerar, ademais, que “o modelo de educação capaz de funcionar efetivamente é aquele que parte das necessidades de quem aprende, não pelos conceitos daquele que ensina” (CUNHA, 2016, p. 63). Para tanto, a presença do AEE torna-se indispensável nesse processo.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE apresenta-se como uma das inovações surgidas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2006), possibilitando a formação dos alunos, com o objetivo de contribuir para a autonomia dos referidos alunos na escola e fora dela. Na medida em que o AEE se trata de uma oferta obrigatória nos sistemas de ensino, é necessário que possua um espaço físico próprio denominado Sala de Recursos Multifuncionais.

A ação pedagógica a ser realizada na Sala de Recursos Multifuncionais deve, sobretudo, respeitar as particularidades de cada educando, pois cada indivíduo é um ser único, com características próprias.

Certamente, nas instituições escolares, todos os educandos que apresentam alguma situação que dificulte seu processo de aprendizagem, uma deficiência intelectual, por exemplo, deve contar com um atendimento que seja pautado na inclusão (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Na prática, alunos que são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devem estar matriculados no ensino regular para terem acesso ao AEE. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, em seu Artigo 1º, determina que deve ser ofertado o

[...] atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. E [...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a

participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 21).

As intervenções pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncionais devem ser estabelecidas para o desenvolvimento das funções cognitivas dos educandos. O profissional especialista que atua no AEE deve possuir conhecimentos baseados em fundamentação teórica que promove a compreensão dos processos de desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Certamente, deve-se estimular a atividade intelectual discente, sendo que, além do aspecto pedagógico, é preciso contribuir para a socialização integral desse aluno.

A Sala de Recursos Multifuncionais possui materiais e serviços que são apropriados para estimular e tornar possível interações e construções substanciais para o aprimoramento dos participantes, sendo o local no qual o profissional de educação do AEE (GALVÃO FILHO, 2015).

Recursos Multifuncionais disponíveis no AEE

Ao passo que as Salas de Recursos Multifuncionais permitem que o educando seja atendido no contraturno, além de frequentar as aulas na turma regular (ou comum), ele conta com um reforço em seu aprendizado em consonância com as especificidades de cada aluno (WISE, 2003).

Tais espaços, como se pode observar, são relevantes para a eliminação de barreiras que dificultam o aprendizado discente daqueles que possuem alguma deficiência. Dessa maneira, alguns recursos multifuncionais fazem parte das práticas cotidianas do AEE.

Faz parte da alçada do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizar equipamentos, materiais didáticos, mobiliários e materiais pedagógicos para a organização das referidas salas, bem como a própria oferta do AEE (BRASIL, 2010). Podem ser mencionados os seguintes itens:

Tabela 1: Itens presentes na Sala Tipo I.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2010).

Tabela 2: Itens presentes na Sala Tipo II.

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010).

Como indicado acima, Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são aquelas que possuem itens básicos para o seu funcionamento, tais como microcomputadores, materiais e jogos pedagógicos acessíveis. As SRM Tipo II, por sua vez, possuem os itens das primeiras acrescidos de outros recursos específicos voltados para o atendimento de alunos com deficiência visual.

Alguns recursos merecem destaque devido à sua popularidade e larga utilização por parte dos profissionais de educação, considerando-se suas

concepções metodológicas, tais como: desenhos impressos; jogos táteis; tecnologias de informação e de comunicação (TICS); engrossadores de lápis; tesouras acessíveis; quadro magnético com letras imantadas; e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na compreensão de que, para o estudo do tema apresentado, o AEE e a SRM sugerem trabalhos colaborativos na realização de seus procedimentos, é preciso considerar a necessidade de uma atuação interdisciplinar. Em outras palavras, a SRM, na prática, possui um compromisso abrangente. De acordo com Oliveira (2014), a sala de recursos se caracteriza como um apoio complementar ou suplementar, isto é, não é substitutivo da ação pedagógica que ocorre na classe comum.

Em resumo, o Atendimento Educacional Especializado apoia o desenvolvimento do educando com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades com excelência. Além de adequar materiais didáticos e pedagógicos, produz aqueles necessários para alunos com outras especificidades. Pode-se, ademais, mencionar que alunos com altas habilidades podem enriquecer seu currículo, algo pouco mencionado entre os estudiosos do tema.

Para que todo esse trabalho continue a dar bons frutos, é preciso que os profissionais que atuam ou pretendem atuar no AEE, na Educação Especial e Inclusiva, na Saúde Mental ou em áreas correlatas, entendam a profundidade do trabalho que realizam. Não se pode olvidar que as funções dos professores dessas áreas são abertas a uma gama de articulações com atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, supervisores, gestores, inspetores das escolas regulares, melhor dito, comuns. A elaboração conjunta de planos de trabalho, a qual se faz dinâmica durante a elaboração do Projeto Pedagógico da instituição escolar, é indispensável. O AEE faz parte da escola; ele não está isolado. Também é necessário que o coletivo da escola dialogue com os planos do AEE.

Resulta possível concluir que as concepções metodológicas que configuram o AEE e a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais contribuem consideravelmente para que se tenha uma educação plena e que preza pelo ato educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. J. **Tecnologia assistiva**: identificação de modelos e proposição de um método de implementação de recursos. 2013. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp/Marília-Publicações, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília-DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2022.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S.; BARNES, M. A. **Transtornos de aprendizagem**: da Identificação à Intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Ja-7lme>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A. de. et al. **Manual de redação: mídia inclusiva.** Porto Alegre: Divisão de Comunicação Visual da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: http://www.portal-deacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1313497232Manual_de_Redacao_AL_Inclusiva.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

PAULON, S. M. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

QUEIROZ, F. M. M. G. **Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais.** 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

WISE, L. **Trabalhando com Hannah: uma criança especial em uma escola comum.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa, 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 2

A ATUAÇÃO DO AEE E A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES

Thayane Lopes Miranda Baracho¹

Edêlma Targino²

Lúcio Costa de Andrade³

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva permeia por caminhos de mudança e embate, uma vez que o sujeito necessita ser autor do seu próprio conhecimento e nesse percurso se faz necessário a ação de todos envolvidos nesse processo. O movimento de inclusão educacional consiste numa ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de que todos os estudantes possam participar e aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação (MANTOAN, 2006).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar e discutir os saberes e fazeres da prática docente inclusiva destinado aos estudantes com necessidades específicas e a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesse contexto. Uma vez

-
- 1 Professora. Licenciada em Pedagogia- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em: Psicopedagogia clínica e institucional- Pós FIF e Supervisão e orientação escolar- Pós FIP E-mail: thayanemiranda28@gmail.com.
 - 2 Doutoranda em Ciências da Educação. Professora da Pós-FIP, Professora do Colégio Violeta Costa. Tem experiência na área de Educação e Psicologia. Oferece supervisão e coordenação Psicopedagógica pelo Espaço Piscoincluir. E-mail: delmatarginotargino@gmail.com.
 - 3 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Letras Libras pela UFPB. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER (SEDUC/PE). E-mail: profluciocosta@gmail.com.

que, diante do desafio proposto, o professor se reconhece como mediador que busca ir além das teorias, buscando construir novos conhecimentos e o AEE auxilia nesse processo de conhecimento, diagnóstico e intervenção. Assim, surge o questionamento: mediante a tantos obstáculos vividos em sala de aula, quais as superações que o docente pode ter em sua prática? Como o professor AEE pode atuar para que isso aconteça?

É possível compreender que os alunos com Necessidades Educacionais Específicas precisam e devem ser incluídos no processo de aprendizagem. Contudo, incluir é um grande desafio para os profissionais da área, tendo em vista que a educação inclusiva é uma proposta que sugere mudanças, de concepção e de prática pedagógica. Requer que a escola se reestruture, assim como os educadores, para estarem preparados para a atuação acerca das dificuldades das pessoas com deficiência e dos educandos com dificuldades de aprendizagem.

Por isso, para a prática docente com alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), se faz necessário reconstruir e ressignificar os saberes frente aos desafios do processo de inclusão escolar. O professor encontra uma nova realidade, na qual, se faz necessário reformular sua prática e adaptar-se a diversas situações de ensino.

Sendo assim, frente aos desafios e superações no âmbito escolar, a atuação do professor AEE é importantíssima para que ele possa diagnosticar dificuldades surgidas no processo de ensino e aprendizagem e procurar estratégias eficazes e individualizadas a cada problema encontrado e para cada indivíduo em especial, promovendo o saneamento dos déficits educacionais.

É de grande valia ressaltar a ação desse profissional, tendo em vista que é um profissional especialista em aprendizagem humana para atuar diretamente nestas limitações, superando as dificuldades para que a escola seja heterogênea, valorize a diversidade. Segundo Mittler, (2003, p.25): “... a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas na totalidade, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais oferecidas pela escola”.

Sendo assim, as mudanças devem ser planejadas e executadas numa perspectiva de que é possível superar as dificuldades e obter superação. Mittler (2003) diz que a inclusão é um caminho a se percorrer com “todos

os tipos de barreiras e obstáculos”, todavia estes obstáculos não nos impedem de seguir o caminho e conquistar uma educação humanizadora, capaz de perceber as eficiências, valorizando as especificidades de cada um, dando o direito a cidadania e aprendizagem que para Porto (2011, p.16) “... é um processo tão importante para a sobrevivência do homem...”, construindo enfim, uma sociedade para todos.

Enfim, o presente estudo objetivou analisar os saberes e fazeres da prática docente com alunos com NEE, para compreender o cenário, bem como os desafios e superações dos professores envolvidos e a atuação do AEE nesse contexto.

DESENVOLVIMENTO

Relação Professor Estudante e a Prática Docente

A prática docente constitui-se como um processo em que o educador deve respeitar a leitura de mundo de seus alunos, assim como criar as condições para que os mesmos avancem durante sua trajetória escolar. Assim, ser educador é ter o compromisso ético, político e estético de ensinar, mas também aprender e formar respeitando as competências, habilidades e singularidades dos seus alunos; é criar condições para o pensamento crítico-reflexivo, bem como formar cidadãos comprometidos com o respeito, à diversidade em uma sociedade mais justa e humana.

Diante do exposto, surge o questionamento: a capacidade reflexiva pode contribuir para a prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva? Podemos dizer que o pensar pedagógico e o agir reflexivo é um ponto importantíssimo para a relação entre professor discente, mas compreendemos também que a formação docente ao nível superior, não resolverá os problemas educacionais brasileiros, historicamente reproduzidos em uma sociedade que exclui.

No dia a dia, os docentes se deparam com inúmeras situações para as quais não contam com respostas pré-elaboradas. Entretanto, são permanentemente confrontados com novas demandas e novas perguntas. Por isso, a formação docente é um processo permanente e interminável, que deve proporcionar aos professores meios em que possam refletir em sua prática.

Enfim, a inclusão não diz respeito só ao profissional em sala de aula. Para a efetivação do processo de inclusão educacional, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar e acadêmica implicada no planejamento de ações voltadas à temática da formação docente. Porém, a formação universitária do futuro profissional deve estar organizada de modo a mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação reflexão teórico-prática.

Fatores de Inclusão

A inclusão de estudantes com NEE no ensino regular é uma proposta que garante os mesmos direitos a todos, como o acesso ao conhecimento e a permanência desses estudantes na escola de forma igualitária. Porém, ao mesmo tempo, em que a legislação garante que a escola deve receber e matricular todos os alunos que a procuram, não são propiciadas condições para que os alunos sejam inseridos e permaneçam com qualidade na instituição, pois a inclusão daqueles com necessidades educacionais específicas não depende somente da legislação, a qual garante o acesso à escola “normal”, mas também dos profissionais da educação presentes dentro das escolas, do currículo adaptado, da estrutura física dos espaços escolares, das estratégias de ensino, do planejamento escolar, dos procedimentos pedagógicos, do saber fazer do professor em relação a esses alunos, entre outros.

Esses fatores devem ser pensados e postos em prática para garantir não somente o acesso dos discentes na classe comum, mas sua permanência nesse espaço, seu direito como cidadão, o respeito à diversidade, o acesso ao conhecimento e principalmente a sua aprendizagem, respeitando as limitações, as dificuldades de cada um e possibilitando a evolução dos alunos frente às suas necessidades.

Desse modo ressaltamos a importância da aprendizagem para o processo de desenvolvimento do indivíduo, como afirma Porto (2011, p.14):

A aprendizagem constitui-se em um processo, uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente à criança. A aprendizagem, como experiência, guarda um elemento universal do humano, na medida em que permite a transmissão do conhecimento e, por meio desse processo, garante a

semelhança e a continuidade do coletivo, ao mesmo tempo permitindo a diferenciação e a transformação. O aprender envolve simultaneamente a inteligência, os desejos e as necessidades e, por meio do cognitivo, busca-se semelhanças, enquanto que, por meio dos desejos e das necessidades, buscam-se o individual, o subjetivo e o diferente.

Com isso, percebe-se que o processo de inclusão realmente não é fácil, pois envolve inúmeros fatores como os apresentados acima. Portanto, além de conhecimentos a respeito dos procedimentos de ensino, precisa-se propiciar condições para se modificar as atitudes frente a esses alunos.

Procedimentos Pedagógicos envolvidos

Ao lecionar o docente enfrenta diversos desafios e no que diz respeito a trabalhar com uma classe inclusiva, se faz necessário planejar uma prática educativa que envolva a todos os discentes, bem como recorrer a conceitos éticos, como conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida. A prática educativa se organiza a partir da dinâmica de aprendizagem que submerge dos saberes que o docente apresenta.

De acordo com Barth (1993), ele investiga e argumenta em seus estudos sobre como o docente constrói seu saber e de que forma esse saber construído se sobressai nas práticas dos professores explicitando teorias. Uma vez que a cada dia o professor tem sido desafiado a reconstruir e ressignificar os saberes frente ao processo de inclusão escolar. Com isso, o professor enfrenta uma nova realidade, em que busca reformular sua prática e adaptar-se a inúmeras situações de ensino e aprendizagem do aluno.

Dessa forma, é importante ressaltar que o processo dos saberes para a ação educativa de alunos com NEE seja um processo dinâmico e fundamental que se atrela a formação acadêmica e experimental dos docentes. Contudo, segundo Pimenta (1999), os cursos de formação desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática, os quais não dão conta de discutir as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribuindo para ação pedagógica dos professores em sala de aula.

Diante desse quadro, pode-se perceber a necessidade de a formação dos professores para a construção de saberes que favoreçam o trabalho inclusivo com alunos com NEE, compreendendo que a formação acadêmica

não atende as demandas do trabalho específico da prática pedagógica desse público-alvo.

Por fim, por mais desafiador que seja essa trajetória para o docente, é importantíssimo que ele esteja em constante busca de conhecimentos para se apropriar do exercício da docência e das diversas formas de conhecimento, bem como os conteúdos disciplinares, saberes pedagógicos e curriculares, conhecimentos da realidade dos discentes e saberes da prática.

A atuação do AEE no âmbito escolar

No contexto atual do ensino regular, evidencia-se diversas crianças com necessidades específicas de aprendizagem, e o colegiado docente, incluindo o professor AEE tem um papel fundamental no auxílio dos professores, pais e a equipe escolar no trabalho com a chamada inclusão. Por isso, a inclusão vai além das crianças, estarem na escola. Faz-se imprescindível oferecer as melhores condições para que ela permaneça e que sua aprendizagem aconteça da melhor forma possível, sendo eficaz. Do contrário, haverá exclusão dentro do próprio ambiente escolar.

O MEC, através de sua Secretaria de Educação Especial, apresenta diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Dentre as diretrizes, define que o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação discente PcD, considerando suas necessidades específicas. Essa ação especializada pedagógica complementa e/ou suplementa a formação discente com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2011).

Este mesmo documento destaca que o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno escolar, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado.

A seguir é apresentado no quadro 1 o público-alvo na Educação Básica que pode ser atendido pelo AEE de acordo com as diretrizes da Educação Especial, MEC.

Quadro 1 – Público-alvo do AEE

Estudantes atendidos no AEE	
1. Alunos com deficiência:	Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
2. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:	Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
3. Alunos com altas habilidades superdotação:	Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade

Fonte: Adaptado pelos Autores

Quanto à formação docente para atuar no AEE, o professor é obrigado a ter, além da formação inicial em qualquer licenciatura, habilitando-o para o exercício da docência, deve ter também formação específica na educação especial inclusiva. No quadro 2 identificam-se as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, segundo o documento acerca das diretrizes da Educação Especial, MEC (2011).

Quadro 2 – Atribuições do AEE

a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;	f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;	g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;	h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;	i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.
e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;	

Fonte: Adaptado pelos autores

Necessidades Educacionais Especiais: Desafios e Superações

A educação inclusiva requer uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), as pessoas com deficiência devem estudar de preferência nas escolas regulares, garantindo seu direito à educação. Portanto, é um direito a todo cidadão ter acesso a uma boa educação e lutar pelos direitos humanos. Uma vez que no campo da educação, se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades.

Dessa forma, a inclusão escolar se apresenta como um movimento mundial, compatível com a realidade do século XXI, manifestando uma busca pela inserção de todos os alunos nas escolas, de forma plena, participativa, operante, num movimento de humanização da educação. Por isso, vale ressaltar quatro pilares importantíssimos para que isso ocorra: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Por isso, diante desse contexto, no ato de ensinar é importante o docente buscar uma dinâmica que atenda aos alunos, sem receitas prontas, mas fundamentadas nos saberes teóricos e práticos. Estudos apontam a necessidade de ressignificação do saber fazer docente (TARDIF, 2014), comprometido com uma prática que tenha como subsídios a inclusão que possibilite o acesso

aos conhecimentos historicamente construídos a todos os alunos.

Enfim, mediante aos desafios enfrentados pelo docente e as superações vistas não apenas em uma sociedade, mas na percepção de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, o fazer pedagógico no contexto da inclusão se torna cada dia mais provocador. Uma vez que, é necessário o docente considerar inúmeros contextos, dentre eles a realidade dos alunos com deficiência, seus limites e potencialidades. Por isso, a escola, enquanto instituição, requer mais do que reflexão, é preciso ambientes propícios para o trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados, de acordo com o trabalho estudado, além de espaço para que os profissionais possam estudar continuamente.

Quanto a atuação do AEE também é perceptível a importância da presença no âmbito escolar, pois diante das dificuldades de aprendizagem que surgem constantemente ele pode contribuir para auxiliar os educandos na produção escolar e oferecer condições para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia utilizada consiste na perspectiva qualitativa, que se mostra oportuna por apreender a realidade em uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79). Com isso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a análise documental, isto é, a pesquisa bibliográfica exploratória a fim de analisar diversos autores que se debruçam sobre a temática.

A análise documental possibilitou identificar assuntos que diz respeito à Educação Especial, bem como, por meio das leituras, houve a possibilidade de compreender mais acerca do cenário de atuação dos professores que atuam em sala de aula com alunos com necessidades específicas, a atuação do AEE no âmbito institucional e a contribuição deste na prática docente. Dessa forma, também foi possível compreender atribuições do docente e do AEE. É refletindo sobre a necessidade da atuação dos profissionais citados no ambiente escolar que se acaba por prevenir a ocorrência

de interferências no processo, visando a cada dia as superações.

Para subsidiar o estudo tivemos como referência: Mantoan (2006), Barth (1993), Pimenta (2005), Mitller (2003), entre outros.

A partir dos dados coletados, passa-se a refletir acerca da: relação, professor e aluno, bem como a prática docente, descrever os fatores de inclusão, procedimentos pedagógicos envolvidos e a atuação do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, juntamente com o docente e por fim, os desafios e superações dos docentes envolvidos na prática com alunos com necessidades específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento desta investigação se deu a partir de concepções que buscam compreender os saberes que os professores constroem para atuar com sujeitos com NEE. Nesse processo, fez necessário remeter-se a proposta de inclusão dos alunos com NEE que hoje emerge como um grande desafio na garantia da educação escolar. Tal proposta nos direcionou a falar em formação docente na perspectiva da educação inclusiva para esses sujeitos, o que significou refletir sobre a dinâmica do processo de ensino, bem como, os saberes construídos pelo professor a fim de possibilitar a aprendizagem desses alunos. É importante destacar, que nosso estudo compreende que as políticas inclusivas acreditam na importância das crianças com NEE conviverem um mesmo espaço educativo com os outros sujeitos, pensando na possibilidade de construção conjunta do conhecimento (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Vale ressaltar que é imprescindível que tanto o docente, quanto o AEE estejam sempre se atualizando para fazer frente às mais diversas necessidades que ainda virão e que, certamente, exigirão ainda mais de suas práticas. Todas as atividades realizadas em um acompanhamento pedagógico inclusivo tem como finalidade a superação das dificuldades de aprendizagem, por meio do levantamento do perfil familiar e escolar do educando e identificação do problema, para a partir de aí articular todas as informações levantadas com todos os envolvidos neste processo, para elaborar novas estratégias para o ensino e aprendizagem, bem como novos conteúdos e sugestões de materiais a serem utilizados na aplicação destes

conteúdos com intermediações psicopedagógicas.

No entanto, muitos professores apontam a nova proposta como desafiadora, visto que, a formação inicial apresenta fragilidades que dão conta desta demanda. Desse mesmo modo, compreende-se a busca da formação continuada como um processo fundamental para a construção dos saberes, em prol do processo inclusivo de estudantes PcD com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas não almejam finalizar o debate aqui traçado acerca dos saberes que os professores mobilizam na prática pedagógica frente aos alunos com NEE, mas sim trazer algumas questões, evidenciadas nesta pesquisa, que buscou investigar os saberes que os professores mobilizam na prática pedagógica desses alunos, permeada no que lhe concerne de limites e possibilidades na formação docente e da necessidade de uma (re) significação da prática pedagógica do professor em favor da inclusão escolar. Também não pretendemos definir por completo os diferentes saberes que o docente, em sua caminhada, constrói e reconstrói segundo as demandas que aparecem no dia-a-dia da sala de aula, pois compreendemos que essa construção dos saberes apresenta-se ao professor como uma apropriação desenvolvida com o passar do tempo, que perpassa pela sua carreira profissional e suas práticas culturais.

Desse modo, diante das inúmeras situações que ocorrem na instituição, o docente juntamente com o AEE pode adaptar-se ao meio em busca de maneiras e métodos para tornar possível uma aprendizagem significativa para esse estudante atípico. Além disso, a parceria entre todos da equipe pedagógica é de extrema importância, uma vez que fazem parte da construção da aprendizagem do aluno na totalidade.

Por fim, a pesquisa deixará pegadas e abrirá caminhos para os estudos dos saberes que mobilizem a ação educativa de crianças com Necessidades Educativas Específicas pelos docentes e AEE sejam aprofundados como uma questão política, social e cultural.

REFERÊNCIAS

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. Escolares. RJ: DP & A, 2001, 2ª Ed.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CHIZZOTTI, A. Pesquisas em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: ____ . (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Olívia. Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

SILVA, Adarita Souza da e MEIRELES, Maximiano Martins de. **Saberes docentes na prática com alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/501-%20SABERES%20DOCENTES%20NA%20PR%C3%81TICA%20COM%20ALUNOS%20COM%20NECESSIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIAIS.pdf>>. Acesso em: 1 de Maio de 2018.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE: ABORDAGEM DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA PERSPECTIVA MAIS INCLUSIVA

Abraão Danziger de Matos¹

INTRODUÇÃO

Conforme o Censo 2019, o Brasil tem 100.718 escolas públicas com pelo menos uma matrícula na educação especial (BRASIL, 2020). A partir de tais dados, intensifica-se a necessidade e responsabilidade atribuída ao serviço instituído como Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao falarmos deste serviço e do espaço específico de Salas de Recursos Multifuncionais, somos levados a refletir sobre a instituição desse território como um lugar específico da educação especial dentro da escola regular.

Cabe ressaltar, primeiramente, que a sala de recursos faz parte da política de educação especial brasileira desde a década de 1970, constando nos documentos oficiais após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Antes disso, o relatório de Planejamento da Educação Especial no Brasil continha recomendações para a criação de salas de recursos como alternativa ao atendimento desses alunos (GALLAGHER, 1974).

Somente em 2011, que o decreto nº 7.611, definiu as salas de recursos multifuncionais como ambientes que contém equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos visando ofertar o atendimento

¹ Graduado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>.

educacional especializado. Sua multifuncionalidade decorre justamente do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, possibilitando um olhar singular para cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência.

Nessa perspectiva, o programa das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) destina-se às escolas de redes estaduais e municipais de educação e foi criado com o objetivo de promover um ensino de qualidade para o público-alvo, isto é, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Tal programa é desenvolvido de modo complementar e suplementar a escolarização, sendo por isso, ofertado no contraturno em que a criança frequenta na escola comum que está matriculada. A finalidade é garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2007).

Para tanto, o Programa disponibiliza as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (SANTI, 2010, p.02).

Em 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendendo a 4.564 municípios brasileiros - 82% do total (MACHADO, 2009). No entanto, ainda é visível a falta de preparação e fornecimento de equipamentos adequados que realmente cumpra com os objetivos do programa.

Dessa forma, sabemos, ainda que, os princípios da reflexão e da ação, dos agentes envolvidos nesse processo, podem garantir a transformação da

realidade social; isso pois, acreditamos que não pode haver inclusão quando não se consegue, por exemplo, incluir o professor como parte principal do processo. Nesse contexto, uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial, o qual tem como finalidade propiciar condições para o acesso ao currículo escolar subsidiando a construção da autonomia do educando. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação de professores para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico, pois tem como escopo a análise crítica e comparativa de obras que tratam do tema, como, por exemplo, Mantoam (2013), Mittler (2014), dentre outros. Com a realização do trabalho apresentado, considera-se que os resultados atenderam aos objetivos propostos evidenciando a essencialidade na identificação de necessidades percebidas nos professores para sua atuação plena na escola inclusiva, considerando que ele representa o agente determinante na construção do saber, especialmente de crianças/alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Ainda no tocante à sua formação, se percebe a quão importante e necessária é a inclusão na grade curricular dos cursos de formação de professores e licenciaturas em geral e a discussão acerca de sua formação continuada para atuação na escola/educação inclusiva.

Sob essa perspectiva, o docente do AEE é incumbido a complementar a formação do educando com conhecimentos e recursos imprescindíveis que permitam uma participação mais autônoma do aluno no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, eliminem os obstáculos que impedem essa independência, a qual seja a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Considerando esses elementos norteadores, apresentamos nossa questão de pesquisa: quais os saberes necessários à formação docente para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional?

Nesse contexto, esse artigo tem como objetivo geral analisar destacar a importância da formação de professores para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. Têm-se como objetivos específicos: delinear os pressupostos históricos e conceituais da perspectiva inclusiva de educação; analisar os documentos legais que

orientam o Atendimento Educacional Especializado; destacar a função e a importância das salas de recursos multifuncionais.

Esse estudo se justifica haja vista que a abordagem desse tema possui grande relevância no meio acadêmico e para nossa formação profissional, uma vez que pode contribuir na prática dos profissionais da área da educação, a fim de que possam refletir acerca da questão da inclusão, a partir do que ocorre na escola, sobretudo nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em busca de estratégias para solucionar ou minimizar os problemas encontrados, construindo coletivamente, com o corpo pedagógico da escola, os princípios inclusivos de respeito e atendimento à diversidade humana.

DESENVOLVIMENTO

Educação Especial no contexto histórico

Na década de 1960, os alunos que tinham algum tipo de dificuldade eram encaminhados ao manicômio, que ficava sob a responsabilidade do governo. De acordo com Mendes (2006, p.317), “esta época foi uma fase de segregação, onde o cuidado com crianças com necessidades especiais foi meramente custodial e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social”.

Essa lei influenciou também outros países e proporcionou o início de uma revolução na educação inclusiva. O impulso da década de 1970 e as transformações da década de 1980, como o desenvolvimento da tecnologia e a busca por uma educação de excelência, reacendem discussões acerca da integração de pessoas com deficiência no contexto escolar. Além disso, vários questionamentos e implicações, a saber: estrutura adequada, profissionais preparados e aceitação dos colegas.

Observa-se que o movimento da inclusão teve início a partir da manifestação de pessoas com deficiência e seus familiares na busca dos seus direitos; direitos esses que começam a serem conquistados a partir do acesso à educação.

Mittler (2013) salienta que entre as décadas de 1980 e 1990 houve um movimento internacional denominado de Regular Education Initiative (REI), composto por profissionais, pais e pessoas com deficiências que

lutava pela inclusão de crianças com deficiências em escolas regulares, ou seja, no ensino comum.

A partir de então, começa o movimento pelo direito à inclusão. Com uma estrutura já organizada pela sociedade civil, a legislação para pessoas com deficiência começou a ser mais reconhecida, vindo para fortalecer propostas que visavam a garantia de uma educação para todos. Um dos primeiros avanços foi a Lei 4.024/61, que traçou os “direitos dos excepcionais”, como as pessoas com deficiência eram denominadas naquela época. Todavia, de acordo com Aranha (2014), somente em 1973 é que foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que passava a discutir políticas e práticas para a área (SILVA, 2009).

Outro grande avanço foi a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. Essa, além de trazer pontos importantes para a educação em geral, reafirmou subsídios para a Educação Especial, indicando, no artigo 208, a “garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, dando abertura nas escolas regulares às pessoas com deficiência fortalecendo o movimento de inclusão (BRASIL, 2000, p. 03).

Logo, em seguida, no ano de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.029/90) que, entre outras determinações, estabeleceu, no § 1º do Artigo 2º, o atendimento especializado para crianças com deficiência. O ECA enfatiza, ainda, no artigo 5º, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atendimento, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p. 01).

Segundo Silva (2009), no panorama das políticas públicas governamentais brasileiras, a educação assumiu papel de destaque a partir da década de 1990, quando se verifica o fortalecimento dos discursos e propostas que revelam a intenção de garantir uma educação para todos através de leis.

Essas foram formuladas, a partir de março de 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos (em Jomtien, na Tailândia), convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programas das Nações Unidas para o

Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial (MITTLER, 2013). Essa conferência resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a partir da qual o Brasil fez a opção da construção de um sistema de ensino educacional inclusivo. Esse movimento levou a uma nova conferência, em 1994, em Salamanca (Espanha) - a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, da qual o Brasil é signatário, vindo reforçar a posição do nosso país pelo sistema de ensino inclusivo (SMITH, 2008). A Declaração de Salamanca (1994) propõe uma série de mudanças no atendimento educacional para as pessoas com deficiência, dentre elas está assegurado “o acesso à escola regular de ensino de modo que sejam atendidos as expectativas e necessidades do educando” (UNESCO, 1994).

A proposta de educação inclusiva foi inserida no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), o que representou um grande marco para as transformações educacionais do atendimento para pessoas com deficiência. Tais mudanças representaram também um grande desafio para o setor da educação em geral, pois, entre outras questões, modificou a atuação docente e colocou em conflito diferentes concepções de ensino às quais os educadores estavam habituados/formados (SMITH, 2008).

Nesse cenário, a Educação Especial passou a ser uma modalidade da educação escolar, devendo ser efetivada preferencialmente na escola regular e oferecendo serviço de apoio especializado para os educandos que necessitassem. A partir das modificações na área da Educação Especial, surgem outras leis, decretos e planos para traçar o caminho que levaria à Educação Inclusiva (MITTLER, 2013).

Em janeiro de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. Nele, o objetivo que se colocava era o de elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade do ensino e reduzir as desigualdades sociais para todos. Nesse mesmo ano, foi aprovado o Parecer 17/2001, que trouxe as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, buscando atingir os objetivos da educação inclusiva e tendo como objetivo: a elevação da escolaridade; a melhoria do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades com relação ao acesso e à permanência de todos na escola (SANCHEZ, 2010).

Em 2007, através do Decreto nº 6.094 é lançado o Plano de

Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual ressalva a importância da formação de professores para a educação especial, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais (ARANTES, 2010). Em 2008 o Decreto nº 6.571 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, regulamentando o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamentando a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, destacando, pois, a importância do Atendimento Educacional Especializado para a formação dos alunos no ensino regular (GURGEL, 2010).

Em 2009 o Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica cria a Resolução nº 4 de 02 de outubro que estabelece as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado - AEE na Educação Básica na modalidade da Educação Especial onde destaca em seu artigo 2º que o AEE “tem como função complementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (MANTOAN, 2013, p. 78). Nesse contexto, Góes (2014) comenta que a educação inclusiva ao longo de sua história vem transformando suas normas, a priori era uma educação segregatória, onde os alunos com deficiências eram rejeitados tanto no meio familiar, como na escola. E ao longo do desenvolvimento educacional mais amplo este cenário foi se modificando. Contudo, para que ocorra a inclusão é necessário perceber que algumas modificações no sistema educacional são necessárias, bem como: adaptações curriculares, metodológicas, alterações estruturais e físicas. Nessa perspectiva, é que surgiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) concomitantemente à criação de sala de recursos multifuncionais a fim de viabilizar a inclusão regular.

As salas de Recursos Multifuncionais no contexto do atendimento educacional especializado

Conforme estudos e reflexões, a educação cidadã é aquela que tem como meta principal proporcionar a todos um ensino de qualidade, com

igualdade de oportunidades independente de sua limitação ou deficiência. No entanto, ações que oportunizem a todos a essa qualidade exigem que os profissionais da educação reflitam nas inúmeras possibilidades de aprendizagem e alternativas pedagógicas para a plena participação de todos os alunos no processo de aprendizagem (ALVES, 2005).

Dentre as ações para atender as peculiaridades dos alunos matriculados nas escolas regulares, no ano de 2008, o Decreto 6.571/2008, regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, o AEE tem como finalidade dar condições para o acesso e permanência/participação dos alunos com deficiência matriculados nas escolas (MACHADO, 2009).

De acordo com o documento (Decreto 6.571/2008), esse atendimento acontecerá nas salas de recursos multifuncionais implantadas nas unidades de ensino do país, com apoio técnico e financeiro do MEC. O artigo 2º do decreto 6.571/2008 fixa que os objetivos do AEE são: dar condições de acesso e participação aos alunos com deficiência, desenvolver estratégias pedagógicas da educação especial no ensino regular e assegurar a continuidade dos estudos desses alunos. Ressaltamos que o atendimento educacional especializado não contradiz o artigo 205 da Constituição Federal.

O decreto 6.571/2008 estabelece o público-alvo do AEE, especificando quem são dos alunos com deficiência, para que o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, não seja confundido com a antiga “sala especial”, onde os alunos com deficiências eram agrupados nesse espaço, ou seja, confundido como “reforço escolar”.

Os serviços especializados aos alunos com deficiência, por meio do atendimento educacional especializado são garantidos na legislação nacional observando que este deve ser ofertado “preferencialmente nas escolas”. Acreditamos que este preferencialmente, se deve ao fato de que a escola comum e o AEE, precisam estar apontando para os mesmos objetivos, a saber, a plena participação na sala de aula. A complementação curricular é uma forma dos alunos terem acesso ao currículo com as adequações e recursos especializados necessários (MACHADO, 2009).

Em sua organização, o atendimento considera as peculiaridades de cada aluno, independentemente de ter ou não a mesma deficiência, pois, todos têm necessidades de aprendizagens diferentes. A proposta do

Ministério da Educação, é que esses espaços ofereçam alternativas de trabalho em articulação com a sala de aula onde o aluno está matriculado, visando seu aprendizado. O professor do AEE tem como tarefa elaborar o plano de ação que será desenvolvido, estar em comunicação com a sala de aula (pela via do professor ou pedagogo), para planejar e confeccionar materiais necessários as atividades a serem desenvolvidas (BEYER, 2010).

Sobre as instituições especializadas afirma-se que as “crenças tradicionais no sentido de que o ambiente de ensino, quanto mais especializado, melhor, (...) vêm revelando-se insuficientes até prejudiciais aos alunos em geral” (BRASIL, 2007, p.18). Destaca-se a prioridade do ensino regular e seus benefícios para todos e que, para ter acesso ao atendimento educacional especializado, visa-se o direito à educação, que “tem sede constitucional, mas que não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação (...) (BRASIL, 2007. p.17).

Entretanto, segundo Gurgel (2010), apesar do discurso da inclusão, as implementações de tais políticas educacionais ainda não estão concretizadas. O que se observa é o fortalecimento de iniciativas escolares privilegiando alternativas de atendimento às pessoas com deficiência integradas ao ensino comum.

Essas são concepções que são (re) discutidas devido ao não cumprimento do que está prescrito na legislação, pois, como refere Martins (2006), verifica-se que as leis ajudam, mas não são suficientes para efetivar programas inclusivos (falta adaptação de ambientes, materiais adequados, além de formação de gestores e de professores etc.) (BUENO, 2009).

Dada a relevância e complexidade da situação, acreditamos ser imprescindível compreender com maior clareza as nuances desse processo que é, historicamente, recente e tem exigido a (re) construção de todo um conhecimento no sentido de criar práticas discursivas tanto da Educação Especial como da educação regular (GUIJARRO, 2009). Acreditamos, tal como asseveram os teóricos que sustentam nosso trabalho, que a inclusão não se restringe à inserção desses alunos no ensino regular, mas uma oportunidade de proporcionar meios que esses possam se apropriar dos conhecimentos, promovendo sua autonomia e independência. Conforme apregoa Machado (2009), todos são beneficiados no processo de inclusão, os alunos com deficiência encontram modelos positivos nos colegas, crescem

e aprendem a conviver em ambientes integrados, compartilham experiências e aprendizagens com os demais; os alunos sem deficiência reconhecem as necessidades e competência dos colegas, aprendem a conviver com as diferenças, constroem uma sociedade mais solidária, preparada para dar suporte e apoio, respeitando as limitações das pessoas e diminuindo a ansiedade face aos fracassos e insucessos.

Nesse sentido, a Educação Especial, através do AEE, deve proporcionar à escola e aos professores, sobretudo, o apoio necessário para que a inclusão ocorra, não apenas para os alunos com deficiência, mas também de toda a instituição. As salas de recursos atuais e anteriores diferem-se em alguns aspectos; a primeira tem por finalidade apoiar o aluno com necessidades educacionais especiais que está frequentando o ensino comum e não aqueles com possibilidade de estar frequentando o ensino comum (SILVA, 2009).

É difícil a compreensão da função do professor da sala de recursos, pois o trabalho desenvolvido com o aluno não pode ser entendido como reforço escolar, o que muitas vezes acontece. Segundo Correia (2009, p. 38) “A função e a elaboração de programas gerais adaptados e o desenvolvimento individual é necessário para o correto atendimento dos alunos que o necessitam”.

Um aspecto negativo para o professor da sala de recursos, em relação ao trabalho concomitante com o professor de classe comum, ainda preconizando a ideia de não confundir reforço com sala de recursos, o mesmo autor afirma que em função desta ideia os professores acabam exigindo mais dos alunos em termos de conteúdo. O mesmo cuidado precisa ser tomado no tocante ao processo de inclusão, sendo algo que precisa ser ainda muito trabalhado. Os educadores não devem fazer o processo de inclusão apenas para cumprir a lei, mas devem, a partir de constantes pesquisas, estudos e discussões, encontrarem alternativas para prática da inclusão de fato (GLAT, 2011).

A forma como está ocorrendo o processo de inclusão se dá através das dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula. E a maneira que ele encontrou para comunicar e ajudar o aluno, pois o professor não sabe como fará seu trabalho, uma vez que além de ser algo novo o tempo que o professor dispõe não é suficiente (SANCHEZ, 2010). Percebe-se é

que aos poucos a escola está “despertando”, e a equipe diretiva começou a se preocupar, os professores começaram a aceitar, os pais estão percebendo que este processo está ocorrendo na escola e gradativamente, a comunidade escolar está se envolvendo (ARANTES, 2010).

É muito importante que a equipe pedagógica faça constantes avaliações do rendimento individual de cada aluno para que ele seja encaminhado o mais cedo possível podendo assim ter um aprendizado mais dinâmico. Cabe aos profissionais que vão atuar nesta sala elaborarem seus planos de trabalho, segundo as diferentes necessidades dos educandos. Os profissionais atuantes da sala de recursos são pedagogos, psicopedagogos e professores com educação especial ou outros profissionais especializados na área de deficiências ou dificuldades educacionais especiais. Espera-se que as equipes pedagógicas das escolas elaborem suas coletâneas instrucionais específicas, para serem implementadas em clima afetivo e estimulante (MANTOAN, 2013).

Na sala de recursos os alunos, que frequentam a sala de aula regular, contam com apoio, em período oposto, através de atendimento especializado. Um dos critérios para se ter o atendimento nas salas de recursos é estar matriculado na educação regular, sendo esse um espaço que deve auxiliar na minimização das dificuldades acarretadas às pessoas com deficiência ao longo do processo de escolarização.

Formação docente na atuação do AEE

Falar de educação especial implica refletir, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja deficiente ou não (MACHADO, 2009). A inclusão está cada vez mais próxima da realidade escolar e, é preciso tomar uma atitude em relação a este fato, pois de nada adiantará esperar que as modificações educativas aconteçam sem nada fazer. Cabendo desta forma todos os seguimentos que compõem a escola terem uma atitude voltada à inclusão, para que estes educandos sejam de fato incluídos e aceitos, ansiando o desenvolvimento destes através de suas capacidades (GURGEL, 2010). Não basta apenas a escola abrir as portas é preciso que ocorram inúmeras

modificações para acolher estes alunos e desenvolvê-los de forma efetiva, ou seja, é preciso desde o ajuste do espaço físico até mesmo a formação profissional, sobre o pesar da inclusão tornar-se mascarada e não assumir sua real finalidade (MARTINS, 2006).

Segundo Bueno (2009), o processo de inclusão escolar não se satisfaz apenas com a legislação, este requer transformações consideráveis, progressivas, planejadas e constantes para assegurar uma educação de qualidade. Função esta que demanda da escola uma reorganização e reestruturação, metodologias e recursos pedagógicos apropriados e, o principal, sensibilizar e capacitar os profissionais a esta nova instigação.

O educador ao atuar nas salas de AEE deve ter formação específica para este exercício, que atenda os objetivos da educação inclusiva. Para que isso ocorra, é necessário que o educador busque cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, designados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos inerentes ao AEE para melhor atender seus alunos (GUIJARRO, 2009).

Segundo o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 5º, elenca que um dos serviços prestados pelo AEE é a sala de recursos multifuncionais (SEM), caracterizado por um atendimento especializado ofertado no contraturno escolar. Visando “[...] promover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular” (BRASIL, MEC/SEESP, 2010, p. 4).

Moretti e Corrêa (2009, p.487) destacam esse atendimento, quando afirmam que na perspectiva inclusiva a SRM tornou-se fundamental, “pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”.

De acordo com as orientações do MEC/SEESP (BRASIL, 2010), não se trata e nem pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional nas salas de RMF. Mas é reservada e adequada para receber, produzir e adaptar materiais e recursos específicos para este trabalho. Nesse sentido o recomendado é que essas Salas de Recursos Multifuncionais possibilitem o trabalho pedagógico diferenciado, proporcionando aos discentes atividades que envolvam a motricidade, as habilidades sociais, as intervenções quer sejam nas funções

cognitivas ou práticas do aprendizado. As linhas programáticas para esse trabalho envolvem a psicomotricidade, a cognição, a expressão livre e o desenvolvimento afetivo-emocional (BRASIL/MEC/SEESP, 1994).

Naturalmente é preciso que o docente seja um professor especializado no apoio ao aluno público-alvo da educação especial, para que possam desenvolver um trabalho em parceria, contribuindo com isso a efetiva inclusão desse público. Foram intensamente propostas por meio de pareceres, resoluções e outros documentos oficiais que procuraram dar um novo formato as práticas da formação docente.

Percebe-se que é essencial a formação de professores, para efetivação e uma evolução nítida dos educandos nas salas de AEE. Atualmente o grande desafio para os cursos de formação de professores é o de conceber conhecimentos que possam incentivar novas atitudes que permitam a percepção de situações complexas de ensino, para que os educadores possam desempenhar de maneira motivadora e satisfatória sua conduta de educar e aprender para a diversidade (GÓES, 2014).

Segundo Anjos (2011, p.4 e 5):

“As salas de recursos multifuncionais fazem parte da ação do MEC, sendo desenvolvida com os estados e municípios, constituindo-se em um espaço para atendimento educacional especializado (AEE), tendo como objetivo oferecer suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo seu acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de algumas competências e habilidades próprias”.

Em relação ao plano pedagógico, esta precisa considerar as características individuais discentes, contendo as atividades a serem desenvolvidas, buscando proporcionar melhor adaptação dos estudantes na sala comum (BRASIL, 2007).

Há inúmeros benefícios presente no desenvolvimento das atividades nas SRM de forma paralela visando ser suplementar ao desenvolvimento do aprendizado discente com deficiência na sala de aula comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do trabalho apresentado, considera-se que os resultados atenderam aos objetivos propostos; evidenciando a essencialidade

na identificação de necessidades percebidas nos professores para sua atuação plena na escola inclusiva, considerando que ele representa o agente determinante na construção do saber, especialmente de crianças/alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Ainda no tocante à sua formação, se percebe a quão importante e necessária é a inclusão na grade curricular dos cursos de formação de professores e licenciaturas em geral e a discussão acerca de sua formação continuada para atuação na escola/educação inclusiva.

É possível ainda fazer uma análise do sucesso e fracasso dos alunos portadores de necessidades especiais nas instituições de ensino. É de extrema importância que os resultados obtidos pelos alunos ao longo do processo de ensino aprendizagem estejam constantemente sob avaliações sistemáticas, preferencialmente realizadas com acompanhamento de profissionais especializados, a fim de que se possa analisar o trabalho ali desenvolvido e possibilitar o planejamento de ações futuras.

No âmbito do material didático, deve ser adaptado às necessidades de cada aluno conforme suas especificidades. Outro ponto relevante a ser considerado é a importância da parceria entre a família e a escola, estabelecendo um relacionamento de troca de informações em que uma mantém a outra informada sobre avanços e dificuldades nas atividades diárias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *Inclusão: muitos olhares vários caminhos e um grande desafio*, Rio de Janeiro: Wak, 2005.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2014.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BLANCO, R. La Educación inclusiva em América Latina: Realidad y Perspectivas. – Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Integração Educacional. Temuco, Chile, abril, 2002.

BRASIL. Atendimento educacional especializado: orientações práticas e pedagógicas. MEC: SEESP, 2007.

_____. Constituição da República Federativa de 1988. Brasília, DF: MEC, 2000. Acesso em 03 de março de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (2020). MEC investe 257 milhões para ações de formação de professores e assistência de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/11/mec-investe-r-257-milhoes-para-aco-es-de-formacao-de-professores-e-assistencia-de-sala-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em 03 de março de 2022.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.3. n.5, p. 7-25, 2009.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto Codex. Portugal: Porto, 2009.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. Educação especial em foco. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97- 132.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2011.

GÓES, M. C. R. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2009.

GURGEL, Thais. Inclusão, só com aprendizagem. In: Nova Escola: a revista do professor. Ministério da Educação, ano XXII, n. 206, p. 38 – 45, out. /2010.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LIMA, Paulo Gomes.; Santos, Jociane Marthendal Oliveira. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315>. Acesso em 15 de abril de 2022.

MACHADO, M. C. (2009). Prorrogado o prazo de indicação para as salas multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13704-prorrogado-o-prazo-de-indicacao-para-as-salas-multifuncionais>.

MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas. 1.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. São Paulo: Summus, 2013.

MARTINS, Lúcia A. R. Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, p. 13-29, 2012.

MENDES, Enicéia Goncalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33 set. / dez.2006.

Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 03 de março de 2022.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: v

CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., Londrina, 2009. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina., 2009. p.485-492 (1 CDROM).

PASIAN, M. S. Mendes, E. G. CIA. F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. Disponível em: <http://www.reveduc.ufs->

car.br/index.php/reveduc/article/view/949/366

PEREIRA, M. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Disponível em: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8796/pdf> . Acesso em 03 de março de 2022.

RODRIGUES, S. O. Batista, J. O. A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IICppee/Sonia_de_Oliveira_Rodrigues.pdf . Acesso em 03 de março de 2022.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Revista da Educação Especial, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. / 2010.

SANTI, A. P. (2010) Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SILVA, Karla F. W. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SMITH, Deborah Deustsch. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 4

MÉTODO ABA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS COM TEA

Davi Milan¹

Ednéia Escaramuça Inácio e Silva²

Maria Aparecida de Souza³

Lúcio Costa de Andrade⁴

Maria José dos Santos⁵

INTRODUÇÃO

Crianças com TEA enfrentam inúmeras barreiras em suas vidas acadêmicas. O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa desenvolver um bom relacionamento com o aluno, devendo estar preparado para tal. Os professores estão se conscientizando dos desafios e buscando cursos de capacitação e aperfeiçoamento. As técnicas

-
- 1 Professor da educação Básica, formado em Pedagogia e Letras, davi.milan@unesp.br.
 - 2 Professora de educação infantil, formada em Pedagogia, edneiasilva0307@gmail.com.
 - 3 Atualmente é professora na Secretaria Municipal de Educação Primavera do Leste. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, adic_souza@hotmail.com.
 - 4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. Licenciado em Letras Libras pela UFPB. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife - CAEER (SEDUC/PE). E-mail: profluciocosta@gmail.com.
 - 5 Licenciada em Pedagogia, Especialização em Supervisão Escolar e Orientações Educacionais, Mestranda em Ciências da Educação. Professora do Ensino Fundamental I. E-mail: reforcoescolar150@gmail.com.

de intervenção ABA se apresentam como recurso indispensável para uma boa prática pedagógica. Além disso, promove a inclusão social da criança autista. A inclusão deve ser assegurada pela cultura da sociedade, para ser efetiva ela carece de respeito do meio.

Pode-se dizer que para uma efetiva intervenção com a Análise do Comportamento Aplicada, deve ser realizado um criterioso e cuidadoso trabalho de avaliação descritiva e abrangente do comportamento atual da criança com TEA. Buscar entender pontualmente quais as contingências responsáveis por desencadear o comportamento-alvo que se deseja modificar.

Através de planejamento e implementação de um processo individualizado visando o desenvolvimento de habilidades sociais devendo ser revisado constantemente a fim de verificar se os objetivos estão sendo alcançados, caso não atenda ao que foi proposto, precisa ser acrescentado ou retirado algo para que o objetivo seja contemplado.

O ambiente escolar é um facilitador para que as interações ocorram se caracterizando como um espaço motivador. O método ABA explica vários aspectos relacionados à análise do comportamento e quando bem aplicado traz significativos benefícios à educação e à pessoa autista.

Na etapa de educação infantil pode-se observar a dificuldade tanto dos professores e alunos com TEA em se adaptarem uns com os outros. Isso mostrou que não somente o autista tem dificuldade em se adaptar ao meio, entretanto, o meio também tem dificuldade em se adaptar à pessoa com deficiência. De modo que, através deste atrito surge uma avalanche de comportamentos problema e conseqüentemente a exclusão do aluno autista.

Neste ponto de vista, a Análise Comportamental Aplicada tem se mostrado eficiente para a adaptação do infante no contexto escolar. Quando bem planejada e aplicada este método traz benefícios significativos ao indivíduo com TEA, pois, ameniza comportamentos inadequados e reforça bons comportamentos com atitudes adequadas ao convívio social saudável.

Com base nesses pressupostos, o presente artigo configura-se com uma abordagem qualitativa em que se utilizou, como instrumento metodológico, revisão de literatura nos seguintes autores.... assim como, buscou-se por artigos relacionados ao tema TEA e ao método ABA tendo como objetivo analisar como o método ABA pode contribuir no condicionamento de comportamentos da criança com TEA em idade de educação

básica, especificamente educação infantil.

Na seção inicial será relatado sobre o transtorno do espectro autista, as características, surgimento e comportamento das crianças, no capítulo segundo, será redigido sobre o método ABA e sua eficiência no tratamento de crianças autistas, como é, como aplicá-lo. Já no capítulo terceiro, será relatado sobre o método ABA e sua eficiência com os jogos e por fim as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Características do Transtorno do Espectro Autista

Nesta seção será relatado sobre o transtorno do espectro autista, as características, surgimento e comportamento das crianças.

Segundo Júnior, Pimentel 2000, p. 37

Em 1942, Kanner descreveu sob o nome “distúrbios autísticos do contacto afetivo” um quadro caracterizado por autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia. Esse conjunto de sinais foi por ele visualizado como uma doença específica relacionada a fenômenos da linha esquizofrênica. Em trabalho de 1956, Kanner continua descrevendo o quadro como uma “psicose”, referindo que todos os exames clínicos e laboratoriais foram incapazes de fornecer dados consistentes no que se relacionava à sua etiologia, diferenciando-o dos quadros deficitários sensoriais, como a afasia congênita, e dos quadros ligados às oligofrenias, novamente considerando uma verdadeira psicose

Bartoszeck e Grossi (2018) complementam os sintomas e as características dos indivíduos com TEA: fala monótona, sem variação de altura do som; rara gesticulação para enfatizar a expressão verbal; feição inexpressiva, sem variação facial quando fala; (...)

Figura 1: Característica do Autismo



Fonte: Escola Antenada - reflexão sobre a educação, 2016

(...) aprecia demasiadamente atividade rotineira e repetitiva, como observar longamente água escorrendo da torneira, cheirar compulsivamente cada objeto; dificuldade em interpretar expressão facial do outro (falha na interação); hipersensibilidade ou falta de reação a sons e luminosidade (sirene de ambulância, luzes intensas atraem ou afugentam); obsessão em cheirar objetos, como lápis de cor antes de usar, cabelo da mãe, creme dental.

O que é o TEA

O TEA é marcado por déficits na comunicação, na interação social e no comportamento, o que é considerado uma tríade que se manifesta no indivíduo por meio de alterações no sistema nervoso central. (MACHADO 2019 p. 102)

De acordo com Brites (2019) as primeiras tentativas em explicar o surgimento do TEA foram em 1911 com o psiquiatra Eugen Bleuler. Assim, usou o termo autismo ao estudar um grupo de pacientes com esquizofrenia, observou de uma forma mais clínica e profunda que o paciente se desconectou do mundo real e fechava em si próprio. Bleuler nomeou esta condição de autismo, palavra de origem grega autós que significa “para dentro de si mesmo”.

Níveis de autismo

O Transtorno do Espectro Autista é atualmente classificado em 3 níveis: autismo leve (1) , autismo moderado (2), e autismo severo (3).



Fonte: Clínica Eureka, Instituto neurosaber, 2021

Segundo, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: 2014, níveis do autismo e suas características:

- Nível 1 (autismo leve): alguém neste nível tem problemas para iniciar interações e mostra menor interesse nos relacionamentos. O comportamento inflexível leva a dificuldades nas atividades cotidianas.
- Nível 2 (autismo moderado): neste nível, as pessoas têm dificuldade acentuada com a comunicação verbal e não verbal. Eles têm habilidades sociais limitadas. Sua inflexibilidade é óbvia para observadores casuais.
- Nível 3 (autismo severo): alguém neste nível tem graves dificuldades de comunicação, incluindo modos verbais e não-verbais. Eles têm acentuada dificuldade de funcionamento.

O comportamento da criança com TEA

Sabe-se que o profissional da educação lida cada vez mais com o desafio da diversidade no âmbito escolar. E a frequência de seu trabalho

com crianças autistas o leva a pensar em práticas específicas no que tange a procedimentos voltados à modificação de comportamentos. No contexto da Análise do Comportamento, o professor deve levar em conta a diversidade de cada aluno ou grupo de alunos. (Bordin, 2015, p.18)

Vale ressaltar que a manutenção, frequência e intensidade de reforçadores positivos ao comportamento do autista, proporcionando como consequência, a repetição do mesmo em outros contextos. É importante o profissional docente ter em foco que o comportamento deve ser conveniente ao indivíduo, visando seu crescimento social, cultural e intelectual. “Para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e a autonomia. “(CUNHA, 2012, p.34)

Importante o aluno ser assistido de forma bem próxima dependendo de seu grau de autismo, os profissionais, e todo o sistema de ensino, estrutura, materiais, enfim devem estar adequados para a realidade de cada alunos. Para que assim seja desenvolvido habilidades importantes para o seu convívio social.

Método ABA para auxiliar crianças com TEA no condicionamento de comportamentos -Método ABA como estratégia de intervenção

Pode-se dizer que o comportamento pode ser modificado através de estratégias aplicadas a partir da observação do ambiente e dos comportamentos de forma intencional e estruturada. Fica claro que reforços positivos de comportamentos desejados contribuem para haver mudança de comportamento.

Desta forma, Martins (2020, p. 23) afirma que “assim, a utilização de estratégias comportamentais na escola contribui para uma aprendizagem significativa dos comportamentos apreendidos no mesmo contexto em que eles devem ser usados”.

Isso promove uma autonomia e independência do indivíduo, proporcionando segurança e conforto ao se relacionar com os colegas e professores. Uma vez apreendido um comportamento ele deverá receber feedback constantes para que o mesmo torne a se repetir.

O ambiente é essencial neste processo, uma vez que ele pode e deve ser modificado com o propósito de atender às necessidades individuais da

criança com TEA, diminuindo a ansiedade e irritabilidade do infante no contexto escolar.

A intervenção procura entender qual é o possível propósito do comportamento problema buscando a partir disso traçar uma intervenção para modificá-lo. Partindo de uma avaliação que procura compreender qual a função/objetivo que influencia o comportamento inadequado e as consequências por ele gerada.

Segundo Oliveira, o planejamento deve estar associado a metodologia ABA, traçar pequenos objetivos em curto prazo tendo como base de dados a pontuação da fragilidade e pontos de atenção da avaliação[...] partir para o planejamento associado a metodologia ABA, que seria traçar pequenos objetivos em curto prazo (Oliveira, 2022, p.576)

Para intervenção com abordagem ABA, em pessoas com TEA, é necessário que haja um trabalho meticuloso de avaliação, planejamento e um processo de implementação e avaliação contínua dessa intervenção. A avaliação consiste em uma descrição abrangente do repertório atual de comportamento para, a partir dele, planejar um currículo de intervenção, visando os comportamentos-alvo e ao desenvolvimento de habilidades de comunicação, motoras, sociais, acadêmicas, de vida diária e a diminuição de comportamentos disruptivos. (Nascimento, 2018, p.175)

A partir de uma auto-observação pode ser identificado eventos que antecedem o comportamento problema, uma vez identificados, será preciso efetuar uma mediação no ambiente (este ambiente pode ser pessoas, lugares ou lembranças) considerando que a ação acontece em um contexto com pessoas em um lugar. Com a ABA, o comportamento pode ser previsto e assim mudar sua consequência (CESAR, 2021, p.8)

Se o evento que antecede for considerado com pouca ou nenhuma importância ele evolui e chega a consequências não agradáveis, resultando em autoagressão, estereotípias, gritos, fuga, entre outros.

Os padrões comportamentais do autista são rígidos, comprometendo assim sua interação social, necessitando, portanto, desenvolver habilidades que aumentam seu repertório comportamental. A coisa mais inteligente a se fazer é controlar os eventos desfavoráveis e buscar eventos favoráveis, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais. Para mudar o comportamento é necessário intervir e mudar o ambiente estímulos

anteriores e posteriores (Cesar,2021 p.9)

Compreende-se que o ambiente exerce forte influência sobre o indivíduo, conseqüentemente o indivíduo é influenciado pelo meio – dita regras e padrões de conduta. Não leva em consideração a diversidade humana, o que afeta diretamente os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista por não apresentarem flexibilidade a mudanças comportamentais e se irritam frequentemente.

Muitas vezes a escola mantém um padrão tradicional de igualar os alunos, esse padrão acaba excluindo a criança autista, o que promove um comportamento agressivo e estereotipado como resposta aos estímulos de repreensão que o ambiente direciona à criança.

Fica claro que o ambiente deve se adequar ao sujeito a fim de favorecer a manutenção de comportamentos adequados. Para isso é preciso observar no ambiente escolar estímulos negativos que desencadeiam comportamentos inapropriados, e seja feita a intervenção, no entanto, uma vez que o estímulo anterior deixa de existir, conseqüentemente o comportamento antissocial também não ocorrerá.

Contudo, estímulos posteriores servem como reforçadores do comportamento adequado, estímulos positivos influenciam para que o comportamento volte a ocorrer novamente

Método ABA aplicado através de jogos no cotidiano de crianças autistas em sala de aula de alfabetização, o lúdico como estratégia de intervenção

Nesta seção será relatado sobre o método ABA e sua eficiência com os jogos. Pode -se dizer que o comportamento pode ser modificado através de estratégias aplicadas a partir da observação do ambiente e dos comportamentos de forma intencional e estruturada.

Suas características atendem a alguns princípios que, de acordo com Rezende e Martins (1993), são as seguintes: os brinquedos são menos estereotipados, menos consistentes, mais livres de regras e isentas de normas impostas; são atividades que não visam a competição em si e sim a realização de uma tarefa de forma prazerosa; existe sempre a presença de motivação para atingir certos objetivos que, quando alcançados, levam à procura de outro para novas gratificações (REZENDE E MARTINS, 1993, p. 112).

Mubaslat (2012) considera o jogo motivador e desafiador capaz de controlar a ansiedade dos alunos que, muitas vezes, se sentem desconfortáveis e inseguros na sala de aula, o que pode afetar as aprendizagens e o sucesso escolar. Ao jogar, os alunos, além de se divertirem, relaxam e comunicam sem se preocuparem com erros que possam cometer. A autora considera que o jogo, mais que um divertimento, ao envolver competição amigável, mantém os alunos e incentiva a concentração.

A contribuição da Neurociência para a compreensão dos processos neurais do aprendizado com jogos e brincadeiras

Compreendendo que, na educação, a Neurociência busca entender como o cérebro aprende e como ele se comporta no processo de aprendizagem, são definidos métodos para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar neste órgão central. Sabe-se que os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, então, a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas dependendo da qualidade da intervenção pedagógica (SOUSA E ALVES 2017, p. 321).

Os jogos são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos participantes. No ambiente escolar, a utilização dos jogos é uma estratégia muito significativa para que haja aprendizado. Além de lúdico, o jogo tem a função de entreter por maior período os participantes de uma determinada atividade.

As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular (GUERRA 2011, p. 3).

O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas (ANSARI, 2005).

A educação infantil e a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, frequentes e repetidos nessa fase contribuirá para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando em novos comportamentos. Falta de

estimulação pode levar a perda de sinapses. Crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade para a aprendizagem, porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais. Embora necessitem de mais estímulos e estratégias alternativas de aprendizagem, ainda terão chance de recuperar o tempo perdido e as habilidades não desenvolvidas até então (GUERRA 2011, p. 5).

Os reforços positivos de comportamentos desejados contribuem para haver mudança de comportamento problema, tidos como inapropriados, passando assim a manifestar comportamentos socialmente importantes para a vivência em grupo de modo saudável. Isso promove uma autonomia e independência do indivíduo, proporcionando segurança e conforto ao se relacionar com os colegas e professores.

A reorganização das redes neurais, que são feitas através de estímulos e os jogos, são estratégias que o fazem de forma muito positiva. São as emoções que orientam a aprendizagem. Neurônios das áreas cerebrais que regulam as emoções, relacionadas ao medo, ansiedade, raiva, prazer, mantêm conexões com neurônios de áreas importantes para formação de memórias. Poderíamos dizer que o desencadeamento de emoções favorece o estabelecimento de memórias (GUERRA 2011, p. 6).

Uma vez apreendido um comportamento ele deverá receber feedback constantes para que o mesmo torne a se repetir. O ambiente é a peça-chave neste processo, uma vez que ele pode e deve ser modificado com o propósito de atender às necessidades individuais da criança com TEA, diminuindo a ansiedade e irritabilidade do infante no contexto escolar

Orrú (2012) Apresenta a prática pedagógica para o aluno com TEA, como resultado da observância do docente, considerando os eixos de interesse do aluno, acreditando que estes são uma forma adequada de medição das aprendizagens. Orrú (2016) pontua, ainda, que considerar o interesse do aprendiz constitui ponto de partida para o estabelecimento de uma relação dialógica com ele.

Os jogos como estratégia de aprendizagem

O jogo é uma importante ferramenta que contribui para a formação cognitiva do sujeito, bem como, com a formação corporal. Por haver uma

característica lúdica e atrativa, torna-se eficiente para a conclusão de determinada tarefa e para a evolução do aprendizado.

Assim, a utilização de estratégias comportamentais na escola contribui para uma aprendizagem significativa dos comportamentos apreendidos no mesmo contexto em que eles devem ser usados (Martins 2020, pág. 23)

Nas salas de aulas das escolas muito se tem utilizado os jogos, e há testemunho de muitos professores relatando que houve uma maior participação e aprendizado com o recurso dos jogos sendo utilizados nas atividades diárias na escola.

Tabela 1 - Sugestão de Jogos para trabalhar com autistas

SUGESTÃO DE JOGOS - MÉTODO ABA PARA AUTISTAS	
<p>MEMÓRIA ALFABETO COM PERSONAGENS INFANTIS NECESSIDADE PEDAGÓGICA: Permitir que alunos da Educação Infantil reconheçam as letras do alfabeto de forma lúdica, relacionando-as aos personagens infantis. META: Encontrar mais pares de cores iguais. REGRAS: - A família inteira pode participar. - A ordem das jogadas será pela idade dos participantes, iniciando pelo jogador de menor idade; - Ao formar um par, o jogador recebe como bônus o direito de desviar mais duas cartas. ELEMENTOS: Estética: Dois conjuntos de cartas, cada um com 26 cartas, um com as letras do alfabeto e os nomes QUEM VAI JOGAR: (educação infantil)</p>	<p>BOLICHE DOS NÚMEROS NECESSIDADE PEDAGÓGICA: - Contagem, identificação de numerais, cores, formas, tamanho. META: Fazer mais pontuação com a contagem de boliches que cada grupo conseguir acertar. REGRAS: - Organizar a turma em vários grupos. - Colocar os rolinhos dispostos a certa distância. - Cada grupo terá a oportunidade de jogar duas vezes. - Soma os números que estão nos rolinhos caídos e diz em seguida. - Copia esses números em um papel e ganha o grupo que saber fazer a soma e conseguir acertar mais vezes. - Ao final das rodadas combinadas, proceder a contagem de cada grupo, comparando as quantidades. - O professor fica marcando a pontuação num placar no quadro e coordenando o tempo de cada desafio. - O jogo acaba quando todos da turma jogarem. - Ganha o grupo que tiver mais pontos. ELEMENTOS: - Placar no Quadro. - Folhas de Papel, bolinhas feitas com jornal, rolinhos de papel higiênico com a numeração, lápis ou canetas. - Trabalho em grupos conforme o tamanho da turma. - Grupos organizados em forma circular na sala de aula. QUEM VAI JOGAR: - A turma toda. - Crianças (Educação Infantil)</p>

<p>JOGO DO ALFABETO NECESSIDADE PEDAGÓGICA: Identificação do alfabeto. META: Fazer mais pontuação com a quantidade de acertos que cada grupo conseguir com a formação da ordem do alfabeto. REGRAS: - Organizar a turma em vários grupos. - Colocar o alfabeto numa caixa no centro da sala, fechada com uma tampa onde há um buraco, pelo qual passa apenas a mão da criança. - De cada grupo uma criança vai à caixa, a sua vez, colocar a mão, tira a letra e diz o nome e a ordem - Se acertar, o grupo marca pontos. - Se errar, recoloca a peça na caixa. - Ao final das rodadas combinadas, proceder a contagem de cada grupo, comparando os acertos. QUEM VAI JOGAR: - A turma toda. - Crianças (Educação Infantil)</p>	<p>DESCUBRA O PADRÃO NECESSIDADE PEDAGÓGICA: Identificar o padrão e continuar a sequência META: Identificar o padrão da sequência de objetos mais rapidamente REGRAS: -Identificar na sequência posta de objetos o padrão oculto ELEMENTOS/ESTRUTURA -Diversos objetos como: brinquedos, palitos, Legos, tampinhas -Criar padrões para serem identificados pela turma. QUEM VAI JOGAR: Alunos da Educação Infantil</p>
<p>TRILHA DO ALFABETO NECESSIDADE PEDAGÓGICA: Identificar as iniciais das palavras META: Chegar primeiro ao final REGRAS: Jogar o dado, andar a quantidade referenciada, pegar a imagem de acordo com a letra do alfabeto que o seu pino caiu. QUEM VAI JOGAR: Alunos da Educação Infantil</p>	<p>MEMÓRIA DE SONS NECESSIDADE PEDAGÓGICA: Desenvolver a consciência auditiva. META: Identificar mais pares de sons REGRAS: -Balançar 2 potinhos de cada vez -Descobrir os potinhos que tem o mesmo som ELEMENTOS: -Potes de iogurte reciclados -Vários tipos de grãos -Fita crepe QUEM VAI JOGAR: Alunos da Educação Infantil ao 1o ano do Ensino Fundamental.</p>

Fonte: Almanaque Game Educar, 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que os objetivos deste artigo foram alcançados, tendo em vista a proposta de analisar como o método ABA pode ser utilizado pelo AEE e contribuir no condicionamento de comportamento da criança autista no contexto escolar. Haja visto que o método ABA investiga as variáveis que afetam o comportamento humano. Considerando que o referencial teórico apresentado corrobora significativamente para que consiga pensar em uma educação inclusiva na prática através de metodologia e

intervenções. Desde os primeiros contatos da criança autista com a instituição até sua participação autônoma no contexto escolar e fora dele.

Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica, foram realizadas pesquisas de artigos científicos e livros com buscas no Google Acadêmico. O critério para seleção foi palavras-chave como: autismo, método ABA, educação e inclusão. No primeiro capítulo foi abordado o que é o Transtorno do Espectro Autista, o surgimento do termo e representação do comportamento típico de uma criança autista evidenciando estratégias de intervenção para inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, como observar e intervir no contexto escolar e importância do ambiente como fundamental para atender as necessidades do autista.

O segundo capítulo mostrou como a Análise Comportamental Aplicada tem se mostrado eficiente para auxiliar crianças com TEA em fase de adaptação de rotinas e no controle de comportamentos problemas e sua utilização como ferramenta de avaliação para o professor, a importância de se planejar e intervir nas atividades escolares promovendo inclusão do aluno com TEA utilizando o método ABA. E por fim, a título de conclusão da pesquisa foi observado que a criança precisa se adequar ao meio e vice-versa e com as habilidades comportamentais consolidadas o autista se integra ao meio em um processo de inclusão natural.

Portanto, esta discussão não se esgota neste trabalho. Este estudo abre caminhos para novas discussões, reflexões e aprofundamentos teóricos com o intuito de difundir o conhecimento de práticas de intervenção, cientificamente comprovadas. Tais conhecimentos auxiliam os profissionais escolares a praticarem a inclusão de forma planejada, esquematizada e com um menor impacto possível.

Esta pesquisa contribui para um melhor entendimento da ciência ABA, Análise do Comportamento Aplicada na prática em ambiente escolar visando atender as necessidades do aluno e seu desenvolvimento. Conseqüentemente menores serão as barreiras para a interação e comunicação entre aluno, ambiente escolar, pais e comunidade. Considerando que situações como esta ocorrem diariamente na sala de aula, mais precisamente, no ambiente escolar.

A título de conclusão, este estudo considera que uma intervenção focada em potencializar habilidades comportamentais socialmente

aceitáveis de crianças com TEA aplicando o método ABA aumenta a qualidade de vida dos alunos autistas. Pois, as estratégias enriquecem resultados e conquistas que vão de encontro a uma minoria parcela da população atendendo os anseios do público-alvo que têm por direito a igualdade e oportunidade inerente ao ser humano.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BARTOSZECK, A. B.; GROSSI, M. G. R. A neurociência do autismo. *In: BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. (org.). O aluno com autismo na escola*. Campinas: **Mercado das Letras**, 2018. p. 35-63.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsinando seu potencial**. Editora Gente Liv e Edit Ltd, 2019.

JUNIOR, Francisco B Assumpção e PIMENTEL, Ana Cristina M Autismo infantil Autismo infantil Autismo infantil Rev Bras Psiquiatr 2000;22(Supl II):37-9

MACHADO, Gabriela Duarte Silva A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida> Número 9. Volume 1 – 2019-2

MARTINS, Juliana dos Santos. Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: Guia Prático**. 4ª edição. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2009.

NASCIMENTO, Gabriela Alves; DE SOUZA, Sandra Freitas. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. Paidéia, 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012

CAPÍTULO 5

SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA: SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Emanuela Andrade Vidal¹

Maise Aires de Araujo Costa²

Maria Pereira Vieira³

Victor Alves Aragão Santiago da Silva⁴

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como intuito discutir a surdocegueira adquirida e alguns dos sistemas de comunicação, para além disso, será feita uma breve abordagem da atuação dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado- AEE. Nesse sentido, pretende-se apresentar um breve

-
- 1 Turismóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Gestão pública educacional, Mestre em Crítica Cultural e Doutoranda em Crítica Cultural. Profissional de Atendimento Educacional Especializado. Associação Pestalozzi de Alagoinhas - BA. emanuela_vidal@hotmail.com.
 - 2 Licenciatura plena em Pedagogia, Licenciatura plena em Letras Português, Especialista em psicopedagogia, Especialista em Literatura brasileira e outras linguagens. Professora efetiva da rede municipal de Luis Correia PI. Atualmente na função de professora na sala de AEE. maisinhaphb@outlook.com.
 - 3 Licenciatura plena em pedagogia, Especialista em psicopedagogia, Especialista em língua brasileira de sinais e Especialista em educação especial. Professora efetiva da rede municipal de Luis Correia PI. Atualmente na função de professora na sala de AEE. mariavieiraeu@gmail.com.
 - 4 Pedagogo, Especialista em Práticas de Libras, Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica, Atualmente pós-graduando em Psicomotricidade Neurocognitiva. Hoje profissionalmente atuando como Neuropsicopedagogo no Instituto Jô Clemente (Antiga APAE DE SÃO PAULO). alvesvictor221@gmail.com.

histórico da surdocegueira, os sistemas de comunicação da pessoa surdocega adquirida e, deseja-se ainda, destacar o olhar sobre a capacitação e atuação de profissionais de AEE para atuação com pessoas com surdocegueira.

Quanto à metodologia, optou-se por uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa e, para melhor elucidação do tema abordado, fez-se uso de revisão literária, sendo destaque os estudos de Bosco, Mesquita e Maia (2010), Maia (2020), Cader-Nascimento (2010), Farias (2015), dentre outros estudiosos. Espera-se com a realização do presente artigo contribuir para as pesquisas e estudos acerca da surdocegueira e dos sistemas de comunicação.

Quando falamos sobre o processo de comunicação de uma pessoa surdocega, a sociedade ouvinte, não informada, se questiona de que maneira isso pode acontecer, pois muito do que se percebe está nas dificuldades e não nas potencialidades de uma pessoa com deficiência, seja ela qual for. Os surdocegos podem se comunicar de diversas maneiras, a forma de comunicação vai depender muito da perda sensorial nos sentidos de audição e visão, bem como a capacidade de adaptar-se ao método de sua escolha.

Pensando nas habilidades comunicativas da pessoa com surdocegueira adquirida, este estudo surgiu a partir de uma inquietação em reunir e apresentar as diversas ferramentas de comunicação que podem auxiliar no processo de aprendizagem dessas pessoas, além de relacionar a esse processo, a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, enquanto objetivo geral, espera-se verificar a importância dos sistemas de comunicação no processo de aprendizagem desse público. Temos ainda como objetivos específicos: relacionar os sistemas de comunicação, utilizados no Brasil, pelas pessoas com surdocegueira adquirida; compreender melhor o processo comunicativo dessas pessoas e refletir sobre a atuação do professor de AEE enquanto mediador do desenvolvimento das habilidades comunicativas desse público.

O presente trabalho foi desenvolvido como exigência para conclusão do Curso de Formação para Professores em Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial, oferecido pelo Instituto Federal da Bahia. Optou-se por uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, a fim de compreender melhor o tema estudado. Para melhor elucidação do tema abordado, fez-se uma revisão literária, que segundo Gil (2008, p. 44) é desenvolvida

com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, enciclopédias, revistas, artigos científicos entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Breve histórico da surdocegueira

Inicialmente, faz-se necessário situar o leitor acerca do conceito de surdocegueira, destacando que tantos outros foram apresentados ao longo dos anos. defende que “a surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perda de audição e visão, de tal forma que a combinação das duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância.” Assim sendo, a surdocegueira é uma condição única que combina o transtorno visual e o auditivo, normalmente promove vários problemas de comunicação, mobilidade e informação, sendo, portanto, necessário criação e adaptação de propostas que atendam o processo de comunicação das pessoas surdocegas.

Descrever a trajetória histórica da pessoa surdocega não é algo fácil, uma vez que as informações encontradas tratam de relatos que não definem com clareza as características da surdocegueira. Alguns autores e pesquisadores do tema, afirmam que a história da pessoa surdocega sempre caminhou muito próxima a educação da pessoa surda, principalmente por falta de conhecimento e compreensão da deficiência.

Quando analisada a história da pessoa surdocega nas diversas sociedades e em períodos distintos, nota-se a longa trajetória de lutas marcada pelo desconhecimento e negação de uma condição caracterizada pelo conjunto simultâneo de perda ou comprometimento visual e auditivo. Por muitos anos, esses indivíduos eram classificados como pessoa surda, ou pessoa cega, limitando assim as muitas possibilidades de recursos para o desenvolvimento da pessoa surdocega. Com base nesta compreensão, Cader-Nascimento (2010, p.12), afirma que “O método gestual, desenvolvido na França, e o oral na Alemanha, sofreu algumas alterações aos serem utilizados com pessoas surdo-cegas”.

Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de adaptar ambos os métodos para sanar a ausência de um método de comunicação específico. Uniu-se ao método gestual e oral, o método tátil. Segundo COLLINS (1995, p.12 apud CADER-NASCIMENTO 2010, p. 10),

“a primeira mulher surdocega a receber educação formal foi Vitoriane Morriseau , em Paris , em 1789, tornando a França pioneira nos estudos da surdocegueira.” Para além disso, destacamos o caso de Helen Keller, um dos mais conhecidos e relatados em livros, filmes e espaços académicos de formação na área de educação.

O caso de Helen Keller ficou conhecido como um dos mais divulgados na literatura voltada para a área de surdocegueira, pelas tentativas de ensino, também pelos métodos utilizados. Foi educada a partir dos 7 anos, em 1887. Na infância, apresentava comportamento agressivo, além de recusar-se a ser guiada, sendo levada à força para suas primeiras aulas, com Anne Sullivan. Esta foi uma professora estadunidense que ficou conhecida por ensinar Helen Keller, utilizando-se da língua de sinais por intermédio do tato. Estudiosos da área afirmam que Anne também utilizava como método colocar seus dedos sobre a garganta, os lábios ou nariz, para por meio da vibração identificar as palavras. Além dos já citados, foi utilizado também a linguagem de sinais sinalizada na palma da mão.

Anne iniciou os ensinamentos de soletração do alfabeto datilológico na palma da mão. Após um mês, sua aluna já conseguia compreender a relação entre os movimentos dos dedos e o significado, quando conseguiu relacionar sua primeira palavra: água. No período de três anos aprendeu vários substantivos, depois os adjetivos e os verbos. Na área da leitura, foram utilizadas fichas, cuja escrita se dava no sistema Braille. A proposta consistia em relacionar objetos apresentados pela professora a fichas com o nome dos objetos em Braille. O mesmo método foi utilizado posteriormente para formação de frases.

Além de Helen keller, outras pessoas fizeram protagonismo em suas vidas, enquanto surdocegos, a exemplo de Malossi, datado em 1885, que, de acordo com Cader-Nascimento (2010) adquiriu essa condição aos dois anos e, vítima de meningite, aprendeu vários idiomas, o sistema Braille, artesanato e mecânica. Em 1914, o destaque foi para Olga Ivanova. Cega aos quatro anos, também vítima de meningite, estudou com o professor Ivan Sokalyansk, conseguindo posteriormente tornar-se doutora em psicologia e ciências pedagógicas.

Ganhando notoriedade, em 1968, na Holanda, foi criado um programa para atender crianças surdocegas vítimas da rubéola. O programa

teve como precursor Van Dijk, o qual apresenta a abordagem coativa, em que são destacados procedimentos e condições adequadas para o desenvolvimento do surdocego pré-linguístico. Cader-Nascimento e Costa (2010, p.135) destacam que:

O autor ao abordar os vários níveis de comunicação reporta-se às seis fases, identificadas por ele como: nutrição, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação e gesto natural. Estas fases constituem-se em um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, podendo ser sequenciais ou cumulativas.

Desse modo, fica claro que a proposta de van Dijk estava voltada para realização de ações e atividades em que a participação da criança acontecesse de maneira ativa, por meio do movimento de mão sobre mão.

No Brasil, o atendimento à pessoa surdocega teve início na década de 60, após a visita de Helen Keller em 1953, sendo a precursora a professora Nice Tonhozi Saraiva. O processo de ensino passou por várias etapas, desde a implantação de escolas especiais de atendimento à pessoa surdocega à Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais (Abedev). Mudou-se não apenas as propostas de atendimento, mas também as nomenclaturas, sendo usados termos como dupla deficiência sensorial, múltipla privação sensorial, deficiência auditiva e deficiência visual, surdez-cegueira e por fim, a nomenclatura atualmente utilizada, a surdocegueira.

Temos como marco de ações voltadas para pessoa surdocega, as seguintes: criação do Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais (Sedav), em 1964; criação da primeira Escola Residência para Deficientes da Áudio Visão (E.r.d.a.v), em São Paulo, na cidade de São Carlos, no ano de 1968; a Associação Brasileira de Deficiente Visual reativou o atendimento ao surdocego, possibilitando acontecer o Primeiro Seminário Brasileiro de Educação de Deficiente Audiovisual, em 1977. O Instituto Benjamin Constant (IBC) dedicou-se também ao atendimento do surdocego pós-linguístico, em 1996 e, também de importante relevância, a ação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) reinicia o atendimento a crianças surdocegas no ano de 2001.

Ressalta-se que posterior aos fatos citados, outros aconteceram e merecem destaque, porém faz-se necessário aqui a brevidade dos fatos e o não detalhamento, uma vez que a descrição resumida da história da

surdocegueira buscou situar o leitor cronologicamente, visando melhor compreensão da atualidade.

Sistemas de comunicação de pessoas surdocegas adquiridas

A comunicação é essencial para as pessoas com surdocegueira, dado que por ela ocorre a troca de informações, estabelecimento de relações, aquisição de autonomia e interação. Em alguns casos, há necessidade de uma mediação por intermédio de um parceiro de comunicação. Muitas vezes, o contato do interlocutor se torna difícil com a família e com relações sociais em geral, assim, o guia-intérprete torna-se imprescindível para realizar a mediação da pessoa com surdocegueira e o mundo.

Farias (2015, p. 91) dialoga com essa linha de pensamento ao considerar que o trabalho do guia-intérprete é essencial para promover a independência da pessoa com surdocegueira, conforme trecho a seguir:

As pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros. Faz-se necessário o trabalho do guia-intérprete que é um profissional capacitado que possibilita que a pessoa com surdocegueira seja independente, tanto para se locomover como para se comunicar.

Ao citar a comunicação, é válido destacar que o tato é o meio que as pessoas surdocegas utilizam para efetivá-la, como também resíduos sensoriais visuais e auditivos e de estímulos provenientes dos outros sentidos como olfato, paladar, propriocepção e cinestésico. Farias (2015) baseada em Miles (apud ARAÓZ, 1999, p.32), corrobora que os métodos de comunicação das pessoas surdocegas utilizam-se principalmente do tato. Isso demonstra com clareza quão grande é a importância das mãos para esses indivíduos.

Ibid (2015) ressalta que a comunicação é o ponto de partida para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdocegueira, pois é a chave da inserção social dessas pessoas no ambiente social e cultural no qual vivem. Por esta razão, tudo o que estiver relacionado com a comunicação é objeto do maior interesse, tanto por parte dos profissionais, como das próprias pessoas surdocegas, na busca de sistemas de comunicação mais rápidos e eficazes.

Assim, as formas de comunicação são de fundamental importância

para o surdocego ter contato com o mundo ao seu redor. Por isso, existem diferentes formas para se comunicar, o que vai depender da perda sensorial de cada um e implica na variedade de comunicação, pois perpassa desde meios comunicativos para aqueles que não têm nenhum resíduo dos sentidos sensoriais até àqueles que possuem resíduos em ambos os sentidos. Sendo assim, o uso de uma forma ou outra de comunicação poderá mudar de acordo com as necessidades das pessoas que apresentam a deficiência.

Nesse sentido, elencamos adiante diferentes sistemas de comunicação utilizados pelas pessoas com surdocegueira adquirida. Todavia, é adequado destacar que este estudo enfoca apenas os sistemas de comunicação utilizados no Brasil, visto que existem outros cuja origem e uso se faz em outros países, a exemplo do Alfabeto Malossi, Alfabeto Lorm, Alfabeto Moon, Tactys e o SERCRI. Dessa forma, seguem os sistemas de comunicação utilizados pela pessoa com surdocegueira adquirida em nosso país:

Alfabeto manual tátil

O alfabeto manual ou datilológico, como assim também podemos chamar, é utilizado por pessoas surdas, sua utilização é feita com as mesmas configurações de mão, sobretudo para as pessoas surdocegas. No alfabeto manual tátil, a sinalização é feita na mão. A diferença entre o alfabeto manual e o alfabeto de duas mãos é que as vogais são sinalizadas como ponto de articulação nos cinco dedos da mão.

Alfabeto de duas mãos

No alfabeto de duas mãos, as vogais são utilizadas nas pontas dos dedos, sendo polegar letra A, indicador letra E, médio letra I, anelar letra O e mindinho letra U e as consoantes feitas entre a palma da mão e pulso; o guia intérprete fará o alfabeto de acordo com a sensibilidade sensorial e adaptação com o sistema que a pessoa surdocega tem.

A Libras tátil

A Libras Tátil é realizada na palma de uma das mãos de pessoas surdocegas, por meio de um profissional identificado como guia-intérprete

que utiliza a libras tátil e outros recursos de comunicação para lhe passar informações do que está acontecendo à sua volta. Dessa forma, irá construindo conceitos e estabelecendo a comunicação. É recomendado que o guia-intérprete conheça os meios de comunicação comumente utilizados, a fim de comunicar-se eficazmente com o surdocego.

Libras em campo reduzido

Na Libras de Campo reduzido, a sinalização acontece de forma natural, sobretudo de maneira adaptada ao espaço de sinalização ao campo visual do surdocego, região que pode ser compreendida entre a cabeça, o tórax ou peito da pessoa. A sinalização não pode ser feita na distância que é feita para o surdo, pois para que haja a compreensão do fato, precisa estar em consonância com o campo visual da pessoa surdocega, principalmente as que desenvolveram surdocegueira através da síndrome de Usher.

Braille tátil

O Braille Tátil é utilizado de maneira adaptada por pessoas surdocegas, geralmente, quem faz seu uso já tem o conhecimento do sistema de escrita Braille. Através da percepção tátil, seu manuseio acontece no dedo indicador, médio e anelar de ambas as mãos usando as falanges dos dedos como se fossem a máquina Perkins e assim impulsionam para a percepção da letra, de acordo com o mecanismo do sistema.

Escrita alfabética na palma da mão

Nesse método de comunicação, o alfabeto ocidental que utilizamos é feito na palma da mão da pessoa ou criança surdocega em letra maiúscula. Segundo Cader-Nascimento e Costa (2010, p. 64), “[...] o mediador deve apoiar a mão do surdocego e, em seguida, com o dedo indicador, realizar os movimentos necessários à identificação das letras, ou ainda, se mais avançado, da palavra”. Assim, a pessoa surdocega percebe tatilmente a letra ou a mensagem que o guia intérprete está traduzindo para ela.

Tadoma

O Tadoma é um método que quem mais utiliza é uma pessoa surdo-cega adquirida. O processo se dá pela percepção tátil das vibrações produzidas no processo de oralização e para conseguir se comunicar com o tadoma se dá justamente pela percepção tátil e vibratória do sistema fonoarticulatório. A pessoa surdocega posiciona a sua mão em configuração de mão da letra “L” em libras e os outros dedos abaixo do queixo, posiciona na boca de quem está fazendo a tradução ou que está conversando com ela.

Escrita ampliada

Esse sistema de comunicação envolve todo o tipo de texto que é oferecido ao surdocego de maneira ampliada. O recurso pode ser apresentado de forma impressa ou manuscrita e deve ser produzido, em sua totalidade, com letra maiúscula (caixa alta). É recomendável que se utilize a fonte “Arial” e o tamanho pode variar entre 20 e 48; se for feito manuscritamente, a escrita não deve ultrapassar 15 cm. É importante analisar antes da apresentação do recurso se a pessoa surdocega consegue e tem condições de realizar a leitura do material que será apresentado.

Pranchas alfabéticas em relevo e braille

As pranchas alfabéticas é um recurso utilizado pelos guias intérpretes como um apoio de comunicação; na de relevo, as letras do alfabeto são feitas e produzidas em caixa alta com relevos, e na escrita braille com as letras dentro do sistema de escrita Braille abaixo da letra escrita em tinta. Tanto em um quanto no outro, a percepção tátil é fundamental para que ele entenda a mensagem que está sendo passada.

Código Morse

O código morse é um pouco diferente do que podemos observar dentro do contexto dos sistemas de comunicação, ele é um sistema feito a partir de um conjunto de regras e combinações de sons curtos e longos, pontos e traços. O sistema é composto por todas as letras do alfabeto ocidental e uma combinação de cada um dos mecanismos de som, ponto e

traço supracitado, pode ser utilizado tatilmente e para pessoas com surdocegueira com baixa audição.

Meios técnicos com saída braille

Os meios técnicos são recursos tecnológicos e manuais, a fim de facilitar a escrita e comunicação entre a pessoa surdocega que faz o uso da comunicação em Braille. Neste sentido, há equipamentos como impressoras em Braille, Regletes manuais e até equipamentos que o guia intérprete ou até mesmo a pessoa surdocega pode digitar para que a informação chegue a outra pessoa.

Uso do dedo como lápis

O guia intérprete usa os dedos da pessoa surdocega para escrever em uma base lisa, em sua palma da mão ou qualquer outra parte do corpo onde a pessoa com surdocegueira tenha sensibilidade, escrevendo a mensagem ao surdocego e fazendo o uso da letra maiúscula.

Diante do exposto, podemos observar que existem diversos sistemas de comunicação que podem auxiliar os surdocegos adquiridos no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas; não há um padrão de escolha por um ou outro método. O que precisa ficar evidente é que essa escolha deve ser sempre pensada e centrada na individualidade da pessoa surdocega, ou seja, buscar o método que melhor se adeque ao processo comunicativo da pessoa com surdocegueira adquirida.

Capacitação e atuação de profissionais na sala de recursos multifuncionais.

Conforme vimos nos tópicos anteriores, inúmeras são as possibilidades de se desenvolver uma comunicação efetiva das pessoas com surdocegueira, quer seja congênita, quer seja adquirida. Fato é que mesmo sendo possível, ainda existe outro impasse: o preparo e aptidão dos profissionais de AEE (Atendimento Educacional Especializado) que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e até mesmo de outros segmentos para desenvolver um trabalho eficaz com essas pessoas. No entanto, este estudo se restringe apenas aos profissionais de AEE, por considerá-los peças fundamentais no desenvolvimento de habilidades educacionais e comunicativas

do indivíduo que possui alguma deficiência e, neste caso, surdocegueira.

A pessoa surdocega adquirida enfrenta sérios problemas comunicativos, visto que perdeu a habilidade de interagir com outras pessoas, culminando cada vez mais no seu isolamento por não compreender e nem se sentir compreendida. Nesse sentido, Maia (2020, p. 40) corrobora quando, baseada em Falkoski (2017), comenta que:

A devida conceitualização e compreensão da deficiência e identificação desse público são essenciais na luta pelos seus direitos e inclusão social e educacional. Porém, é comum pessoas com surdocegueira terem seu mundo social restrito e apresentarem dificuldades em ocupar um espaço social, estando propensas ao isolamento, à segregação e à exclusão social e educacional.

Levando a problemática para o viés educacional, é mister pensar que esse aluno vai precisar de auxílio e meios específicos para interagir, comunicar-se, sentir-se parte do espaço que o cerca e, claro, desenvolver-se no processo educativo, pois, em comunhão com Dainez (2017), é fundamental que se compreenda a especificidade da deficiência, a fim de estabelecer caminhos educacionais que disponibilizam diversos recursos, nas mais variadas formas de suporte, de ações e mediações humanas no processo educacional. Eis a importância de um profissional capacitado na área, a fim de devolver a esse indivíduo sua autonomia e habilidade comunicativa.

A necessidade de um profissional capacitado apresentada anteriormente é prevista em lei, conforme preconiza a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, cuja indicação consta em seu artigo 12 e determina que o professor para atuar no AEE necessita ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Ao observar o que determina a lei, percebe-se que a formação inicial é geralmente para todos os profissionais atuantes na Educação Especial, no entanto, isso não garante o domínio de técnicas e manuseio de recursos específicos para o trato do aluno com Surdocegueira. Desse modo, é necessário que o profissional atuante neste público busque, por iniciativa própria, formações específicas que possam lhe dar subsídios para desenvolver um trabalho com resultados satisfatórios.

Assim, estima-se que esses profissionais desenvolvam competências para lidar com os mais diferentes sujeitos com surdocegueira, afinal, cada ser é único e ainda que possuam os mesmos diagnósticos, sempre terão suas especificidades, o que implica dizer que o profissional deve ter um olhar sensível para buscar a melhor maneira de se trabalhar com cada um deles. E não apenas com os alunos, mas também saber trabalhar em equipe, de modo colaborativo e articulado com os professores da sala regular. Nesse sentido, Bosco, Mesquita e Maia (2010, p. 19) dizem que:

A interface do professor do AEE com a escola comum visa a compartilhar informações, orientações e realizar a avaliação conjunta das necessidades do aluno e das adequações específicas para os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla. As salas de aula e o ensino comum em si mesmo apresentam diversos desafios para os alunos surdocegos. Os professores que conhecem as características do ambiente educacional podem identificá-los, promovendo as adequações que ajudarão a participação desses alunos na turma comum.

No entanto, o que ocorre é que esses profissionais não se sentem seguros para atuar com o público surdocego, pois exige conhecimento de variados sistemas de comunicação alternativa, além de habilidades diversas para buscar a comunicação e o vínculo com esses alunos. Não deixa de ser verdade que o trabalho com os alunos surdocegos é desafiador e acaba por provocar essa insegurança nos profissionais que ainda não puderam ter essa experiência. Entretanto, é uma realidade e enquanto profissionais da educação, sobretudo da Educação Especial, não podemos nos esquivar dessa missão. Deve-se, pois, buscar formações para aperfeiçoar a prática e ampliar conhecimentos.

Assim, embora não exista um método padronizado para trabalhar com o surdocego adquirido, é de suma importância que o profissional se lembre que, nesse caso, a pessoa com surdocegueira teve um desenvolvimento desde a infância até a idade adulta, ou seja, a deficiência surgiu no transcurso da vida, o que implica na necessidade de serviços e projetos voltados para a reabilitação e apoio, com enfoque na manutenção da independência. Isso sugere a aprendizagem de novas habilidades de comunicação, treinamento para a mobilidade, ajuda psicossocial e todas as atividades de vida diária.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Podemos considerar que o estudo alcançou os objetivos propostos, pois apesar da literatura disponível sobre a temática ainda estar em ascensão, foi possível coletar as informações necessárias ao entendimento desta pesquisa, visto que se trata de uma pesquisa bibliográfica. Assim, foi possível verificar a importância dos sistemas de comunicação para o processo de aprendizagem do educando com surdocegueira adquirida, além de perceber também o quão importante é a atuação do professor de AEE neste projeto, pois é o mediador entre o aluno e as habilidades a serem desenvolvidas.

Dessa forma, entende-se que os sistemas de comunicação, outrora elencados neste trabalho, são indispensáveis ao desenvolvimento das habilidades comunicativas da pessoa surdocega e que o profissional de AEE que atende esse público precisa estar aberto a buscar novos conhecimentos e formações que possam lhe garantir as instruções necessárias para a aplicação de recursos e estratégias de comunicação para a pessoa surdocega, mas, infelizmente, o Brasil ainda precisa avançar bastante nas questões inclusivas, sobretudo no que diz respeito à surdocegueira.

Vale salientar que essa pesquisa poderá ser mais bem aprofundada e servirá como base para outras pesquisas. Nosso estudo também não é o único, mas existem outros que, assim como este, buscam romper barreiras de acesso à comunicação, bem como os padrões de normalidade impostos pela sociedade e que influenciam diretamente no desenvolvimento da pessoa surdocega.

REFERÊNCIAS

BOSCO, I. C. M.G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla.** – Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial; Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 5.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação.** [online]. São Carlos: EdUFCar, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=tYhpBgAAQBAJ&pg=PA64&lpg=PA64&dq=alfabeto+na+palma+da+m%C3%A3o&source=bl&ots=vIcNX1wwww&>

sig=x0jOZ6kdtW3PMypYJgaOBtuTYZg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi11ue834PdAhVIW5AKHTqCDCo4ChDoATA-FegQIBRAB#v=onepage&q=alfabeto%20na%20palma%20da%20m%C3%A3o&f=false. Acesso em: 12 fev. 2022.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**. Campinas, (26)2, 2017, p. 1-10.

FARIAS, S. S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. 2015. 200p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAIO, Fabiana Silveira. **Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado**. 2020. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2020.

MAIA, S. R. A. Educação do surdocego. In: **Seminário surdez desafios para o próximo milênio** – INES. 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, 2000.

MATA, S. P. da; SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, J. P. de. **Perspectivas de Profissionais sobre a Comunicação Multimodal no Desenvolvimento de um Sujeito com Surdocegueira**. *Revista Brasileira de Educação Especial* [on-line]. Vol.27, e0003, jun. 2021, p. 777 – 792. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0003>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAPÍTULO 6

JOGO DIGITAL NO ENSINO DE CONTEÚDOS RELACIONADOS AO CORONAVÍRUS: UMA INVESTIGAÇÃO EXPERIMENTAL ONLINE COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ana Paula Floresta da Silva¹

Robertino Mendes Santiago Junior²

Carlos Roberto Beleti Junior³

INTRODUÇÃO

Com as restrições impostas pela pandemia do coronavírus COVID-19), práticas educativas precisaram ser reformuladas para contemplar o ensino remoto. As atividades pedagógicas, como aulas regulares, atividades em contraturno ou extracurriculares, passaram a ser ofertadas utilizando material impresso, retirados no estabelecimento de ensino ou enviado para a residência dos alunos, ou por meio digital, via internet ou televisão. As atividades ofertadas por meios digitais, mais do que nunca, precisaram ser estruturadas de modo a criar motivação e gerar interesse nos alunos.

Especialmente para alguns alunos, tais como os que possuem altas habilidades (AH) ou superdotação (SD), passar horas em frente a uma tela (computador, dispositivos móveis ou televisão) pode ser uma tarefa entediante e enfadonha, quando não utilizada para o entretenimento. Os

1 Especialista; Escola Municipal Dr. Ary da Cunha Pereira; anapaulafloresta8@gmail.com.

2 Mestre; Universidade Federal do Paraná (UFPR); robertino@ufpr.br.

3 Mestre; Universidade Federal do Paraná (UFPR); carlosbeleti@ufpr.br.

alunos com AH/SD, segundo Pérez e Freitas (2011), são aqueles que se destacam em alguma área do conhecimento, possuem necessidades educacionais especiais, almejando de suporte adequado para desenvolver suas habilidades e elevar seu potencial intelectual por meio de uma suplementação do currículo escolar e, assim, não devem ser estes classificados como portadores de deficiência.

Dessa maneira, o atendimento para alunos com AH/SD deve ocorrer de modo especializado, incluindo-os junto aos demais alunos e propiciando seu desenvolvimento. Para isso, no Brasil, as políticas públicas para a educação têm-se utilizado do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como principal estratégia de suporte à inclusão de alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.

De acordo com Rodrigues e Batista (2015), o atendimento especializado teve início no Brasil em 1980, objetivando incluir alunos com deficiência no ambiente escolar, porém, em 1988, ficou assegurado pela Constituição Brasileira, o atendimento educacional às pessoas que apresentam necessidades especiais.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, considera AH/SD como uma área da educação especial. Nessa política, os alunos com AH/SD são aqueles que apresentam potencial elevado, de modo isolado ou combinado com outras áreas, tais como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, podendo, ainda, apresentar criatividade acentuada, alto envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008). As salas multifuncionais, conhecidas por seu atendimento educacional especializado, são um local dotado de equipamentos diversos, de modo a possibilitar uma didática de ensino diferenciada, proporcionando um ambiente adequado para o ensino e aprendizagem dos alunos com AH/SD (SANTOS, 2020).

Algumas instituições escolares oferecem um espaço reservado para as salas multifuncionais, para que sejam desenvolvidas atividades específicas com esses alunos, visando fortalecer as possibilidades de ensino e propiciar um aprendizado motivador e prazeroso. Esse ambiente é utilizado, ainda, para auxiliar no desenvolvimento da capacidade intelectual da

criança e no desenvolvimento das suas habilidades, via suplementação de conceitos e auxílio dos seus interesses (SANTOS, 2020).

De acordo com Prensky (2021), algumas ferramentas, como jogos, são frequentemente utilizadas para auxiliar nesse processo e, dentre eles, os jogos digitais têm sido cada vez mais utilizados em salas de atendimento educacional especializado, por atuarem diretamente na concentração e foco dos alunos, e por trazerem uma dinâmica diferente da sala de aula regular, principalmente para os alunos que consideram a aprendizagem algo fastidioso.

No contexto pandêmico, com aulas e atividades curriculares ocorrendo à distância, de maneira online, propusemos utilizar um jogo digital com o objetivo de informar sobre conteúdos relacionados à pandemia do coronavírus e suas consequências, como afastamento da escola, isolamento social, importância da vacinação, entre outras questões. O público-alvo da investigação foi composto por alunos na faixa etária entre 9 e 10 anos, de uma escola municipal de Mandaguari, no Paraná, que frequentavam a sala multifuncional de AH/SD antes da pandemia, de modo presencial. Por meio do jogo, as crianças puderam ter consciência da importância do isolamento social, compreender questões sobre formas de contágio da doença, necessidade da vacina e suas consequências para a vida em sociedade.

O trabalho em tela descreve, portanto, o percurso desta investigação, apontando alguns conceitos e definições da área, apresentando a metodologia empregada, bem como o jogo utilizado. Destacamos ainda, os resultados alcançados e as possibilidades para futuras pesquisas envolvendo o ensino e a aprendizagem de alunos com AH/SD por meio da utilização de jogos digitais.

DESENVOLVIMENTO

Jogos Digitais para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação

Um indivíduo identificado com AH/SD possui habilidade acima da média e desempenho superior em relação aos seus pares, em uma ou mais áreas do conhecimento (CUPERTINO; ARANTES, 2012). Alunos com AH/SD necessitam de serviços educacionais diferenciados, de modo a alavancar seu desenvolvimento nas áreas acadêmica, artística,

social e psicomotora, necessitando de dinâmica de ensino adaptada às necessidades individuais. No cenário brasileiro, algumas mudanças vêm acontecendo, voltadas para a política nacional na área das altas habilidades, no entanto, se faz necessário que o Brasil considere as evidências das pesquisas sobre o grande número de alunos com altas habilidades e considere o potencial desses alunos, oferecendo a eles melhores oportunidades (VIRGOLIM, 2018).

Segundo dados do Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), há no Brasil 23.758 estudantes matriculados na educação especial identificados com AH/SD, representando 1,15% do total de matrículas da educação especial. E, apesar do número de alunos com características de altas habilidades ser grande, ainda os encontramos na invisibilidade, o que pode ocorrer, seja pela falta de conhecimento do professor ou por carências no sistema educacional (FAVERI; HEINZLE, 2019).

As salas de recursos multifuncionais objetivam apoiar o sistema de ensino na suplementação e complementação do ensino, podendo ocorrer atendimentos individuais ou em pequenos grupos. O programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, para realização do Atendimento Educacional Especializado, é destinado às escolas das redes municipais e estaduais, somente quando os alunos com características de AH/SD, transtornos globais do desenvolvimento ou deficiência estejam registrados no Censo Escolar (GOMES et al., 2020). Entretanto, dados do Censo Escolar 2020 (QEDU, 2020), revelam que apenas 20% das escolas de educação básica possuem sala para atendimento especial.

Atualmente, uma das atividades preferidas de crianças e jovens é a utilização de jogos digitais, haja vista que estes permitem sua interação com realidades virtuais e podem ser jogados utilizando dispositivos conectados à internet (PEDRO; CHACON, 2017). Os jogos digitais têm-se feito presente em diversos ambientes do cotidiano das crianças e jovens, inclusive no ambiente escolar. A utilização de jogos no contexto educacional, promove motivação e uma aprendizagem colaborativa, desperta o interesse dos alunos na realização das tarefas, e permite que os erros cometidos não desqualifiquem o jogador, ao contrário, incentive-o a procurar novas soluções, abrindo-se, assim, portas a novos diálogos e raciocínios, promovendo-os ao papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem

(HILDEBRAND, 2018; PEDRO; CHACON, 2017).

Segundo Rocha, Hora Correia e Santos (2021), os jogos, por meio dos seus recursos didáticos, conseguem promover a aprendizagem, tornando-se um fator importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Ao pensar nas atividades a serem realizadas, é importante pensar em uma forma contínua de avaliação, possibilitando ao professor observar a aquisição de conhecimento que a atividade proporciona ao estudante (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). O jogo, no que lhe concerne, facilita nesse processo de observação, permitindo observar a evolução do jogador ao longo da brincadeira.

Apesar das mudanças exigidas no ambiente de aprendizagem, ocasionado pela inserção dos jogos digitais, é possível observar que essas ferramentas computacionais podem ser utilizadas para trabalhar conhecimento e conteúdo específicos (HILDEBRAND, 2018). Além disso, os jogos digitais podem ser utilizados na educação especial, sobretudo, com alunos identificados com AH/SD.

Na pesquisa de Moraes (2018), foi analisado o comportamento de estudantes com superdotação, utilizando os jogos GURPS (RPG) e Minecraft, e os impactos no desenvolvimento de suas habilidades sociais, escolares e em sua aprendizagem. Segundo o autor, o jogo Minecraft demonstrou ser uma ferramenta promissora como instrumento de apoio e o jogo GRUPS foi uma importante ferramenta para estimular ações criativas e de comprometimento com a tarefa.

No trabalho desenvolvido por Depizzol e Pedro (2018), foram pesquisados e elaborados jogos educativos, utilizando o software PowerPoint, destinado a estudantes com AH/SD, visando estimular e desenvolver suas potencialidades, trabalhar com situações desafiadoras, buscando novas soluções e estratégias no processo educativo. Ainda conforme as autoras, os alunos foram estimulados com a possibilidade de criarem seus próprios jogos, demonstrando estar interessados em desenvolver novos desafios e aprimorar os jogos.

Além dos jogos apresentados, a ferramenta investigada neste trabalho, o jogo digital VACC, é uma possibilidade para abordar conceitos relacionados à pandemia do coronavírus. O jogo é apresentado na próxima subseção.

Jogo VACC: ferramenta da investigação

O jogo digital VACC foi desenvolvido em parceria pela Universidade Federal do Paraná e a Universidade de São Paulo. Segundo o tutorial do jogo, disponibilizado em seu site⁴, a personagem Maria Gotinha, representada por uma gota, usa uma seringa para realizar a aplicação da vacina nas pessoas que estão trafegando pelas ruas (cenários). O objetivo principal é vacinar o maior número de pessoas em cada *round* (fase). A personagem utiliza uma seringa que “dispara” gotículas, as quais representam uma dose da vacina. Quando uma gotícula atinge uma pessoa, ela ganha uma proteção contra o coronavírus. Para total imunização, é necessário atingir a pessoa duas vezes, representando assim, duas doses da vacina.

Para aumentar o nível de dificuldade do jogo, alguns elementos sofrem alterações em sua dinâmica. As pessoas a serem vacinadas possuem três velocidades e podem estar agrupadas ou sozinhas. Além disso, existe a representação do vírus (quatro tipos) que transitam aleatoriamente pelos cenários e que, caso atinjam uma pessoa, podem apresentar as seguintes possibilidades: i) Vírus comum, que se duplica ao infectar uma pessoa não vacinada; ii) Variante um pouco mais rápida, que realiza o mesmo que o vírus comum, porém de maneira mais veloz; iii) Variante rápida, que se triplica ao infectar não vacinados, e; iv) Variante lenta e mais rara, que se duplica ao infectar qualquer pessoa, mesmo estando vacinada (com 50% de chance nessa situação). As pessoas com uma dose da vacina rebatem o vírus e as pessoas com duas doses eliminam o mesmo.

Existe ainda, quatro objetos que alteram a movimentação e velocidade do personagem que aplica a vacina e das pessoas que estão na rua. São eles: i) Fake News, que faz com que as pessoas não vacinadas fiquem mais velozes, dificultando assim a aplicação da vacina; ii) Máscara, que deixa a pessoa não vacinada mais lenta, facilitando então a aplicação da vacina; iii) Ciência, que diminui o tempo de disparo entre as vacinas em 50%, e; iv) Seringa, que aumenta em 50% a velocidade com que a vacina sai da seringa. Para avançar em cada fase, o jogador precisa imunizar parte das pessoas que estão caminhando pelo ambiente, com duas doses, impedindo que o vírus os infecte.

4 Disponível em: <https://levacc.csbiology.org/vacc>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Segundo seu idealizador, Helder Nakata,

O jogo e todo o resto é para pedir à população que fique do lado da vacina; a importância da máscara e do isolamento social (mesmo com as vacinas por aí); a imunidade de rebanho; as variantes virais que surgem em epidemias e como elas podem escapar da proteção da vacina; e até o perigo em se acreditar em fake news. Tudo isso o jogador irá aprender sem nem perceber (QUEIROGA, 2021, não paginado).

Dessa maneira, tivemos o VACC como ferramenta de investigação, visando levar informações de modo lúdico para os alunos, buscando simplificar sua compreensão sobre os temas relacionados à pandemia da COVID-19. A próxima seção descreve a metodologia utilizada para a realização da investigação experimental.

“Metodologia” ou “Processo Metodológico”

O capítulo em tela apresenta uma proposta de investigação experimental, por meio do jogo digital VACC, visando analisar a compreensão dos alunos com AH/SD sobre informações relacionadas à pandemia do coronavírus, tais como formas de contágio da doença, a importância do isolamento social, a necessidade da vacina e as consequências para a vida de todos. Seguindo as restrições de isolamento que o momento da pandemia exigia, foram realizados dois encontros virtuais com cada aluno, por meio da plataforma Google Meet, contando com a participação dos alunos e da professora regente.

O público-alvo da investigação foram cinco alunos (3 meninos e 2 meninas), com idade entre 9 e 10 anos, matriculados no 5º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal da cidade de Mandaguari, no Paraná. Todos os participantes possuem AH/SD e, antes da pandemia, recebiam atendimento educacional especializado presencial, no contraturno escolar.

De modo a identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e analisar a compreensão dos alunos após a experimentação do jogo, estes foram submetidos a um pré-teste e um pós-teste, desenvolvidos utilizando a plataforma Google Forms, permitindo que os alunos respondessem, também, remotamente. As perguntas presentes nos testes podem ser visualizadas no Quadro 1. A atividade foi realizada em três etapas:

i) Aplicação do pré-teste; ii) Apresentação do jogo para que o aluno pudesse explorá-lo, compreender sua dinâmica e, com o auxílio do tutorial do jogo, compreender questões importantes sobre a COVID-19, e; iii) Aplicação do pós-teste.

Quadro 1 - Perguntas do formulário.

Qual seu nome?
Você é menino ou menina?
Qual a sua idade?
Qual a série que você estuda?
Você sabe o que é coronavírus? Explique sua resposta.
Você sabia que o coronavírus tem algumas variantes? Comente sua resposta.
Em época de coronavírus, é seguro sair às ruas, ir a shoppings, restaurantes, entre outros lugares? Comente sua resposta.
Sair de casa de máscara te protege contra possível contaminação do vírus? Comente sua resposta.
Devemos evitar aglomerações? Comente sua resposta.
Você sabe o que é uma vacina e para que ela serve? Comente sua resposta.
Após receber a primeira dose da vacina contra o coronavírus a pessoa fica imediatamente imune? Comente sua resposta.
Fake News nos trazem informações verdadeiras a respeito do coronavírus? Comente sua resposta.

Fonte: Autoria própria.

Na primeira etapa, o formulário de pré-teste foi encaminhado pela professora para que cada aluno realizasse a leitura em voz alta e respondesse as questões. É importante ressaltar que nenhuma intervenção foi realizada, e que o aluno era estimulado a responder somente aquilo que era de seu conhecimento. Além de questões relacionadas à propagação da doença, formas de infecção, vacina, imunização, entre outras, o questionário continha perguntas sobre os dados pessoais dos alunos.

Na segunda etapa, o jogo VACC foi apresentado a cada aluno. Antes dos alunos começarem a jogar, foi solicitado que eles realizassem a leitura do tutorial do jogo, pois nele havia informações importantes, tanto sobre a jogabilidade quanto sobre informações relacionadas à COVID-19. Após cada aluno efetuar a leitura do tutorial e jogar por aproximadamente 30 minutos, o experimento foi finalizado com a realização da terceira etapa.

Na última etapa, foi aplicado o formulário pós-teste, com o intuito de analisar se o jogo contribuiu na compreensão e entendimento dos alunos sobre a temática, após tê-lo jogado. Toda a investigação experimental durou, em média, 1 hora e 10 minutos (20, 30 e 20 minutos em cada etapa, respectivamente). Cada aluno participou de toda a investigação no mesmo dia, para que não houvesse interferência, com informações externas. A próxima seção detalha a participação dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado, foram observadas cinco crianças com características de AH/SD. Todos tiveram desenvoltura díspar durante a participação da investigação. Analisando as informações presentes nos questionários (pré e pós-teste), observamos, de maneira geral, uma melhor compreensão dos alunos sobre o tema investigado. No pré-teste, os alunos apresentaram dificuldades em desenvolver as respostas das questões, sobretudo relacionadas ao vírus e à vacina. Após a dinâmica da investigação, composta pela leitura do tutorial e pela experimentação do jogo, as dúvidas puderam ser esclarecidas e compreendidas por eles de forma divertida e mantendo-os motivados.

Quando analisamos a nuvem de palavras produzida a partir das respostas dos alunos, conforme observado na Figura 1, percebemos que os alunos tentaram desenvolver respostas mais elaboradas no pós-teste (Figura 1 - b), quando comparado com o pré-teste (Figura 1 - a). Além disso, no pós-teste houve o aparecimento destacado de algumas palavras, como “protegidos”, “totalmente”, “primeira”, “segunda”, as quais indicam a compreensão por parte dos alunos sobre a importância da vacina.

Aluna(o) 4	Compreendeu toda dinâmica da atividade, porém demonstrou ter dúvida em uma questão do questionário. Dúvida essa que, após ter realizado a leitura do tutorial e ter jogado, foi suprida.
Aluna(o) 5	Realizou a atividade com clareza de ideias, não tendo conhecimento de uma questão no questionário, deixando-a incompleta. Ao terminar o jogo, respondeu a mesma com agilidade.

Fonte: Autoria própria.

Ao analisar individualmente as respostas dos alunos, notamos uma melhor compreensão sobre a temática. No pré-teste, todos os alunos afirmaram não conhecer sobre a existência de variantes do coronavírus. No pós-teste, todos os alunos indicaram a existência de variantes, escrevendo sobre a quantidade delas e sobre a velocidade de contágio. Quando perguntado sobre imunidade, apenas pela primeira dose da vacina, no pré-teste, os alunos indicaram que ela seria adquirida durante um período após a sua aplicação. No pós-teste, os alunos já indicaram que a imunização só estaria completa a partir da segunda dose.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo digital VACC, ferramenta de investigação neste trabalho, foi desenvolvido para que os jogadores pudessem compreender conceitos relacionados à pandemia do coronavírus. O objetivo deste trabalho foi verificar a compreensão de estudantes com AH/SD, na utilização desse jogo. Participaram da investigação, alunos com AH/SD, que frequentavam a sala de recursos multifuncionais de modo presencial, antes do início da pandemia. Toda a investigação ocorreu de forma remota.

Após jogarem o jogo, os alunos apresentaram uma melhor compreensão sobre o tema pelo qual antes não haviam demonstrado. No primeiro momento, referente ao pré-teste, o qual foi utilizado para analisar o conhecimento prévio dos alunos, eles não conseguiram responder todas as questões de forma assertiva. Após terem lido o tutorial e experimentado o jogo, conseguiram responder todas as questões do pós-teste de forma mais elaborada e concisa.

Dessa maneira, constatamos, nesta investigação, a importância de aliar jogos digitais no contexto educacional, haja vista que este recurso desperta o interesse e a motivação, especialmente de estudantes com AH/

SD. Ademais, a ludicidade proporcionada pelos jogos, motiva os alunos, pois os desafia enquanto diverte.

Além da possibilidade de utilização dos jogos em salas de recursos multifuncionais, podemos perceber que este recurso tem potencial para ser utilizado em atividades remotas, permitindo que os alunos possam alcançar, de forma descontraída, uma melhor compreensão sobre os conteúdos dispostos, inclusive em tempos de pandemia.

Como trabalhos futuros, destacamos a importância da investigação de jogos digitais como ferramenta de auxílio ao ensino e aprendizagem de alunos com AH/SD, seja abordando conteúdos de áreas científicas, ou de assuntos de interesse da sociedade em geral. Consideramos que, com a utilização de jogos digitais, os alunos tendem a ter uma maior motivação, seja qual for o conteúdo ou os conceitos abordados pelos jogos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012. 87 p.

DEPIZZOL, F.; PEDRO, K. M. No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint por estudantes com altas habilidades ou superdotação. **InFor**, São Paulo/SP, v. 4, n. 1, p. 2-20, jun, 2018. ISSN 2525-3476. Disponível em: <<https://infor.ead.unesp.br/index.php/need/article/view/461>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-23, 2019.

GOMES, R. V. B.; OLIVEIRA COSTA, A. L.; DUARTE, J. M.; SOUSA, D. B. (2020). Sala de recursos multifuncional: o atendimento educacional especializado na escola municipal de Fortaleza. **Brazilian Journal of Development**, 6(6), 33609-33623.

HILDEBRAND, H. R. Ludicidade, Ensino e Aprendizagem nos Jogos

Digitais Educacionais. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 21, n. 1 Jan/Abr, 2018. DOI: 10.22456/1982-1654.59479. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/59479>. Acesso em: 22 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2021: divulgação dos resultados**. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

QEDU (Org.). Resultados do Censo Escolar 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020>. Acesso em: 17 jun. 2022

MORAES, L. A. P. de. **O uso do Minecraft e do RPG como recurso de observação de estudantes precoces e superdotados**. 2018, 154f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2018.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. **Jogos digitais e superdotação: um estudo comparativo**. Revista Contrapontos, v. 17, n. 4, p. 761, 13 dez. 2017.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, p. 109-124, 2011.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Editora Senac São Paulo, 2021.

QUEIROGA, L. Conheça o ‘Vacc’, jogo online idealizado por cientistas para conscientizar brasileiros sobre importância da vacinação. **O Globo**. Rio de Janeiro, 03 mai. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/conheca-vacc-jogo-online-idealizado-por-cientistas-para-conscientizar-brasileiros-sobre-importancia-da-vacinacao-25000950>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ROCHA, J. S.; HORA CORREIA, P. C.; SANTOS, J. Z. Jogos digitais e suas possibilidades na/para educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-25, 2021.

RODRIGUES, S. de O.; BATISTA, J. de O. A importância da sala de recursos multifuncional para alunos público alvo da educação especial. **II Congresso Paranaense de Educação Especial**. I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará. 2015.

SANTOS, L. F. O papel do professor da Sala de Recursos na coordenação pedagógica: espaço de formação continuada ou de avisos burocráticos? **REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 7, n. 2, p. 75-86, 2020.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Papirus Editora, 2018.

CAPÍTULO 7

DESAFIOS E ATUAÇÃO DOCENTE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE TOCANTINÓPOLIS - TO

Dalila Morais de Sousa¹

Miriam Martinez Guerra²

INTRODUÇÃO

O foco deste estudo recai na investigação dos desafios enfrentados pelas educadoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, presente numa escola da rede pública estadual da cidade de Tocantinópolis, norte do estado de Tocantins. Partimos da questão central de pesquisa – quais desafios as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, na escola participante da pesquisa, declaram enfrentar no cotidiano do trabalho didático-pedagógico?

Pretendíamos conhecer quem eram as educadoras envolvidas no trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais, conhecer a sala de recursos e algumas das estratégias metodológicas utilizadas por elas naquele contexto de ensino e aprendizagem; uma escola pública e de caráter religioso católico, que atende cerca de quinhentos alunos do ensino básico, na região central da cidade tocantinense.

As questões problematizadoras da pesquisa estavam centradas no trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais, daí a necessidade

1 Graduanda do Curso de Ciências Sociais – UFT/UFNT. E-mail: dalilamoraisdesousa@hotmail.com.

2 Profa Dra. no curso de Ciências Sociais – UFT/UFNT. E-mail: mmg@mail.uft.edu.br.

de compreendermos que essas salas são espaços da escola onde se realiza

o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolva o currículo e participe da vida escolar (ALVES, 2006, p. 13).

Vale ressaltar que a motivação para o desenvolvimento da pesquisa na escola se deu a partir da experiência enquanto aluna do curso de Ciências Sociais (da Universidade Federal do Norte do Tocantins), no momento do estágio supervisionado na escola. No momento de estágio supervisionado, foi possível notar dificuldades apresentadas por alguns dos estudantes de ensino médio, durante o atendimento especializado. Naquele momento da vida acadêmica, ficou claro que grandes são os desafios dos professores que atendem os estudantes com deficiências distintas. Essas observações resultaram numa pesquisa, em nível de graduação, junto às professoras da sala de recursos multifuncionais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso, foi elaborado um quadro teórico-metodológico que atendesse aos questionamentos da pesquisa. Assim, tomamos como base teórica pressupostos do campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva (ALVES, 2006; MANTOAN, 2011; CARVALHO, 2004; MENDONÇA, 2015), para citar alguns.

Partimos da compreensão de que a educação inclusiva

é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar (ALVES, 2006, p. 9).

A Educação Inclusiva é entendida como uma “ação política, cultural, social e pedagógica” (BRASIL, 2010, p. 10), uma perspectiva teórica que deve orientar os trabalhos pedagógicos realizados na modalidade de Ensino da Educação Especial presentes nas instituições escolares.

Essa compreensão de educação está atrelada aos pressupostos: i) da Declaração de Jomtien, ocorrida em 1990, que garante educação para todos,

ii) da Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2), que orienta os governos a “garantir que, no contexto de uma mudança sistemática, os programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”, e iii) nos marcos legais brasileiros, que entendem que:

a modalidade de ensino da educação especial se constitua em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, a qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade [...], ao considerar as situações históricas de exclusão dentro e fora da instituição escolar (BRASIL, 2007, p. 1).

Com base nos pressupostos teóricos supracitados, pudemos elaborar um percurso metodológico, a fim de atingir aos objetivos e responder as questões de pesquisa já mencionadas. A geração de dados ocorreu por meio de: entrevistas (gravadas em áudio e transcritas) com duas professoras da sala de recursos multifuncional (que aqui chamaremos de professora Roberta e professora Fabrícia), elaboração de diário de campo, produção de fotografias da sala de recursos multifuncionais e da coleta de documentos na escola, tais como: Proposta Pedagógica Inclusiva, Projeto Político Pedagógico da escola, lista de matrículas de alunos com deficiência e fichas utilizadas para tais alunos, dentre outros documentos. Assim, pudemos conhecer aspectos das vidas socioprofissionais das professoras, alguns dos desafios declarados por essas professoras, além de estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras no cotidiano escolar, tal qual poderemos observar a seguir.

O QUE DECLARAM AS EDUCADORAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS?

Para compreender os desafios enfrentados pelas professoras no trabalho pedagógico cotidiano na sala de recursos multifuncionais, faz-se necessário compreender o percurso de sua formação profissional, a partir de suas declarações. Isso porque entendemos que

[...] **os professores também são aprendentes.** Leva-se em conta a diversidade e as diferenças que compõem o corpo docente da escola. É neste lugar que o professor avança no modo de produzir sua ação e, assim, vai transformando sua prática. É importante considerar o ponto de vista de cada professor, respeitar as diferenças de percursos, pois, apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, entre outras. (MONTANO, 2011, p. 144). (Grifos nossos).

As palavras de Montano (2011), citada acima, estão em consonância com o que acreditamos, quando nos propusemos a conhecer “quem são” as educadoras que atuam na sala de recursos. Com base em duas entrevistas com as educadoras Roberta e Fabrícia, notamos que ambas atuam na modalidade de ensino da Educação Especial há vários anos. A professora Roberta leciona na rede estadual tocantinense há mais de 20 anos como professora efetiva e há seis anos na modalidade de Educação Especial. E, a professora Fabrícia atua há 12 anos na Educação Especial. Durante as entrevistas, as professoras relataram parte de suas vidas no magistério, como podemos observar nos trechos de anotações sobre as entrevistas em diário de campo, a seguir:

Trecho 1:

No dia 04/02/2021 aconteceu a primeira entrevista com uma professora da Educação Inclusiva, que aqui denominaremos Roberta. Ela é efetiva, formada em Pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia em Educação Inclusiva e em Educação Especial. A professora Roberta declarou que cursou Libras, curso de extensão. Cumpre uma carga horária de trabalho de quarenta horas semanais, na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2021).

Trecho 2:

Conversamos com a segunda professora da sala de Recursos Multifuncional da escola, a qual identificaremos por Fabrícia. A professora Fabrícia é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia, Informática na educação e Educação Especial Especializada. Ela afirma trabalhar 40 horas semanais. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2021).

Ambas as professoras são efetivas na rede estadual tocantinense, cursaram Pedagogia e curso em nível de pós-graduação, vinculado à área de atuação profissional, ligada à modalidade de ensino da Educação Especial.

Nota-se que as professoras que lecionam na Sala de Recursos Multifuncional da escola realizam diversos cursos como parte de sua formação continuada. Diversos deles foram ofertados pela Diretoria de Ensino ou Secretaria Estadual de Ensino, ambas localizadas no município de Tocantinópolis – TO, como podemos observar no relato da professora Fabrícia:

[...] nós passamos por **formações em Libras** né, pela **SEDUC** e também **nós mesmo desenvolvemos atividades na escola** para envolver os professores da sala regular, e também a **UFT**. A gente **tem uma parceria com o Estado**, a gente não o Estado tem uma parceria com a UFT e nós estamos fazendo, inclusive agora um curso, de acho 120 horas, com **deficiência intelectual, múltipla** [...]. O Estado tem essas parcerias com a universidade, e a gente consegue caminhar né, e assim nós buscamos também o próprio professor, nós fazemos semana pedagógica, **nós trabalhamos numa formação com os professores regulares**. Às vezes não vem da SEDUC, da Secretaria da Educação, mas mesmo pela necessidade a gente faz isso, por exemplo: todo início de ano, na **semana pedagógica**, quando é presencial, nós fazemos a primeira reunião e já entregamos para todos os professores a relação dos alunos que vão ser atendido esse ano [...] (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

Nas palavras da professora Fabrícia, percebemos o diálogo entre instituições de ensino (entre a Seduc e a UFT), para a oferta de formação continuada dos professores. Sem dúvida, a formação dos professores da sala de recursos multifuncionais deve ser uma prioridade. Conforme aponta Alves (2006, p. 17), “o professor da Sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas especiais da educação especial para atendimento às necessidades especiais dos alunos”.

Nota-se também que as educadoras da escola atuam como formadoras no local de trabalho, desenvolvendo cursos para os professores das turmas denominadas “regular”, o que nos faz lembrar que o professor da educação especial deve “atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo” (ALVES, 2006, p. 17).

A professora Roberta também evidencia o desenvolvimento de

cursos produzidos pelas educadoras na escola. Tais falas nos mostram que essas educadoras são produtoras de conhecimento voltado ao campo da educação especial no local de trabalho. Além disso, a professora Roberta aponta a realização permanente de cursos feitos por ela. Para ela, a “internet” é um meio que traz inúmeras possibilidades de o educador desenvolver sua formação continuada, o que vai além da oferta de cursos planejados pelas agências educacionais locais, como podemos notar:

participo de formação não só oferecida pelo próprio estado, porque se você vê hoje a acessibilidade da **internet**, ela te dá bastante oportunidade para isso. O **último que eu participei foi, eu acho, em novembro de 2019**, inclusive na verdade esse curso de formação foi na Diretoria e foi um seminário e na oportunidade eu participei da formação, e também **dei uma palestra sobre essa questão da educação inclusiva**, foi o último que eu participei foi em novembro de 2019. Mas, paralelo a esse curso, [...] a própria **internet oferece muitos**, muitos mesmo [...]. Também eu estou fazendo, no momento, um **curso de extensão**, chamado **Curso de Extensão em Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Seduc, em parceria com a UFT**. Terá duração de 6 meses e contempla 4 módulos. (ENTREVISTA COM PROFESSORA ROBERTA, DIA 04/02/2021). (Grifos nossos).

Observa-se que, ao mesmo tempo em que as professoras participam de cursos (presenciais e online), elas também elaboram cursos com foco na modalidade de ensino da educação especial. Ambas apontam a presença da universidade na escola, o que revela a importância de a universidade estreitar laços com as unidades escolares também para a oferta de cursos de curta duração, voltados à formação contínua dos professores das redes de ensino.

Desafios sob o ponto de vista das educadoras

A professora Fabrícia e a professora Roberta expuseram alguns desafios vinculados ao trabalho didático-pedagógico desenvolvido junto aos estudantes deficientes, na Sala de Recursos Multifuncional da escola. Para Roberta, os desafios

são inúmeros, se eu fosse listar aqui a gente demoraria uma manhã inteira. Quando eu entrei na sala de recursos, especificamente há seis anos atrás, eu confesso que fiquei meio, não é **desesperada**, mas **sem chão**, porque é uma realidade que eu não tinha costume de ver,

como essa modalidade de ensino ela é pouco vista tanto no espaço da escola, como na questão do Estado. Na época que eu entrei claro, então era uma situação muito difícil mesmo e o maior desafio que eu penso é questão de você **fazer cursos**. Você até estuda sobre, mas você, muitas vezes, se limita em por isso em prática, talvez **o desafio maior que eu vejo é esse, essa dificuldade de conciliar teoria e prática**. Como eu tenho muito tempo de experiência com relação à sala de aula, talvez esse não seja assim um grande desafio para mim especificamente, porque eu **sempre tive o cuidado de fazer o que eu leio**, o que eu falo é mais assim... No sentido geral é esse, é um desafio que eu percebo, que é a ideia de colocar teoria e a prática juntos (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA ROBERTA, DIA 04/02/2021). (Grifos nossos).

As palavras da professora Roberta revelam sentimentos em relação à sua atuação profissional junto aos estudantes deficientes matriculados na escola – “desesperada”, “sem chão”. Nesses momentos iniciais de trabalho na modalidade, a professora pode ter sentido algumas ausências, quer seja quanto à atenção que essa modalidade de ensino precisa ter via políticas educacionais ou por outras razões que ela resume como “situação difícil”.

Ao mesmo tempo em que revela um caminho (trilhado pelos gestores, educadores, pais e estudantes deficientes) complexo e repleto por desafios específicos da modalidade de ensino, ela mostra um desafio que atinge todos os educadores – o equilíbrio entre teoria e prática. Embora, ela aponte que seus anos de experiência como professora torne esse equilíbrio algo menos penoso, ao afirmar: “sempre tive o cuidado de fazer o que eu leio”, esse desafio é algo presente em todas as modalidades da educação.

Outro desafio apontado como “um dos maiores” recai sobre a resistência dos pais quando a escola identifica indícios de deficiência em seus filhos. “Um dos desafios é trabalhar com a família”, afirma a professora Fabrícia, durante a entrevista:

os desafios maiores que a gente tem é primeiro que alguns pais têm resistência quando a gente identifica que tem a deficiência. [...] o professor começa a dizer “oh o aluno tal não tá rendendo, ele não faz a atividade” e aí a gente descobre que ele não sabe ler. A gente chama a família e para a família é uma surpresa: “ah, o meu filho não é assim, meu filho não tem problema”. **Um dos desafios é trabalhar com a família** (ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

Essa professora aponta o desafio vinculado à relação entre professores de turmas regulares de ensino e elas, professoras da Sala de Recursos:

outro desafio que a gente tem também, que ainda tá melhorando, mais **ainda é difícil**, é o **professor da sala regular compreender**, ou seja, ele tem 36 alunos e tem 3 especiais na sala, **difícilmente ele tem esse olhar para aquele menino**, então, assim nós estamos trabalhando aqui na escola, **tentando fazer essa parceria entre professor da sala regular e professor do AEE**, para que esse menino que está lá, esse aluno, ele seja assistido de acordo com as necessidades que ele tem. Então, assim a gente está avançando nesse sentido, é um desafio, mas a gente já está caminhando, viu. (ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

A vivência como educadora da modalidade de ensino da educação especial nos faz ver que a dinâmica de trabalho didático não é algo tranquilo, mas acontece em meio à dinâmica escolar, repleta por demandas para os professores. É demandado aos professores “olhar para aquele menino”, desenvolver “parceria”, no sentido de melhor desenvolver as atividades pedagógicas junto a todos os estudantes. Quando a professora Fabrícia afirma que “a gente está avançando” / “a gente está caminhando”, ela nos informa que o trabalho didático, junto a esse grupo de alunos, é um processo que envolve diversos agentes, como os escolares e familiares, por exemplo.

Outro desafio, relatado por elas, é sobre a questão do rótulo dos alunos que utilizam a sala de recursos e como os participantes da escola representam a sala de recursos (“não era bem-vista”) – o desafio é a superação de visões deturpadas que estereotipam os estudantes e não contribui para o avanço e inclusão deles na escola e na vida:

o professor já recebe a pasta, já recebe com a deficiência e já recebe dizendo como e quais são os indicativos que a gente não pode dizer que fulano é autista, porque fulano é, tem deficiência intelectual, a gente fala que ele tem indicativo ou sinais do autismo, e aí nesse sentido a gente conversa com o professor para trabalhar, e a escola ela está sempre preocupada com esse lado, e assim eu também vejo que nós crescemos nesse sentido, porque **antes a sala de Recursos ela não era bem vista**, nem pelo diretor da escola, **aquela sala afastada aonde fica os meninos diferentes**, então a professora, essa é a professora dos meninos especiais, então assim **a gente passou por esse rótulo né, mas melhorou**. (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

As palavras da professora Fabrícia remetem ao que Alves (2006, p. 11) afirma: “o processo de inclusão educacional exige mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo e o rompimento com atitudes discriminatórias que tem impedido o acesso de determinados alunos às classes comuns do Ensino Regular”. Observamos que o preconceito está presente na instituição escolar e não toma parte apenas dentre os alunos da sala regular, e sim ele toma parte dentre os participantes da escola (professores, gestores, estudantes etc.).

Por outro lado, Alves (2006, p. 10) nos informa que “para eliminar as barreiras centradas nas atitudes, é preciso desfazer a cultura da segregação, desmistificar a ideia de que deficiência está associada à incapacidade”. Já, de acordo com Batista (2007, p. 11), “o medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral”. Esse autor traz uma importante colocação:

o sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual: a estigmatização, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação por parte das demais pessoas. Freud, em seu trabalho sobre Estranho também demonstra como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente, mais que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas do próprio sujeito (BATISTA, 2007, p.11).

Segundo Batista (2007, p. 11), a resistência institucional acaba contribuindo para aumentar e manter a discriminação. Isso, de acordo com a autora, se dá pelo fato de a instituição estar presa “ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, desta forma, a escola continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os níveis”. No entanto, tal qual afirma Mantoan (2011, p. 33), é necessário firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Já em relação ao **apoio das famílias** dos estudantes deficientes, os desafios enfrentados de acordo com a professora Roberta:

[...] se eu fosse colocar na porcentagem, **70% dos nossos pais eles colaboram conosco**. Infelizmente não é cem por cento, mas já é uma quantidade significativa [...]. Nós dispomos de profissionais que veem um aluno com deficiência como aquele que não vai avançar

que é só cumprir o protocolo. Nós temos essa mesma concepção que os pais, quando ele se vê com o filho que tem esse tipo de deficiência, que tem uma limitação para aprender, a tendência dele é se angustiar, o que a gente chama de período de luto, e aí até o momento em que ele entende que ele tem direito, que ele pode avançar dentro da limitação dele é bem difícil. Quando você encontra os pais que eles têm, esse entendimento, independente de ter escolaridade ou não, fica muito mais fácil. Mas, quando você não tem fica mais difícil, você tem que fazer um convencimento tanto dos que estão dentro da escola, quanto do próprio pai e da família em si, entendeu? E isso é muito difícil. **Aqui na escola, para a gente conseguir esse percentual foi com muito sacrifício**, chamando os pais, entendendo que, fazendo que eles entendessem que ele tem direito, que é preciso que ele ajude em casa. Nós tínhamos alunos, por exemplo, que eles nunca tinham feito uma atividade em casa, ou seja, ele passou a vida toda estudando, [...] e que ele nunca se viu como um aluno: levar atividade de casa, ser cobrado, então, tudo isso é um processo. Não é porque ele tem limitação, que ele não vai conseguir avançar e o pai tem que entender isso, então aqui na escola a gente tem essa oportunidade de ter **os pais**, a grande maioria **como os nossos parceiros, isso faz toda a diferença**. (ENTREVISTA COM PROFESSORA ROBERTA, DIA 04/02/2021). (Grifos nossos).

Observamos no relato acima, que apesar de nem todos os pais colaborarem com o aprendizado do filho na escola, a maioria das famílias ou responsáveis são parceiras da escola. Daí a porcentagem (de 70%) atribuída pela professora Roberta e a compreensão de que essa relação, entre família e escola, foi conquistada ao longo do tempo com “sacrifício”. Em princípio, não deveria haver tantos entraves nessa relação, já que é consenso que uma atitude positiva da família favorece a integração escolar e social do estudante com deficiência. Por outro lado, a ajuda da família nas tarefas da escola depende, por exemplo, das condições escolares dos familiares, então, há diversos fatores que complexificam as formas de apoio da família.

Sobre o apoio da família, a professora Fabrícia responde:

nós temos **um outro problema** o pai vem na escola, o responsável, a gente conversa, mas na maioria dos casos, os alunos que têm dificuldade precisam desse atendimento familiar, psicológico e da escola. **A maioria são pais analfabetos, ou, então, também os pais têm deficiência**. [...]. **Nós temos um aluno que a mãe tem que pagar um professor para fazer a atividade com ele, agora, no ensino remoto [...]. Então, assim, a família, no começo, foi muito difícil, mas, a**

grande maioria é participativa. [...], a família a gente chama na escola quando tem um problema. (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

Podemos observar, na fala da professora Fabrícia, que a maioria das famílias é participativa. Ela evidencia o fato de os pais ou responsáveis terem pouca escolarização, dificultando o apoio aos filhos nas tarefas escolares. Além disso, ela aponta que alguns pais também apresentam alguma deficiência, o que dificulta ainda mais o apoio em casa e, de certa maneira, o avanço dos filhos na escola e na vida social.

Outro desafio que podemos destacar é sobre a questão da **adolescência como fase “vergonhosa” para participação na sala de recursos** (está ligado aos “rótulos” – “muitos são tachados de CAPS”):

Nós temos um problema que eu não citei ainda [...]: **O aluno quando ele passa para o ensino médio ele quer ficar na sala de recursos? Não senhora, ele já é rapazinho, ele está com vergonha**, as moças tem vergonha, quando a gente vai à sala levar um recado eu não posso chamar o aluno, eu tenho que dar para o coordenador e ele chama. Então, essa questão aí tu pode colocar uma observação né, que **os alunos quando eles são menores no ensino fundamental é ótimo, mas depois eles são chamados: “olha o especial”, “olha o menino da sala de recursos”, e aí o que nós começamos fazer? Integrar esse menino, integrar não, no caso deles é integrar na inclusão, o da sala regular lá dentro, e começou eles mesmos vir pedir ajuda para a gente na hora das atividades. Mas, muitos são tachados de CAPS e outras coisas mais viu.** (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

Como podemos observar, muitos são os desafios que as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais enfrentam. São inúmeras as situações apontadas por elas, inclusive as que acontecem no âmbito escolar, fora da sala de recursos, e que acabam colocando todo o trabalho pedagógico realizado “por água abaixo”, pois, segundo as professoras, elas acabam tendo que fazer uma segunda inclusão, ou seja, uma forma de inclusão ocorre quando os alunos com deficiência estão no ensino fundamental e outra forma de inclusão acontece quando esses alunos adentram o nível do ensino médio, isso em razão do preconceito sofrido pelo estudante deficiente dentro da instituição escolar.

Estratégias metodológicas

Na visão das professoras Fabrícia e Roberta, a metodologia utilizada na Sala de Recursos dependerá do estudante, assim, as estratégias metodológicas utilizadas são amplas. Sobre as estratégias metodológicas utilizadas, a professora Roberta relata que:

depende do aluno, por exemplo, na sala de recursos, por isso que o nome é multifuncional, o que acontece... Tem alunos de todas as especificidades, tem o autista, tem o aluno surdo, tem com baixa visão, tem o cego. Aqui no caso da escola, nós não temos alunos cegos, é a única deficiência que a gente não tem, mas tem um aluno com **surdez**, tem um aluno com **baixa visão, autista, intelectual**. Então, **a primeira coisa que você tem que dispor com relação à metodologia é recursos didáticos**, então, por exemplo, o aluno com baixa visão, ele tem que ter lupa, ter uma reglete (instrumento para leitura em braile) para ele poder fazer a leitura, o material tem que ser bem ampliado, tem que saber escolher a letra também, usar bastante e com relação à questão do intelectual tem que usar recursos que possam viabilizar a ideia do conceito, ou seja, **para ele abstrair o conceito ele precisa ter alguma coisa que ele manipule para que ele possa entender aquilo que você está explicando**, então material dourado, alfabeto móvel, enfim... Com relação ao autista que também atendemos, primeira coisa é observar a sala de aula. Você não pode trabalhar com autista com a sala cheia de coisas na parede, geralmente em sala de recursos você vê alfabeto, é número, é um emaranhado de coisas na parede, **quando você vai atender o autista é importante que você retire ou cubra, que você foque naquilo que você quer ensinar naquele momento, quanto mais a sala está cheia de coisas menos você vai ter atenção dele**, então, o autista, e outra coisa é importante que você atenda ele com duas ou três pessoas no máximo ou sozinho, porque ele tende a se retrair quando tem muita gente, então, o autista também tem toda uma estratégia para trabalhar com ele. (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA ROBERTA, DIA 04/02/2021). (Grifos nossos).

Como podemos observar, a seleção de estratégias e o uso de recursos metodológicos dependerão da necessidade do aluno. A professora Roberta mostra como desenvolve seu trabalho didático com o aluno autista, evidencia as especificidades do aluno com essa deficiência. O relato da professora vai ao encontro das afirmações de Alves (2006, p. 14), no que diz respeito ao atendimento do estudante e a relevância de o professor considerar os

recursos, as atividades, “os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade”. Tudo isso envolve diversos conhecimentos das professoras da sala de recursos e mostra o quão complexo é o trabalho pedagógico cotidiano nesse espaço escolar.

A professora Fabrícia nos informa sobre a dinâmica e uso do espaço da sala de recursos – os alunos são atendidos na sala de recursos no contra turno, ou seja, os que estão matriculados no período matutino frequentam a sala de recursos no período vespertino, durante duas horas semanais. Ela explica que

essas duas horas semanais podem ser divididas. Eles podem vir mais de uma, mais de duas vezes na semana, se eles quiserem. A gente tem um trabalho a mais do que é permitido. E **as estratégias são o mais simples possível** [...], além dessa metodologia de **adaptar as atividades**, quando a gente atende no presencial, nós trabalhamos com habilidades - desenvolver habilidades que esse aluno possa melhorar na sala regular, por **exemplo: não consegue ler direito, eles não entendem que é deficiente intelectual, eles não têm um sentimento de abstração. Quando o professor faz alguma coisa que usa o raciocínio lógico, ele não consegue e aí nós trabalhamos essas atividades para estimular esse lado do aluno e ele render mais na sala de aula.** (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

Nas falas da professora Fabrícia, nota-se que a professora considera que as estratégias metodológicas são “simples”. Para ela, as estratégias envolvem a adaptação de atividades e o foco em habilidades, com fins no desempenho do aluno na sala regular, ou seja, para “ele render mais na sala de aula”.

A sala de recursos é um espaço complexo dado que, além de ela ser “organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais” (ALVES, 2006, p. 14), ela é um espaço onde as atividades pedagógicas desenvolvidas devem estar em sincronia com a proposição didática feita pelos professores da sala considerada regular.

Podemos observar que desenvolver estratégias metodológicas acaba sendo um **desafio**, já que as professoras têm de atender uma diversidade de estudantes que apresentam deficiências distintas, cada estudante precisa

ser visto individualmente, tem necessidades de instrumentos didáticos diferenciados e de estratégias metodológicas distintas.

Ações promovidas pela escola como estratégias metodológicas

As ações que a escola desenvolve, para atendimento dos alunos com deficiência, estão interligadas às estratégias metodológicas, tal qual relata a professora Roberta:

a primeira ação que a gente sempre faz é fazer um **diagnóstico** de todos os alunos, então, todo início de ano, os alunos são listados. Os que a gente já conhece, a gente faz um **dossiê** dele, todo o ano, acrescentando o que precisa, retirando o que não é adequado. Os que são novatos a gente sempre vai à escola que eles estudavam para colher informações, buscar algum laudo se tiver, e **a partir desse diagnóstico a gente organiza nossa proposta de ensino**, às vezes, o aluno precisa de todas as atividades e provas adaptadas às vezes não. Às vezes, ele já está no ensino médio e sabe ler, às vezes ele não sabe. Então, a primeira situação é essa questão do diagnóstico, e aí depois a gente traça estratégia dependendo do que a gente conseguiu colher com ele. (ENTREVISTA COM PROFESSORA ROBERTA, DIA 04/02/2021). (Grifos nossos).

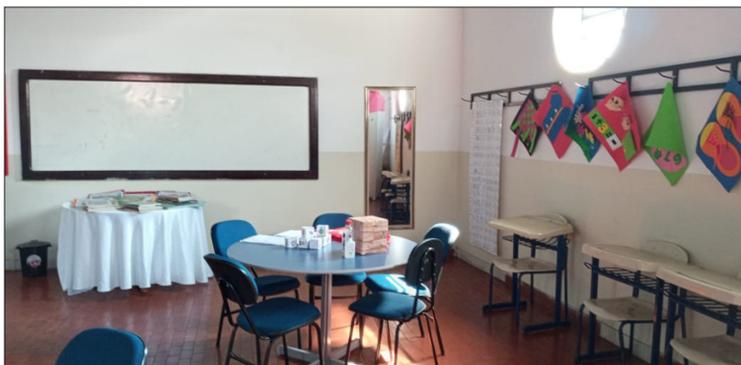
Observa-se que o diagnóstico do estudante conta com o envolvimento das professoras da sala de recursos, quer seja para a elaboração do “dossiê” do aluno, quer seja para elaboração de uma proposta de ensino e adaptação de atividades escolares. O primeiro passo, conforme as palavras da professora Roberta, é conhecer o estudante e suas necessidades para, posteriormente, pensar nas estratégias de ensino. Conhecer o aluno envolve, por vezes, diálogo que ultrapassa os muros da escola, quando entram em contato com a escola anterior do aluno. Esse momento de “preparação” para planejar o ensino vai além dos conhecimentos escolares, ligados às atividades didáticas.

Outra ação que envolve a escola, para além do espaço da sala de recursos, é o de diálogo entre os professores da sala regular e as professoras da sala de recursos. Essa “ação” representa um momento de compartilhar conhecimentos relacionados, por exemplo, ao “ambiente” escolar onde os alunos deficientes participam. Isso parece gerar benefícios (arquitetônicos, inserção das ações inclusivas no Projeto Político Pedagógico da escola etc.) que convergem com o discurso de inclusão dos alunos deficientes na escola, tal qual relata a professora Fabrícia:

a gente faz essas formações com os professores [...] de 15 em 15 dias, a gente senta com os professores, isso é promovido pela escola, a gente senta com os professores para fazer essa troca, como é que está o aluno? E a gente passa a situação do AEE, e a gente recebe a situação da sala regular. Então a escola ela está preocupada, ela já fez adaptações arquitetônica, já temos os banheiros adaptados, as salas de Recursos nós conseguimos espaço só para nós, não sei se você viu. Tem bebedouro, agora tem um banheiro, porque a gente sofria muito com o banheiro, então a escola ela está se adaptando né, as rampas, que acessibilidade, como é que vai para a biblioteca, então assim, a escola ela também no PPP, não sei se você observou, tu pode até colocar, no PPP tem sempre as ações inclusivas [...] a aquisição de material didático a gente não tem assim ainda, que a sala de Recursos ela tem que ser adaptada, complementada com computador, mesa redonda, armário, com todos os tipos de jogos, nós ainda não recebemos do MEC, a gente trabalha com material que a gente mesmo constrói com eles, produz. (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

Observa-se que há a compreensão sobre a relevância dos recursos didáticos na sala de recursos e que, na ausência de alguns materiais didáticos, que ainda não receberam do Ministério da Educação, as professoras se mostram produtoras de seus materiais didáticos. Além de recursos de tecnologia avançada (como softwares específicos e computadores), a confecção de materiais didáticos, considerados por Alves (2006, p. 19) como “materiais de baixa tecnologia”, estão presentes na sala de recurso da escola:

Fotografia 1 - Sala de Recursos Multifuncionais da escola.



Fonte: Arquivo próprio, Tocantinópolis, 19/10/2021.

É evidente que o ambiente da sala de recursos (composto por recursos de baixa e alta tecnologia) é relevante para o desenvolvimento dos estudantes, num viés inclusivo de educação. Por outro lado, nota-se que a escola visa desenvolver trabalho de inclusão, mas, as práticas cotidianas revelam que, por vezes, o trabalho pedagógico, junto ao grupo de alunos com deficiência, recai num trabalho de integração. A professora Roberta aponta que esse problema não é exclusivo da escola:

Olha, infelizmente não é só a escola que trabalho, **o Brasil em si ele não realiza um trabalho de inclusão**, ele tenta, mas ele não consegue, entendeu, porque quando você fala de inclusão, você está colocando um grupo trabalhando nas mesmas condições e tendo as mesmas possibilidades de acesso a tudo, infelizmente o Brasil no ensino não conseguiu fazer isso, então a gente está caminhando para a inclusão, mas a gente não tem esse processo efetivado. A gente tem **integração** entendeu, e às **vezes até de exclusão** [...]. (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA ROBERTA, DIA 04/02/2021). (Grifos nossos).

A professora Roberta mostra a situação comum - de não inclusão nas escolas brasileiras, o que vai além dos muros da escola, volta-se ao contexto nacional de educação e indica que precisamos de muitas pesquisas e políticas públicas de educação com foco nesse grupo de estudantes e modalidade de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Já a professora Fabrícia, lembra que, no início, seu trabalho pedagógico era voltado à integração, mas com a sala de recursos implantada na escola ela acredita estar avançando rumo à inclusão:

Olha, eu, no início, **em 2015, nós trabalhávamos a integração**, ou seja, nós **não tínhamos a sala de Recursos**, o aluno, ele estava lá integrado junto com os demais, e ele estava lá naquele meio de 30 alunos e aquele menino despercebido, então, ali eu estava só fazendo essa integração, ele está no meio, aí depois, **com sala de Recursos**, aí sim eu senti que a gente estava na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência né, porque começou a ver esse aluno e conhecer as especificidades, os indicativos de deficiência de cada um, aí assim eu vejo que a escola está crescendo nesse sentido. (TRECHO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA FABRÍCIA, DIA 02/06/2021). (Grifos nossos).

Sabemos e reforçamos a ideia de que é de fundamental importância

haver suporte para determinado aluno ser incluso. Esse suporte envolve a sala de recursos multifuncionais e também recursos e serviços que podem estar presentes nas salas tidas como regular, tal qual Alves (2006, p. 15) nos informa: os serviços de tradutor, intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnológicas assistivas, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa contribui para o reconhecimento da sala de recursos multifuncionais como espaço de ensino e aprendizagem altamente relevante para o contexto escolar e inclusão dos alunos deficientes. Além disso, a partir das falas das duas professoras da sala de recursos, Fabrícia e Roberta, foi possível visualizar seus principais desafios, quer seja de ordem didático-pedagógico, quer seja quanto aos desafios relacionados à participação de familiares dos alunos deficientes ou quanto às relações estabelecidas entre os participantes da escola (professores, gestores, funcionários e estudantes).

Ao longo da pesquisa, notamos que o trabalho didático-pedagógico das professoras da sala de recursos multifuncionais é essencial para que o ensino institucional, na modalidade de educação especial, seja efetivado na perspectiva da educação inclusiva, ainda que existam diversas dificuldades no contexto escolar.

Se, por um lado, as professoras declararam o desejo por desenvolver trabalho pedagógico inclusivo, por outro lado, nota-se que o *preconceito* ainda é algo a ser debatido na escola e fora dela, visto que ele se faz presente na nossa sociedade, haja vista a fala do ministro da Educação, Milton Ribeiro, publicada como notícia no site UOL³, em 2021, que traz um discurso negativo sobre os estudantes com deficiência.

Ao trazer o termo “inclusivismo” e afirmar que a criança com deficiência “atrapalha” os demais da sala, o ministro traz um discurso que devemos superar, para adentrarmos numa perspectiva de fato inclusiva de educação, dado que, desde a década de 1990, compreendemos a educação como um direito de todos. É necessário que a escola seja compreendida

3 Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/08/17/romario-e-ministro-trocaram-ofensas-apos-fala-sobre-alunos-com-deficiencia.htm>>. Acessado em 20/08/2021.

como espaço composto por uma diversidade de pessoas. Pessoas que precisam ser atendidas em suas especificidades. Nesse sentido, é preciso entender a inclusão de pessoas com deficiência como algo de alta relevância em nossas escolas e sociedade brasileira e, nesse contexto, a sala de recursos multifuncionais tem lugar de destaque.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006; 36 p.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [3.ed.]/ Cristina Abranches Mota, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2007; 68 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

BRASIL. MEC/SEESP – **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (documento elaborado pelo grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria n 948, de 9 de outubro de 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca - Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: Dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. Universidade de Uberaba Campus Aeroporto. Mestrado em Educação. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em 04/01/2021.

CAPÍTULO 8

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO *PRÁXIS* ESCOLAR

*Andréa de Souza Hackenhaar*¹

*Helen Kunst Flach*²

*Marciane Preis Teloeken*³

*“Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho ímpar”.*
Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um movimento cultural, social, político e pedagógico, desencadeado em defesa dos direitos de todos dos estudantes aprender e participar de forma conjunta, sem nenhum tipo de discriminação. Esse modelo educacional é fundamentado na concepção dos Direitos Humanos que condiz com a igualdade e diferença e que avança em relação a ideia de equidade.

-
- 1 Graduada em História pela UNICS, pós-graduada em História e Geografia pela Celer Faculdades, pós-graduada em Gestão Escolar pela BAGOZZI Educacional, pós-graduada em Gestão Corporativa pela Faveni. Gestora na EEB CRISTO REI, rede estadual de ensino de SC. andreadesouzahackenhaar@gmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Administração Escolar pela UNOESC, pós-graduada em Administração Escolar pela FACINTER. Assistente Técnico Pedagógico na Escola de Educação Básica Humberto Machado na Rede Estadual de SC. E-mail: helenkflach@gmail.com.
 - 3 Graduada em Licenciatura Educação Especial Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Uni Fael. Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Atua como Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Escola de Educação Básica Cristo Rei. E-mail: marciane.pteloeken@gmail.com.

Ao perceber que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino regular representam uma forte necessidade de confrontar as práticas discriminatórias criando alternativas para a superação, a Educação Inclusiva assume o debate central acerca do papel da escola no processo de superação da exclusão.

A organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural na escola para que todos os estudantes tenham suas individualidades atendidas.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2014, p.21), “são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Partindo desse pressuposto vamos compreender mais amplamente o movimento das pessoas com deficiência. Ao percorrer essa história você encontrará forte rejeição, discriminação e exclusão.

DESENVOLVIMENTO

Conforme Correia (1997), a história da Educação Especial tem origem na idade antiga onde eram comuns práticas de exclusão dos indivíduos que nasciam com alguma deficiência. Estas crianças já foram abandonadas em montanhas altas e desertas, a própria sorte geralmente morria de fome ou eram devoradas por animais ou até mesmo atiradas em rios mais fundos em penhascos altos, além de serem mortas a marretadas na cabeça, eram considerados demônios. Suas vidas sempre foram ameaçadas.

A aceitação social vem ao longo tempo. Segundo Ferreira (1994), a história da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais no mundo ocidental, começa em meados do século XVI quando a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da influência da igreja para se tornar objeto da medicina. Ainda o mesmo autor destaca que:

Na época do Brasil colônia a pessoa com deficiência não tinha nenhum tipo de atenção do poder público, viviam às margens da sociedade. Diante disto a Filantropia teve um papel muito importante na história, ela

foi instituída antes que houvesse manifestações do poder público vindo a acontecer no final do século XIX com a criação das primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas.

Entende-se como marco histórico da educação especial no Brasil o período final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005).

Jannuzzi (1992), explica que no início da história da Educação Especial do Brasil duas vertentes foram predominantes para que a educação especial se efetivasse, sendo elas:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

A referida Constituição Federal (BRASIL, 1988), foi um marco extremamente necessário pois a educação foi vista como “Direito de todos e dever do Estado” (p. 56), devendo nesse contexto ser valorizado o direito à Educação Especial. Segundo artigo 205 registra-se que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.89).

Jannuzzi (1992, 2004, p. 67) ao estudar a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, até por volta de 1935 concluiu que neste período:

1. Não houve solução escolar para elas;
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporaram as expectativas sociais do momento histórico em curso;
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares;
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito

pouco em função da dez escolarização geral predominante;
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

Em 1961 houve a ampliação das intuições especializadas. Elas surgiram em resposta ao silêncio do poder público e ao descaso social. Para Mendes (2006) os debates sobre a inclusão no Brasil ganharam força na década de 1990 por conta da penetração da cultura Americana na nossa sociedade.

A Inclusão Educacional tem como referenciais principais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL,1990) e a Declaração de Salamanca de junho de 1994, na Espanha. Também a convenção de Guatemala, de 1999, foi um diferencial para a educação de pessoas com alguma deficiência, sendo promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001 que traz a reafirmação dos direitos humanos.

A Declaração de Salamanca afirma que as escolas devem dar acesso aos alunos com necessidade educacionais especiais nas classes regulares de ensino tendo como princípio norteador de que “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. (Brasil apud BRASIL, 2008, P.15)

A Convenção de Guatemala afirma que as pessoas com necessidades especiais têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Este decreto repercutiu na educação exigindo uma urgente reinterpretação da Educação Especial.

Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial foi publicada. Esta vem orientando o processo de oportunidades, disponibilidades e condições dos estudantes ao acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19).

A Política não provoca reformulação das práticas educacionais, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Através da Resolução CNE/CP nº 1/2022 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais a formação de professores da Educação

Básica define que as Instituições de ensino superior devem prever em seu currículo a formação docente voltada para a diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O processo de inclusão escolar deve ter início na educação infantil. Nesta etapa o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Com o avanço das conquistas da Educação Especial a escola passa a ter um papel muito importante pois, ela tem como tarefa a transmissão e veiculação de saberes e práticas para todos. É nesse espaço que segundo a Declaração de Salamanca (1994) que constitui meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e exclusivas.

Trajetória dos atendimentos

O atendimento às pessoas com necessidades especiais no Brasil iniciou-se na época do Império, com a criação de duas Instituições. A Primeira foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant, como também o Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro.

Surge no século XX o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. O Instituto Pestalozzi foi o pioneiro em criar o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, por Helena Antipoff.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -APAE- foi fundada em 1954. Somente em 1961 o atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 que aponta o direito à educação preferencialmente do sistema de ensino regular.

A Política de Educação Especial de Santa Catarina para garantir a permanência dos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino, instituiu serviços especializados em Educação Especial como: AEE

- Atendimento Educacional Especializado, Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete da Libras, Guia-Intérprete, Instrutor de Libras, Profissional de Apoio Escolar.

Educação Inclusiva: Um direito inegociável

O acesso à educação e ao direito à aprendizagem são garantias previstas sendo dever do Estado manter. A escola é dever de todos e para todos. Deve incluir a diversidade, fugir dos modelos padrões. Segregar nunca.

Qualquer que seja a deficiência ou transtorno não pode servir de desculpa, privando o aluno de determinada situação. Garantir direitos promovendo a aprendizagem, estimular a autonomia, ter igualdade de oportunidades não somente por existir legislação, mas porque os direitos são de todos.

Quebrar tabus de falácias preconceituosas de que estudantes com deficiências/transtornos atrapalham o andamento da turma é outro desafio. Os dois anos da pandemia do COVID 19⁴ já trouxeram desafios enormes para esse público. Foram várias as adaptações tanto das famílias quanto das escolas para minimizar os impactos negativos.

O aluno da educação especial é aluno da escola e para tanto, até o vocabulário empregado nos encaminhamentos precisa ser revisto. Por vezes, ele pode não ser acessível.

Envolver toda a comunidade escolar na elaboração do PPP, orientar os professores do ensino regular quanto às adequações curriculares, denotam os primeiros passos para esclarecer e instruir os atendimentos, sem prejudicar a aprendizagem de todos os alunos.

Case de gestão e de prática pedagógica

Os *cases* a seguir são protagonizados na Escola de Educação Básica Cristo Rei localizada em Linha Cristo Rei – São João do Oeste/SC e na EEB Humberto Machado de Linha Ipê Popi – Itapiranga/SC e contempla os serviços de Segundo Professor e AEE. O segundo professor de turma é disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou

4 Pandemia que teve início na China em dezembro de 2019, espalhou pelo mundo e somente no Brasil levou a morte meio milhão de pessoas.

deficiência múltipla que apresentam comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Disponibilizado também nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.

O AEE é disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos alunos. O atendimento deve ser diferenciado das atividades realizadas em sala, ou seja, vem como complementar ou suplementar a formação dos estudantes de forma a torná-lo mais autônomo tanto na escola como na sociedade. A atribuição do profissional do AEE é elaborar, identificar e preparar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação efetiva dos alunos. Eliminando barreiras e revelando especificidades.

De gestão escolar será apresentado a seguinte proposta de projeto que foi desenvolvido no 1º semestre de 2022 junto aos profissionais das escolas.

Projeto Educação especial no Ensino Regular.

Objetivo: Sensibilizar os profissionais da escola Cristo Rei e EEB Humberto Machado para a importância da educação especial.

Objetivos específicos: - Avaliar e repensar a rotina escolar (turma, professores e aluno) em cada espaço.

- Realizar um estudo de cada caso dos alunos com transtornos e deficiências do educandário.

- Sensibilizar os profissionais para as características específicas de cada caso dos alunos matriculados.

- Elaborar novas estratégias de ensino/aprendizagem com todo a equipe escolar.

Ações:

- Dinâmica da empatia (caminhada guiada, corda da cooperação);
- Leitura e discussão do referencial teórico da educação especial;
- Estudo dos casos presentes nas escolas, analisando CID e laudos com informações disponíveis dos especialistas de diferentes áreas médicas;

- Conversas e sensibilização com as turmas sobre a inserção de aluno especial;

- Socialização com a equipe escolar e elaboração de estratégias coletivas de ensino aprendizagem, considerando as especificidades de cada estudante;

- Visita as famílias dos estudantes da Educação Especial;
- Encaminhamento de documentação à CRE buscando formação para equipes gestoras, administrativas e pedagógicas das escolas;

Cronograma: 1º semestre de 2022.

Recursos: Próprios.

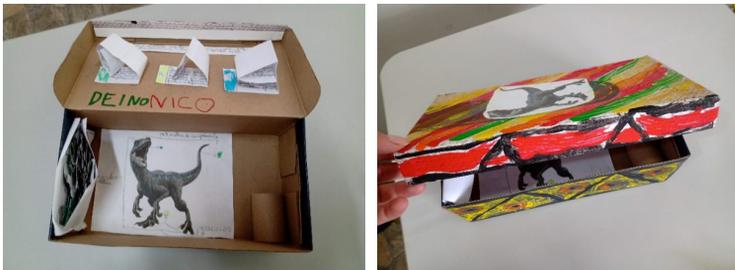
Figura 1 – Fotos do Projeto



Fonte: arquivo pessoal

Quanto à sala de AEE, cita-se alguns trabalhos realizados nos educandários. Um exemplo é a Caixa Mágica onde um aluno confeccionou uma caixa personalizada de seu Dinossauro preferido “Deinonico”. Além desta, foi confeccionado uma maquete com o habitat de vários dinossauros juntamente com um cartaz contando um pouco sobre a história desses animais na Terra. Utilizou-se a tecnologia como metodologia ativa para reproduzir algumas espécies em 3D no celular.

Figura 2 – Fotos do Projeto



Fonte: arquivo pessoal

No intuito de trabalhar medidas, formas, cores, concentração, raciocínio e paciência os alunos foram convidados a produzir um bolo de chocolate com cobertura. Esta ação gerou muita empolgação e participação.

Figura 3 – Fotos do Projeto



Fonte: arquivo pessoal

É preciso citar que um mini supermercado foi montado na sala de aula para trabalhar as operações matemáticas e o sistema monetário. Cada estudante utilizou sua imaginação para escolher os produtos que queria (numa atividade o jogo da memória virou uma barra de chocolate).

A atividade representa algo real do cotidiano do estudante com suas famílias. A representação de produtos também auxilia no entendimento das necessidades de cada pessoa e família, como produtos alimentícios de várias categorias, de higiene pessoal ou de limpeza. É possível criar comparativos do que é produzido na propriedade (se tratando de produtores rurais) e do que é necessário comprar em alguns casos. Estimula o estudante a realizar escolhas, podendo ainda ser criadas atividades sobre alimentação saudável, o que é realmente necessário e o que é uma opção.

Sobre a realização do projeto da educação especial nas escolas Atividade mediada e realizada com a gestão das escolas, segundo professores e professor AEE, foram as visitas às famílias dos estudantes. Momento de muita expectativa. Receber e conversar com os professores juntamente com seus pais e irmãos nas suas casas. Poderem apresentar seus espaços favoritos, seus animais de estimação, apresentar quais são as responsabilidades diárias a eles atribuídas. Experiência única que faz perceber como as famílias aprendem com seus filhos e como podem ser parceiros da escola na inclusão e aprendizagem.

Além das atividades práticas e teóricas, foram realizadas com os alunos conversas e troca de experiência com professores e gestão das escolas. Tratando das especificidades de cada estudante e as próximas ações a serem tomadas. Com isso, desenvolver atividades que são de interesse do aluno para despertar a curiosidade, a participação, o envolvimento a fim de desenvolver habilidades e dificuldades que foram encontradas na avaliação inicial do estudante torna a aprendizagem diferenciada. Diversos trabalhos foram realizados, muitas práticas e experiências foram compartilhadas.

“Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no seu direito de voar”(Judite Hertal)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da educação especial e sua importância nas escolas deve ser promovida como algo natural, fazendo parte do espaço, da organização, do planejamento e incentivo a práticas inovadoras. A leitura e a discussão sobre a Educação Especial e inclusiva nas escolas fazem perceber necessidades específicas dos estudantes para o convívio, nas atividades e no desenvolvimento escolar.

Conhecer as famílias, entender os desafios que enfrentam e quais soluções criam, enriquece a prática cotidiana de forma eficaz e real. O conhecimento e o entendimento da educação inclusiva e seus diferentes aspectos aproximam e norteiam ações com mais eficiência, empatia e colaboração entre todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990).

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. 124 p

CORREIA, L.M. Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas

classes regulares, Porto, Porto Editora. 2007.

FERREIRA, M. E., Educação inclusiva, Rio de Janeiro, 1994

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**, Campinas, São Paulo: 1992.

____. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2006

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Educação Básica Cristo Rei. Cristo Rei, São João do Oeste – SC. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006 52 p.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: FCEE, 2008 19 p.

HOMENAGEM À EDITE SEHNEM



Este capítulo, em nome de todos envolvidos como participantes, homenageia nossa querida Profa. **Edite Sehnem**, falecida no final de junho de 2022, na cidade de São Joaquim – SC, aos 63 anos.

Breve resumo de suas qualificações: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Especialização em Educação Especial, Práticas Inclusivas FACVEST - Lages. Tem

vasta experiência na formação de profissionais na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, atuando nos seguintes temas: Políticas

Públicas referentes às pessoas com deficiência; Alfabetização e Letramento, Planejamento e Avaliação, Adequações Curriculares, Concepções de Deficiência e Desenvolvimento, Projetos Institucionais. Atuou como professora e responsável pela direção da Instituição de Educação Especial da APAE de São Miguel do Oeste - Santa Catarina. Atuou também na Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE nas seguintes funções: Professora, Coordenadora de Centro, Integradora de Educação Especial e Supervisora de Atividades Educacionais Extensivas. Docente no Curso de Licenciatura em Educação Especial pelo Parfor na UNOCHAPECÓ nas disciplinas Causas e Prevenção das Deficiências, Fundamentos Teórico-Metodológicos da pessoa com Deficiência Múltipla e Estágio Supervisionado.

TRABALHOS DISPONÍVEIS NA WEB:

- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006 52 p. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/>

- Muitos cursos, seminários, palestras e web conferência. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/>

HOMENAGENS TEXTUAIS

“Difícil entender os mistérios da vida. Difícil acreditar que foste embora repentinamente. Querida colega e amiga Edite Sehnem, não conseguimos acreditar que tiveste que ir tão cedo. Estamos sem palavras, mas agradecidos a você pela honra que foi ter convivido contigo. Obrigado pela pessoa especial e inesquecível que és. Obrigado por dedicar sua vida pela educação especial Catarinense. Obrigado pela amizade, parceria e ensinamentos. Vai com Deus e descanse em paz! Até um dia!!!

SAUDADES.” *Professor Sebastião Prestes Froes*

“Existem pessoas que passam por nossas vidas e nos marcam de uma forma memorável. Assim foi com a prof. Edite. Eu nunca havia participado de suas formações está seria a primeira vez. Houve um momento em que estive mais próxima de sua presença, e ali ela proferiu duas

palavras as quais me tocaram de uma forma inesquecível. Aquele dia ao chegar em casa eu não sabia se sorria ou se chorada de alegria e realização. Sua paixão pela educação especial era capaz de mover o mundo e as pessoas em sua volta. És uma grande inspiração para mim e tenho certeza que para muitas outras pessoas também. Não perdemos apenas uma professora querida, mas também um ser humano maravilhoso que iluminava tudo a sua volta. Nunca esquecerei o que você significou para mim. Gratidão.” *Professora Marciane Preis Teloeken*

SOBRE OS ORGANIZADORES



LÚCIO COSTA DE ANDRADE

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras – (UNIASSELVI). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada – (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé – (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB). Proficiente Tradutor e Intérprete de Libras pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS/PE) e Instrutor de Libras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professor Intérprete de Libras na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – (SEDUC). Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Paulista. Tutor dos cursos de Letras Libras, Teologia e Filosofia da Universidade Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Diretor Adjunto do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife – (CAEER).

E-mail: profluciocosta@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.



EDÊLMA TARGINO

Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências de Educação, Especialista em Educação Inclusiva, Especialista em Educação Básica para a Contemporaneidade, Especialista em Psicopedagogia e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2006). Atualmente é Professora da Pós-FIP, Professora do Colégio Violeta Costa. Tem experiência na área de Educação e Psicologia. Oferece supervisão e coordenação Psicopedagógica pelo Espaço Piscoincluir.

E-mail: delmatarginotargino@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5339704188398860>



EVANICE BRÍGIDA CAVALCANTI LEMOS

Mestranda em diversidade e Inclusão - Centro de educação (UFPE). Especialista em Educação Especial (UPE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora do AEE em SRM. da Escola Municipal Dom Hélder Câmara Prefeitura do Recife e Analista em Gestão Educacional lotada na Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação atuando como Supervisora do Núcleo de Educação Inclusiva- Gerência Regional de Educação Recife Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial Inclusiva
E-mail: evanicebrigida@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9276422223900174>



EDITORA
SCHREIBEN