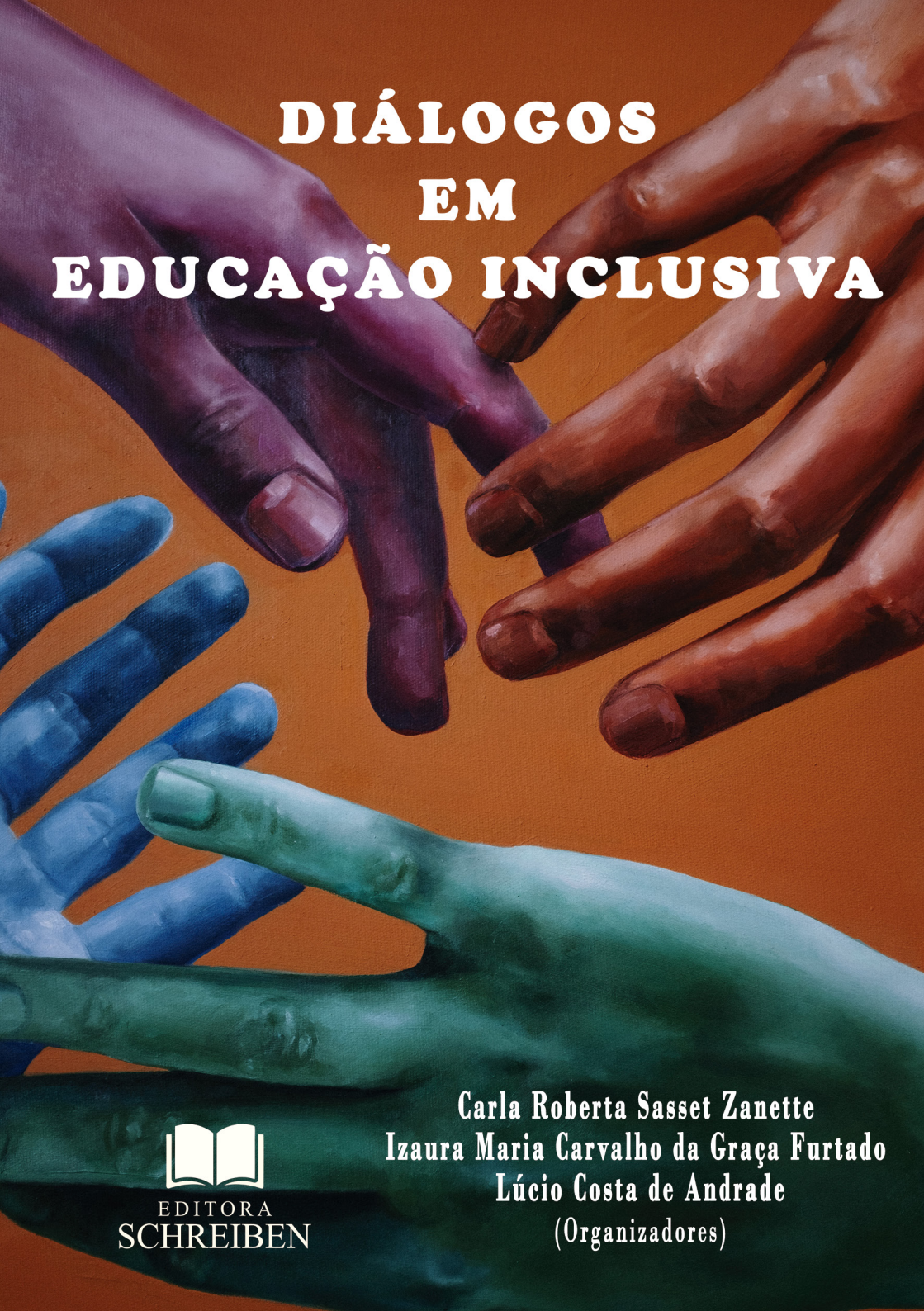
DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Carla Roberta Sasset Zanette
Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado
Lúcio Costa de Andrade
(Organizadores)

EDITORA
SCHREIBEN

Carla Roberta Sasset Zanette
Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado
Lúcio Costa de Andrade
(Organizadores)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDITORA SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pexels
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, 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)

D536 Diálogos em educação inclusiva. / Organizadores: Carla Roberta Sasset Zanette, Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado, Lúcio Costa de Andrade. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
126 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-89963-02-8
DOI: 10.29327/540928

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Ensino a distância. I. Título. II. Zanette, Carla Roberta Sasset. III. Furtado, Izaura Maria Carvalho da Graça. IV. Andrade, Lúcio Costa de.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....5
Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado
Lúcio Costa de Andrade

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SIGNIFICADO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....7
Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca

A FUNÇÃO DO AEE NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO.....18
Fernanda Regina da Silva
Ana Laura Barbosa de Oliveira
Semiramis Eduarda da Silva Ferreira
Lúcio Costa de Andrade

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA NA EDUCAÇAO BÁSICA.....33
Deise Perussi
Fábio José Antonio da Silva

A FORMAÇÃO E O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE NO CONTEXTO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE.....48
Rita de Cássia Silva Sanglard

A OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM OLHAR SOBRE O ALUNO COM DISLEXIA.....59
Flávia Freitas da Silva Mello

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....75
Nádia Marota Minó
Valdirene Eliane Bailon de Souza
Amanda Marota Minó

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....86
Fernanda Regina da Silva
Ana Laura Barbosa de Oliveira
Semiramis Eduarda da Silva Ferreira
Lúcio Costa de Andrade

MONITORIA INTERCULTURAL: INCLUSÃO DE DISCENTES INDÍGENAS E HAITIANOS NA UFFS - CAMPUS ERECHIM.....111
Andréia Inês Hanel Cerezoli
Aníbal Lopes Guedes
Marcelo Luis Ronsoni
Roselaine de Lima Cordeiro

SOBRE OS ORGANIZADORES.....126

PREFÁCIO

Dialogar sobre Educação Inclusiva através dos trabalhos de pesquisas, vivências e saberes profissionais na área é o foco deste livro. O leitor será conduzido a refletir e analisar algumas temáticas variadas dentro deste universo de inclusão educacional. A intenção deste projeto é justamente contribuir na compreensão e divulgação deste paradigma na educação, a inclusão, que é de extrema relevância.

No Capítulo 1, propositadamente, iniciamos apresentando significados e perspectivas teóricas recentes, de abrangência mundial, correspondente à Educação Inclusiva.

Em seguida temos como destaque a importância e contribuições do AEE – Atendimento educacional especializado. Iremos identificar essa importância e função do AEE no ambiente escolar inclusivo no capítulo 2, e no capítulo 5 faremos uma reflexão na observação pedagógica, dentro deste espaço inclusivo, voltado especificamente para o estudante com dislexia.

Os capítulos 3 e 7 dos *"Diálogos na Educação Inclusiva"* serão direcionados ao Transtorno do Espectro Autista – TEA. Tendo um olhar diferenciado para este transtorno nesta perspectiva da inclusão educacional. Apresentar da mesma forma a importância da afetividade na relação professor e aluno para a aprendizagem dos discentes com TEA na Educação Básica.

No Capítulo 4, encontramos a figura de um profissional importantíssimo para a educação de surdos – o intérprete no contexto educacional. Aprenderemos mais sobre a formação, papel e os desafios atuais neste processo de inclusão dos discentes surdos.

Outro Transtorno contemplado nestes diálogos inclusivos encontramos no capítulo 7, o (TDAH) – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Iremos elencar de maneira específica, os desafios e práticas docentes inclusivas para se trabalhar com esse tipo de transtorno em tempos de pandemia.

Por fim, no Capítulo 8, iremos ultrapassar as fronteiras do senso comum quando tratamos de educação inclusiva, que geralmente estão relacionadas a questões físicas e intelectuais.

Mas segundo Mantoan (2003) essas perspectivas educacionais de inclusão precisam alcançar não apenas aos alunos com deficiências ou algum tipo de dificuldade na aprendizagem, mas todos os demais que de uma forma ou outra se encontram marginalizados e excluídos na corrente educativa geral. Diante desta conceituação temos um belo exemplo de educação inclusiva sendo dialogada nos trabalhos dos autores que tratam uma monitoria intercultural tendo a inclusão de discentes indígenas e haitianos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim.

Portanto, os capítulos que formam este livro, verdadeiramente são um convite para uma conversa, um **Diálogo para Educação Inclusiva**, voltado para reflexão e fomentação deste paradigma que precisa estar presente e vivenciado em todos os níveis e modalidades de ensino.

Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado
Lúcio Costa de Andrade

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SIGNIFICADO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca[1]

Este capítulo tem como intenção central abordar o conceito de Educação Inclusiva, com base nas múltiplas perspectivas teóricas dos mais recentes estudos publicados em âmbito nacional e internacional. A temática em foco suscita inúmeras questões instigadoras para a discussão, especialmente pela divergência na compreensão do seu real significado. Por essa razão, endossamos a relevância de apresentar o tema, devido a falha/lacuna no entendimento sobre o que de fato é Educação Inclusiva, problemática identificada em alguns estudos científicos. Além de clarificar o conceito, apresentaremos as suas múltiplas perspectivas. Ancoraremos na abordagem qualitativa para realizar as análises de estudos científicos, em particular nos embasaremos na linha de estudo de Ainscow (2020) e na concepção da diferenciação curricular.

Para tanto, organizamos o capítulo em 3 momentos: primeiramente, tratamos de conceitualizar a Educação Inclusiva, em seguida, apresentamos algumas abordagens teóricas sobre a referida temática, optamos por aprofundarmos nos estudos recentes publicados de Aiscow e por último, delineamos as reflexões preliminares acerca do levantamento bibliográfico.

1. Construindo e ressignificando o conceito da Educação Inclusiva:

O percurso da construção do conceito da educação inclusiva é denso e fruto de diversas transformações ao longo de toda a história,

1 Graduada em Pedagogia, especializada em Docência no Ensino Superior e em Educação Infantil. Atualmente, é mestranda em Ciência da Educação pela Universidade do Algarve, em Portugal. E-mail: fabiola.sarmento1987@gmail.com.

concentraremos na conceitualização e em algumas perspectivas sobre a Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva nos remete à inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas no ensino regular, porém sua concepção é muito mais ampla, envolve o acolhimento e inclusão de qualquer pessoa que tenha necessidade, considerando a especificidade humana. Desta forma, salienta-se a ideia da concepção da Educação para todos, como direito básico e com ênfase à equidade (AISCOW, 2020).

Ainscow (2020) afirma que há uma confusão no entendimento dos termos inclusão e equidade, ambos são compreendidos como sinônimos, equivocadamente. O primeiro refere-se a "um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e o desempenho dos estudantes" (UNESCO, 2017, p.47) e o segundo significa "assegurar que existe uma preocupação com a justiça, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada de igual importância" (UNESCO, 2017, p.47).

Assim a Educação Inclusiva pode ser compreendida como "um processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos estudantes". (UNESCO, 2017, p.47), em outras palavras trata -se de um "mecanismo socioeducacional" com potencial importante para assegurar não só o acesso de todos, mas a equidade nas oportunidades deste processo.

Nessa perspectiva, é necessário a mobilização de práticas sociais, a restruturação de políticas públicas que permitam responder à diversidade, respeitando as especificidades de cada um, de acordo com uma abordagem humanística e democrática (NETO *et al*., 2018).

Em um estudo realizado por Aiscow, Farrell e Tweddle (citados em AISCOW e CÉSAR, 2006) levantam a questão sobre a " confusão " no entendimento do conceito de inclusão. Afirmam, que o conceito *per si* pode ser compreendido de diversas maneiras, ou seja não há apenas uma única definição ou perspectiva. Os autores sugerem cinco tipologias sobre a definição de inclusão:

1) **Inclusão em relação à deficiência e a necessidades educativas específicas;**

A inclusão é compreendida como a garantia do direito de uma pes-

soa com necessidade educativa específica frequentar uma escola do ensino regular;

2) **Inclusão como uma resposta às exclusões disciplinares;**
Tem a ver com a "categorização" de estudantes em relação ao comportamento em sala de aula, como exemplo aqueles que não conseguem acompanhar os estudos e são discriminados pela postura e comportamento em sala de aula. Outras situações que também podem levar a evasão escolar ou podemos dizer à exclusão informal, como uma gravidez no período escolar.

3) **Inclusão de todos os grupos vulneráveis à exclusão;**
Refere- se aos grupos vulneráveis à exclusão, tanto no contexto social quanto educacional.

4) **Inclusão como promoção para uma escola para todos;**
Envolve os princípios inclusivos de uma escola, ou seja, o currículo, a organização e a estrutura em prol da diversidade humana.

5) **Inclusão como Educação para Todos.**
Nesse caso, a inclusão pode ser compreendida como oportunidade para envolver a comunidade escolar a promover ações que fortaleçam o vínculo entre a sociedade e a escola, em outras palavras, a inclusão para além dos muros da escola.

O termo inclusão invoca diferentes significados, precisamente tipologias para a definição da sua concepção. Justamente essa multiplicidade nos seus significados, provoca a divergência no entendimento, alguns estudos atribuem essa situação à falta de formação ou formação insuficiente no âmbito da educação inclusiva, visto que os planos de estudos e os currículos da própria formação inicial possuem falhas a este nível (MORGADO, 2003). Por esta razão, ressaltamos a relevância em esmiuçar a temática, compreender o significado nas suas raízes, principalmente por refletir na prática docente.

Para Glat, Pletsch e Fontes (citado em GLAT, BLANCO, 2007; PLETSCH, FONTES, 2006), a Educação Inclusiva:

> significa pensar em uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (p.344).

Apesar da divergência no entendimento do que é de fato Educação Inclusiva, podemos verificar claramente que os autores supracitados ao definirem o conceito, estão em comum acordo, pois não é possível falar em Educação Inclusiva somente para um grupo específico de pessoas, é muito mais amplo e denso que isso.

Morales e Hurtado (2019) apresentam práticas de liderança que podem contribuir com o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Essas são mencionadas na sequência:

Quadro 01 – Práticas de liderança para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

PRÁTICAS DE LIDERANÇA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA
▪ **Liderando o ideal de educação inclusiva:** Refletir o Projeto Educacional com base nos princípios inclusivos.
▪ **Gerenciando a diversidade:** Apoiar e acompanhar os estudantes em risco de exclusão.
▪ **Construindo uma comunidade educativa:** Estabelecer e fortalecer vínculos com a comunidade educativa, além de incluí-los nas tomadas de decisão e na participação de eventos da escola;
▪ **Desenvolvimento dos profissionais:** Incentivar a formação com base no Projeto Educacional, assim como fomentar o desenvolvimento de outros líderes, como um docente ou outro profissional para ser responsável por alguma tarefa;
▪ **Promover valores inclusivos;** Comprometimento com os valores inclusivos, especialmente da equidade.
▪ **Linguagem comum:** Estabelecer uma linguagem comum, um discurso que reflita e materialize a abordagem da escola;
▪ **Organização da escola:** Gerir a diversidade, com apoio de recursos e estratégias que visam a interação e respeito de todos.
▪ **Colaboração da equipe:** A colaboração de todos da comunidade escolar é de suma importância para que a escola se sustente nos princípios da Educação Inclusiva.

Fonte: Adaptação realizada por Fabíola Sarmento (MORALES, V. C; HURTADO, G., I, 2019)

As práticas de liderança supracitadas revelam e ajudam a construir o significado da Educação Inclusiva, torna-se evidente que perpassa toda a estrutura e organização escolar. Tem a ver com a colaboração da comunidade escolar, com o incentivo para a formação dos profissionais, essa formação pode abranger não só os docentes, mas também outros agentes da comunidade escolar, potencializando a formação de novos líderes. A gestão de toda essa diversidade é sem dúvida uma tarefa árdua e com inúmeros desafios que necessitam ser ultrapassados, por isso, o papel da equipa gestora é crucial para ressignificar a Educação Inclusiva juntamente com todos envolvidos no processo.

Para que possamos ampliar a compreensão do significado da temática em questão, apresentaremos algumas abordagens e perspectivas que podem contribuir para compreensão da nossa proposta.

2. Abordagens e perspectivas teóricas na Educação Inclusiva:

Antes de tudo, apresentamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) como documento norteador, que apesar de não ser recente inspirou na construção do conceito e na perspectiva teórica sobre o perfil de uma escola inclusiva. À vista disso, as características de "uma escola para todos" incluem:

> o exercício da flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas necessidades e interesses. A escola para todos é, por isso, um local de aprendizagem coerente, mas diferenciado. Todos os conhecimentos e experiências acerca do desenvolvimento das crianças dizem que elas podem melhorar num ambiente onde a autoestima e o autoconceito são positivos e fortes, isto é, um ambiente onde a participação e a camaradagem existem e são claramente incentivadas. (p.14)

Para além da estrutura física, é necessário falar sobre o currículo acessível e flexível, com a premissa que qualidade na educação e desenvolvimento são indissociáveis. "Por isso, o currículo deve ter em consideração as várias necessidades dos alunos de forma a garantir "sucesso para todos" (UNESCO, 2005, p.24). Para tanto, as seguintes questões são apresentadas pela Unesco (2005):

- Que valores humanos estão a ser desenvolvidos por meio do currículo?
- Os direitos humanos e os direitos das crianças fazem parte do currículo?
- O conteúdo do currículo é importante para a vida e para o futuro das crianças?

São provocações que nos provocam a pensar nas questões básicas, mas sobretudo imprescindíveis para a construção de um currículo. De que forma podemos contemplar esses questionamentos? Quais os princípios precisam estar evidentes e de que forma eles refletem na organização prática da escola?

Não temos a mínima pretensão de trazer receitas prontas, mas de provocar o pensamento crítico e reflexivo sobre um tema tão relevante para o que se pretende em uma escola inclusiva. Podemos compreender o currículo como um caminho para construir uma escola para todos, como se refere a Unesco (2005), é a "chave", com base na necessidade das crianças é possível traçar objetivos mais significativos, pondo em evidência mais uma vez o papel da escola.

Nesse contexto, podemos falar sobre a repercussão que traz a diferenciação curricular, trata-se de um caminho necessário para que cada estudante tenha oportunidades não só de acesso, mas de sucesso em sua trajetória escolar (SEABRA, 2017). O conceito de "sucesso" também pode ser relativo e gerar ambiguidades no seu entendimento, mas para esse contexto em particular, propomos um significado mais "simples" possível, podemos então entender o "sucesso" como ultrapassar as principais barreiras das desigualdades sociais, talvez não seja possível todas, mas como individuo construir o sentimento de pertencimento a sociedade. O que pensam sobre isso?

Essa discussão envolve um conjunto de medidas e ações que visam atingir a multiplicidade de níveis, tanto das políticas curriculares quanto da própria gestão em si, também tem a ver com a prática docente (GASPAR & ROLDÃO, 2007).

A diferenciação curricular representa mudanças na metodologia e avaliação, pressupondo que os discentes possam ter as mesmas opções de percurso, mas uns precisarão seguir trajetos diferentes dos outros

para que todos possam alcançar o "sucesso" educativo. Esse "sucesso" educativo não poderá existir quando a finalidade for homogeneizar as oportunidades em prol de uma cultura comum (PACHECO, 2008). O autor sublinha que a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem,

> tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder. E isto porque a diversidade curricular é, acima de tudo, uma questão ética, dependendo de muitos interesses, que de modo algum pode servir para estigmatizar e desnivelar pedagógica e socialmente os alunos (p.181).

O estudo de Ainscow (2020), salienta que o debate bem mediado sobre a Educação Inclusiva pode levar um entendimento mais amplo dos princípios que a norteiam, além disso, esses debates devem envolver todos, comunidades, famílias, políticos, mídia, enfim a todos interessados. Em resumo o estudo sugere formas de promoção de equidade e inclusão na educação, que envolvem muito mais os aspectos de aprendizagem social em contextos particulares, do que das técnicas em si.

Sob a perspectiva de Freire (1985), a prática da inclusão no contexto formal da educação, pressupõe a transformação de uma realidade excludente, que precisa ser refletida sobre seus aspetos teóricos e ressignificados na prática por meio de intervenções nos ambientes educacionais a fim de propiciar experiências e vivências que valorizem a sociabilidade, visto que a ação humana transformadora pressupõe negar uma realidade e isso quer dizer, que os educandos sejam protagonistas da sua história e da sua trajetória escolar. Ao propor uma abordagem dialógica, Freire (2005) fortifica a ideia que só existe diálogo se aceitarmos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que desconhecemos, assim define o:

> diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (p.109)

Na perspectiva de Stubbs (2008), a educação inclusiva envolve

múltiplos processos que buscam tornar-se realidade o direito universal à educação, sobretudo aquela que atenda às necessidades do indivíduo. O autor, destaca alguns pontos relevantes que favorecem a construção de uma educação inclusiva.

- Compreende que o aprendizado começa desde o início da vida e se desenvolve ao longo do tempo, engloba a aprendizagem informal, formal e não – formal;
- É um processo em constante mutação, de acordo com a cultura e contexto;
- Busca capacitar sistemas, comunidades e estruturas com o intuito de combater a discriminação, contemplando a diversidade social e a participação de todos;
- Respeito às diferenças, seja na idade, sexo, cultura, religião, etnia, deficiência, situação econômica entre outras;
- Garantir o desenvolvimento de uma educação inclusiva, com base no respeito aos princípios da tolerância, justiça social e no atendimento das necessidades básicas e direitos do indivíduo;
- O sistema precisa ser adaptativo às necessidades do educando ao invés do contrário.

As perspectivas teóricas da Educação Inclusiva não podem ser meramente resumidas em um "checklist", todas as abordagens apresentadas em contexto real envolvem "por menores" que são difíceis de mensurar, pois, tem a ver com idiossincrasias humanas, com situações que precisam ser compreendidas em seu sentido genuíno. Portanto, provocamos aqui um sentimento de reflexão sobre a dimensão do conceito da Educação Inclusiva e sobre a necessidade de investigações com o intuito de compreender as particularidades, os por menores e quem sabe surgir novos preceitos que ajude a influenciar a prática docente de forma expressiva.

3. Reflexões preliminares:

A magnitude da temática apresentada envolve múltiplas questões de extrema relevância para as discussões na academia, perspectivas e abordagens que podem refletir diretamente na prática pedagógica. Diante de tal complexidade, consideramos mais apropriado falar apenas

em reflexões preliminares, pois, a pretensão é justamente despertar o interesse sobre o tema e talvez gerar questões para a continuidade do estudo, baseado em investigações em campo, nesse caso em estudo de caso.

Essa é uma preocupação e pode ser uma oportunidade para ampliar e contribuir com as investigações científicas neste domínio, pois, se há uma falha ou lacuna na compreensão do seu significado, consequentemente há índicos fortes que a prática docente pode divergir dos princípios inclusivos, essa suspeita suscita questões interessantes para propor no âmbito da investigação:

Qual a perspectiva dos docentes sobre a Educação Inclusiva?

A concepção teórica desses educadores diverge com a prática pedagógica?

Obviamente que a pergunta de partida apresentada não responderá à um grupo alargado de contextos, pois a intenção é de fato compreender e analisar cada realidade específica e a partir disso, fazer o diagnóstico e propor intervenções que apoiem a construção de uma escola mais inclusiva.

A compreensão do conceito em si é tão importante quanto a prática docente, pois nos movemos a partir do entendimento, do significado que é construído dentro de nós. As nossas perspectivas se fundem com as teorias e as necessidades da realidade. Há um consenso do que é minimamente "coerente", isso quer dizer que não faz sentido divergir os princípios em que acredita com a prática docente, essa contradição não pode existir no discurso e na prática docente.

Só podemos mudar e transformar uma realidade, se a conhecemos, se a compreendemos na sua totalidade, o que é um grande desafio e claro não será da noite para o dia. Essa discussão não é estática e muito menos se resume a esse capítulo, o propósito de abordá-la é dar visibilidade para os temas que a englobam, fomentar essa discussão e ampliar o seu entendimento. Falar de Educação Inclusiva é adentrar nas camadas mais sensíveis da sociedade, minimamente ter sensibilidade para não reproduzir falas e comportamentos excludentes, um exercício diário, na escrita, no discurso e na prática. Estamos em processo de aprendizagem.

Por fim, para refletir em continuidade com pensamento de Sanches (2005):

> A Educação Inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação. No mundo do individualismo e da competição individual sempre frenética e usando, por vezes, estratégias pouco éticas para si e para os outros, é muito difícil pensar e falar numa sociedade mais humana. Se não é tão raro quanto isso sermos testemunhas de discursos ou práticas que preconizam a "eliminação de ..." para o sucesso dos que são considerados/se consideram melhores, como inverter a corrente? (p.140)

REFERÊNCIAS:

AISCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2020. 6:1, 7-16, DOI:10.1080/20020317.2020.1 729587.* Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2020.1729587?needAccess=true. Acesso em: 26 de junho de 2021.

AISCOW, Mel; CÉSAR, Margarida. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda, 2006. *European Journal of Psychology of Education, Vol. 21, No. 3.* Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23421604?seq=1. Acesso em: 27 de junho de 2021.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, 1990. Nova Iorque. WCEFA.

FREIRE, Paulo. *O sentido da avaliação na prática de base*. In: QUEIROZ, J. J. A educação popular nas comunidades eclesiais de base. São Paulo: Paulinas, 1985. p. 97-101.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GASPAR, Ivone; ROLDÃO, Maria do céu. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Universidade Aberta, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva & Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade .2007. *Revista Educação Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356.* Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678. Acesso em: 26 de junho de 2021.

MORGADO, José. *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA-Insti-

tuto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.

MORALES, René Valdés; HURTADO, Inmaculada Gómez. Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social, 2019. *Perspectiva Educacional, versión on-line-line , ISSN 0718-9729, vol.58 no.2 Valparaíso jun. 2019*. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200047. Acesso em: 27 de junho de 2021.

NETO et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, jan./mar. 2018.* Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdfAcesso em: 23 de junho de 2021.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. *Revista de Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, V.14, n.28, p.178 -187, julh – dez, 2020*. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414. Acesso em: 22 de junho de 2021.

SEABRA, Filipa. Equidade e Inclusão: Sentidos e Aproximações. *Seminário realizado em Braga de 11-12 de julho de 2016, ISBN 978-989-8525-56-7.* Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7223. Acesso em: 20 de junho de 2021.

SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção e educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, núm. 5, 2005, pp. 127-142. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.* Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

SRUBBS, Sue. Inclusive Education. Where there are few resources. *Edited by Ingrid Lewis Updated and revised version. Published by: The Atlas Alliance.* Disponível em:https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Author, 2017.

UNESCO. *Orientações para inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris. Unesco, 2005.

A FUNÇÃO DO AEE NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Fernanda Regina da Silva [1]
Ana Laura Barbosa de Oliveira[2]
Semiramis Eduarda da Silva Ferreira[3]
Lúcio Costa de Andrade[4]

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado é de extrema importância para educando com Necessidades Educativas Especiais, é uma das principais formas de ter esse estudante incluso na instituição de ensino. Pois o trabalho que será desempenhado pelo professor que atuará no Atendimento Educacional Especializado (AEE) será voltado para o contexto pedagógico da sala Regular de Ensino e para a estimulação do processo sócio emocional do estudante. Partindo desse pressuposto a pergunta geradora desse trabalho será: Qual o papel do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente escolar?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado em uma sala de recurso multifuncional no contra turno do estudante,

1 Pedagoga (UNINABUCO), Psicopedagoga institucional e clínica- Alpha, Especialista em Educação especial e inclusiva- Alpha. Aplicadores ABA Ciiap. Professora/ Atendente Terapêutica E-mail: fernandaregina.gutembergue@hotmail.com

2 Pedagoga / psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT-Campus Olinda, Professora Municipal de Olinda e Camaragibe. Professora da UNINASSAU-Caxangá, anasalamax@hotmail.com.

3 Pedagoga (UNINABUCO), Psicopedagoga Clínica e Institucional- Alpha. Atendente Terapêutica, Professora - semiramisduda@gmail.com.

4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.

viabilizando a sua frequência na turma regular de ensino. Este aspecto multifuncional dar-se á diante da oferta de uma educação para todos, afinal, abranger todos os tipos de especificidades seja deficiências ou transtornos é uma das principais bandeiras da educação inclusiva.

Assim como em aspectos materiais de uma sala multifuncional, o profissional do Atendimento Educacional Especializado também tem que está de acordo com esta proposta, afinal, as ferramentas de ensino são essenciais para um bom trabalho do profissional em uma turma de AEE. No entanto, para que o estudante tenha uma oferta de ensino completa, o professor da turma regular de ensino também deve estar preparado para lidar com as especificidades dos alunos, formando assim, uma parceria para uma melhor proposta de ensino.

Em aspectos legais a concretização de direitos e alterações em textos de lei, são apenas características do avanço e da visibilidade que a educação especial está tendo com o passar dos anos, a busca por atendimento, a luta por conscientização social e a desmistificação de barreiras está a cada dia ficando mais concreta, no entanto, devemos salientar que os passos para a efetiva educação inclusiva ainda são lentos e precisam sempre ter impulsionadores para um futuro com pensamentos e ações inclusivas, seja em aspectos educacionais como também sociais.

O presente trabalho teve como principal objetivo realizar uma revisão bibliográfica de natureza exploratória, pois foram consultadas obras já publicadas como livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre o Atendimento Educacional Especializado nas escolas inclusivas e uma pesquisa de campo para compreender o nível de conhecimento dos profissionais da educação do ensino fundamental anos iniciais, acerca da importância da sala de recurso e do AEE no ambiente escolar. Foram consultadas as seguintes bases: Scielo, Google Acadêmico e Periódico CAPES.

Os objetivos específicos traçados foram: a) Caracterizar e definir a função do profissional que atua no AEE; b) Descrever e abordar dispositivos legais a cerca da inclusão, sala de recurso e do AEE nas escolas regular; c) Aplicar um questionário para professores da educação do fundamental anos iniciais para compreender o nível de conhecimento deles a cerca da temática proposto pelo trabalho.

CONHECENDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A sigla AEE quer dizer; Atendimento Educacional Especializado, segundo o Artigo 1º da Resolução Nº 4/2009, é o atendimento pedagógico especializado, onde o mesmo não deve ser gerado fins lucrativos, este deve ser ofertada gratuitamente pela instituição de ensino, sendo ela pública ou privada. Ainda na Resolução já citado a cima no Art. 5º aborda a forma que este atendimento deve ser feito, ressalta ainda o turno em que o estudante com a necessidade especifica deve ser atendido, que neste caso o mesmo será atendido no contra turno de aula e este atendimento deverá ser feito preferencialmente em sala de recurso multifuncional.

> [...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

A função do professor que trabalha no AEE é sistematizar e colaborar com o professor da sala regular atuando nas especificidades do estudante com Necessidades Especificas. Este profissional deve se programar e ofertar para o seu público aprendiz, artifícios para um melhor desempenho de seu convívio em sociedade, interação social e um bom desenvolvimento pedagógico. (MENDES, 2006).

Sobre o apoio do AEE ao professor de sala regular:

> Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº4, 2009, VIII).

Nas Diretrizes Nacionais para a educação Especial na educação básica (2001), as salas de recursos são mencionadas como auxílios

pedagógicos são aludidas como uma garantia da permanência do público alvo, ou seja; os alunos que receberá o atendimento especializado, ao se matricular na instituição de ensino terão mais subsidio a permanecer na escola, pois ele terá um apoio que lhe auxiliará em suas dificuldades maiores, dando-lhe assim mais segurança para o melhor desempenho em sua classe comum. (RESOLUÇÃO nº 2, CNE/CEB, art. 8º).

Para a composição da Sala de recurso é necessário que haja profissionais com a capacitação especifica, e tendo sempre sua formação continuada, pois há muitos profissionais que atuam na sala de recurso que têm apenas a formação do curso em licenciatura e a especialização em educação especial, onde não é suficiente, pois a demanda de estudantes com necessidades educativas especiais está aumentando, por isso a necessidade da formação continuada, para o conhecimento do seu público alvo. Até para ter uma melhor habilidade de como trabalhar com um aluno, por exemplo, TEA severo (Transtorno do Espectro Autista) ou com uma educando Dislexo, o que não é conveniente é trabalhar utilizando a mesma metodologia para ambos. A cerca do espaço físico é fundamental que haja uma sala organizada, acessível e estruturada com materiais didáticos e pedagógicos. (DUTRA et al., 2010).

> ... são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (OLIVEIRA, GOTTI e DUTRA, 2006 p. 13).

Vale salientar que com o Atendimento Educacional Especializado, a inclusão começa a acontecer, pois um dos direito do aluno com (NEE) Necessidades Educativas Especiais estará sendo garantido, e as dificuldades que este aluno sentia começaram a diminuir gradativamente, ciente de que não só porque há uma sala de recurso na escola que a inclusão já acontece e sim quando a comunidade escolar se compromete para isso acontecer, porque a inclusão é desde o porteiro fazer uma boa recepção para o educando até a sala de aula que é quando o professor faz o trabalho com o todo para que haja não a integração que é quando o estudante com a necessidade especial se esforça para está ali ou participar do meio,

e sim a inclusão que o todo contribui para ter o aluno interagindo e participando das vivências da sala de aula.

> [...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Todos educandos com necessidades especiais devem ter sua vaga garantida seja ela em escola pública ou privada, esses estudantes devem frequentar a sala regular assim como todos os outros estudantes ditos normais, tendo eles direito ao atendimento educacional especializado. Na Sala de Recursos o educando deverá receber meios de acessibilidade, materiais pedagógicos que o auxilie na evolução da escolarização banindo impedimentos que o impossibilite de participar de atividades do seu dia a dia, é neste espaço que estes estudantes receberão intervenções para ter mais autonomia e independência no convívio educacional e social (Dutra, et al., 2010).

Um ponto chave para um bom desenvolvimento dos educandos com necessidades especiais é a participação da família, eles devem esta sempre em parceria com a escola, levando sempre seu filho (a) para as consultas médicas e os profissionais especializados que auxiliaram também no desenvolvimento destes. Esse compromisso e responsabilidade da família são fundamentais para o bom desenvolvimento tanto no social, emocional, pedagógico e dentre outros (Dutra, et al., 2010).

O serviço realizado na sala de recurso multifuncional pode ser desenvolvido com alunos de escolas próximas, onde não se tem esse espaço e o professor que realiza o AEE desenvolvera as atividades cabíveis para esse estudante. Essa migração de atendimento a esses educandos costuma ser mais em escolas públicas e da mesma rede de ensino.

Esses atendimentos podem ser feito individual ou em pequeno grupo, caberá ao conhecimento e nível pedagógico de cada estudante, todos eles terão seu horário e cronograma especifico (ALVES, et al., 2006).

Ressaltando novamente a cerca da formação continuada do

professor da sala multifuncional que desenvolve o AEE, a qual é muito importante, salientar, por exemplo, o atendimento a estudante cego o educador terá que ter o domínio e conhecimento do braile, ter em seu acervo matérias pedagógicos em braile, em alto relevo, e dentre outros recursos importantes que auxilie este estudante. Se for outro caso de estudante surdo, o educador terá que ser bilíngue, onde posso se comunicar através da língua de sinais e ter matérias pedagógicos a qual possa atender a especificidade desse aluno.

Portanto a sala Multifuncional/AEE deverá ter toda a estrutura para receber esses públicos, com materiais acessíveis, para que atenda a demanda e necessidade de cada contexto educacional. E como já mencionada anteriormente a cerca das atividades realizada nesse espaço, nela também deverá ser ensinado; o ensino da libras, do braile e do soroban (instrumento de cálculo, adaptado para uso de pessoas cegas). (ALVES, et al., 2006).

Um dos importantes recursos utilizado para atender o público do atendimento AEE são as tecnologias assistivas. São instrumentos técnicos que auxilia no desenvolvimento dessas crianças, essas são para superação de barreiras, ou seja, tecnologia assistiva é todo e qualquer conjunto de recurso que auxiliam nas ampliações das habilidades de pessoas com deficiência ou limitação. Gerando por meio destes uma vida independente e incluindo-a no espaço educativo. Essas tecnologias vão desde o computador com programas voltado para a particularidade de cada um estudante com NEE, de próteses, cadeiras adaptadas, até um material feito de sucata ou que se tenha no ambiente escolar como emborrachado, onde este poderá cooperar para o desenvolvimento do estudante.

Dessa forma as tecnologias assistiva utilizada nas salas de recurso multifuncional ou em qualquer ambiente, auxiliam de forma efetiva na evolução e inclusão do aluno NEE (ALVES, et al., 2006).

DISPOSITIVOS LEGAIS DA INCLUSÃO E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A Declaração de Salamanca é um dos principais documentos onde foi um marco nas discussões sobre as práticas educativas de crianças NEE (Necessidades Educativas especiais), pois o objetivo principal foi discutir as oportunidades de crianças especiais do sistema de educação regular dos países, portanto a inclusão de crianças com deficiência em sala regular de ensino, este ingresso deve ser garantido pelo Estado. (UNESCO, 1994).

Portanto;

> O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17- 18).

As instituições de ensino são o meio fundamental a ser praticada a inclusão, pois é neste convívio onde os estudantes terão o contato mais preciso com pares de sua mesma faixa etária. A educação inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social que alcança estudantes especiais. (ROGALSKI, 2010).

O Decreto Federal n° 7611/11 garante a acessibilidade aos estudantes com NEE na educação básica, dando ênfase no atendimento especializado onde este deve ser realizado no ambiente escolar, como também fundamenta a execução de uma proposta pedagógica que este esteja vinculado ao atendimento, objetivando também a parceria com a família e políticas públicas.

Pacheco (2007) afirma que os caminhos necessários para a inclusão de foto torne-se real, será quando as escolas produzir em comunidade abertas e solidária, ou seja, a inclusão só será possível acontecer quando todos envolvidos na vida do educando especial estiverem de fato contribuindo e envolvidos na evolução do mesmo sendo necessária a parceria de professores, especialistas, alunos, família e dentre outros. Todos com um único objetivo que se refere à evolução do estudante.

Ainda sobre uma escola inclusiva, Cesar (2003) e Rogalski (2010) retratam-se de escola inclusiva é aquela onde o direito de todos

é assegurado, garantido e respeitado ou quando são proposto espaços e momentos de acolhimento e valorização das diferenças, para que as mesmas um valor social e não um problema, eles confirmam e fortalece o que a Declaração de Salamanca e Declaração dos Direitos Humanos defendem.

Alguns profissionais acreditam que se o estudante estiver na sala de aula regular já está incluso. Engano, pois está incluso é ocasionar situações a qual o estudante com necessidades educativas especiais possa participar do contexto pedagógico, e o educador ter a responsabilidade e o compromisso de adaptar atividades para que esse educando participe da aula com os demais estudante da turma. E, sempre que necessário o auxilio do Atendente Educacional Especializado ou outro a qual a escola oferte para acompanhar este aluno na realização das atividades. A escola deve sempre está ciente de que ela deve se adaptar ao estudante especial e não o estudante com necessidade especial de adaptar a ela.

A Lei 7.853/89 é muito importante para a política de inclusão da pessoa com deficiência de forma geral, pois ela tem como uma de suas propostas o pleno exercício dos direitos individuais e sociais, a efetiva integração social e inclusão educacional. A mesma garante que as matriculas nas escolas devem ser feita obrigatoriamente seja elas em instituições públicas ou privadas para pessoas com deficiências e se necessário terá o direito do atendimento na unidade hospitalar em caso de crianças que permanecem por tempo indeterminado internado.

O ECA (Lei 8.069/90) aborda algumas considerações importantes para a educação de crianças e adolescentes com deficiências. As principais questões que o estatuto destaca é que crianças e adolescentes com alguma deficiência não deve ser descriminados e também garante que esses estudantes tenham atendimento educacional especializado e em local adequado, ou seja, um desses locais é a sala de Recurso Multifuncional.

A resolução CNE/CEB N° 2/2001 afirma que é dever da escola propor um espaço onde der continuidade ao processo educacional do estudante com necessidades especiais, com propostas pedagógicas que auxiliara e garantirá o pleno desenvolvimento das potencialidades do estudante, este espaço é a sala de recurso multifuncional.

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um

> setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº2, 2001, parágrafo único).

Ainda na Resolução CNE/CEB N° 2/2001 ela ressalta que na sala de recurso multifuncional deve atuar o profissional a qual tenha a especialização em Educação Especial e Inclusiva, neste espaço será feito trabalhos de suplementação pedagógica e também deverão ser realizados procedimentos necessários para o melhor desempenho do estudante.

> Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº2, 2001, V).

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, falar de inclusão nas escolas brasileira ainda é algo delicado. Pois infelizmente, as escolas tem um discurso muito bonito mais de fato não põe em prática. A maioria delas acredita que se tem uma rampa, uma cadeira adaptada, um bebedouro em tamanho condizente com as necessidades especifica do deficiente já incluiu em todos os aspectos a criança com necessidade especial, não se pode negar a importância desses recursos, mais a inclusão vai mais além, pois é um trabalho continuo que precisa da parceria e comprometimento de todas as partes envolvidas na vida desses estudantes. (CAMARGO, BOSA, 2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa de campo realizada nesse trabalho aconteceu no ano de 2019 e teve como principal objetivo compreender se professores sabem e entendem os dispositivos jurídicos a favor da prática inclusiva, se para eles seria importante o professor que trabalha na sala de recurso, desenvolvendo o AEE no ambiente escolar e a formação e prática dos educadores com a educação inclusiva das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Assim, foi aplicado um questionário a sete professoras que atuam nos anos iniciais, em escolas privada e pública. Os resultados encontrados foram:

Tabela 1 – Questionário sobre o perfil da vivência e formação de pedagogos na educação inclusiva

QUESTÕES	SIM	SIM (%)	NÃO	NÃO (%)
Você conhece a Declaração de Salamanca?	7	100	0	0
Você conhece o Decreto 3298/99 que institui a política nacional para a integração da pessoa com deficiência?	5	71.4	2	28.6
Fez especialização? Qual área?	6	85.7	1	14.3
Você tem capacitação em educação especial?	5	71.4	2	28.6
A escola oferece suporte para as crianças com necessidades especiais?	7	100	0	0
Como é o relacionamento da escola com a família e possíveis profissionais envolvidos no processo de aprendizagem da criança	7	100	0	0
Tem experiência em sala de recurso?	5	71.4	2	28,6

Fonte: Própria dos autores

- A maioria afirmou ter conhecimento sobre os dispositivos jurídicos sobre a educação inclusiva bem como documentos internacionais que as influenciaram: (i) Decreto 3298/99 (71,4%); (ii) Declaração de Salamanca (100%);
- Quanto à vivência/experiência em sala de recuso multifuncional: (i) (71,4%) afirmou ter experiência na sala de recurso e (ii) 28,6 afirmou nunca ter tido experiência nesta sala.
- Quanto aos suportes necessários oferecidos pela escola para as crianças especiais (100%) afirmou que a escola oferta a sala de recurso e o AEE para esse público.
- Todos os envolvidos na pesquisa afirmou que é fundamental e importante o AEE na escola.

Pode-se perceber que poucos revelaram não conhecer os dispositivos legais que atende e assegura às crianças com necessidades especiais. Isso quer dizer, que os mesmos estão cientes dos direitos que os educandos especiais têm e que a escola deve sempre se adaptar ao aluno e não o inverso. Em reuniões pedagógicas, as escolas deveriam sempre colocar na pauta a abordagem dessas leis para que sempre todo o corpo docente esteja a par das mesmas.

Muitas afirmaram ter a vivência na sala de recurso multifuncional atuando como professoras do Atendimento Educacional Especializado, e as que não têm a vivência não demonstraram vontade em querer está no AEE.

Tabela 2 – Formação (pós-graduação) dos profissionais

CURSO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	%
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2	28,5
NEUROPSICOPEDAGOGIA	1	14,5
PSICOPEDAGOGICA	2	28,5
ABA	2	28,5
TOTAL	7	100

Fonte: Própria dos autores

- A maioria afirmou ter feito especialização (85,7%), no entanto apenas 28,5 revelaram especialização em educação inclusiva. As demais especializações mencionadas foram: (i) Psicopedagogia (28,5%); (ii) Neuropsicopedagogia (14,5%); (iii) ABA (28,5%) (Tabela 2).
- A cerca da capacitação em educação especial a maioria afirmou ter feito essa especialização sendo, (i) (71,4%) sim e (28,6%) não.

Analisando os resultados da pesquisa pode-se perceber que a formação continuada está acontecendo em passos curtos e estão se tornando realidade e chegando às instituições de ensino, no entanto ainda em mínima proporção. A escola deve ter o entusiasmo e comprometimento em oferecer essa formação continuada, pois o educador precisa para sempre está se atualizando e sabendo como se portar diante de seus alunos, no entanto essa formação também depende da vontade do professor em

querer aprender e adquirir novos conhecimentos, saindo de sua zona de conforto.

Na tabela três será discutida a relação família e escola dos alunos especiais, essa relação é muito importante que seja saudável e eficiente de ambas as partes, pois o que está em evidência e como principal objetivo é o desenvolvimento do estudante e este precisa de melhor desempenho de ambas as partes.

Tabela 3 – percepção dos professores sobre a relação família x escola da criança especiais

CLASSIFICAÇÃO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	%
SATISFATÓRIO	1	14.6
PARTICIPATIVO	4	57.14
BOM	2	28.8
TOTAL	7	100

Fonte: Própria dos autores

- Quanto à parceria em relação da família e profissionais extraescolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais com a escola: (57.14%) afirmou relação participativa; (ii) (28.8%) afirmou ter um bom relacionamento e (iii) (14.6) afirmou relação satisfatória.

No relacionamento família e profissionais envolvidos no processo de aprendizagem da criança x escola, é nítida a evolução da participação e parceria dos mesmos, segundo os dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois visa uma sistematização do trabalho pedagógico, assim como, a estimulação processo sócio emocional dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais. Consta-se que grande número dos professores da sala regular de ensino colocam esses estudantes como ser passivo diante da dinâmica da sala de aula, ficando numa posição de ouvintes, havendo assim apenas uma integração não uma real inclusão.

Infelizmente as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas em sua maioria não possui uma sala de recurso multifuncional, e o professor do Atendimento Educacional Especializado, dificultando desta forma o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educativas especiais. Revelando a precariedade de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva

O Atendimento Educacional Especializado tem provocado grandes avanços na vida dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais e os professores da sala regular compreende a importância desse trabalho com esses alunos. Na sala de recurso multifuncional é proporcionado o conhecimento de forma lúdica, com recursos pedagógicos diferenciados e mais estruturados, ou seja, mais voltado para a demanda pessoal de cada estudante.

É necessário uma autoconscientização dos professores da sala regular que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não funciona como reforço e nem reprodução de matérias. É necessário que a parceria não seja apenas do professor da sala de recurso com o professor da sala regular e sim que seja vice e versa, a parceria precisa acontecer de ambas as partes. Também vale mencionar a importância da participação ativa de todo o corpo docente da escola no processo de conscientização da família, dos educadores e da comunidade escolar, a cerca da importância do Atendimento Educacional Especializado para o desempenho e aprendizagem dos alunos que com Necessidades Educativas Especiais.

É importante que seja feita a conscientização da parte da escola para a família desses alunos, explicando-os a importância do Atendimento Educacional Especializado, pois muitos não têm o conhecimento da importância deste, deixando de levar o filho no horário estabelecido para o atendimento, isso ocasionará lacunas maiores no aprendizado e desenvolvimento deste aluno.

As crianças Necessidades Educativas Especiais têm muito a nos ensinar. Não são apenas elas que iram se beneficiar com as práticas inclusivas e o nosso conhecimento sobre elas. Elas sempre nos ensinaram algo que não estão nos livros, que é o respeito, a solidariedade e o exemplo de superação.

Proponho que mais educadores se interesse pelo tema a qual

abordei, para que possa haver mais discussões a cerca do tema, e partir destas poderão conhecer e está mais empenhada pela causa da inclusão que se trata de um tema muito repercutido e que precisa acontecer de fato, sair do papel e se tornar realidade.

Com a minha pesquisa de campo, pude contribuir com alguns educadores sobre dispositivos legais a qual elas não tinham conhecimento, deixar claro o que é o Atendimento Educacional Especializado e a principal função do profissional que atua no AEE.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Oliveira; ALVES, Marlene de Oliveira; DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Sala de Recurso Multifuncional:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação- MEC. 2006.

BOSA, C.A.; CAMARGO, S. P. H. competência social, inclusão escolar e autismo: revisão criticada literatura. **Psicologia e Sociedade.** v. 21, p. 65-74, 2009.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro**. Apoio às pessoas portadoras de deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 14 Jun.2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a Inclusão:** da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora. 2003.

___. **Decreto 7611. Brasília, 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 14 junho. 2019.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra; GUEDES Martha Tambesi. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de salas de Recursos multifuncionais: Ministério da Educação – MEC, 2010.

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

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

___. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica** – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

OLIVEIRA, Denise Alves; GOTTI, Claudia Maffini, DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 09 de jun. de 2019.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

___. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001b.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 5, n. 12, p. 2-8. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDES. 1994.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA NA EDUCAÇAO BÁSICA

Deise Perussi[1]

Fábio José Antonio da Silva[2]

1 INTRODUÇÃO

Nossa Constituição Cidadã dita que "todos somos iguais perante a Lei", portanto, na Instituição Escola, a equidade e a participação de todos os alunos deve ser a tônica aplicada para que não haja exclusão de quem quer que seja o escolar conforme teoriza Brasil (2019), no Art. 206 dessa Carta, registrando "os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e liberdade de aprender".

Nesse sentido é que, legalmente, coloca-se ênfase na Educação Inclusiva como capaz de conter e, até, de superar a exclusão a qual, comumente, é denominada fracasso escolar.

A história da Educação Especial perpassou momentos históricos difíceis que se iniciaram no menosprezo, passando pelo assistencialismo e integracionismo da criança "diferente".

No que diz respeito à inclusão efetiva da criança autista em geral, foco deste artigo, o processo muito mais se complexifica porque ela traz consigo, além das características diagnósticas inerentes ao autismo, outras tantas comorbidades e transtornos que podem vir a ser agregados a

1 Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR. Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Bagozzi de Curitiba/PR – deisepe-russi16@gmail.com.

2 Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR – fjas81@hotmail.com

seu problema, tais como transtornos sensoriais, motores e emocionais, fazendo que cada uma dessas crianças tenha uma individualidade específica considerando-se suas necessidades educativas.

O tema foi selecionado pela necessidade de conhecermos, teoricamente, se a afetividade pode ser elemento importante a influenciar o desenvolvimento infantil da criança com TEA.

O problema posto é que, tendo alunos autistas onde trabalhamos, aconteceram questionamentos que almejamos responder através deste estudo, sendo eles: como proporcionar a esses estudantes uma educação inclusiva de qualidade, como impulsionar seus desenvolvimentos cognitivos, sociais, emocionais e pessoais?

O desejo de responder a esses questionamentos é que justifica a necessidade deste estudo, pois só assim poderemos oferecer a essas crianças um ensino mais condizente e coerente com as necessidades educativas delas, ao mesmo tempo em que se impulsionam seus desenvolvimentos cognitivo, social, emocional e pessoal.

Assim é que nosso objetivo consiste em conhecer, através da revisão da literatura específica, se a afetividade pode influir na aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

A metodologia escolhida para desenvolver este estudo foi a revisão da literatura. Buscaremos subsídios teóricos em Wallon e Vygotsky tendo por objetivo positivar ou negar a idéia de que a afetividade possa ser elemento importante a influenciar o desenvolvimento do aluno com TEA. Além desses autores, buscaremos outros mais atuais que teorizam sobre o assunto na tentativa de aprofundar tais conhecimentos.

2 O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

O processo de aprendizagem infantil preocupa muitos estudiosos, porque se trata do fundamento para toda a vida de *todo* estudante e da pessoa. Nesse sentido é que a Inclusão se torna essencial para nortear o desenvolvimento educacional da criança em geral, mas em especial, o daquela que apresenta alguma necessidade educativa diferenciada, vem daí o fato de evidenciarmos a palavra todo na primeira frase.

Este artigo que trata do aprendizado escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA abordará a faixa educativa que

compreende a primeira e a segunda fase da Educação Básica que são a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porque são nesses contextos que a criança autista começa a participar do processo escolar inclusivo efetivamente.

Impõe-se, portanto, definir o conceito de Inclusão Escolar, conceituar o que é autismo e, ao mesmo tempo, investigar teoricamente se o relacionamento afetivo havido entre professor e aluno autista influencia o aprendizado desse aluno de alguma forma, pois se pretende oferecer a esse estudante possibilidades práticas de uma educação inclusiva de qualidade que impulsione seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e pessoal.

Para atingir tais objetivos, nos propusemos como objetivo geral deste artigo, pesquisar autores como Wallon e Vygotsky para fundamentar nosso conhecimento teórico acerca do questionamento inicial que nos colocamos que é saber se a afetividade no relacionamento professor/aluno pode ser elemento importante a influenciar o desenvolvimento global do aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Isso porque, faz-se notória, nas ultimas décadas, a preocupação da inclusão real de alunos com algum transtorno global de desenvolvimento na área educativa.

Em razão da problemática que cerca esses alunos é que este tema foi escolhido porque, sendo a instituição Escola considerada a grande difusora do conhecimento, espera-se dela que consiga alfabetizar esses alunos nas classes regulares conforme destacam os artigos 59 e 60 da LDBEN - Lei 9394/96, bem como as tantas outras legislações que foram criadas para que o processo de inclusão possa acontecer de fato e com qualidade.

2.1 Síntese Histórica da Educação Especial e da Inclusão

A modalidade de Educação Especial, segundo Rotta et alli

> surgiu na Espanha, quando em 1550, Ponce de Léon, sentiu necessidade de atender crianças surdas e mudas, com dificuldades para aprenderem na escola que tinha por sistema, ser voltada a alunos ouvintes (ROTTA, 2019, p. 94).

Ainda segundo Rotta et alli (2019), seguiram as reocupações iniciais de Ponce de Leon autores como: Pereire, Pestalozzi, Itard (primeiro a se preocupar cientificamente com a educação de indivíduos mentalmente limitados), Froebel, Séguin, Montessori, Binet, Claparede (que pregava a escola sob medida), Piaget (que propôs a estimulação às operações intelectuais das crianças).

Adler, autor que pregava a adaptação progressiva da criança no meio social a partir da escola e que teve seus trabalhos continuados por Wallon, Ajuriaguerra e Stamback. Estudos que, segundo Rotta et alli (2019, p. 96) "deram novos rumos ao enfoque pedagógico".

Ainda na teoria de Rotta et alli (2019, p. 96) Lapierre e Aucouturier teorizavam serem

> os problemas psicomotores, perceptivos, gnósicos, práxicos, psicoafetivos e sociafetivos constitutivos de dificuldades a serem vencidas por todas as crianças, porém, para as que apresentam dificuldades escolares a dificuldade é de difícil superação [...] (apud ROTTA et alli, 2019, p.96).

Contudo, esses autores (ibidem) acreditam que "muitos desses problemas serão resolvidos se as técnicas pedagógicas usadas para as crianças desadaptadas forem aplicadas largamente no ensino normal".

Poppovic (em 1968) foi estudioso que chamou a atenção para a

> importância das técnicas psicológicas no estudo das dificuldades para a aprendizagem mostrando, ainda, a necessidade de uma avaliação neurológica da criança estabelecendo a "prontidão para a alfabetização" e o enfoque multidisciplinar para a aprendizagem (apud ROTTA, 2019, p.97).

A trajetória exposta nesse breve resumo histórico só vem nos cientificar dos caminhos tortuosos pelos quais passaram alguns estudiosos interessados em saber como a criança aprende. Essa preocupação, após tanto tempo de reiterado fracasso escolar infantil do aluno "com necessidades educativas especiais", passou a ter como objeto de estudo exatamente aquelas crianças que não conseguiam aprender, de maneira que, nesse caminho é que se foi delineando uma luta social e cientifica em favor dos rumos históricos da Educação Especial no mundo a qual, continuamente, vem tendo acréscimos em seus capítulos, tanto no que diz

respeito a políticas de ensino como às de aprendizagem, sendo que até o momento a Inclusão é o ápice que, conforme regula Brasil (2019 a, p. 5) "foi desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando".

2.1.1 Inclusão Escolar

De acordo com Góes, Vygotsky (2010) dedicou-se intensamente a campos que, em sua época, denominava-se defectologia, ou seja, estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento (2019, p. 95). Sua preocupação, portanto, estava posta na inclusão dessas pessoas.

Assim, definir o que seja transtorno de desenvolvimento se faz necessário para melhor entendimento da teoria desse estudioso russo que foi "pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida" como afirma Machado (2019).

Duk (2019), afirma que "devemos identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo ensino-aprendizagem" para podermos realizar uma abordagem metodológica mais coerente às necessidades reais de nossos alunos.

Significa dizer que numa educação que se denomine inclusiva, tanto as instituições escolares quanto os professores, devem se adaptar para oferecer aos alunos com necessidades educativas especiais e/ou diferenciadas uma educação que os inclua, efetivamente, em todos os espaços culturais e físicos, além de inclui-los em atividades pedagógicas apropriadas e com qualidade para que se impulsione o pleno desenvolvimento integral desses alunos.

O artigo 206, inciso I de nossa Constituição Cidadã estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola a todos os alunos", garantindo em seu artigo 208 ser "dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2019a p. 7).

Mendes faz a colocação de que

> pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo "inclusão" apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo "integração" e associado à ideia de colocação de

> alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns (2019, p. 391).

Todavia, o termo não se refere apenas e simplesmente em colocar os alunos juntos aos de mesma idade conforme critica de Mendes.

Mantoan, coloca que a inclusão é uma mudança de paradigma, isto é, antes o foco era integrar os alunos junto aos demais no ambiente escolar, mas na inclusão, a Escola se transforma e se adapta para atender o acesso à diversidade do alunado com deficiência. Por isso essa autora afirma que, para que uma escola seja inclusiva, "deve reconhecer e valorizar as diferenças" (2019, pp. 12, 14).

Brande & Zanfelice reiteram o "desafio que as escolas enfrentam para exercitar adequações ambientais, curriculares e metodológicas para receber alunos com deficiências" (2019, p. 44).

Portanto, as teorias revisadas clarificam a questão de que inclusão significa mudança de metodologia, realizações de adaptações tanto de currículo como das práticas pedagógicas para atendimento à diversidade de alunos com necessidades educativas especiais.

2.2 Conceituando Transtorno do Espectro Autista - TEA

O Ministério da Saúde acredita que seja necessário, quanto à questão do que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA, falar em autismos no plural, já que existe grande complexidade das questões envolvidas nas diversas formas de autismo que exigem que a ética do campo público seja ao mesmo tempo rigorosa e flexível, para dar acolhida a diferentes concepções sobre esse quadro (BRASIL, 2019 a, p. 29-30).

Ainda sobre esse assunto, Brasil ressalta que "o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA constitui uma descrição e não uma explicação". (2019 a, p. 37).

Tanto é assim que, considerando a flexibilidade do tema, esse mesmo autor enfatiza que

> as classificações devem estar sempre abertas ao aperfeiçoamento e somente adquirem sentido se utilizadas no contexto de um processo diagnóstico contínuo e complexo que coloque sempre em primeiro lugar a pessoa e não o seu transtorno (BRASIL; 2019 a, p. 42).

Vygotsky, por tanto estudar essa categoria específica de pessoas chegou à conclusão de que "as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças", mas que, no que se refere "às crianças com alguma espécie de deficiência, devem ser oferecidos caminhos de ensino alternativos e com recursos especiais" (apud IVIC, 2019, p. 99).

Vygotsky não admite o foco do ensino pautado na deficiência da criança, mas sim em seu desenvolvimento sociocultural. Para ele, esse desenvolvimento é resultado das interações sociais qualitativas que a família e o professor possam possibilitar à criança. E ele se refere que a educação direcionada a essa criança deficiente seja a mesma realizada com a criança normal, e alerta para o fato de que a criança com deficiência mental pode não aprender o mesmo que as demais e nem no mesmo ritmo, mas que deve receber o mesmo ensino proposto àquelas e receber, também, a mesma preparação para a vida futura (apud IVIC, 2019, *passim*).

Spagolla suplementa tais afirmações ao considerar que "por ser o homem um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo", necessário se torna realizar uma educação que considere a afetividade tal como entendia Vygotsky (apud SPAGOLLA, 2019, p. 4).

Numa perspectiva walloniana, Galvão, aponta que

> os conflitos são propulsores do desenvolvimento humano, e o papel da afetividade nos diferentes estágios deste desenvolvimento sucede-se em fases com predominância afetiva e cognitiva, rupturas, contradições e conflitos que resultam da maturação e das condições ambientais, provocando alterações no comportamento infantil de modo geral (apud SPAGOLLA, 2019, p. 6).

Ou seja, ao interagir com o meio a criança expressa afetividade e é movida por ela enquanto vai se constituindo pessoa, levando Wallon a afirmar que ambas (afetividade e cognitividade) perfazem um par inseparável. Baseada no domínio desses conhecimentos é que a autora cita Wallon, para quem o docente deve ter aprofundamento teórico bastante em conhecer como a criança vai se constituindo pessoa, porque considera que

> tais conhecimentos são valiosos instrumentos para a reflexão de como a escola pode desencadear múltiplas possibilidades

> para enriquecer o processo ensino-aprendizagem, suscitando novas formas de pensar a educação (apud SPAGOLLA, 2019, p.8).

Pelo exposto, fica claro que o professor deve conhecer como acontece o desenvolvimento da criança para poder, com propriedade, se pautar numa abordagem pedagógica que considere, incentive e exercite as dimensões emocional e afetiva no processo de ensino e de aprendizagem, com vistas a propiciar que o aluno se desenvolva globalmente ao se sentir valorizado, respeitado e capaz de aprender através de uma pedagogia que proporcione, além dos conteúdos programáticos, as interações grupais necessárias para isso.

Souza (2014), respaldada nas teorias walloniana e vygotskyana, afirma que o professor deve criar laços afetivos com o aluno, ao objetivar desenvolver uma aprendizagem efetiva e significativa. Isso é o que todos os alunos necessitam e, em especial, os alunos com transtornos globais de desenvolvimento em cujo rol estão incluídos os alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA, foco desta pesquisa que, como dita a Lei, são iguais aos demais em direito. Diante dessas teorias vejamos a importância que a afetividade exerce sobre o desenvolvimento infantil.

2.3 A afetividade como fundamental ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional do aluno

Wallon deixou-nos a expressão de que o homem é ser "geneticamente social" porque entende que, desde seu nascimento a criança já se encontra orientada para pessoas, exercitando, assim, sua expressividade emocional (apud GALVÃO, 2019, p. 15).

Para Galvão (2019, p.17) "existem várias linhas de pesquisa que tentam explicar a gênese das competências emocionais" e ela apresenta tais estudos como focados apenas nas expressividades faciais dos bebês. Contudo, ensina que "Wallon voltou sua atenção para os efeitos da expressividade sobre o corpo como um todo" e ressalta "o caráter expressivo" que esse autor observou nas emoções (2019, pp. 20-21)

Por isso essa autora afirma que para Wallon

> as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam

> com o tempo, sendo que a preponderância inicial das reações orgânicas e expressivas vai sendo substituída pelas imagens e impressões subjetivas, ou seja, desse processo resulta a atividade intelectual. (apud GALVÃO, 2019, p.22)

Diante dessa teoria se entende que a emoção tem importante papel na cognição e, portanto, no acesso à linguagem, devido haver imbricação entre os processos afetivos e cognitivos.

2.3.1 Ressignificando o aprendizado do autista

O escolar com Transtorno do Espectro Autista – TEA, como afirmado nas teorias citadas, aprende como as demais crianças, só que em ritmo diferente e a partir de metodologias alternativas. Impera assim, a demanda por profissionais docentes que atendam as necessidades desses alunos, levando Brasil a regrar o assunto

> na Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente **voltada para a atenção à diversidade** e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2019 a, p. 4)

Nosso grifo refere-se à ênfase que o governo concede à formação de professores para o alunado da educação especial como um todo.

Nesse sentido, explicitaremos as teorias afetivas propostas por Wallon e Vygotsky, porque este ultimo afirmou que

> É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais (apud IVIC,, 2019, p. 17).

Silva (2019), fundamentada em Wallon, coloca que a afetividade é um vínculo social, já que une professor e aluno e que, sendo assim, funciona como propulsora da aprendizagem.

Nesse contexto, para que o docente possa atender as necessidades educativas do TEA, além do domínio dos conhecimentos acadêmicos

que deve ter sobre o assunto, ele deve possibilitar ao educando muitas situações de interações sociais, posto que a teoria vygotskyana assegura que, dessas interações resulta o desenvolvimento do escolar, haja vista o imbricamento dos processos cognitivos e afetivos como citado *passim*.

Silva alerta, ainda, que, se o professor é responsável por contribuir para a formação da personalidade do educando, ele tem que considerar a função da escola de formar a afetividade infantil, posto que o docente funciona como mediador da aprendizagem e, nesse sentido, precisa olhar e ouvir os apelos da criança (2019).

Já Wallon afirma que "o educador que se mantiver atento a essas manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem" (apud GRATIOT-ALFANDÉRY, 2019, p. 39).

Amparado, também, em seus próprios estudos que comprovaram que "o meio é o portador dos significados profundos", Vygotsky concede relevância aos "processos externos como as interações socioafetivas, a cultura, as obras culturais, os instrumentos psicológicos e outros que [...] ao lado da memória ou da inteligência individual e natural, provocam conhecimentos" (apud IVIC , 2019, p. 22).

Para isso esse autor utiliza-se de sua teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal que, em síntese, seria estimular o aluno a galgar patamares mais elevados de conhecimento do que aqueles de que já dispõe como fruto do seu potencial, mas que pode construir conhecimento superior (próximo).

Decorrente dessa teoria é que se depreende que, o aluno só interioriza aquilo que a realidade escolar lhe oferece como elemento capaz de transformar seu pensamento e sua memória. Assim sendo, a teoria do desenvolvimento de Vygotsky, assim como as teorias wallonianas sobre a afetividade, forneceram elementos essenciais para melhor compreendermos os fenômenos educativos no qual se incluem a afetividade, sua importância e seu papel no desenvolvimento do estudante (apud IVIC, 2019, *passim*).

Acerca do assunto interações socioafetivas, Silva teoriza que "nas relações que mantem com os adultos, a criança demonstra sua afetividade, seja de modo positivo ou negativo e esses aspectos dependem da

relação que o adulto estabelece com ela" (2019).

Segundo Silva, "o afeto proporciona uma relação baseada na confiança, no respeito, na admiração, e por isso eleva a autoestima da criança". Ainda assegura essa autora que

> uma vez a autoestima elevada, o aluno vai refletir o prazer de estar na escola, sendo imperativo que pais e professores considerem a dimensão afetiva durante o processo de ensino e aprendizagem e cuidem da criança como um todo, pois a falta de afeto compromete a construção do conhecimento e influi no emocional da criança (2019, p. 95).

Por isso é que Wallon destaca a afetividade como fator central na construção do conhecimento e da pessoa, porque ele afirma que a expressão emocional precede e supera os recursos cognitivos (apud GRATIOT-ALFANDÉRY, 2019, p. 38).

Enfim, há que se considerar que

> o movimento e agitação motora, normalmente reconhecida pela escola como sinal de problema de aprendizagem, baixo ou excessivo interesse, os quais, se analisados pela perspectiva walloniana, podem acrescentar entendimento às práticas escolares, pelo reconhecimento de que essa expressividade motora está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção da criança (apud GRATIOT-ALFANDÉRY, 2019, p. 42).

Simplificando, para Wallon e Vygotsky o docente deve manter os focos visual, auditivo e afetivo no aluno, com o que vai entender se está cooperando com o aprendizado da criança.

Outro autor que comunga das teorias wallonianas é Cunha, com cuja ideia concluímos esta exposição teórica, já que esse autor postula que "o afeto gerencia as relações com o saber, que perdurarão ao longo da vida não com as digitais do professor, mas com as marcas da amorosidade que possibilitarão ao aprendente conquistar sua autonomia" (2019).

3 CONCLUSÃO

Nossa pesquisa nos trouxe a convicção da importância do afeto como recurso para os alunos, em geral, construírem saberes. No que diz

respeito ao aluno com Transtornos do Espectro Autista - TEA, essa importância mais se fortificou pois pudemos comprovar pelas teorias revisadas que a presença do afeto nos processos de ensino, de aprendizagem e nos relacionamentos professor/aluno influencia cognitiva e emocionalmente o desenvolvimento global da criança. Pudemos comprovar também, através do auxilio teórico em Wallon e Vygotsky, que uma metodologia afetiva pode influenciar a aprendizagem do aluno autista positiva e eficazmente.

No que diz respeito à nossa prática docente, as contribuições foram demasiado valiosas, pois aprendemos que nossa prática, não apenas influencia o aprendizado desse aluno, como também pode impulsionar negativamente esse aprendizado caso desconsideremos as teorias que sustentam que o aprendizado é consequência, não apenas do ensino, mas sim, do ensino que considere cada aluno como individuo único, cuja cognição e memória merecem atenção didático-pedagógicas alternativas e que, nesse caminho a ser percorrido, a afetividade se faça presente.

As teorias revisadas só fortalecerem nosso conhecimento inicial de que a afetividade pode influir significativamente na aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Desse modo, podemos afirmar que nossos objetivos foram atingidos por considerarmos que metodologias alternativas fundamentadas na afetividade podem solucionar o impasse da não aprendizagem do aluno autista.

Além disso, entendemos que a educação do aluno com TEA necessita de mais estímulos porque essa é a base de todo arcabouço de conhecimentos de uma pessoa que merece, como as demais, que a letra da Lei seja cumprida à risca, já que a equidade é direito fundamental que lhes é assegurado por diversas políticas brasileiras, assim como a inclusão.

Além de todo o exposto, entendemos com os estudos realizados que, apenas as metodologias afetivas e alternativas do professor não garantem a aprendizagem do aluno com TEA. Isso porque, o docente e o aluno precisam contar, também, com a participação e colaboração dos pais dos alunos e dos demais alunos da escola. Essa rede integrada de apoio e de afeto se faz muito importante porque o aluno se sentirá cercado pelo carinho e atenção de todos e, dessa maneira, se sentirá mais motivado à aprendizagem.

Sugerimos que os docentes tomem conhecimento dessas teorias para que assim, bem fundamentados teoricamente, possam desenvolver uma prática pedagógica mais coerente com as necessidades do aluno autista, da qual resultarão bons e significativos frutos.

Além de todo o ganho teórico sobre o assunto revisado, ainda pudemos conhecer que, historicamente, as teorias wallonianas estão presentes no Brasil desde os anos oitenta do século passado.

Portanto a afetividade é de importância fundamental no processo de aprendizagem dos alunos com TEA. Sugerimos, para trabalhos acadêmicos futuros, a apresentação de metodologias afetivas que possam atender esses alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDE; Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo**: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Disponível em: http://www.rhemaeducacao.com.br/material/material-turma/9ae441ba87ce148e12351c8236bae3e2.pdf. Acesso: 07 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 08 abr. 2019.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. (2008). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso: 07 abr. 2019.

CARVALHO, Chayene Cristina Santos. **Linguagem escrita e autismo:** um estudo de caso em uma sala de aula regular em São Luís – MA. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16799_9865.pdf.Acesso: 02 maio 2019.

CUNHA, Eugênio. **O afeto tem a força de um sonho.** Disponível em: https://www.eugeniocunha.com/artigo/70/o-afeto-tem-a-forca-de-um-sonho. Acesso em: 03 maio 2019.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

GALVÃO, Isabel. **Expressividade e emoção**: ampliando o olhar sobre as interações sociais. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139590/134894. Acesso em: 12 maio 2019.

GÓES, Maria Cecilia Rafael de. Deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural *IN* **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. Marta Kohl de Oliveira, Teresa Cristina Rego e Denise Trento R. Souza (orgs.). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3481860/mod_resource/content/2/Relacoes%20entre%20desenvolvimento%20humano%20deficiencia%20e%20educacao.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização Patrícia Junqueira. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/me4686.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

IVIC, Ivan. **Vygotsky Lev Semionovich**. Tradução: José Eustáquio Romão. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/me4685.pdf. Acesso: 06 jun. 2019.

MACHADO, Geraldo Magela. Vygotsky. Disponível em: https://www.infoescola.com/biografias/vigotski/. Acesso em: 03 maio 2019.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia¸ RIESGO; Rudimar dos Santos (Orgs**.). Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Transtornos%20da%20Aprendizagem-Abordagem%20neurobiol%C3%B3gica%20e%20Multidisciplinar%20-%20Newra%20Tellechea%20Rotta.pdf. Acesso: 30 abr. 2019.

SÃO PAULO. **Cartilha autismo e educação**. Disponível em: http://institutoitard.com.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2017/03/Cartilha-AR-Out-2013-autista-na-escola.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

SOUZA, Cirene Maria de. **A compreensão da afetividade como elemento propulsor da melhoria do desempenho escolar** – uma necessidade do saber docente**,** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_cirene_maria_de_souza.pdf. Acesso: 09 abr. 2019.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula**. Afetividade**: por uma educação humanizada e humanizadora. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2343-8.pdf . Acesso em: 08 maio 2019.

SILVA, Erivânia Guedes da. **Afetividade na pratica pedagógica e na formação docente.** Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm. Acesso: 7 jun. 2019.

A FORMAÇÃO E O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE NO CONTEXTO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Rita De Cássia Silva Sanglard[1]

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da temática de atuação do intérprete, na sociedade, e também para a reconstrução do percurso histórico constituído pelas pessoas surdas no país, fundamentada na necessidade do resgate, integração, inclusão e formação desses indivíduos no meio social.

Nos questionamentos vivenciados por mim e percebendo o descaso e a omissão na falta de cumprimentos dos deveres no passado e na atualidade e evidenciando o quão difícil é o processo de inclusão dos surdos no meio social, familiar e educacional farei a exposição dos motivos pelo qual escolhi fazer o curso de Libras e necessito mencionar desde o início para que se entenda a razão.

Sou professora, leciono a quinze anos no Ensino Fundamental I (Educação Infantil ao 5º ano), e desde quando comecei a estudar no Magistério, já se falava muito sobre a inclusão das crianças com deficiência no ensino regular, mas, achávamos que isso nunca fosse acontecer, por falta de formação dos próprios profissionais, pela falta de estrutura das escolas, e também da própria gestão e principalmente por medo dos professores que achavam um caos se acontecesse isso, falo porque ouvi vários absurdos sobre esse questionamento, onde se falava tirar a criança das APAES e trazer para a escola regular que não tem estrutura nenhuma para recebê-las é muito preocupante.

O tempo foi passando, depois do Magistério, fui para a Faculdade fazer Normal Superior, ano em que não se tinha mais a Pedagogia, ano

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: rsilvasanglard@yahoo.com.br..

esse de 2002. Nesse ano já lecionando, acompanhava de perto os dramas dos professores que não aceitavam a Inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, e pensava "é com eles que quero trabalhar". Comecei então a pensar em cursos para me especializar e fiz Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional a qual me abriu oportunidades, conhecimentos para começar a receber os alunos caso matriculasse na escola onde leciono.

No ano seguinte, houve a oportunidade de fazer curso de Braille pelo Instituto São Rafael de Belo Horizonte, onde foi de grande aprendizado e tinha certeza que era essa área da educação que queria continuar, lutar para que a Inclusão realmente se validasse na escola. Falava muito com minhas colegas professoras sobre esse tema, falando sobre os seus receios, que todas precisavam se capacitar, fazer cursos, mas, a maioria não queria, falavam que ganhávamos muito pouco para ficar gastando com cursos, e não via nessa área valorização, mas sim somente cobranças.

No ano de 2011 fui contemplada com duas turmas com alunos incluídos, pois sou efetiva em dois turnos: matutino e vespertino. Então, a diretora me concedeu turmas iguais de 3º ano, e em cada uma das turmas, recebi crianças com deficiências: uma com surdez severa no período matutino e a tarde uma criança com Síndrome de Down.

Relato com sinceridade que mesmo estudando, fazendo cursos, tive sensação de medo, impotência, de achar que não iria dar conta, mas, fui com coragem, só que para espanto nunca imaginei dar aulas para surdos, pensava em crianças cegas, autistas, com Down, mas, realmente, nunca imaginei trabalhar com surdos, e não sei, não era por preconceito, mas, aqui em minha cidade, não se falava em surdos. Havia outras deficiências, mas surdez era praticamente nulo aqui onde moro.

Essa aluna veio da Associação de Pais e Amigos (APAE), foi realmente a inclusão acontecendo, de certa forma, porque não me prepararam para trabalhar com ela em LIBRAS, e então, fiquei bem perdida no início. A aluna veio da APAE sem ser alfabetizada, não escrevia, não fazia espaçamento corretamente, e conhecia muito pouco a Língua Brasileira de Sinais. Comecei a pesquisar sobre Libras, vendo vídeos, comprando livros para aprender pelos menos alguns sinais básicos para conversar com ela, mas, o grande entrave foi que ela não aceitava a Libras. Fiquei

muito decepcionada, mas, não desisti. Fui colocando, através de carimbos da configuração de mão, as letras com figuras que começavam com a mesma letra e assim fui alfabetizando, ela começou a despertar com essas atividades, e a juntar as letras, claro que foi a passos lentos, e aprendeu a escrever no caderno, a ter controle motor. Estava com a idade de 12 anos, já era uma adolescente, mas, na realidade sua idade mental era de uma criança de 05/06 anos. Nasceu com síndrome de Teacher Collins que afetou a sua audição. Fazia xixi na roupa, na maioria das vezes não queria ir ao banheiro para se trocar.

Eu lecionava no segundo andar numa sala bem escondida, tanto de manha como a tarde, era minha sala. Quando acontecia de a menina fazer as necessidades na roupa eu que a levava no banheiro, pois não tinha ninguém na escola para me ajudar. Não precisava contar com a ajuda de ninguém, e na maioria das vezes com muita preocupação a minha sala ficava sozinha. Minha sorte era que meus alunos eram compreensíveis, e ficavam cada um fazendo sua tarefa, ou quem terminava tinha a caixa de livros, revistinhas, caça-palavras, brinquedos que eles gostavam e ficavam lendo ou fazendo atividades extras.

O que me chamava a atenção nessa aluna e que me intrigava é que ela rejeitava a Libras, fazendo barulho e achava que estava conversando, não gostava que eu lhe ensinasse alguns sinais. O sinal que ela mais gostava de fazer para mim é o de doida, como quem diz,eu converso, todo mundo me entende, porque ela faz esses sinais para mim, essa foi a parte mais difícil que enfrentei quando lecionei para ela. Chamei os pais na escola, somente a mãe compareceu.

A mãe me relatou que o pai a rejeitava, não aceitava a deficiência e que era uma luta constante para o convívio dos dois em casa. Falei que ela estava rejeitando a Libras, que me chamava de doida e que em casa ela também fazia isso com sua mãe. Então, propus a mãe de minha aluna para fazer um curso básico de Libras em Manhuaçu, curso esse que só comecei a fazer em agosto, por conta própria, para tentar entender um pouco essa nova Língua, aprender sinais e ter mais firmeza com ela em sala. Consegui o curso gratuitamente para mãe e filha, bem como o deslocamento. Mas, para minha indignação, compareceram somente uns dois meses às aulas. Fiquei bem triste, porque, penso que a família tem

que ser a primeira a querer ver bem o filho a se desenvolver, a crescer, mas na maioria os que querem os filhos debaixo das asas, superprotegidos. Até esse período me questionava se o problema era eu? O porquê dela renegar a Libras, o porquê dela ser tão nervosa em sala, em querer controlar a situação. Mais tarde, conhecendo a família, percebi que eles faziam tudo o que minha aluna queria, não dando limites para a mesma.

Quero deixar claro que não são todas as famílias que são assim, mas minha primeira experiência com surdo não foi fácil. Entendi que para eles também não deve ser e com isso busquei me aprofundar, a querer aprender mais e mais. Continuei no outro ano a estudar Libras, na Faculdade do Futuro, cidade de Manhuaçu com o professor Fernando Portes, uma pessoa de renome e de reconhecimento na Libras na nossa região. Aprendi os sinais básicos, os encontros eram de quinze em quinze dias, mas, percebia que quando lá chegava muitos dos sinais da aula anterior eram esquecidos, porque não tinha com quem treinar, com quem conversar.

E comecei uma busca incessante por minha cidade para encontrar pessoas com surdez e foi em vão, procurei na APAE e nada, não tinha alunos surdos estudando lá, e os que estudaram a 10, 15 anos atrás, já não moravam em Manhumirim, ou não sabiam seus endereços, fiquei de novo preocupada, com quem treinar, com quem conversar, com quem compartilhar? Manhuaçu tem a comunidade surda, mas, para mim que trabalhava dois turnos, e aos sábados fazia o curso, treinar com eles a que horas? O desejo era grande, mas, a possibilidade era impossível.

Terminei o curso básico, fui para o intermediário, mas, faltava algo, faltava a fluência. No curso se preocupavam somente com sinais, e faltou conhecimento sobre o que é realmente a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Fiquei uns três anos sem estudar Libras, mas, percebi que precisava voltar e comecei a buscar um curso que me desse base, que me ensinasse sinais, mas também a cultura surda, a língua viva e sua história desde seu surgimento ate os dias atuais. Fui para internet e comecei a digitar Pós em Libras, confesso, não foi fácil, até que em um dia de janeiro do ano de 2015, acessei Uníntese e fiquei empolgada com o que li. Telefonei e recebi informação de que iria começar turmas em BH e também em Juiz de Fora, optei por BH mesmo sabendo que a

minha vida iria mudar ia dar uma guinada de 360 graus, pois, um final de semana por mês, deixaria minha família, e iria percorrer 306 KM para chegar ao meu destino, para estudar, pagando o curso com recursos próprios. A Secretária de Educação ficou muito feliz, nossa uma de nossas professoras fazer Libras na capital, que bom, passar cursos para nossas professoras, mas não podia me ajudar nem com passagens.

O curso me abriu novos horizontes, atendeu as minhas expectativas, achei muito difícil, mas, estou conseguindo, está sendo com muita luta, mas, o conhecimento adquirido não tem preço, é realmente o que eu busquei, comecei a ler vários artigos referentes a Língua de Sinais Brasileira, que sinais são diferentes por causa da nossa regionalização, o nosso País é muito grande, a Língua é viva, e respeita a cultura de cada região, achei fantástico isso, apesar, das dificuldades por isso.

Grandes referências na Libras que preciso buscar seguir como: Neiva de Aquino Albres, Vânia de Aquino Albres, Gladis T. Perlin, Shirley Vilhalva (que tive a oportunidade de conhecer e me encantar) Karin Strobel, Ronice Muller de Quadros, Carina Rebello Cruz, Francisco José Quaresma de Figueiredo, Stokoe, Karnopp, entre outros que sou grata por conhecer a partir dos professores da Uníntese que nos falaram desses autores e também pela contribuição de cada um no curso, cada encontro era um aprendizado novo, cada um com suas experiências, uns surdos, outros ouvintes, mas cada um com sua bagagem de experiências, suas vivencias, suas histórias e culturas diferentes que contribuíram para que o nosso processo de conhecimentos fosse aumentando a nossa vontade de aprender e conhecer a Língua de sinais.

Há alguns pontos importantes a serem refletidos, pois, diante da democratização do ensino, nosso sistema educacional tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade.

A partir das reflexões ditas anteriormente o objetivo aqui é apresentar alguns pontos importantes que envolvem a Inclusão dos surdos e o papel e a atuação de intérpretes educacionais e o seu fazer em sala de aula.

Conforme disposto no Decreto Federal nº 5626/2005, considera-se pessoa surda "[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e

interage com o mundo por meios de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS." Essa afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural que deve ser aceita sem restrições no contexto escolar. Nesse sentido, abordaremos as informações referentes aos alunos surdos que utilizam a Libras para a sua comunicação e ensino, numa proposta educacional que tem como pressuposto que a criança surda adquira a língua de sinais de forma natural, como primeira língua, e como segunda língua a língua portuguesa, na modalidade escrita.

A Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida a partir da língua de sinais francesa. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua. Durante muito tempo, a filosofia educacional adotada para o ensino de pessoas surdas era o oralismo. A partir do Congresso de Milão, em 1880, o método oral puro passa a ser visto de forma diferente, dando espaço para uma nova filosofia que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral.

A partir da homologação da Lei nº 10.436/2002, a propagação da Língua Brasileira de Sinais é consolidada, e o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdo vem reafirmar essa necessidade e possibilidade.

Atualmente, a proposta educacional para o surdo é bilíngue e, com isso, há o reconhecimento da Libras, ou seja, da necessidade de que todas as pessoas, surdas ou ouvintes se apropriem da Língua Brasileira de Sinais. O bilinguismo é uma proposta de ensino que propõe acessibilidade à criança em duas Línguas (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) no contexto escolar.

Vários pesquisadores linguistas reconhecem as línguas de sinais de diferentes países como línguas naturais, no sentido linguístico, ou seja, línguas que apresentam as propriedades das línguas humanas.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96), deixa claro que o Ensino Especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior. Haja vista as portarias e demais instrumentos pelos quais a educação garante aos alunos universitários a presença de intérpretes, tecnologia assistiva e outros recursos em sala de aula comum.

A lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão dos tradutores intérpretes, ao disciplinar a formação necessária para a atuação na área, estabelecendo claramente, no artigo 17 que a " formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

FORMAÇÃO DO TRADUTOR INTÉRPRETE

Necessita-se de leis de políticas públicas para que desde que a criança surda ingresse na escola regular na Ed. Infantil se sinta incluída por haver na mesma o profissional intérprete para fazer sua integração, para que a participação do aluno seja a mesma que a do aluno ouvinte. O MEC (Brasil, 1997 b) reconhece que não existe formação específica para os intérpretes, sendo reduzido o número de pessoas habilitadas para tal função, mas determina que "os intérpretes devem ter fluência na língua brasileira de sinais, na forma como é usada pelas pessoas surdas e, também, boa fluência em Língua Portuguesa". (IBID/v.2, pag. 305)

Considera, ainda, que o intérprete deve somente interpretar e não explicar o conteúdo, que ele deve ser funcionário da mesma escola que o professor regente. A formação do tradutor intérprete é um dos assuntos mais falados recentemente, tanto pela quantidade deste profissional no mercado quanto pela própria polêmica sobre o que é ser intérprete.

Há que se considerar que o período da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental está mais voltado para a aquisição linguística, exigindo do tradutor intérprete interfaces pedagógicos para o alcance desse importante objetivo embora não haja previsão nos documentos legais sobre a presença do tradutor intérprete na educação infantil. A educação infantil tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento linguístico de qualquer criança e, quando há crianças surdas em sala, a de construir uma situação diferenciada para a condição bilíngue. (LACERDA, 2014,p. 82)

A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM LIBRAS E A POLÍTICA DE INCLUSÃO

Diante de um contexto histórico e documental sobre os processos legislativos de políticas públicas de inclusão, segundo ressaltam nos documentos oficiais do MEC/SEEP (2007, P.2): no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve inicio na época do Império, com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos meninos cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, os fatos históricos mostram ser presentes na sociedade na situação sobre inclusão da pessoa surda, pois a comunidade surda tem sofrido muito desde a antiguidade, por terem sido discriminados totalmente do meio social, sofrido maus tratos e muitas vezes reprimidos. A formação acadêmica em Tradução, Interpretação e Docência em Libras me proporcionou não somente conhecer uma nova língua, seu vocabulário, a produção textual e a competência de fala gestual, o entendimento e o uso da Libras na comunicação, mas, também me fez conhecer a cultura dessa comunidade, como se relacionam e percebem o ambiente em que vivem, seu histórico de inclusão social, a imposição do bilinguismo, entre outras especificidades que identificam tantas outras classes sociais.

É importante ressaltar que um mediador de processos comunicativos tem consigo a imensa responsabilidade de intervir nessa tradução, com o compromisso ético de interpretar corretamente a mensagem a ser veiculada por ambas as partes, numa interlocução. A pessoa surda confia plenamente nesse profissional, pois lhe garante a defesa do seu direito a cidadania a ser atendido num balcão de um aeroporto, a hospedar-se num hotel, a ser compreendido numa consulta médica e/ou odontológica, a ter acesso ao conhecimento em sua própria língua, entre outras situações.

A FORMAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA OPORTUNIZADA PELO CURSO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Percebemos que uma educação baseada apenas na transmissão de conteúdos não contribui para desenvolver o processo de ensino e

aprendizagem de Libras em qualquer contexto. Ao alcançarmos o contexto da esfera do nível superior, carecemos de mais informações e de pesquisas que aclarem como tem se ministrado essas aulas, já que se trata de ações muito recentes. Importante ressaltar, ainda a especificidade do próprio professor de Libras que pode ser surdo ou ouvinte. Este fato, com certeza influenciará bastante na prática pedagógica. É por isso, que carece destacar que a relação entre as propostas teóricas e a prática pedagógica para o ensino de Libras tem se constituído em uma questão de grande complexidade e permeada por fatores diversos. Sendo assim, Oliveira (2010), baseada nos pressupostos de Vygotsky esclarece que:

> Nas relações interpessoais na educação a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos (...) a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre individuo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. (...) o processo ensino e aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 2010, P.56)

Percebo a preocupação do curso de nos mostrar os conhecimentos específicos da Língua, os aspectos linguísticos e culturais, abrangendo também conhecimentos relacionados a área de formação e as outras áreas do conhecimento, principalmente relacionados às disciplinas ou temas a serem tratados. O intérprete precisa dominar não somente os sinais em si mas ter o domínio de conhecimentos específicos dos

Campos dos saberes aos quais o curso pertence. Pois trata-se dos conhecimentos do campo de atuação do profissional , englobando desde os conhecimentos pedagógicos, didáticos ás áreas humanas, jurídicas, de saúde, as técnicas, como engenharia, informática,comunicações , dentre outras.

DOMÍNIO QUANTO AOS CONHECIMENTOS E USO DA LÍNGUA, DIFICULDADES E DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM LIBRAS

É imprescindível que o profissional tenha domínio sobre a Língua e que o mesmo reconheça as relações existentes entre ela, à cultura e a

subjetividade, as quais influenciam e são determinantes no processo de busca e construção de sentidos para a Língua em uso no ato tradutório bem como nas posturas e na imparcialidade das mesmas. É muito séria a profissão de tradutor/intérprete e Docente em Libras porque somos agentes mediadores da comunicação, precisamos reconhecer que na Língua há uma entidade presente, a cultura surda.

Para que haja domínio da Língua precisamos nos aproximar dos seus aspectos culturais, pois se não houver essa ligação ficamos fora desse contexto e não há como ser um intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Há vários desafios para atuação do intérprete, mas a mais difícil é a inserção na comunidade surda, a rejeição de alguns profissionais em relação ao trabalho do intérprete e também, a proposta educacional vigente nas escolas, a qual não está adequada para haja uma verdadeira inclusão das pessoas com deficiência, em especifico, os surdos.

CONCLUSÃO

Falar sobre acesso a Inclusão especialmente sobre Libras é um grande desafio, entretanto, tratar deste tema vinculado à pessoa surda constitui-se ainda, em desafio maior. Não há dúvida de que desde os primórdios, a humanidade passa por um constante processo evolutivo e com o surgimento da globalização, a sociedade caminha rumo à evolução, em passos ágeis, visando garantir a sua própria sobrevivência.

Acredito, porém, que estamos passando por mudanças que fazem parte de um processo, e enquanto processo, elas não ocorrem de uma hora para outra.

Percebo que houve muitos avanços, temos buscado formação profissional e somos capazes de confrontar e expor aos profissionais que ainda não entendem nosso verdadeiro papel na sala de aula, que é a de intermediar na comunicação entre a pessoa surda e o professor e também com os demais colegas de turma e escola.

O Decreto nº 5626/2005 que institui a Libras como disciplina e prevê formação para os intérpretes em muito contribui para este processo e para o efetivo reconhecimento do nosso trabalho profissional.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, CASA CIVIL, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010: Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Presidência da República, CASA CIVIL, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de... In: LACERDA, C.B.F.; Goés, M.C.R. (org). Surdez: **O intérprete de Língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

A OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM OLHAR SOBRE O ALUNO COM DISLEXIA

Flávia Freitas da Silva Mello[1]

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma pesquisa realizada durante o curso de pós-graduação e refere-se a uma observação na sala do AEE refletindo sobre a dislexia, o tema está bem presente no processo de escolarização. A dislexia pode ser adquirida por uma lesão que venha ser ocasionada por algum acidente ou genética envolvendo os cromossomos de origem hereditária, um transtorno que afeta a parte da leitura e escrita ocasionando um déficit.

Cotidianamente, nos deparamos com alunos com dificuldades na leitura e escrita, levando em consideração que a leitura e escrita são instrumentos fundamentais no processo de escolarização. Desta forma, o atendimento educacional especializado é a ponte para que os alunos com dificuldade de aprendizagem tenham um atendimento voltado a sua especificidade levando em consideração que esses precisam de uma metodologia específica e muitas vezes de atividades individualizada para que desenvolva a aprendizagem.

A sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) surge da necessidade identificada pelos profissionais da saúde e educação e tem o objetivo habilitar e reabilitar o aluno com dificuldade de aprendizagem no contexto educacional. Embora no princípio era um único espaço

1 Formada em pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Três Marias – FTM. Professora nos Municípios de Serra Branca e são João do Cariri – PB. Graduanda do curso de Letras/Libras na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

de escolarização dos alunos com deficiência, esses não se apropriavam da sala regular, os quais frequentavam os alunos sem deficiência, nesta perspectiva o Atendimento Educacional Especializado passa por várias reformulações e chega aos dias atuais um atendimento no horário oposto a sala regular. Por sua vez, a dislexia não pode ser relacionada a simplesmente uma dificuldade de aprendizagem, mas que, é um distúrbio que traz como consequência a dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita. Conhecida como um distúrbio de aprendizagem a dislexia afeta a parte da linguagem e a dificuldade em aprender ler e escrever

Neste sentido, vários autores, tais como: BEDAQUE (2014); BOSSA (2000), CARVALHO (2011), KASSAR; REBELO (2013); MASSI (2007), MUSZKAT; RIZZUTTI (2012) entre outros levantam problematizações sobre o assunto abordado. O interesse de estudar o tema desenvolveu-se a partir da curiosidade do ensino dos alunos com dislexia na sala do AEE e a metodologia desenvolvida no cotidiano. Refletindo sobre as práticas de inclusão e a educação especial, este trabalho busca analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidenciando a influência do educador nesse processo, bem como os métodos e os materiais pedagógicos utilizados para os alunos com dislexia.

O caminho metodológico deste estudo alicerça-se na pesquisa bibliográfica e de campo, estruturado na abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvida com o intuito de obter dados referentes ao tema abordado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação com intervenção pedagógica e o questionário aberto direcionado a professora responsável pela sala do AEE na Escola Estadual de Ensino Fundamental Vasconcelos Brandão localizada no município de Serra Branca-PB.

Portanto com os dados alcançados na pesquisa de campo podemos afirmar que a sala do AEE tem grande influência e importância para o desenvolvimento dos alunos com deficiência levando em consideração que a dislexia traz como consequência a dificuldade na leitura e escrita, nesse espaço do AEE podemos afirmar também a importância do desenrolar das atividades com metodologia que atende as necessidades dos alunos e a qualificação do profissional para trabalhar nesse espaço.

1. CONTEXTUALIZANDO SOBRE A DIFICULDADE DE

APRENDIZAGEM E A DISLEXIA

A leitura e a escrita assumem um componente democratizante influenciando nas habilidades do cotidiano tornando-se um requisito importante para a trajetória na vida escolar, uma vez que todos os componentes curriculares exigem o uso das mesmas. Nesta perspectiva a falta da leitura e escrita torna-se uma lacuna no processo educacional precisando de uma intervenção. A dificuldade de aprendizagem depende de vários fatores que pode ocasioná-la, entre eles estão o social, econômico e cultural. Segundo Grassi (2007) a dificuldade de leitura e escrita pode em alguns casos está relacionado ao déficit na percepção visual, distúrbios de atenção, problemas de memória, alterações nos processos linguísticos.

No entanto, o aluno deixa de aprender por algumas barreiras cognitivas e fisiológicas, como também por alguns obstáculos encontrados durante a trajetória da vida. A dificuldade de aprendizagem pode estar ligada aos distúrbios ou simplesmente a metodologia que esteja em divergência com o processo de aprendizagem.

> A identificação das causas dos problemas de aprendizagem escolar requer uma intervenção especializada. Muito embora o aprender seja um processo natural, resulta de uma complexa atividade mental, na qual estão envolvidos processos de pensamento, percepção, emoções, memória, motricidade, mediação, conhecimento prévios e etc. (BOSSA, 2000, p. 12).

A dislexia, por sua vez, é um distúrbio de aprendizagem que tem preocupado nas últimas décadas pois envolve a dificuldade de leitura, escrita e capacidade de soletrar causando até distúrbios de linguagem, segundo (MASSI, 2007, p. 44) "A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar". A IDA – International Dyslexia Association, 2002 apud ABD – Associação Brasileira de Dislexia, 2016 afirma que:

> A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em

relação à idade e outras habilidades cognitivas.

A dislexia também pode estar associada a um conjunto de sintomas como afirma (MASSI, 2007, p. 17-18) "A dislexia tem sido tradicionalmente divulgada pela literatura nacional e internacional como um distúrbio de aprendizagem manifestado por um conjunto de alterações "patológica" que se evidenciam na aprendizagem da escrita".

Ainda podemos considerar, segundo Massi, 2007, p. 102-103, as dificuldades apresentadas por um disléxico:

- Desempenho inconstante com relação a aprendizagem da leitura e escrita;
- Dificuldade com os sons das palavras e consequentemente, com a soletração;
- Escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- Relutância para escrever;
- Confusão entre letras de forma vizinha como "moite" por "noite", "espuerda" por "esquerda";
- Confusão entre letras foneticamente semelhantes: "tinda" por "tinta", "popre" por "pobre", "gomida" por "comida";
- Omissão de letras e/ou sílabas, como "entrando" por "encontrando", "giado" por "guiado", "BNDT" por "Benedito";
- Adição de letras e/ou sílabas: "muimto" por "muito", "fiaque" por "fique", "aprendendendo" por "aprendendo";
- União de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos: "Eraumaves um omem" por "Era uma vez um homem", "amiversario" por "aniversário".

Por outro lado, a dislexia pode em alguns casos ser um fator hereditário, segundo Massi (2007) em sua pesquisa realizada comprovou que 80% dos sujeitos analisados tinham parentes, pais, avós, tios, irmãos entre outros que também relatavam tais dificuldades. Desta forma podemos afirmar que a dislexia em alguns casos surge de fatores genéticos e com mais chance de se desenvolver no sexo masculino.

A DISLEXIA como origem etimológica, DYS significa dificuldade e LEXIA significa palavra, tem origem no final do século XIX conforme MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 27.

> As teorias da base orgânica e neurológica da dislexia tem origem no final do século XIX quando o neuropatologista francês, Dejerine encontrou, em autópsias de indivíduos que tinham

> perdidos a capacidade para a leitura extensa, uma lesão do lobo parietal inferior esquerdo região conhecida como giro angular atribuindo-se a essa região a denominação "centro da imagem óptica das palavras.

No entanto, a dislexia é transtorno neurobiológico, diagnosticada com uma avaliação composta por uma equipe multidisciplinar envolvendo profissionais da saúde e educação e com necessidade de exames neurológicos. Por sua vez, a criança, adolescente ou adulto com intervenções pode alcançar sucesso e êxito no desenvolvimento da aprendizagem, e esse avanço do desenvolvimento se dar de forma gradativa, assim como afirmam Muzkat; Rizzutti, 2012.

> O desenvolvimento da consciência fonológica pode ser influenciado pela idade e escolaridade. As representações fonológicas e semânticas de palavras familiares começam a ser formadas entre seis e nove anos de idade nessa fase o vocabulário é ainda reduzido sendo assim, não há necessidade de representar as palavras de uma forma sistemática e detalhada. (p. 34).

Nesta perspectiva alguns autores dividem a dislexia em três grupos: dislexia profunda, dislexia fonológica e dislexia de superfície.

> Os indivíduos com dislexia profunda e fonológica tem grande dificuldade com decodificação fonêmica.... Essas pessoas podem ainda cometer erros semânticos na leitura. Na dislexia de superfície, os indivíduos têm dificuldade com a rota visual, sendo identificadas por sua dificuldade em ler palavras irregulares. (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 44-45).

Portanto a dislexia é um transtorno que afeta a leitura e escrita causando déficit fonológico da linguagem, dificuldade de reconhecer e decodificar vocábulos, sílabas e consequentemente trocas delas.

1.1. Educação especial X a importância da sala do AEE

A inclusão na visão errônea é associada à pessoa com deficiência, na verdade a proposta da educação inclusiva é garantir equidade possibilitando que todos aprendam levando em consideração suas limitações e que essas limitações não seja uma barreira para o não aprendizado. "O direito à igualdade de oportunidade e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e sim, dar a cada um o

que necessita em função de seus interesses e características individuais" (CARVALHO, 2011, p. 35).

Também podemos considerar que "as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos." (CARVALHO, 2011, p. 29). Nesta perspectiva conhecida como uma modalidade de educação escolar, a Educação Especial é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Por sua vez, tem como objetivo a integração do sujeito na vida em sociedade promovendo a equidade e dando oportunidade para o desenvolvimento intelectual e eliminando as barreiras que impedem a aprendizagem. A educação especial propõe a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos em classes ou em escolas especiais e se constitui nesses espaços, embora a oferta da sala do AEE seja obrigatória dependendo das necessidades, mas facultativa a matrícula. Assim como diz a lei o atendimento educacional especializado é:

> Compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Nesta perspectiva para atender às necessidades específicas do público-alvo tem como objetivo:

> I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - Assegurar condições para a continuidade

> de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

O atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recurso multifuncional tem como objetivo promover a integração dos alunos com dificuldade de aprendizagem no contexto educacional servindo como uma ponte para apropriação do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem levando em consideração que o aluno com dificuldade de aprendizagem precisa de um atendimento que esteja em acordo com sua especificidade e muitas vezes individual e justamente a sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) tem esse objetivo.

A sala do AEE foi criada a partir da necessidade identificadas por profissionais da saúde e educação, desde 2003, no Brasil, várias ações são implementadas com o intuito de desenvolver o sistema inclusivo de educação e vários documentos foram elaborados pelo governo federal entre eles estão a sala de recursos multifuncionais, espaço para o Atendimento Educacional Especializado. (KASSAR: REBELO, 2013).

Os trabalhos desenvolvidos na sala do AEE precisam ser colaborativos e coletivos envolvendo todos os profissionais da escola e família, afirma Bedaque, 2014, p. 52 que:

> A colaboração no desenvolvimento das atividades dos professores de AEE e de sala de aula precisam ser consideradas como instrumento relevante no processo educativo e que, essencialmente, as práticas desses professores não podem ser encaradas como filantropia, pois, desse modo, corremos o risco de continuar a oferecer um trabalho educacional aos alunos públicos-alvo da educação especial numa abordagem assistencialista, desconsiderando a força matriz de transformação no desenvolvimento desses alunos.

Nesta perspectiva convém aqui falar da qualificação dos profissionais para realizar os trabalhos na sala do AEE, um profissional qualificado desenvolverá com qualidade suas atividades, assim como diz a lei em seu art. 59.

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação... Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado,

> bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

Dessa forma torna-se importante a qualificação e atualização do profissional para a renovação de métodos e prática pedagógica. "A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos). (CARVALHO, 2011, p. 161). Portanto entendemos que com a implementação do AEE através da sala de recursos multifuncionais têm alcançado novas metas configurando em uma educação mais inclusiva dando acesso e possibilidades para o avanço educacional, sendo assim, podemos considerar a importância do trabalho na sala do AEE através de atividades que aprimorem a aprendizagem.

1.2. Sala do AEE na Escola Celso Vasconcelos Brandão

A sala do AEE fica na Escola Estadual de Ensino Fundamental Vasconcelos Brandão, no município de Serra Branca-PB. Especificamente atende 10 alunos, com a faixa etária entre 8 a 23 anos de idade, funciona nos dois turnos: manhã e tarde. A respeito de sua estrutura possui materiais acessíveis e adequados, desta forma "os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais" (BEDAQUE, 2014, p. 64).

Figura 1 - Sala do AEE

Fonte: arquivo pessoal – 2018

As visitas na escola especificamente na sala do AEE aconteceram em três etapas primeira: observação da prática pedagógica, segunda: proposta de intervenção aplicação do questionário com perguntas abertas, terceira: aplicação do questionário com perguntas abertas, com materiais disponibilizados na escola e cópias de atividades em geral retiradas da internet, durante o mês de novembro de 2018. A intervenção foi aplicada com os alunos "X" e "Y", com idades de 15 e 21 anos, ambos apresentam dislexia, estudam na sala regular e frequentam respectivamente o 7º ano (ensino fundamental II) e 2º ano (Ensino Médio), no horário oposto que frequentam a sala do AEE. Segundo a professora responsável pela sala do AEE as atividades aplicadas, tanto na sala regular como na sala do AEE, são diferenciadas para atender as necessidades educacionais dos alunos.

As atividades aplicadas durante a intervenção, pela pesquisadora, mostraram que os alunos tinham dificuldades na leitura e escrita. Essas atividades baseiam-se nos métodos fonológicos com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, o reconhecimento dos sons e signos ortográficos levando em consideração a maior dificuldade de um disléxico está na leitura e escrita. Segundo (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 75) "o emprego de métodos fonológicos para prevenir ou remediar a dislexia tem se tornado, nos últimos anos, o pilar fundamental do tratamento".

Figura 2 - Jogo silábico envolvendo letras e sílabas para formação de palavras com alfabeto móvel.

Fonte: arquivo pessoal – 2018

Através das atividades foi possível identificar a dificuldade na formação de palavras, o reconhecimento nas letras e a falha na consciência

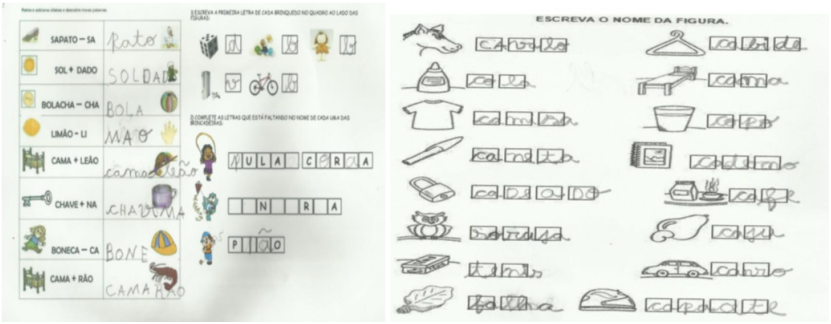
fonológica. Com isso podemos afirmar que segundo Massi, 2007 as dificuldades apresentadas por um disléxico no que se refere a leitura e escrita, sons das palavras e soletração.

Figura 3 - Jogos com imagens envolvendo palavras e sílabas faltosas

Fonte: arquivo pessoal – 2018

Nessa atividade foi possível identificar o maior desenvolvimento dos alunos no conhecimento das palavras pelo fato de conhecerem as imagens e fazer uma ligação das imagens as palavras.

Figura 4 - Atividades com imagens envolvendo a consciência fonológica, letras, separação de sílabas e formação de novas palavras.



Fonte: Atividade retirada do Google imagens em: 13/11/2018

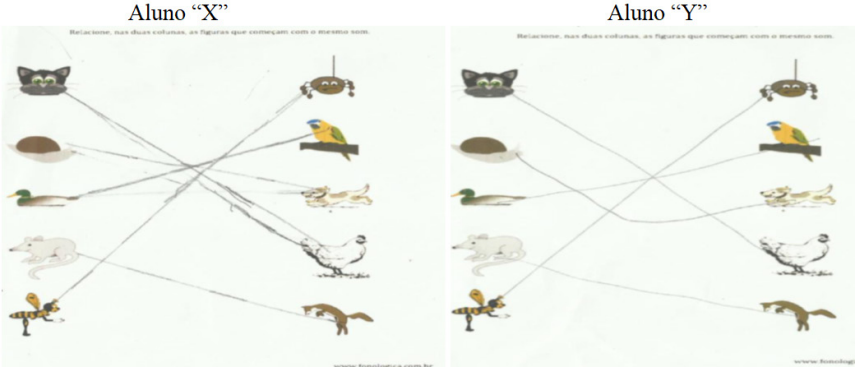
Nessas atividades os alunos precisaram de muita ajuda para entender o que era proposto com várias repetições de sons e letras os alunos conseguiram realizar a atividade, apesar de não ter feito alguma palavra e ter deixado letras faltosas. Apresentaram inconstância no que se refere a leitura, pois em alguns momentos conseguiam reconhecer letras e formar palavras, em outros esqueciam.

Figura 5 - Atividades com textos: Interpretação textual e reescrita

Fonte: Atividades retiradas do Google imagens em: 22/11/2018

Na primeira atividade os alunos tiveram êxito por se tratar de uma música e por conhecê-la os ajudaram a responder melhor, já na segunda atividade encontraram uma maior dificuldade na escrita, apesar de ser uma reescrita apresentaram relutância na escrita e erros, junções de fonemas, união de mais de uma palavra, ou seja, divisão inadequada de vocábulos como afirma Massi, 2007.

Figura 6 - consciência fonológica - aliteração



Fonte: Atividades retiradas do Google imagens em: 22/11/2018

Nessa atividade podemos observar que o aluno "X" teve maior dificuldade em compreender a atividade, com isso chegamos à conclusão segundo Muzkat; Rizzutti, 2012 que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser influenciado pela idade e escolaridade e o avanço do desenvolvimento da aprendizagem se dar de forma gradativa. Portanto a

prática constante de atividades estimula aprendizagem, principalmente aquelas que os alunos têm maior dificuldade, e a sala do AEE é o ambiente propício para essa prática.

1.3. Discussão e análise de dados

Para descrição e análise dos dados, foi realizado um questionário com perguntas abertas direcionado a professora responsável pelo desenvolver das atividades pedagógicas na sala do AEE, questionada sobre os materiais e estratégias pedagógicas utilizados no atendimento na sala do AEE com os alunos disléxico a professora respondeu "jogos, brincadeiras, pinturas, colagens, desenhos, dominó da linguagem visual, instrumentos musicais, linguagens auditivas". Nesta perspectiva retomamos o pensamento de BEDAQUE, 2014, que afirma a respeito dos materiais pedagógicos os quais precisam atender as necessidades dos alunos. As atividades pedagógicas para um disléxico devem estar ligada às habilidades de leitura levando em consideração o processamento fonológico, sendo assim podemos fazer uma referência ao pensamento de (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 74) no qual o profissional pode aplicar atividades que envolva os aspectos: "fonológico (consciência, memória e acesso), letras (nomes e sons), vocabulário(receptivo e expressivo), convenções da palavra impressa, compreensão auditiva e leitura (palavras reais, pseudopalavras e compreensão)".

Na sequência do questionário indagamos se há um planejamento em relação às atividades voltadas para o acompanhamento do alunado alvo e como ocorre. A mesma respondeu "com certeza, semanais na escola e sempre na regional a qual pertencemos". Nisso podemos afirmar que "planejar é uma ação exercida por todos nós, desde sempre cada vez que antecipamos o futuro, geralmente são as motivações ancoradas em necessidades materiais ou desejos existenciais que nos levam a planejar" (CARVALHO, 2011, p. 301).

Logo após estas questões fizemos referência a importância e a finalidade do serviço que é oferecido na sala do AEE. Sobre isto tivemos como resposta "Sim. Precisamos que os outros professores e profissionais que fazem parte da escola se integrem mais no assunto da sala do AEE e nos dê mais apoio e importância para um melhor desenvolvimento do

aluno". A resposta não alcançou objetivo proposto uma vez que foi perguntado qual a importância e finalidade do Atendimento Educacional Especializado, mas segundo (KASSAR; REBELLO, 2013, p. 27) afirmam que:

> O Atendimento Educacional Especializado é apresentado como meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado. Esse atendimento é necessário para que se atinjam os objetivos propostos e sua ausência impossibilitaria alcançá-los. Reconhece-se, portanto, que os alunos considerados deficientes devam receber um atendimento educacional que seja diferenciado.

Abordando quais as dificuldades e barreiras são encontradas no desenvolver da prática pedagógica na sala do AEE. A professora respondeu: "1º nas famílias, 2º nas salas ditas normais e por último apoio dos governos". Portanto, uma das grandes barreiras encontrada na sala do AEE são a ausência da família e a negligência com o apoio e incentivo.

Questionada sobre as contribuições no desenvolvimento dos alunos com o atendimento na sala do AEE. A professora diz que "temos apoio do governo do estado, direção e as pessoas que fazem a regional. Mais uma vez a resposta não corresponde a pergunta, pois as contribuições na pergunta foram a respeito do desenvolvimento do aluno e não contribuições governamentais, nem financeira.

As contribuições através do Atendimento Educacional Especializado se dão como apoio complementar e suplementar, "determinado como suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, cumprindo o papel de facilitador para acesso do conhecimento pelas pessoas com deficiência" (KASSAR; REBELO, 2013, p. 34).

Depois questionamos também sobre a participação, acompanhamento e estimulação dos pais ou responsáveis no processo do atendimento dos filhos na sala do AEE. Tivemos como resposta "não muito boa". Nesta perspectiva, a participação dos pais no processo educativo assume uma posição primordial para o desenvolvimento dos educandos, como também, a estimulação e o acompanhamento são imprescindíveis no processo de aprendizagem.

Dando continuidade ao questionário indagamos se há relação de

interação entre os professores da sala regular e professor da sala do AEE. A professora respondeu que "temos, mas ainda fica algo a trabalhar melhor". Podemos, assim, evidenciar com o pensamento de Bedaque (2014) ao esclarecer a importância do trabalho colaborativo que possibilita avanços significativos na aprendizagem.

> Para que o trabalho colaborativo assim se constitua, é imprescindível a participação e o envolvimento de todos ao que fazem parte do contexto escolar, quer sejam alunos, professores, gestores, funcionários, famílias ou outras pessoas integrantes do contexto e que interagem de forma colaborativa e/ou cooperativa... Podemos inferir que o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino regular pode se revelar como uma filosofia de trabalho, e não apenas como um saber técnico de um sobrepondo ao outro. (BEDAQUE, 2014, p. 48).

Finalizando os questionamentos perguntamos se a professora possui alguma formação específica para atuar na sala do AEE, a mesma respondeu que "sim, especialização em interdisciplinaridade e AEE". Daí a importância da qualificação do profissional pois proporciona a aprendizagem no desenrolar das atividades através das técnicas e métodos adequados a serem abordados, mas essa qualificação e todo conhecimento obtido por um profissional não precisa apenas ficar no papel, toda a prática pedagógica precisa ser concretizada para se obter êxito. Assumindo um olhar adquirido pelo processo da observação realizada no cotidiano pode-se concluir que a sala do AEE é um ambiente adequado para atender as necessidades educacionais dos alunos com dificuldades na aprendizagem, os profissionais qualificados desenvolvem um ótimo trabalhos e planejamentos constantes promovem o alcance dos objetivos e quando se planeja obtêm resultados favoráveis a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou da observação pedagógica na sala do AEE, onde ficou provado que a qualificação do profissional é muito importante para obter resultados significativos no desenvolvimento das atividades e práticas pedagógicas a partir de um planejamento para alcançar metas. A sala de recurso multifuncional é de suma importância para o

desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência e dificuldade na aprendizagem, onde muitas vezes esses precisam de um atendimento individualizado para sua evolução educacional e autonomia.

As contribuições através do Atendimento Educacional Especializado se dão como apoio complementar e suplementar, um suporte para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos e assim facilitar o desenvolvimento do aluno com deficiência. Foi observado também a partir dos aportes teóricos que a dislexia pode ser adquirida por uma lesão que venha ser ocasionada por algum acidente ou genética envolvendo os cromossomos de origem hereditária, um transtorno que afeta a parte da leitura e escrita ocasionando um déficit.

Portanto a prática constante de atividades estimula aprendizagem, principalmente aquelas que os alunos têm maior dificuldade, fica clara também que "o trabalho integrado da consciência fonológica pode ser um eficiente método para melhorar as habilidades de consciência fonológica, produção de fala e desenvolvimento das habilidades de leitura" (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 75) e a sala do AEE é o ambiente propício para o desenrolar dessas atividades.

REFERÊNCIAS

ABD – Associação Brasileira de Dislexia. O que é dislexia? 19 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/> Acesso em: 21/11/2018.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. Por uma prática colaborativa no AEE: atendimento educacional especializado. Curitiba: Appris, 2014

BOSSA, Nadia A. Dificuldade de aprendizagem: o que são? Como trata-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 21/11/2018.

_____ . Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Base da Educação. Educação Especial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 21/11/2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. Pesquisa Científica in: Metodologia do trabalho científico: métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, P. 41-118. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 19/11/2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (Orgs). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013. p. 21-42. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=F7Z-2DwAAQBAJ&pg=PA13&dq=atendimento+educacional+especializado&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi0m4qOz-PeAhVImJAKHalG-DcEQ6AEINDAC#v=onepage&q=atendimento%20educacional%20especializado&f=false>. Acesso em: 15/11/2018.

MASSI, Giselle. A Dislexia em Questão. São Paulo: Plexus, 2007.

MUSZKAT, Mauro; RIZZUTTI, Sueli. O professor e a dislexia. São Paulo: Cortez, 2012. 23

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nádia Marota Minó[1]
Valdirene Eliane Bailon de Souza[2]
Amanda Marota Minó[3]

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado pelos sintomas da desatenção, hiperatividade e impulsividade. Segundo Calimam (2010), o referido distúrbio constitui um problema neurobiológico com causas genéricas, surgindo na infância e estendendo em 3% a 5% das crianças, podendo acompanhar o indivíduo por toda a sua vida, embora alguns sintomas se tornem mais brandos ao longo da vivência.

Reforça-se a necessidade da atenção com essas crianças no convívio diário, essencialmente nos processos que envolvem a aprendizagem, o planejamento, a organização e a execução de tarefas, e não menos importante a resolução de problemas (CYPEL, 2010). Como o TDAH

1 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica – PPGED – Famílias Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano e Social pela Universida¬de Federal de Viçosa (UFV). Mestre e Licencia¬da em Pedagogia pela UFV. E-mail: nadiamino@gmail.com.

2 Doutoranda na linha de pesquisa Famílias, Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano e Social, pelo programa de Pós-graduação em Economia Doméstica da UFV. Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail:vbailondesouza@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Viçosa (FDV) 2020- Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia com Ênfase na Educação Especial, pela Faculdade Instituto Intervale. Pós-graduação Lato Sensu em Inspeção, Supervisão e orientação Escolar, pela Faculdade Instituto Intervale. E-mail: amanda_marota@outlook.com.

interfere no processo ensino-aprendizagem do indivíduo diagnosticado, é fundamental analisar suas implicações no ambiente escolar e como a escola pode auxiliar esse(a) aluno(a), fazendo menção para o trabalho desenvolvido em tempos pandêmicos (Covid-19).

No âmbito escolar, os educadores se deparam com discentes que possuem hiperatividade e não sabem lidar com eles em sala de aula, realizando pré-julgamentos e confundindo o problema com mau comportamento. Isso prejudica, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Diante do exposto, é preciso identificar subsídios que ajudem os profissionais da Educação a trabalharem com crianças e jovens com distúrbios de atenção. Maia e Confortin (2015) advertem que há grande dificuldade em distinguir hiperatividade de outros problemas que geram a agitação emocional no aluno, sendo forçoso o aprofundamento sobre as reais implicações que a hiperatividade causa no processo de aprendizagem e o papel do professor diante dessas circunstâncias.

Para auxiliar o professor na superação desse desafio, neste artigo, visa-se contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) com TDAH, a partir da reconstrução das relações entre professor e aluno através de práticas inclusivas, mediante o atual momento pandêmico.

Um aspecto relevante é proporcionar momentos de interação e diálogo entre família e instituição, focando sempre na qualidade de vida do(a) aluno(a) com TDAH, para que, ainda que de forma singela, possa impactar sua vida de forma positiva e reconstruir as relações entre professor, aluno, família e comunidade escolar em virtude do isolamento social.

É preciso ressalvar que o histórico do TDAH é algo recente no meio educacional e muitos profissionais buscam conhecimento e auxílio para lidar com as diferenciadas situações. A realização do presente estudo é uma das oportunidades de colocar em pauta situações, experiências e expectativas que permeiam a educação especial, nesse caso, os alunos com TDAH.

Espera-se que todos os educandos tenham oportunidades de expandir suas capacidades para conviverem de forma harmônica diante da diversidade, podendo pôr em prática atividades que coloquem em um

mesmo cenário, ainda que virtual, o(a) aluno(a), a escola e os familiares.

2. DESENVOLVIMENTO

A reflexão sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) permite o entendimento de questões relacionadas à falta de atenção, ao controle do impulso e à dificuldade de aprendizagem. Esses desafios refletem em prejuízos para o indivíduo portador, associados ao comprometimento funcional amplo, incluindo vida acadêmica, social, familiar, entre outras áreas. Como agravante, sabe-se que a maior parte dos indivíduos com TDAH continua sem receber diagnóstico/tratamento apropriado (CALIMAM, 2010).

Fortunato (2011) esclarece que o TDAH é formado por quatro características principais, que são hiperatividade, instabilidade de atenção (ou concentração, distração), agitação e impulsividade. Como consequências desses sintomas, outros podem surgir, tais como distúrbios emocionais e dissociais de aprendizagem e de aproveitamento escolar.

> O sintoma mais importante para entender o comportamento do TDAH é o de alteração da atenção, uma vez que esta alteração é condição *sine qua non* para se chegar ao diagnóstico. Uma pessoa com deficit de atenção pode ou não apresentar hiperatividade física, mas em todos os momentos apresentará forte tendência à dispersão. Assim, surge a dificuldade em manter-se concentrada em determinada explicação oral, linha de pensamento, assunto, ação imediata ou fala (FORTUNATO, 2011, p. 7380).

Em relação ao diagnóstico, este é realizado a partir da análise de informações oriundas de diversas situações. No caso específico de crianças, as informações advêm do relato dos pais e dos comportamentos notados por terceiros (familiares, amigos, professores, entre outros). De acordo com Association *et al.* (2014), os diagnósticos do TDAH abrangem as seguintes apresentações:

- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - Combinado (TDAH-C): Quando o indivíduo apresenta seis ou mais sintomas de desatenção e de hiperatividade – impulsividade, e estes sintomas persistirem por mais de seis meses;

- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - Predominantemente Desatento (TDAH-D): Quando o indivíduo apresenta seis ou mais sintomas de desatenção e menos de seis sintomas de hiperatividade, e estes sintomas persistirem por mais de seis meses;
- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - Predominantemente Hiperativo e Impulsivo (TDAH-H): Quando o indivíduo apresenta seis ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade e menos de seis sintomas de desatenção, e estes sintomas persistirem por mais de seis meses.

Para Goldstein (2006), outros critérios devem ser levados em consideração, sem olvidar que, para chegar ao diagnóstico final, é necessária uma avaliação do profissional da saúde[4].

O professor deve, então, estar atento à(ao):

> Persistência do comportamento há pelo menos seis meses; início precoce (antes dos 7 anos); os sintomas têm que ter repercussão na vida pessoal, social ou acadêmica; têm que estar presentes em, pelo menos, dois ambientes; frequência e gravidade maiores em relação a outras crianças da mesma idade (GOLDSTEIN, 2006, p. 47).

Uma vez diagnosticado o TDAH,

> esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico (REIS, 2011, p. 8).

Apesar do extenso número de estudos realizados sobre o tema, as causas do TDAH ainda são incertas, considerando-se que esse transtorno seja uma combinação de fatores genéticos e biológicos, somados a questões ambientais. Maia e Confortin (2015, p. 75) informam que o TDAH

4 Segundo Maia e Confortin (2015), o papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante pois são profissionais habilitados para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (a exemplo do TDAH).

> está no grupo de transtornos caracterizados, por início precoce, apresentando falta de perseverança nas atividades, que exigem envolvimento cognitivo, e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nem uma, associadas a uma atividade global desorganizada, descoordenada e excessiva. (...) Os fatores ambientais interferem no desenvolvimento psicológico e emocional, bem como conflitos familiares, transtorno mental, baixa condição socioeconômica, criminalidade por parte dos pais, entre outros.

Nesse sentido, considerando que a distração, a agitação e a impulsividade podem desencadear dificuldades emocionais, o TDAH pode afetar o relacionamento familiar e o desempenho escolar, prejudicando seu desempenho e aprendizagem de maneira significativa.

Isso posto, considera-se que a escola é a instituição que mais vem sofrendo com a falta de informações e de capacitações para lidar com as necessidades especiais dos alunos. Nesse ínterim, os professores assumem papel fundamental para ajudar a reverter esse panorama e identificar tal problema.

Aproveita-se para evidenciar a importância da educação continuada e do embasamento teórico/prático dos docentes, em busca de melhorias para lidar com alunos, sobretudo aqueles que possuem TDAH. Amorim (2010) explica que, diante dos diferentes perfis de TDAH, muitas características podem ser confundidas com mau comportamento, não recebendo a atenção necessária e/ou sendo ignorado. Logo, a falta de conhecimento pode causar várias consequências emocionais, sociais e, ou, psicológicas.

Vale pontuar que crianças e adolescentes com TDAH são capazes de prestar atenção em algumas situações, especialmente aqueles(as) que envolvem tarefas prazerosas. Também é evidente que a distração, ou mesmo o lapso de hiperatividade, se torna mais acentuada em situações de maior processo cognitivo, como em atividades pedagógicas. Sob esse viés, adverte-se que só o ambiente não é suficiente para o diagnóstico, reiterando a importância de compreender os comportamentos apresentados na escola.

Segundo Caliman (2010), a relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é sustentada pela própria descrição do transtorno. Para tanto, a autora reforça que, mesmo diante dos sintomas

da desatenção, da hiperatividade e da impulsividade (características do TDAH), é possível abrir os olhares, propiciando aulas e atividades no intuito de quebrar as barreiras do distanciamento social, em virtude do Covid-19, fazendo a devida conexão entre a escola, os(as) alunos(as) e a família.

Frente ao cenário assustador da pandemia do Covid-19, o trabalho da escola não pode (mais) ser comprometido, especialmente com as crianças com necessidades específicas, como no caso do TDAH. Os professores devem favorecer a integração desses alunos, buscando mecanismos para contribuir para o desenvolvimento cognitivo e motor dos(as) alunos(as), lembrando o quanto essa aprendizagem pode ser recíproca, além de desenvolver a autonomia, a socialização e, consequentemente, a melhor qualidade de vida de seus educandos.

Ricther (2012) postula que as características do TDAH devem ser levadas em consideração para a assimilação de sintomas; adicionalmente, o professor deve ser capaz de traçar estratégias para ajudar o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor assume papel indispensável na intervenção no âmbito escolar, para que esse aluno não se sinta inferior em relação aos demais colegas da turma, bem como estes não o caracterizem como alguém lento e exótico.

Vale destacar a importância de identificar os sintomas para ajudar os alunos a terem a maior compreensão e o melhor aprendizado. Para tanto, deve-se implementar uma proposta didático-pedagógica que inclua as diferenças, ajudando no processo de inclusão e na antecipação de problemas sociais, emocionais e psicológicos que, certamente, afetam o processo ensino e aprendizagem.

Quanto às práticas docentes a serem implementadas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TDAH, o professor deve aprofundar seus conhecimentos referentes às características do transtorno em questão, como se manifestam nos educandos, quais seus possíveis comportamentos e aceitações, bem como sugestões de atividades a serem realizadas por eles, abrangendo o esforço de ambas as partes (RICTHER, 2012). Maia e Confortin (2015) sugerem que tais observações são de grande valia para o professor saber como proceder e lidar com cada situação apresentada.

> O professor pode providenciar atividades extraclasses, bem como buscar a ajuda desse estudante para que se sinta útil e canalize essa agitação e inquietude de forma proveitosa. Mesmo que o estudante não tenha total atenção ao desenvolver as atividades propostas pelo professor, poderá ganhar benefícios vindos, apenas, do contato com o material (MAIA; CONFORTIN, 2015, p. 80).

Para reduzir ou evitar comportamentos indesejáveis, Seno (2010, p. 3) recomenda

> sentar o aluno na primeira carteira e distante da porta ou janela; reduzir o número de alunos em sala de aula; procurar manter uma rotina diária; propor atividades pouco extensas; intercalar momentos de explicação com os exercícios práticos; utilizar estratégias atrativas; explicar detalhadamente a proposta; tentar manter o máximo de silêncio possível; orienta a família sobre o transtorno; evitar situações que provoquem a distração.

É válido ressaltar que as sugestões supracitadas podem ser aproveitadas quando a situação de pandemia for finalizada. Atualmente, não é possível agir no ambiente de sala de aula, já que o ensino está remoto (*online*). Ainda assim, acredita-se que a metodologia diferenciada pode propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem, estimulando, incentivando e abrindo novos caminhos para o conhecimento e a autoconfiança (importantes para uma boa relação professor-aluno).

A Associação Brasileira de Deficit de Atenção (ABDA, 2012, p. 1) descreve algumas técnicas que ajudam a melhorar a concentração e a atenção dos educandos:

> 1 – Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas.
> 2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada, ofereça sempre um *feedback* positivo (reforço) [...] Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações [...] Optar por, sempre que possível, dar aula com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros, etc. [...] Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova.

Nessa perspectiva, atesta-se que o intelecto e o emocional

interferem nos sentimentos do estudante em relação ao ambiente e a terceiros. Ao receber incentivo, seja por um elogio ou por resultados positivos, sua inquietação e agitação diminuem, pois esse aluno estará mais preparado para praticar o autocontrole e melhorar sua condição.

Enquanto papel da escola, destaca-se que a formação continuada dos professores promove a socialização de experiências, contribuindo significativamente para a didática do professor, incentivando-o e dando-lhe o suporte necessário. Além disso, a escola deve incentivar encontros e reuniões com os pais/familiares responsáveis pelo aluno com TDAH, para que o esforço seja mútuo e as conquistas sejam compartilhadas (SENO, 2010).

Fortunato (2011) corrobora que os profissionais da educação devem obter respaldo e subsídios em sua ação pedagógica, no sentido de fortalecer seu conhecimento teórico-metodológico no ato de ensinar, vislumbrando, de forma consciente, novas práticas pedagógicas que contribuam para a formação qualitativa dos(as) educandos(as), dentro e fora da sala de aula.

Maia e Confortin (2015, p. 82) concluem que um ambiente estimulador "possui características que facilitam o aprendizado significativo. Criando-se esse ambiente, será visível o crescimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, da escola, do professor e da família". Essa prática pode ser, inclusive, adaptada para o ensino *online*, pois o ambiente virtual também deve possuir atrativos e a aula deve ser estimuladora, tanto presencial quanto remotamente.

O professor deve direcionar o ensino na perspectiva inclusiva, em prol do aprendizado completo e do bem-estar discente. Como todo estudante possui potencialidade para desenvolver suas capacidades de aprendizagem, a escola deve, enquanto instituição de ensino, auxiliar na aquisição de conhecimento e de habilidades, exercendo a função de "válvula impulsionadora" de resultados positivos (FORTUNATO, 2011). Para isso, seu trabalho deve ser acompanhado por ações conjuntas, que envolvam profissionais das diversas áreas como: professores, psicólogos, pedagogos, neuropediatras, psicopedagogos, psiquiatras, entre outros.

Ainda, como práticas inclusivas voltadas aos alunos com TDAH, elencam-se:

- o aluno com TDAH deve explorar materiais diversos sobre um determinado conteúdo/assunto a ser trabalho/ensinado, antes que o ensino ocorra. Desse modo, o aluno torna-se capaz de responder as atividades propostas com mais autonomia, atingindo o objetivo de finalizá-las integralmente;

- garantia do ritmo de aprendizagem, que consiste em um aspecto importante da educação do aluno com TDAH;

- adoção de estratégias de questionamentos, mesclando perguntas abertas e fechadas sobre determinado conteúdo, ou pela mistura de dados novos e difíceis com dados mais conhecidos a ser consolidados;

- uso de novidades: crianças com TDAH gostam muito de explorar o seu cotidiano, e o professor pode fazer uso das novidades para aguçar a curiosidade do estudante;

- metodologia preferencialmente visual, já que os educandos com TDAH aprendem melhor visualmente. Por exemplo, o professor pode escrever palavras-chave ao mesmo tempo em que fala sobre o assunto, em prol da fixação do conteúdo;

- estímulo da criatividade por meio de tarefas que exijam exploração, criação e construção do aluno.

- clareza e objetividade ao definir as regras de comportamento dentro da sala de aula (ainda que seja em ambiente virtual), criando, juntamente à turma, um "código de conduta" simples, com poucas palavras, a fim de facilitar a memorização.

Todas as práticas pedagógicas supracitadas neste estudo estão em consonância com uma educação inclusiva efetiva, séria e dinâmica. Para a sua efetividade, o professor deve fazer uso do diálogo constante, do planejamento e da "cumplicidade" em ações cotidianas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discorreu-se sobre a relevância da prática docente inclusiva direcionada a alunos com TDAH. Considera-se que o incentivo e a valorização dos estudantes demonstram a essencial contribuição de cada um e de todos, conjuntamente, no desempenho desse trabalho.

Ao considerar os saberes pedagógicos como fundamento da práxis docente, considera-se a fundamentalidade do ser humano compreender

o mundo e suas relações existentes, dando a possibilidade de colocar-se em condições de diálogo e de articular teoria e prática. Nesse sentido, entende-se que o professor deve saber formar sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político, independentemente desse aluno ter transtorno ou não.

Essa premissa reafirma que os processos de formação docente devem unir o saber teórico (supostamente adquirido por meio de uma formação inicial e/ou continuada) com práticas pedagógicas que revelem o ensino no sentido de instigar os estudantes, incluindo aqueles com TDAH, a se descobrir diante do mundo.

A ação pedagógica vai além da simples transmissão de conteúdos. Os grandes propósitos instituídos nos desígnios educacionais são imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem do estudante, mesmo em tempos de pandemia.

No cenário do Covid-19, entende-se que o trabalho docente com alunos diagnosticados com TDAH deve alinhar os conhecimentos escolares no que tange o ensino e a aprendizagem discente, individualmente e coletivamente, ainda que de forma virtual, com dificuldades para o contato mais atencioso.

Mesmo nesse contexto limitado, é preciso encorajar o estudante TDAH a explorar os mais variados materiais sobre um determinado conteúdo/assunto que será trabalho/ensinado em sala de aula. O professor deve incentivar a autonomia desse aluno, assegurando o ritmo da aprendizagem. Além disso, é necessário empregar recursos para apresentação de conteúdos, já que crianças com TDAH gostam de novidades, de explorar o seu cotidiano. Também podem priorizar a metodologia visual, pois os(as) alunos(as) com TDAH aprendem melhor visualmente. Enfim, é preciso desenvolver práticas pedagógicas de intervenção cognitivo-comportamental para o alcance de maiores mudanças e conquistas na trajetória acadêmica desses estudantes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. **IPDA** - Instituto Paulista de Déficit de Atenção, 2010. Disponível em: https://dda-deficitdeatencao.com.br/. Acesso em junho de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Como ajudar o aluno com TDAH**. 2012. Disponível em: https://tdah.org.br/. Acesso em junho de 2021.

ASSOCIATION, A. P. *et al*. **DSM-5:** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [S.l.]: Artmed Editora, 2014.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicol. cienc. prof**., v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010.

CYPEL, S. **Déficit de atenção e hiperatividade e as funções executivas**. Atualização para pais, professores e profissionais da saúde. 4 ed. Casa leitura Médica. São Paulo, 2010.

FORTUNATO, S. A. A escola e o TDAH: práticas pedagógicas inovadoras pós- diagnóstico. **X Congresso Nacional de Educação,** EDUCERE, PUC - Paraná, Curitiba, 2011.

GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade, Compreensão, Avaliação e Atuação:** Uma Visão Geral sobre TDAH. Campinas: Papirus, 2006.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, 2015.

REIS, G. V. **Alunos diagnosticados com TDAH:** reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011. Disponível em: http://www.uems.br/portal/biblioteca/ repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf. Acesso em: junho de 2021.

RICTHER, B. R. O professor atento ao TDAH: A hiperatividade e indisciplina. **Revista Nova Escola**, Rio Grande do Sul, 2012.

SENO, M. P. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):** O que os educadores sabem? São Paulo. 2010.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fernanda Regina da Silva[1]
Ana Laura Barbosa de Oliveira[2]
Semiramis Eduarda da Silva Ferreira[3]
Lúcio Costa de Andrade[4]

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o índice de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem aumentando consideravelmente, porém ainda é mínimo o quantitativo de profissionais capacitados para receber esses estudantes em sala de aula. As crianças normalmente têm o seu diagnóstico ainda no início da infância quando é percebido algo que gera estranheza no processo de desenvolvimento, como por exemplo, a dificuldade de socialização e até mesmo a ausência da oralidade.

O TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento segundo a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de

1 Pedagoga (UNINABUCO), Psicopedagoga institucional e clínica- Alpha, Especialista em Educação especial e inclusiva- Alpha. Aplicadores ABA Ciiap. Professora/ Atendente Terapêutica E-mail: fernandaregina.gutembergue@hotmail.com.

2 Pedagoga / psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT-Campus Olinda, Professora Municipal de Olinda e Camaragibe. Professora da UNINASSAU-Caxangá, anasalamax@hotmail.com.

3 Pedagoga (UNINABUCO), Psicopedagoga Clínica e Institucional- Alpha. Atendente Terapêutica, Professora - semiramisduda@gmail.com.

4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.

Transtornos Mentais (DSM-5) e deve estar presente desde o início da vida do sujeito. Os critérios para diagnosticar o transtorno normalmente se baseia no prejuízo na interação social e nos interesses restritos e repetitivos de atividades (APA, 2014).

O TEA é um transtorno que não tem cura. Contudo, hoje contamos com uma série de programas comportamentais que podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem dessa criança se for de conhecimento dos profissionais da educação, como por exemplo o ABA, TEACCH e PECS e de alcance desses para que possam coloca-los em prática na sala de aula (BANDIM, 2011).

Sendo considerado um transtorno que pode prejudicar a vida social e acadêmica, entende-se que esta criança possui direitos instituídos por dispositivos jurídicos que definem as políticas de inclusão social e educacional no país. Essas políticas, de forma geral, garantem a entrada e permanência dessas crianças nas escolas e que estas tenham acompanhamento adequado, especializado e que não seja discriminatório, isto é, longe das classes regulares de ensino (onde tem alunos sem qualquer deficiência).

Mas, a realidade das práticas inclusivas no Brasil ainda é recente. As leis e o conhecimento sobre os programas comportamentais ainda é novidade para muitos profissionais. Muitos deles não tiveram na sua formação disciplinas que tratem desse tema. Tudo é muito recente. É compreensível que os profissionais ainda não consigam articular essas novas possibilidades e diretrizes em suas práticas diárias.

O presente trabalho teve como principal objetivo realizar uma revisão bibliográfica de natureza exploratória, pois foram consultadas obras já publicadas como livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre as políticas de inclusão social e educacional do aluno com TEA e uma pesquisa de campo para compreender o nível de conhecimento de profissionais da educação do ensino infantil e fundamental sobre as políticas de inclusão social no Brasil, como também a familiaridade com programas comportamentais que podem ser facilitadores no processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA. Foram consultadas as seguintes bases: Scielo, Google Acadêmico e Periódico CAPES (GIL, 2010).

Os objetivos específicos traçados foram: a) caracterizar e definir o

TEA; b) descrever as políticas de inclusão social no Brasil; e c) descrever os principais programas comportamentais de reabilitação direcionados a criança com TEA.

Diante da carência de conhecimento sobre as características do TEA e das práticas educativas voltadas para essa população é que se faz de suma importância incentivar pesquisas que abordem essa relação. Principalmente no âmbito educacional, pois é nesse contexto onde as crianças com TEA podem ser estimuladas e se desenvolverem quanto a habilidades básicas de comunicação e interação sociais (BANDIM,2011).

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A palavra Autismo vem do grego "Autos" que quer dizer voltar-se para si. O primeiro pesquisador a utilizar o termo foi o psiquiatra suíço Eugen Bleuler. Em seu estudo, ele observou a presença de sintomas da Esquizofrenia em crianças, tais como: embotamento afetivo (dificuldade de demonstrar afetos e sentimentos); dificuldade na comunicação; na interação social; isolamento social e dificuldades na atenção que poderia estar associado a um retardo mental (KANNER,1943; KLIN, 2006; RANGÉ, 2011).

Em 1943, o psicólogo americano Leo Kanner fez um estudo mais específico e utilizou a mesma nomenclatura. Mas, acreditava que essas crianças possuíam um tipo de Esquizofrenia.

Assim, Kanner estudou 11 crianças com os sintomas descritos acima por um período de 5 anos. Ao final de sua pesquisa, ele percebeu que os sintomas observados nas crianças não mudavam. Além dos sintomas vistos por Bleuler, ele percebeu que essas crianças tinham interesses restritos nas atividades diárias; preferência a objetos do que pessoas; mutismo (não falavam); ecolalia (repetição de sons, sílabas e palavras) de forma imediata ou tardia e a inversão pronominal.

Kanner acreditava que a origem do TEA poderia ser emocional, pois o contato muito frio de pais de crianças com o transtorno era algo comum. Diante disso, ele desenvolveu o termo "mãe geladeira" para relacionar as mães de crianças com TEA, pois estas tratavam a criança

de forma fria, distante, com pouca afetividade, o que poderia despertar neles antipatia inconsciente que prejudicaria as suas relações sociais. Em 1949, ele passa a chamar esse transtorno de Autismo Infantil Precoce (RANGÉ, 2011).

Com a chegada da década do cérebro, a ideia de que crianças com TEA eram fruto das relações pouco efetivas entre mãe e bebê começaram a ser deixadas de lado. Isso aconteceu por que foi percebido que o processo terapêutico que tentava ajustar esse tipo de relação não gerava bons resultados. Os sintomas das crianças com TEA permaneciam.

Foi a partir desse momento que o transtorno começou a ser entendido como algo que ia além do aspecto emocional (PAULINO, 2015). Mas, o fato é que o comportamento da criança com TEA gerava desconforto para os familiares. Então, o que fazer se o problema não estava no fator emocional?

Na década de 60 e 70 foi que os métodos de reabilitação comportamental, baseados na fisiologia do cérebro, começaram a surgir, mas só eram procurados em último caso o que dificultava a melhoria do quadro clínico da criança com TEA. Vale salientar que quando se fala na fisiologia do cérebro o que se quer falar é em neuroplasticidade, que é a capacidade que o cérebro tem em se reorganizar com estimulação. Esses programas de reabilitação, que se baseiam nessa capacidade, acreditam que o cérebro da criança com TEA também pode se reorganizar e assim desenvolver habilidades importantes para a sua vida diária, como a comunicação e a interação social (LENT, 2010; PAULINO, 2015).

Os avanços nos critérios para o diagnóstico e as novas tecnologias na medicina, principalmente nos exames de neuroimagem e de análise genética, permitiram o diagnóstico mais objetivo e preciso a partir da década de 80. Mas, ainda hoje o diagnóstico é essencialmente clínico, ou seja, pelo o que a criança mostra de sintomas (PAULINO, 2015).

Na década de 90, o pediatra Hans Asperger descreveu um estudo com 4 crianças que em seu cotidiano apresentavam dificuldades semelhantes em relação aos estudos de Bleuler e Kanner, por exemplo: empatia limitada; dificuldade na interação social; interesses restritos e comportamento de empatia prejudicado; além desses, percebeu discursos muito formais para a idade (capacidade verbal bastante desenvolvida).

O médico denominou esse transtorno primeiramente como "Psicopatia Autista" e percebeu que era mais comum em meninos.

Pouco tempo depois, Asperger definiu o que ficou conhecido como Síndrome de Asperger. Essa patologia também ficou conhecida como o Transtorno de Asperger. Mas, independentemente da nomenclatura, essa foi descrita como um transtorno que se caracteriza por dificuldades na interação social, além de padrões de comportamento repetitivos e estereotipados (ação repetitiva nos movimentos, postura e fala que não têm significado) (RANGÉ, 2011; PAULINO, 2015).

Durante muito tempo o TEA foi relacionado à Esquizofrenia. Só a partir da 9ª edição do Código Internacional de Doenças (CID-9) em 1975, foi que o TEA passou a ser uma doença sem relação com à Esquizofrenia, mas mesmo assim foi considerada uma "Psicose na infância". Vale destacar que a principal característica da Esquizofrenia é a psicose, ou seja, os delírios e alucinações e esses sintomas eram percebidos no TEA.

Na década de 80, com a 3ª edição do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-III), o TEA passa a ser um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem relação com a Esquizofrenia (BANDIM, 2011). Hoje, o TEA é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento com causa multifatorial pela 5ª edição do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM 5). Seus sintomas podem ser reconhecidos ainda nos primeiros anos de vida (BRASIL, 2012; APA, 2014).

Hoje, doenças que eram tidas como subtipos do transtorno como o Autismo Infantil Precoce, Autismo de Kanner, Autismo Infantil, Autismo de alto funcionamento, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento passaram a ser classificados como Transtorno de Espectro Autista (TEA) por apresentarem sintomas parecidos (APA, 2014).

O DSM-5 indica que existem 5 critérios para diagnosticar uma criança com TEA, são eles:

- **Critério A:** prejuízo constante na interação e comunicação social (brincadeiras que necessitam da imaginação e imitação são difíceis

para a criança com TEA);

- **Critério B:** padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (a criança com o transtorno estranha muito a mudança de sua rotina podendo causar muito sofrimento);
- **Critério C:** os critérios A e B devem estar presentes nos primeiros anos de vida da criança;
- **Critério D:** todos os sintomas devem causar prejuízo na vida social e profissional do sujeito;
- **Critério E:** todos os prejuízos causados pelo TEA não devem ser explicados por outras doenças.

Além disso, é possível observar o prejuízo na teoria da mente (capacidade de compreensão do próprio estado mental do outro e de si) e déficit cognitivo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O grau de severidade do TEA é classificado pelo prejuízo na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. Assim, existem três níveis de gravidade:

- **Nível 1:** a criança exige um "certo apoio" para se comunicar e interagir. Já é possível perceber os interesses restritos e repetitivos;
- **Nível 2:** a criança exige um "apoio substancial". Ela apresenta de forma mais visível o prejuízo na capacidade de comunicação e inflexibilidade para mudar a rotina e os interesses;
- **Nível 3:** a "exigindo apoio muito substancial" é o nível mais grave e se caracteriza por déficits ainda mais graves na comunicação, interação e interesses. É comum nesse nível encontra crianças com TEA que não falam (APA, 2014).

Esses sintomas, podem ser melhor percebidos nos primeiros anos da escola, pois a criança com TEA não terá a mesma evolução no desenvolvimento em relação às crianças sem o transtorno. Alguns indivíduos tem uma degradação comportamental na adolescência, no entanto outros melhoram. São poucas as pessoas com TEA que quando adulto trabalham e vive uma vida independente (OMS, 2010; APA, 2014).

Normalmente, a busca por ajuda profissional acontece quando se percebe as dificuldades no desenvolvimento da fala. A criança com TEA pode ter um desenvolvimento considerado normal na fala e algum depois pode apresentar atraso ou mesmo retardo dela (OMS, 2010; APA, 2014).

Diante dos prejuízos nas habilidades sociais, na comunicação e na linguagem é natural que essas crianças apresentem prejuízos no processo de ensino aprendizagem, pois essas habilidades são os principais meios para o desenvolvimento da criança na fase escolar (CAMARGO, BOSA, 2009).

A interação social é de extrema importância. Um teórico da aprendizagem, Vygotsky, acreditava que a aprendizagem se dava na interação com o outro mais capaz. Esse outro iria identificar as aprendizagens já adquiridas pelo indivíduo para estimular aquelas que ele ainda precisaria desenvolver (Zona de Desenvolvimento Proximal). Assim, na escola esse processo de aprendizagem pode acontecer entre os colegas e, principalmente, pela mediação do professor que teria a função de facilitar a aprendizagem de forma construtiva (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

É na escola em que a criança tem o processo de ensino aprendizagem de forma mais consistente tanto em relação aos conteúdos programáticos como nas habilidades sociais, emocionais e afetivas e outros desdobramentos. É nesse ambiente onde ela terá mais contato com outras crianças, além da família. É onde ela também vai aprender as normas e direitos sociais, ou seja, o que é correto ou errado e a respeitar as diferenças, como no caso de crianças com TEA. Pode-se dizer que é o segundo ambiente mais favorável para o desenvolvimento das habilidades citadas (CAMARGO, BOSA, 2009).

É a partir desse contexto que as políticas de inclusão educacional são importantes, pois enfatizam a igualdade e o direito à educação para todo cidadão tendo como base: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração de Salamanca (1994), a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação (1996) dentre outros dispositivos jurídicos que regulam as políticas da educação inclusiva no país (UNICEF, 1948; UNESCO, 1994; BRASIL, 1996).

Quando se tem uma equipe de professores bem instruída e capacitada acerca desse transtorno, sobre as políticas de educação inclusiva e práticas direcionadas a essa criança, a evolução do estudante pode ser um sucesso dentro das habilidades que ele desenvolveu ou está desenvolvendo. Essa criança precisa ser estimulada de forma adequada e isso deve acontecer em equipe, em parceria com a família. Muitas vezes é a escola

quem vai informar a família comportamentos e atitudes que devem ser estimulados ou não para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma efetiva. Da mesma forma deve acontecer com os profissionais da saúde. A escola e a família devem sempre estar em contato com eles, mesmo por que são eles quem vão auxiliar na reabilitação e outros tratamentos (como as medicações). É o caso dos neurologistas, psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais etc.

Porém, é o educador que está à frente desses educandos no processo de aprendizagem em si e por isso devem estar sempre se atualizando, não só em relação aos conteúdos pedagógicos, mas também no que diz respeito a práticas inclusivas para que possa construir estratégias e práticas pedagógicas adaptadas. Vale esclarecer que os professores não têm o papel de diagnosticar um transtorno, mas é importante que estejam cientes de que o TEA é uma doença que está muito presente nos dias atuais na escola e conhecer suas características pode contribuir de alguma forma para a evolução desse aluno, e também para aqueles sem o TEA que deverão aprender a lidar com o diferente e entender que essa diferença nem sempre é negativa (BAPTISTA, 2002).

DA ANTIGUIDADE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ATUAIS E NOVAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ALUNO COM TEA

A história do processo de inclusão da pessoa com deficiência é muito antiga. Durante a história da humanidade, essas pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência foram entendidas de diversas formas. Por exemplo, na Antiguidade Clássica (povo egípcio e hebreu), crianças que nasciam com alguma deficiência eram tidas como pessoas castigadas por pecados e crimes de vidas passadas. Mas, apesar disso eram aceitas pelo povo.

Na Grécia e Esparta o entendimento era o mesmo, mas a atitude frente essas pessoas eram bem diferentes, pois elas eram mortas ou abandonadas. Não era vantagem para o governo criar essas crianças por que o que se queria eram pessoas de corpos perfeitos para lutarem nas guerras. Além de serem um custo para o governo, essas crianças poderiam, de

acordo com a cultura da época, espalhar a ira dos deuses por isso a morte dessas crianças era necessária para o bem maior desses povos (BOMFIM, 2009).

Mais à frente, não houve grandes mudanças. Na Roma da antiguidade clássica, as crianças que nasciam antes dos 7 meses e com alguma deformação aparentem também poderiam ser mortas ou abandonadas. Essa prática era garantida por lei.

Quando Roma passa para a era cristã, essa prática deixou de existir, pois nessa época todos eram iguais aos olhos de Deus. Os deficientes deveriam ser tratados com a caridade (BOMFIM, 2009; KUTIANSKI, JÚNIOR, 2014).

Na era do Renascimento, o homem deixa um pouco de lado a causa da deficiência como sendo fruto do castigo de pecados e crimes de vidas passadas e começa a raciocinar a deficiência como algo que fazia parte de uma doença natural. Nessa época foi que se começou a investigar as causas dessas deficiências como algo do próprio corpo, ou seja, a partir de um olhar médico. A partir desse momento é que surge o que se chama de modelo médico da deficiência. A pessoa com deficiência era vista apenas pela sua doença e nada mais. Mas, na realidade, essas pessoas eram afastadas da sociedade, pois o que se queria era um povo "perfeito" para que a sociedade pudesse evoluir. Essas pessoas eram deixadas de lado em lugares que eram afastados das cidades (FRANÇA, 2013). O mesmo aconteceu quando surge a Revolução Industrial. Apesar de verem a deficiência como algo do corpo, como uma doença, essas pessoas eram mais excluídas, pois o que importava eram aqueles que tinham corpos perfeitos para trabalharem e multiplicarem o dinheiro e o capitalismo.

Quando se chega na idade contemporânea, a pessoa com deficiência passa a ser vista de outra forma. Começou-se a pensar que elas poderiam ajudar com o desenvolvimento de uma sociedade. Por isso foi que nessa fase os governos começaram a reabilitar essas pessoas. As pessoas com deficiência eram "consertadas" para agirem como pessoas normais e assim produzirem. Esse processo de "conserto" foi chamado de "normalização" e esteve muito presente no final das guerras mundiais, pois a população precisava produzir para evoluir economicamente (BOMFIM, 2009).

Quando as pessoas com deficiências eram "consertadas", elas passavam a conviver junto a outras pessoas sem deficiência. Esse processo de conviver com pessoas que não tinham deficiência se chamou de integração.

O processo de integração acontece quando a pessoa com algum tipo de deficiência precisa se adaptar ao que se tem diante dela na sociedade. O esforço é muito maior da parte delas para conviver. O máximo que se fazia, para que a sociedade de pessoas ditas "normais" pudesse conviver com pessoas com deficiência, era adaptar algumas coisas relacionadas ao ambiente físico, como as rampas de acesso para aquelas pessoas que precisavam de cadeiras de roda para se locomover.

Esse processo de integração não acontecia apenas para pessoas adultas, mas também nas escolas. E o que acontecia nesse ambiente? Normalmente, as crianças com algum tipo de deficiência eram "jogadas" em turmas separadas daquelas onde tinham alunos tidos como "normais". Eram as chamadas classes especiais, ou seja, a discriminação era algo forte nas escolas, pois se enxergava apenas a deficiência do aluno e não o sujeito por completo (FRANÇA, 2013).

A partir da década de 60 surgiu no mundo todo vários movimentos que lutavam pelos direitos políticos e sociais de pessoas que se sentiam discriminadas, como o feminismo e o movimento negro. As pessoas com deficiência também passaram a lutar pelos seus direitos.

Foi a partir desses movimentos que surgiu a compreensão da deficiência como algo que acontecia nas relações sociais. Ou seja, ser deficiente estava mais construído no que as pessoas pensavam sobre o que era deficiência (normalmente como alguém inferior) do que propriamente na doença em si. A partir desse momento é que surge o modelo social de deficiência.

Esses movimentos sociais deram origem ao processo de inclusão social. E qual seria a diferença entre integração e inclusão social? A diferença é que na inclusão social tanto a pessoa com deficiência como aquelas sem deficiências trabalham para se adaptarem umas às outras. Na integração o esforço acontecia apenas de um lado, praticamente (KUTIANSKI; JÚNIOR, 2014).

A inclusão começou a acontecer na escola também. As crianças

com deficiência passariam a conviver com aquelas sem deficiência e a participarem do mesmo processo de ensino aprendizagem, no mesmo espaço e com o mesmo professor. A tarefa não está sendo fácil no Brasil, mas hoje muita coisa avançou acerca das políticas de inclusão social e da educação inclusiva.

Vale a pena destacar que Segundo Bomfim (2009) e Kutianski e Júnior (2014), os princípios para que aconteça a inclusão social antes de mais nada são:

- Autonomia e controle da própria vida;
- Independência ou poder de decisão sobre a própria vida;
- Equiparação de oportunidades ou acessibilidade;
- Empoderamento ou a percepção de poder social.

Segundo Rogalski (2010), no Brasil até a década de 50, quase não era discutida a questão da educação inclusiva. A partir de 1970 foi que esse assunto passou a ser discutido e se tornou uma preocupação dos governos. A partir daí foram criadas instituições de ensino públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais em prol de uma educação para todos como garantido pela Constituição Federal de 1988.

Os movimentos sociais e políticos, das décadas de 70 e 80 no mundo a favor dos direitos das minorias, influenciaram as políticas de inclusão social e educacional no Brasil. Desses movimentos, os que mais marcaram foram a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994) (UNICEF, 1948; UNESCO, 1994).

O que cada uma apresentava como proposta?

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) de forma geral é um documento que pretende estabelecer algumas diretrizes para que todo sujeito, independente de raça, credo, sexo, cor, condição econômica e opinião política, seja respeitado e tenha direitos iguais baseados na liberdade, justiça e paz.

No seu artigo 26, ela defende que todo ser humano tem o direito à instrução e que esta deve ser gratuita pelo menos nos níveis mais básicos. Além disso, ela aponta que instrução elementar deve ser obrigatória e orientar o desenvolvimento da personalidade do sujeito (UNICEF, 1948). Pode-se perceber que a Declaração dos Direitos Humanos fala de forma geral sobre a preservação da dignidade humana não aprofundando

sobre as questões da inclusão educacional de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Em 1994, 88 nações se reuniram em uma Conferência Mundial de Educação Especial, para discutirem sobre a implantação de medidas que fossem adequadas para que acontecesse o processo de educação inclusiva no mundo. Dessa conferência surgiu a Declaração de Salamanca. Esse documento foi um marco nas discussões sobre as práticas educativas de crianças com necessidades educacionais especiais, pois seu objetivo principal foi discutir as oportunidades de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema de educação regular dos países, ou seja, a inclusão de crianças com deficiências em salas regulares de ensino (turmas formadas de alunos sem deficiência) que deve ser assegurada pelos Estados (UNESCO, 1994). Assim:

> O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17- 18).

Rogalski (2010) afirma que a educação inclusiva se define como uma política de justiça social que atinge estudantes com necessidades especificas, tomando-se a definição mais ampla. Assim, a escola seria o principal meio para colocar em prática a postura de inclusão.

Sobre escola inclusiva:

> A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Assim como Cesar (2003), quando Rogalski (2010) fala que a inclusão de fato acontece quando os direitos de todos são garantidos e respeitados ou quando são oferecidos espaços e momentos de acolhimento

e valorização das diferenças, para que as mesmas tornem-se um valor social e não um problema, ele confirma e fortalece o que a Declaração dos Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca defendem.

De que forma as políticas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais no Brasil foram organizadas? Hoje, o Brasil tem vários dispositivos jurídicos que visam garantir o processo de inclusão social e educacional de pessoas com alguma deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Podemos citar a própria Constituição Federal (1988) e em seguida a Lei 7.853/89, que se destina ao apoio às pessoas portadores de deficiência; o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Lei 8.069/90); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) 9.394/96; o Decreto 3.298/99 da Lei 7.853/89 que fala sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência e a resolução CNE/CEB Nº 2/2001 que traça as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

Antes de mais nada, cabe salientar os artigos 205 e 206 da nossa constituição, pois são a base de qualquer discussão das políticas públicas relacionadas a educação. O artigo 205 coloca que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Já o artigo 206 aponta quais são os principais aspectos a serem levados em consideração no processo de educação. Para este trabalho vale destacar o primeiro princípio do artigo 206: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Ao destacar isso, podemos compreender que isso é válido para todos, para crianças com ou sem necessidades educativas especiais.

Mas, apenas a constituição fala dos direitos de forma geral, foi preciso que leis fossem elaboradas para especificar os direitos e deveres da pessoa com deficiência em relação ao seu processo de educação. Assim, leis, decretos e resoluções foram surgindo ao longo do tempo no país.

A Lei 7.853/89 é muito importante para a política de inclusão da pessoa com deficiência de forma geral, pois ela tem como uma de suas propostas o pleno exercício dos direitos individuais e sociais, a efetiva integração social e inclusão educacional. Ela garante que as matrículas devem ser obrigatórias nas redes públicas e privadas para pessoas com deficiências e que elas podem ter acompanhamento educacional em unidades hospitalares em caso de crianças que ficam por muito tempo internadas.

O Decreto 3.298/99 da Lei 7.853/89 também é muito importante nesse contexto por que fala das normas de proteção das pessoas com deficiências e consequentemente influencia as práticas da educação inclusiva. Esse decreto é composto também de vários artigos, mas serão apenas citados o 1º, 3º, 4º, 7º e 15º nesse trabalho.

O artigo 1º é importante ser citado, pois define que a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência é o conjunto de orientações que têm como objetivo assegurar o pleno exercício social e individual da pessoa com deficiência (BRASIL, 1999).

Já o artigo 3º define o que seria deficiência, deficiência permanente e incapacidade. Assim, deficiência seria toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que cause incapacidade em realizar uma atividade como uma pessoa considerada "normal". A deficiência permanente seria aquela que se instalou e permaneceu por longos tempos e apesar de tentar a reabilitação de uma determinada função, não teve sucesso. Por fim, incapacidade seria uma redução da integração social onde o sujeito precisa usar equipamentos ou adaptações para realizar uma função.

O artigo 4º classifica os tipos de deficiência em: visual, auditiva, mental e múltipla. Nesse caso o TEA está mais relacionado a deficiência mental já que é uma de suas características.

O artigo 7º e 15º talvez sejam os mais importantes desse decreto por que ele fala da importância do acesso, ingresso e permanência nas escolas de crianças com necessidades educacionais especiais; do combate a atitudes de discriminação; oferta obrigatória e gratuita dessas crianças no sistema educacional; das adaptações e flexibilização do currículo para essas crianças e da necessidade de capacitação e qualificação do professor para lidar com esses alunos.

O ECA (Lei 8.069/90) também traz algumas considerações importantes para a educação de crianças e adolescentes com deficiências. As principais questões que o estatuto destaca é que crianças e adolescentes com alguma deficiência não devem ser discriminados e além disso garante que esses alunos tenham atendimento educacional especializado e em local adequado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996)

talvez seja o dispositivo jurídico mais explorado pelos profissionais da educação. E o que ela traz de importante para o processo de educação de sujeitos com deficiências e necessidades educacionais especiais?

Em primeiro lugar, ela define a educação especial que seria uma modalidade da educação escolar que deve ser oferecida na rede regular de ensino para crianças com necessidades educacionais especiais. No seu artigo 59, ela sugere que o currículo; métodos e técnicas; recursos e tempo de conclusão sejam flexíveis. Um exemplo de tempo flexível é permitir que crianças com necessidades educacionais especiais possam terminar a série em que está em mais tempo.

Assim como diz o Decreto 3.298/99 da Lei 7.853/89, a LDBEN também coloca que os professores devem estar capacitados e buscarem qualificação para lidarem com esses alunos.

Para concluir as questões jurídicas, vale destacar também a resolução CNE/CEB Nº 2/2001. Essa resolução auxilia o processo de educação inclusiva e tem como principais objetivos incentivar o comportamento do profissional da educação pela busca da identidade própria de cada educando; identificar as potencialidades dos seus alunos e as suas diferenças (não como algo negativo); o exercício da cidadania de todos os alunos, principalmente para aceitar a diferença e promover a participação social, política e econômica do aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Foi possível observar que já existem dispositivos jurídicos bem consistentes no país e que esse conhecimento deve fazer parte do dia a dia do profissional da educação na escola, pois essas normas podem direcionar a prática inclusiva de crianças com TEA no sistema.

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, falar de inclusão nas escolas brasileiras ainda é algo delicado. Infelizmente, as escolas falam sobre inclusão, mas não as pratica. Os alunos com TEA estão nas salas de aula, mas estão longe de serem incluídos na prática (BANDIM, 2011).

Segundo Bosa e Camargo (2009) não se pode falar de inclusão se as grandes maiorias das nossas escolas públicas, bem como privadas, não estão preparadas para o acolhimento dessa criança. Como descrito, as políticas públicas para que aconteça a inclusão educacional existem, no

entanto, as ações para colocá-las em prática ainda são lentas, pois são relativamente recentes. Além disso, existe a carência de recursos humanos e materiais (e, por que não dizer má vontade política de pôr em prática todas as diretrizes já existentes?) para que nossos educadores possam desenvolver uma intervenção pedagógica consistente, que envolva a participação e permanência dos alunos com TEA.

Há uma grande diferença em estar incluso e inserido (como definido acima), mas muitos profissionais ainda não conseguem diferenciar a inclusão da integração.

Alguns profissionais ainda pensam que se o estudante estiver na sala de aula regular já estará incluso. Engano, pois estar incluso é fazer com que o educando participe do contexto pedagógico, que tenham atividades adaptadas para participar das aulas junto com a turma. E, quando necessário, a presença de um profissional para lhe apoiar pedagogicamente. A escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno a ela, isso é incluir.

Uma escola inclusiva não é apenas aquela que se preocupa apenas com a acessibilidade (construção de rampas de acesso, elevadores, carteiras adaptadas, bebedores em tamanho condizente com as necessidades específicas do deficiente). Não se pode negar a importância desse aspecto, mas ele não deve ser tão valorizado em relação a mudança de atitude, metodologias, capacitações etc. (CAMARGO, BOSA, 2009).

Apesar de se falar e discutir o TEA há décadas, grande parte da população brasileira não conhece de fato esse transtorno com detalhes. Esse fato se torna relevante quando essa falta de conhecimento está presente nos profissionais da educação (BOSA; CAMARGO, 2009).

Se o aluno com TEA não está inserido em um ambiente inclusivo, não faz parte de um determinado grupo ou não faz parte de aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem, não se pode falar em educação escolar para alunos com essas características, ou mesmo em inclusão.

A importância de conhecer o TEA (sinais, sintomas e sua evolução) evita os rótulos e permite que o aluno como esse diagnóstico explore suas capacidades. O aluno com TEA, se estimulado de forma correta, vai sim se desenvolver do ponto de vista acadêmico, dentro dos seus limites. Mas, para que isso aconteça o professor precisa ter paciência e dedicação,

o que muitas vezes não acontece por que o profissional não quer se dar ao trabalho de sair de sua zona de conforto ou por que encontra falta de investimento das instituições em recursos e capacitações (BOSA; CAMARGO, 2009).

Pensamentos antecipados e distorcidos acerca das crianças com TEA influenciam nas expectativas do professor sobre a desenvoltura dos seus alunos. Essas expectativas podem prejudicar tanto a eficácia das ações dos professores quanto no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Por outro lado, um trabalho bem feito pelo professor modifica as limitações EA. Trata-se de um grande desafio, pois é preciso que os profissionais da escola proporcionem ações e estratégias em prol do desenvolvimento do aluno, ou seja, o professor deve sair da sua zona de conforto para atingir seus objetivos.

Reforçando o que a Declaração de Salamanca (1994) sugere, uma educação inclusiva acontece, de fato, quando o professor tem a responsabilidade e a atitude de aceitar as diferenças e a diversidade dos seus alunos. Isso quer dizer aulas dinâmicas e adequadas a todos, nem somente para a criança com TEA, nem para aqueles com desenvolvimento típico. Além disso, deve-se criar uma atmosfera em que a limitação do aluno com TEA não seja destacada. A socialização deve acontecer de forma espontânea. A preparação adequada de todo o corpo de profissionais na escola envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem constitui um fator essencial no progresso em direção às escolas inclusivas (BANDIM, 2011).

O professor como principal mediador do processo de ensino aprendizagem, deve realizar um trabalho de conscientização e sensibilização dos demais alunos para acolher o aluno com TEA e contribuírem para seu aprendizado. Nesse processo, não é apenas os alunos com diagnóstico que vão se beneficiar, mas principalmente aqueles que estão o acolhendo, pois estarão aprendendo a serem cidadãos sensíveis às diferenças (SANT'ANA, 2005; BANDIM, 2011).

É possível perceber que de um lado temos o sistema educacional que ainda não consegue acompanhar as mudanças e implantações das políticas para a inclusão acontecer, mas do outro lado, também está a família que parece só se fragilizar ao longo do tempo tanto por falta de

conhecimento sobre o próprio transtorno e pela dificuldade de acesso às políticas de saúde que poderiam estar ajudando na reabilitação e tratamento dessas crianças. Nesse caso, fala-se da camada da população pobre do país, pois àqueles que têm acesso a saúde particular conseguem obter mais sucesso no processo de inclusão educacional de seus filhos com TEA.

Atualmente, as práticas educacionais no âmbito escolar que envolve a criança com TEA são insuficientes e pouco eficientes quando se fala propriamente no processo de ensino-aprendizagem e seus recursos. Esse cenário pode ter várias causas, por exemplo: (i) a formação do profissional de educação que não é consistente no que diz respeito as melhores intervenções para a criança com TEA; (ii) a fragilidade na formação do profissional diante dessa condição pode não gerar motivação suficiente para se aprofundar nas práticas pedagógicas mais adequadas na inclusão social dessa criança; (iii) a política de inclusão social, muitas vezes, não é colocada em prática de fato nas escolas; (iv) a iniciativa privada parece investir pouco nas formações dos profissionais de educação; (v) a baixa remuneração e (vi) dificuldade de trabalhar em uma equipe multidisciplinar dentre outras (SANT'ANA, 2005).

Hoje, o processo de reabilitação de crianças com TEA vem evoluindo bastante. As técnicas que são aplicadas nesse processo podem também ser aplicadas e adaptadas no processo de ensino aprendizagem dessa criança na escola. Essas técnicas são baseadas no condicionamento do comportamento, ou seja, na "produção" de um comportamento adequado que facilite a aprendizagem da criança baseadas no estímulo-resposta e no reforço (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

Skinner, um psicólogo americano, foi quem elaborou a teoria do condicionamento do comportamento. Ele foi o pai da psicologia experimental e afirmava que todo e qualquer comportamento é aprendido ao longo da história do sujeito. Esse condicionamento, que ele chamou de operante, tinha como objetivo manter um determinado comportamento por meio do que ele chamou de reforço. Esses reforços poderiam ser positivos e negativos. Por exemplo: se "eu" quero que durante uma aula a criança mantenha se mantenha atento, "eu", enquanto professor, posso oferecer uma recompensa para o aluno que conseguir isso. Nesse caso,

"eu" posso reforçar positivamente esse comportamento quando dou 5 minutos a mais na hora do seu recreio (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

As principais técnicas de reabilitação no tratamento do TEA são o ABA (Applied Behavior Analysis ou Análise do Comportamento Aplicado), TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação) e o PECS (Picture Exchange Communication System ou Comunicação por troca de Figuras).

O programa ABA tem como objetivo auxiliar as pessoas com TEA no seu déficit cognitivo, desenvolver a autonomia, independência e melhora da qualidade de vida. Atualmente, ele é considerado o método mais eficiente no tratamento e processo de aprendizagem da criança com TEA, porém o seu custo é muito alto (BANIDIM, 2011).

O ABA trabalha com a troca, com a consequência favorável (reforço positivo). Assim, a criança com TEA ao realizar uma tarefa ganhará algo em troca, algo que seja desejado por ele (como um doce). Como o objetivo é mantê-las sempre aprendendo, o reforço será sempre aplicado e as atividades vai se repetir, pois para que o comportamento seja aprendido é preciso que haja a repetição das atividades, por isso é que o programa precisa de 40 horas semanais (MELLO, 2007).

As principais habilidades que são trabalhadas no ABA são o comportamento social (contato visual), as atividades de vida diária da criança (hábitos de higiene pessoal e autocuidado, por exemplo) e comportamentos desadaptativos (principalmente comportamentos agressivos consigo e com ou outros), ou seja, qualquer comportamento que faça com que a criança não consiga conviver no ambiente em que está inserido. O que se pretende é fazer com que a criança interaja com o ambiente sem que este esteja adaptado as necessidades dela. Assim, a criança com TEA não vai encontrar numa escola que aplique o TEA, um ambiente preparado apenas para ela, pois ela precisa ganhar independência, explorar novas possibilidades e flexibilizar a sua rotina (BANDIM, 2011).

Durante o decorrer do processo, a criança será observada pelos seus avanços e progressos. O professor ou "aplicador" do ABA trabalha

com evidências, com provas dos comportamentos que foram alcançados para que novos objetivos sejam alcançados. As seções são individuais em seu formato original, mas muitas estratégias do método tem sido aplicada em sala de aula em escolas que recebem essas crianças (BANDIM, 2011).

O TEACCH é um método que visa praticamente os mesmos objetivos do ABA, mas a diferença é que nesse método, o ambiente em que a criança com TEA está inserida, deve ser totalmente estruturado para as necessidades dela. Acredita-se que esse ambiente estruturado influencia bastante na concentração e no comportamento da criança com TEA. Por isso é que ele trabalha muito com rotinas visuais e auditivas, por exemplo: ao final de cada atividade realizada pela criança ela retira um cartão (pista visual) correspondente a essa atividade e coloca em um livro ou mural onde estão as atividades a serem realizadas, que são os objetivos estabelecidos pelo aplicador. Esse método deve estar presente em várias situações da vida da criança, ou seja, na escola, nas terapias etc. (ARAÚJO, 2015)

O aplicador tem que ter consciência de quais são os objetivos que a criança precisa alcançar para conquistar uma certa independência e, a partir disso, elaborar as pistas visuais e auditivas para que a criança consiga se organizar e desenvolver as habilidades. Dessa forma ela vai começar a conhecer o significado das situações do dia a dia e estabelecer uma comunicação boa (BANDIM, 2011; ARAÚJO, 2015).

Assim como o ABA, o TEACCH pode ser aplicado na escola.

O PECS é um método simples e barato. Ele consiste no uso de cartões ou figuras que a criança utiliza para alcançar algum objetivo ou comunicar uma outra pessoa alguma necessidade de que ele necessite em um determinado momento. Por exemplo, a criança apresenta um cartão com a figura de um copo de água e o adulto entenderá que aquela comunicação está relacionada à sede da criança. Atualmente é possível utilizar alguns softwares com várias possibilidades de figuras (MELO, 2007; CORTES, 2015).

Esse método é utilizado principalmente quando a criança com TEA não é verbal, ou seja, não fala. Esse método parece diminuir a ansiedade da criança por que ela conseguirá se comunicar com facilidade com sua família e todos aqueles que têm contato com a criança (MELO,

2007).

Na realidade, na prática é possível utilizar a combinação desses métodos para que a criança se desenvolva.

Essas técnicas comportamentais podem ser um meio muito importante para favorecer a inclusão da criança com TEA no sistema educacional. Hoje, muitos profissionais da educação estão buscando a formação para aplicar esses métodos na vida diária da escola, da sala de aula.

Então, é possível perceber que além de dispositivos jurídicos, programas e técnicas para ajudar o processo de ensino aprendizagem desse aluno é viável.

Diante das dificuldades relatadas, é importante o aprofundamento dos profissionais de educação sobre a condição do TEA, para que seja possível debater novas práticas pedagógicas que articule a política de inclusão com o processo de ensino aprendizagem dessas crianças.

Na prática, é perceptível a quantidade de educadores ou profissionais na área da educação que não têm conhecimento aprofundado das leis, decretos e resoluções que envolva a educação especial nem sobre os programas e métodos descritos. Esse conhecimento é de extrema importância para atender os educandos com TEA.

Tendo esse conhecimento, ele estará mais consciente em saber como lidar com o aluno e como abordar os conteúdos diminuindo o uso das salas especiais, que só devem ser utilizadas quando os alunos com TEA não conseguirem atingir o desenvolvimento de determinada competência (BANDIM,2011).

Com conhecimento sobre os dispositivos jurídicos que mostram como deve acontecer a inclusão e a possibilidade de novas práticas pedagógicas baseadas em programas comportamentais o ambiente escolar se tornará propicio para a construção de ações inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o tempo podemos perceber que a formação continuada aos poucos estão chegando as escolas, porém ainda em pouca proporção. Se a escola investe/incentiva na formação dos seus profissionais, a inclusão começará a acontecer de fato. Mas, é interessante lembrar que essa busca também deve partir do desejo do professor. Ele também precisa sair de

sua zona de conforto.

Durante o estudo ainda é identificado que poucos profissionais da educação conhecem sobre as leis que são destinadas às crianças com necessidades especiais. Saber ao menos sobre o direito que os educandos com necessidades educativas específicas têm e que a escola é que tem que se adaptar as a elas e não o inverso. As instituições precisam em suas reuniões pedagógicas, abordar constantemente essas leis e direitos para não deixar que as mesmas caiam no esquecimento.

Hoje temos uma quantidade de crianças com TEA muito maior nas escolas do que em tempos passados. A realidade de práticas inclusivas em geral, ainda é muito recente no Brasil e principalmente no Nordeste. É perfeitamente compreensível o fato de não vermos essas práticas acontecerem. Muitas questões estão envolvidas. A primeira delas é que o TEA não tem cura, o que não quer dizer que a criança não consegue se desenvolver. Ela consegue sim se os profissionais que estiverem ao redor dela estiverem capacitados e conhecerem as possibilidades de práticas para auxiliarem essas crianças em seu processo de ensino aprendizagem.

O momento político e econômico do país é muito delicado para falar em altos investimentos na capacitação e recursos a favor da inclusão social e educacional. O professor, na maioria das vezes, é quem tem que buscar essa capacitação. Mas, novamente batemos no mesmo ponto, a situação econômica. O salário do profissional de educação é muito desvalorizado e gera um obstáculo na hora de buscar cursos de formação e especializações.

Além disso, temos um sistema de educação ainda muito falho, deficiente e que valoriza muito a questão dos conteúdos, deixando de lado, muitas vezes, a formação do aluno para ser cidadão e respeitar as diferenças.

A criança com TEA tem muito a nos ensinar. Não é apenas ela quem vai se beneficiar com as práticas inclusivas e o nosso conhecimento sobre elas. Elas vão ensinar algo que não estão nos livros, que é o respeito, a solidariedade e o exemplo de superação.

Trabalhos como este devem ser estimulados para que exista novos debates sobre as práticas pedagógicas que podem auxiliar o processo educacional da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. N. **A contribuição do método TEACCH para o atendimento Psicopedagógico.** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2015.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANDIM, J. M. **A Criança Autista e a Escola:** uma abordagem prática. Recife: Bagaço, 2011.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. **Lobos e médicos:** primórdios na educação dos diferentes. In: BATISTA, C. R.; BOSA, C. A. Bosa. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C.A.; CAMARGO, S. P. H. competência social, inclusão escolar e autismo: revisão criticada literatura. **Psicologia e Sociedade.** v. 21, p. 65-74, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 2 out. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro**. Apoio às pessoas portadoras de deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 2 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC. 2001.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a Inclusão:** da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora. 2003.

CORTES, C. C. **Comunicação Alternativa:** um outro olhar para se comunicar. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado do

Rio de Janeiro. São Gonçalo. 2015.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**. São Paulo. v. 17, n. 31, p. 59-73. 2013.

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

KLIN, A, et al. Avaliação clínica de crianças com risco de autismo. **Educação**. Porto Alegre. v. 58, n. 1, p. 255-297, 2006.

KUTIANSKI, F. A. T.; JÚNIOR, A. G. B. Da antiguidade a contemporaneidade: uma revisão histórica do preconceito aos deficientes físicos na sociedade. **Caderno da Escola de Educação e Humanidades**, 2013.

LENT, R. Cem Bilhões de Neurônios? conceitos fundamentais de neurociência. 2. ed. São Paulo. Editora: Atheneu, 2010

MELLO, A. M. S. R. **Autismo:** guia prático. 6ª ed. São Paulo: AMA Brasília: CORDE, 2007.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 09 de jun. de 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**. (10ª ed). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. 2014.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**, 12a. ed., Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAULINO, K. V. T. **Monografia:** autismo. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade de São Paulo: São Carlos, 2015.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora NAU. Rio de Janeiro. 2014.

RANGÉ, B. et al. **Psicoterapias cognitivo-comportamentais:** um diálogo com a psiquiatria. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial.

Revista de Educação do IDEAU. v. 5, n. 12, p. 2-8. 2010.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Maringá: Psicologia em Estudo**. v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDES. 1994.

MONITORIA INTERCULTURAL: INCLUSÃO DE DISCENTES INDÍGENAS E HAITIANOS NA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM

Andréia Inês Hanel Cerezoli[1]
Aníbal Lopes Guedes[2]
Marcelo Luis Ronsoni[3]
Roselaine de Lima Cordeiro[4]

Fazer a História é estar presente nela
e não, simplesmente, nela estar representado.
Paulo Freire

1 INTRODUÇÃO

A temática da inclusão tem produzido diferentes pesquisas nas últimas décadas, das condições físicas e intelectuais às políticas públicas, o conceito inclusão assume diferentes orientações epistemológicas, nem sempre convergentes.

Nesse cenário, este trabalho assume a *inclusão* para além das perspectivas físicas ou intelectuais, isto é, "[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral."

1 Doutora em Letras; Professora de Língua Portuguesa e Linguística na UFFS - *Campus* Erechim; andreia.cerezoli@uffs.edu.br.

2 Doutor em Educação; Professor de Informática e Artes na UFFS - *Campus* Erechim; anibal.guedes@uffs.edu.br.

3 Mestre em Educação; Pedagogo na UFFS - *Campus* Erechim; marcelo.uffs@uffs.edu.br.

4 Mestra em Estudos Linguísticos; Secretária Executiva na UFFS - *Campus* Erechim; rose.lima@uffs.edu.br.

(MANTOAN, 2003, p. 16).

A partir desse conceito de inclusão, temos como objetivo: (1) divulgar projetos institucionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), especificamente voltados à inclusão de alunos indígenas e haitianos no ensino superior, a saber Programa de Acesso e Permanência dos povos indígenas (PIN) e Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI); e (2) destacar a importância do projeto *Monitoria Intercultural – inserção de povos indígenas e haitianos na UFFS - Campus Erechim,* monitoria de ensino, para a permanência e êxito acadêmico dos discentes ingressantes pelos programas PIN e PROHAITI.

O trabalho pode ser justificado em, no mínimo, três dimensões: (1) científico; (2) institucional; e (3) social. Do ponto de vista científico, o trabalho une dois grandes eixos da estrutura universitária, ensino – pesquisa; além de registrar e divulgar ações efetivas que ilustram os desafios e os avanços da inclusão no ensino superior, temática ainda escassa no meio científico.

Do ponto de vista institucional, o presente trabalho representa uma "prestação de contas à sociedade", uma vez que esclarece e valoriza o investimento da Universidade com as bolsas concedidas ao projeto *Monitoria Intercultural – inserção de povos indígenas e haitianos na UFFS - Campus Erechim.* Além disso, o trabalho divulga os projetos institucionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) voltados à inclusão de alunos indígenas e haitianos no ensino superior.

Já na dimensão social, o trabalho ultrapassa o espaço físico das salas de aula e da Universidade e valoriza a formação acadêmica e cidadã a partir de trocas culturais, oportunidades de ensinar e aprender, além de vivências de igualdade, tolerância e solidariedade, percurso indispensável para a conquista de uma sociedade democrática e, verdadeiramente, inclusiva.

A apresentação deste trabalho está organizada em dois momentos: (1) contextualização da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - instituição pública, popular e de qualidade, e dos programas: (a) Programa de Acesso e Permanência dos povos indígenas (PIN) e (b) Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes

haitianos (PROHAITI); e o projeto *Monitoria Intercultural – inserção de povos indígenas e haitianos na UFFS - Campus Erechim; e* (2) relatos de monitores e alunos protagonistas no projeto *Monitoria Intercultural – inserção de povos indígenas e haitianos na UFFS - Campus Erechim.*

2 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS): EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA, POPULAR E DE QUALIDADE

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, é uma instituição de ensino superior pública. Está situada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul, abrangendo inúmeros municípios. Possui seus *campi* nas cidades de Chapecó-SC, onde também tem sede sua reitoria; Cerro Largo-RS, Erechim-RS e Passo Fundo-RS; Laranjeiras do Sul-PR e Realeza-PR.

A UFFS nasce da luta de movimentos sociais, entidades públicas e ONGs que, em 2005, criaram o Movimento Pró-Universidade Federal. No ano de 2006, para pensar um projeto único para a criação de uma Universidade federal, em sessão do Fórum da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (MESOMERCOSUL), foi criado um grupo de trabalho, envolvendo a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), a Via Campesina, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), dentre outros movimentos sociais. (UFFS, 2021). De todo esse processo, em 2007 foi anunciada a criação de uma Universidade na região e, em 2008, criada a Comissão de Implantação.

É fundamental ressaltar que essa região estava historicamente desassistida quanto à oferta de ensino superior público, popular, gratuito e de qualidade, de forma que a conquista de uma Universidade Federal era um sonho antigo, concretizado com a UFFS. Sua implantação tinha como um de seus marcos o desenvolvimento da região da Fronteira Sul, considerando a qualificação profissional, a inclusão social, tomando como ponto fundamental o respeito às características locais. (UFFS, 2021).

Importante destacar que, desde seu primeiro processo seletivo, os

alunos das escolas públicas tiveram seu ingresso reforçado pelo fator escola pública, isto é, bonificações de 10%, 20% ou 30% eram aplicadas à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a cada ano cursado pelo estudante em escola pública. Ao longo desses anos, atendendo às legislações vigentes, a UFFS continua reservando cerca de 90% de suas vagas nos cursos de graduação para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola pública. (UFFS, 2021).

Além de cursos de graduação, a UFFS oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Apresenta, da mesma forma, vários projetos de pesquisa, de extensão e de cultura em andamento, compondo os três pilares que alicerçam as suas atividades, isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão. Suas atividades letivas iniciaram em 29 de março de 2010 e, desde então, a UFFS vem reafirmando seu perfil público, popular e de qualidade, dado comprovado pelos programas institucionais apresentados na sequência.

2.1 PROGRAMA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS (PIN): DA PRESENÇA FÍSICA À CONDIÇÃO DE PRODUTORES DE CONHECIMENTO

[...] a presença de indivíduos indígenas
na universidade, na condição de sujeitos produtores
de conhecimento, é fenômeno muito recente.
André Marques do Nascimento

Em 2012, foi instituída uma comissão responsável pela elaboração da política indígena da UFFS, o intuito era promover um diálogo com as comunidades indígenas da região de abrangência da Universidade, bem como com entidades e órgãos públicos de sua representação. (UFFS, 2021). A partir de amplo debate, considerando as demandas e expectativas dessas comunidades, foi criado o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS, que se constituiu:

> em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na

Universidade. (UFFS, p. 2, 2013a).

De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação da UFFS, de 2015 a 2021, foram matriculados 339 estudantes. É importante salientar que a Resolução N° 33/CONSUNI/UFFS/2013 (alterada pela Resolução N° 20/CONSUNI/UFFS/2017), que institui o PIN, salienta as ações de permanência desses estudantes na UFFS. Dentre elas, destacamos o apoio acadêmico no que tange à monitoria, tutoria e acompanhamento psico-sócio-pedagógico estruturado em programas e projetos. Nesse sentido, contextualizamos a *Monitoria Intercultural – inserção de povos indígenas e haitianos na UFFS - Campus Erechim*, como uma das ações previstas na própria natureza do PIN. Além disso, a resolução prevê, para acompanhamento do programa e suas ações, a constituição de uma comissão geral e de comissões locais, uma em cada *campus.*

Em tempo, destacamos que um discente indígena que ingressou na UFFS, via PIN, já concluiu seu curso de graduação.

2.2 PROGRAMA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UFFS PARA ESTUDANTES HAITIANOS (PROHAITI): A RIQUEZA DE EXPERIÊNCIAS DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO

O Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), instituído pela Resolução Nº 32/2013 - CONSUNI, foi criado em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil. (UFFS, 2021). Seu objetivo é "contribuir para integrar os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS, e qualificar profissionais que ao retornar possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti." (UFFS, p. 1, 2013b). O acesso ocorre por meio da oferta de vagas suplementares preenchidas através de processo seletivo especial.

O primeiro processo seletivo do programa foi em março de 2014 com o acesso de 27 haitianos. Segundo levantamento da Pró-Reitoria de Graduação da UFFS, ao longo dos anos, foram ofertadas diversas vagas em processos seletivos, para entradas anuais, sendo que atualmente, temos 203 estudantes haitianos com matrícula ativa, distribuídos da

seguinte forma: *Campus* Cerro Largo – 3; *Campus* Chapecó – 133; *Campus* Erechim – 37; *Campus* Laranjeiras do Sul – 20; *Campus* Realeza – 10 (UFFS, 2021).

A presença desses estudantes no espaço da Universidade, faz-nos refletir com Freire (1967, p. 41 e 42),

> A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser 'situado e datado'.

Essa integração, apontada por Freire (1967), tem sido uma busca constante, ou seja, formas de que esses estudantes se sintam cada vez mais parte da comunidade acadêmica, tendo auxílio em toda a sua caminhada dentro da Instituição.

No *Campus* Erechim, dentre várias ações desenvolvidas, há a *Monitoria Intercultural*. Além disso, foi realizado, de 2019 a 2020, o Programa de Extensão: *Diversidade Linguística: Compartilhar saberes para quebrar barreiras*, bem como eventos de valorização da cultura haitiana, espaços em que esses estudantes puderam falar de seus hábitos, costumes e crenças. Ressaltamos que o PROHAITI reforça o perfil popular da UFFS que busca a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais, respeitando a diversidade cultural, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior. (UFFS, 2021).

2.3 MONITORIA INTERCULTURAL - CAMPUS ERECHIM: ESPAÇO SOCIAL ONDE AS CULTURAS SE ENCONTRAM

As contribuições apresentadas neste tópico estão orientadas por reflexões como as elaboradas por Castanho e Freitas (2006, p. 98) "Cabe às instituições de ensino superior, instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo

da história da sociedade.” .

Nesse sentido, o projeto *Monitoria Intercultural*, criado em agosto de 2018, visa garantir espaços de socialização, intercâmbio, diálogos e colaboração entre a comunidade acadêmica e os estudantes indígenas, haitianos e com deficiência, de modo que seja favorecida a permanência desse público na Instituição, intensificando a atuação da UFFS como Universidade socialmente popular, politicamente plural e culturalmente diversificada.

O projeto conta atualmente com 4 monitores, acadêmicos de cursos de graduação do *Campus* Erechim, que disponibilizam 16h semanais de trabalho na monitoria, recebendo bolsas de ensino. A dinâmica do projeto envolve momentos de formação e interação entre a coordenação e os monitores e muito diálogo com os docentes que ministram aulas para os estudantes indígenas e haitianos atendidos pela monitoria.

As atividades deste projeto estão agrupadas em 3 (três) ciclos. O primeiro ciclo envolve o contato direto entre estudantes monitores e estudantes indígenas, haitianos e com deficiência, de forma a firmar uma agenda de encontros semanais, para coletar e registrar as principais demandas, dúvidas, inquietações e questões oriundas dos estudantes em relação a sua nova condição de estudantes universitários de uma instituição pública de ensino. Em caráter de acompanhamento, os monitores sistematizam os elementos recebidos e as questões observadas para que o grupo de coordenadores e colaboradores auxiliem na construção de uma agenda de reuniões, orientações e ações correspondentes, frequentemente envolvendo os demais setores da Universidade (gestão, administrativo, docência, estudantil, etc).

O segundo ciclo considera o processo autônomo dos estudantes indígenas, haitianos e com deficiência, no desenvolvimento de atividades no *Campus* Erechim. Este processo de autonomia está embasado nos ideais de Freire (1996), como forma de promoção dos processos de autonomia. Já, o terceiro ciclo tem por finalidade a criação de condições para que cada estudante tenha familiaridade e conhecimentos necessários da vida universitária a ponto de estarem preparados para assumir o papel de novos monitores dos próximos estudantes ingressantes neste público.

No terceiro ciclo desenvolvemos como atividades: 1) Oficinas de

língua portuguesa, com o objetivo de aproximar os estudantes indígenas e haitianos do universo vocabular e gramatical acadêmico, ação extremamente necessária para a inclusão e socialização destes estudantes na Universidade; 2) Oficinas sobre uso das tecnologias digitais nos processos educativos; 3) Acompanhamento pedagógico e orientação sobre questões educacionais, burocráticas e operativas da instituição universitária e acompanhamento e reforço de conteúdo, nas diversas áreas/componentes curriculares em que os estudantes destes públicos-alvo estiverem matriculados. Neste terceiro item citamos como principais áreas abrangidas: Matemática, Ciências Biológicas, Química, Física, Projeto Arquitetônico, etc.

Por fim, cabe salientar que o projeto de monitoria cumpre o papel social de incluir os estudantes indígenas, haitianos e com deficiência, de forma a garantir a permanência na instituição, conforme relato dos discentes protagonistas.

3. MONITORIA INTERCULTURAL: COM A PALAVRA, OS PROTAGONISTAS

Neste momento, apresentamos um relato dos protagonistas do projeto *Monitoria Intercultural*. Em nenhum momento pretendemos esgotar a potencialidade dos relatos, mas destacar como a inclusão dos alunos indígenas e haitianos é percebida por aqueles que protagonizam o dia a dia da monitoria, a saber os monitores e os discentes que procuram o apoio pedagógico. Para fins de apresentação e, considerando os limites deste texto, selecionamos alguns relatos dos monitores e dos alunos atendidos no projeto. Indicamos os monitores como: Monitor 1; Monitor 2; e Monitor 3. Da mesma forma, indicamos os relatos dos discentes como: Aluno 1; Aluno 2; e Aluno 3.

3.1 Monitor 1

Sou acadêmico do curso de Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado no 8º semestre e entendo que [n]o projeto de monitoria, o qual é uma proposta institucional da Universidade, procuramos: (a) Propiciar uma acolhida solidária, aos novos egressos; (b) Apoio pedagógico que permita a inclusão e permanência

dos estudantes indígenas, haitianos; (c) Promover a aproximação com a prática docente; (d) Contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem; (e) Fortalecer a integração curricular, entre os diversos cursos. Os mecanismos que utilizamos para propiciar tais condições foram: (a) identificar e compreender as dificuldades dos alunos e suas deficiências em relação aos conteúdos acadêmicos, procedimentos burocráticos e operativos da Universidade e de sociabilidade; (b) Auxiliar os alunos na superação desses obstáculos; (c) Capacitá-los para apresentações, oficinas e eventos para a promoção de suas culturas perante a comunidade acadêmica.

Foi bastante gratificante a monitoria durante este período, acredito que tal processo enriquece os laços de amizade, interação social, troca de experiências e vivências, e principalmente o respeito mútuo. Traz um amadurecimento e contribui para a prática da docência, tendo em vista que os monitores são todos de cursos de bacharéis, e ao longo da graduação não temos a oportunidade de passar por processos de ensino, com certeza isto "planta uma semente" e contribui para a melhoria tanto dos monitores, quanto dos estudantes que recebem as monitorias e faz jus a tríade de ensino, pesquisa e extensão aos moldes do conceito práxis. Isto é, transformar nossa teoria aprendida em conhecimento prático, principalmente relacionado com a interação aos sistemas culturais, históricos e sociais.

3.2. Monitor 2

Sou acadêmica do curso de Agronomia - Bacharelado na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim e faço parte da monitoria intercultural a qual oferece apoio para os estudantes haitianos e indígenas. Estou atuando na monitoria desde o segundo semestre de 2019, e acredito que a monitoria agrega conhecimentos fundamentais na formação acadêmica, tanto para o monitor, quanto para o monitorado, uma vez que a troca de experiências e conhecimentos entre os estudantes aproxima realidades distintas, ao mesmo tempo que contribui para a aprendizagem. Vejo na monitoria uma oportunidade de aproximação com a experiência da docência dentro da Universidade e acredito que minha contribuição com os monitorados foi além de um auxílio acadêmico, esclarecendo dúvidas de conteúdo, mas também procurei me colocar à disposição para acolher esses alunos e entender as suas dificuldades. Meu aprendizado durante a monitoria foi muito grande, não só pelo fato de aprender em dobro quando o conhecimento é transmitido, mas também porque a monitoria possibilitou a aproximação com

esses colegas com realidades tão distintas da minha, uma troca de experiência, de histórias relatadas, tudo isso contribuiu com meu crescimento como ser humano. Vejo hoje a monitoria como essencial na construção do meu aprendizado dentro e fora da Universidade, além de estar me possibilitando visualizar um caminho na docência como minha área de escolha profissional.

3.3 Monitor 3

Sou acadêmica do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária – Bacharelado [,] atuo a 6 semestres na Monitoria Intercultural – inserção de povos indígenas e haitianos na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Nesse período acredito que aprendi muito mais do que ensinei, foi uma grande troca de conhecimento no decorrer deste percurso.

Auxiliei acadêmicos haitianos e indígenas, mais diretamente os haitianos, para estes ministrei monitorias em diversas disciplinas nas áreas de matemática, química, física e mecânica. Pude ver de perto a dedicação destes, as vitórias e em alguns casos as derrotas, mas em nenhum momento se deixaram abater. Posso afirmar que nesta jornada aprendi muito, aprendi a não desistir dos meus objetivos, a não me deixar abater pelas falhas e que mesmo com as dificuldades das diferenças culturais vale a pena lutar. Posso afirmar que ser monitora me traz a sensação de poder ajudar, poder tirar as dúvidas e além disso, vale mencionar a valiosa amizade construída no decorrer deste processo.

A síntese dos relatos dos monitores explicita que a monitoria, fundamentada no apoio pedagógico, ultrapassa esses limites didáticos e reforça a convivência, a amizade, o acolhimento, enfim, reafirma a perspectiva freiriana "ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo." (FREIRE, 1993, p. 55).

Quanto à percepção dos alunos atendidos no projeto *Monitoria Intercultural*, para este texto, trouxemos as contribuições, em forma de relato, de três estudantes haitianos da UFFS - *Campus* Erechim: a Aluna 1 é haitiana, aluna do curso Engenharia Ambiental e Sanitária, ingressante em 2018 na Universidade; Alunos 2 e 3 são haitianos, alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo, ingressantes em 2018 na Universidade.

Conforme já explanado neste texto, um dos objetivos do PROHAITI e do PIN se refere à ampliação do acesso e à permanência

com garantia de continuidade nos estudos para esses públicos específicos. Daí a importância de um programa de monitoria e de acompanhamento a esses discentes.

Esses acadêmicos apresentam diversas limitações, a primeira e maior delas, relativa à língua. A não compreensão ou compreensão parcial da língua pode levar esses estudantes ao fracasso escolar, que resulta na evasão. Esse esforço de compreensão e interpretação da língua portuguesa é diário por parte dos discentes haitianos e indígenas:

3.4 Aluno 1

Então na minha trajetória acadêmica durante esse tempo todo na UFFS com a monitoria é muito incrível, a monitoria me ajudou muito durante esses semestres. Sem monitoria, eu ia ter mais dificuldades nas provas, e também reprovação em muitas matérias. A monitoria significa muito, muito para mim. Como sou aluna estrangeira, estudando numa língua que não é minha. É muito difícil. O meu maior obstáculo na vida acadêmica é a língua portuguesa. Como os professores não conseguem passar tudo para nós numa aula, a monitoria completa esse vazio e também com meu esforço pessoal. Enfim, a meu ver, a monitoria é uma coisa essencial que deve se manter dentro da Universidade. Com a monitoria, os alunos superam algumas matérias, e conseguem um bom resultado.

3.5 Aluno 2

Sobre a monitoria é algo muito importante para mim. Quando estou produzindo os trabalhos os monitores ajudam muito, tiram dúvidas em que precisar. Estudar com o monitor é muito importante ao longo do estudo.

3.6 Aluno 3

Na monitoria eu encontrei reforços e ajuda quando estou com dificuldade e dúvidas. Com a monitoria consegui melhorar a minha trajetória acadêmica. Este programa representa muito pra [sic] nós na Universidade.

No âmbito da área educacional, há uma grande quantidade de estudos que buscam explicar os fracassos dos educandos a partir de fatores

psicológicos, apontando para a inadaptação ao ensino ou à Instituição, a inadequação das características pessoais/curso ou dificuldades limitantes do aluno. Em poucos casos se avalia também o perfil do acadêmico. O estudante é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O estudante é gente, é ser humano (PILETTI, 1999).

Para Fernandes e Grillo (2001, p. 247) o estudante é "agente ativo da própria aprendizagem, é a fonte de toda elaboração". Com o apoio da monitoria eles conseguem superar as suas limitações e, consequentemente, atingem o sucesso acadêmico e sua formação profissional.

Aqui se apresenta a pertinência deste projeto de acompanhamento aos estudantes, para que estes possam se tornar protagonistas do processo educativo. Daí a importância de trabalhar com suas dificuldades e necessidades, realizando um trabalho de acompanhamento, o que vai permitir a sua permanência na Universidade e o sucesso na formação pessoal e profissional.

É importante ressaltar que, se pensarmos em resultados e concebermos os mesmos somente como métrica de estudantes que ingressaram por estas políticas e concluíram seus cursos, ainda estamos com números baixos. Porém, dado que são programas em consolidação e ainda incipientes, a avaliação deve ser qualitativa e não, meramente, quantitativa. Com o projeto da monitoria intercultural avançamos muito, mas não ao ponto, ainda, de mitigar de forma total as reprovações e mesmo as evasões dos acadêmicos destes públicos específicos. Estamos, como equipe, focados no processo e esse tem sido muito exitoso, como tentamos demonstrar neste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, não pretendemos finalizar as discussões, ao contrário, vamos assinalar alguns "desafios" que a inclusão no ensino superior ainda precisa ultrapassar.

Inicialmente, cabe ressaltar as palavras de Mantoan (2003, p. 20) "a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora." Nesse sentido, é necessário ultrapassar a limitação do conceito de inclusão reduzido unicamente à inserção de alunos com deficiência no

ensino regular.

Um segundo ponto importante é reconhecer que os programas PIN e PROHAITI da UFFS são políticas institucionais importantíssimas de acesso ao ensino superior, mas que sem a ação pontual de projetos como a *Monitoria Intercultural*, pouco contribuem para a inclusão efetiva dos alunos indígenas e haitianos, pois como denuncia Mantoan (2003, p. 31),

> Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial.

O contexto universitário pode ser muito distante do proposto pelos documentos oficiais para estes públicos (estrangeiros, indígenas). Nestes documentos, incluir é mais do que apenas abrir oportunidades, é evitar a discriminação e a exclusão das pessoas, é respeitar a diversidade e valorizar as culturas locais. Assim, nosso trabalho e desafio diário é tornar essa inclusão efetiva, que conduza os saberes e as práticas pedagógicas de forma a auxiliar na formação pessoal e profissional destes sujeitos. Nesse sentido, o projeto *Monitoria Intercultural* que aqui apresentamos é uma das ações que buscam oportunizar esse caminho para todos os sujeitos.

Ressaltamos, ainda, que o acesso à educação nunca foi igualitário às minorias sociais por motivos econômicos, políticos e culturais (PATTO, 2010). Ou seja, esses sujeitos nunca conseguiram atingir os mesmos rumos escolares que aqueles pertencentes às elites, os quais desde pequenos convivem, em sua maioria, com acesso ao capital cultural. Nossa intenção é contribuir para a reversão dessa lógica desde sempre colocada em nossa sociedade e, nestes pequenos passos, certamente começamos a impactar nossas realidades locais.

Entendemos, nos remetendo a epígrafe deste trabalho, que "Fazer a História é estar presente nela e não, simplesmente, nela estar representado" (FREIRE, 1986, p.47), de modo que a experiência vivida com a inserção destes acadêmicos haitianos e indígenas na UFFS - *Campus* Erechim, a troca sociocultural que estas ações promovem, os encontros culturais e linguísticos são muito positivos para o processo inclusivo

desses acadêmicos na Universidade. Reafirmamos que o local de nascimento, as condições financeiras, a raça/cor ou a língua não pode ser um fator limitante para o acesso à educação de qualidade, ao trabalho digno e a outros aspectos fundamentais que são garantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988. Outrossim, enfatizamos que os direitos humanos não podem ser tratados como privilégios para poucos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos precisa produzir o atravessamento de fronteiras e considerar todas as camadas da sociedade, independentemente de cor, gênero, idioma, religião, sexo, nacionalidade, ou qualquer outra condição.

REFERÊNCIAS

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006.

FERNANDES, Cleoni M. B; GRILLO, Marlene (orgs.). **Educação Superior – Travessias e Atravessamentos**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 16.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, André Marques do. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. **Raído**, Dourados, MS, Brasil v. 13, n. 33, p. 66-92, jul-dez, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. Série Educação. São Paulo:

Ática, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **[Site da Universidade Federal de Fronteira Sul]**. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/. Acesso em: jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. **Resolução Nº 33/CONSUNI/UFFS/2013**, de 12/12/2013. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Conselho Universitário, 2013a. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033. Acesso em: jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Conselho Universitário. **Resolução Nº 32/CONSUNI/UFFS/2013**, de 12/12/2013. Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos - PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Chapecó: Conselho Universitário, 2013b. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0032. Acesso em: jul. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Carla Roberta Sasset Zanette - Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação (UCS). Graduada em Letras (UCS). Especialista em Língua Portuguesa. Professora na Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON - UCS). E-mail: crsasset@ucs.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5455465231795131.

Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado - Graduada em Psicologia (Universidade Federal do Paraná). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação (Universidade de Valência, Espanha). Mestre em Educação Especial (Universidade de Cabo Verde). Docente do UNISBA (Centro Universitário Social da Bahia). Coordenadora do CeMAPP (Centro Multidisciplinar de Apoio Pedagógico e Psicossocial), UNISBA. E-mail: igfurtado@unisba.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2101291713386839.

Lúcio Costa de Andrade – Mestrando em Ciências Sociais PROFSOCIO - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência do 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. Lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC. E-mail: profluciocosta@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8681730340696162.

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dialogar sobre Educação Inclusiva através dos trabalhos de pesquisas, vivências e saberes profissionais na área é o foco deste livro. O leitor será conduzido a refletir e analisar algumas temáticas variadas dentro deste universo de inclusão educacional. A intenção deste projeto é justamente contribuir na compreensão e divulgação deste paradigma na educação, a inclusão, que é de extrema relevância.

Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado
Lúcio Costa de Andrade

EDITORA
SCHREIBEN