



MAIÊUTICA INCLUSIVA

2024 - ED.1 - VOL. 5



Maiêutica

Revista



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito

89084-405 – INDAIAL/SC

www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

MAIÊUTICA INCLUSIVA
UNIASSELVI 2024

CEO VITRU EDUCAÇÃO

William Victor Kendrick de Matos Silva

VICE-PRESIDENTE OPERAÇÃO EAD UNIASSELVI

Ricardo Grima Fernandes

REITORA DA UNIASSELVI

Neuzi Schotten

**PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAL UNIASSELVI**

Adriano Luís Fonseca

**PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA UNIASSELVI**

Márcia de Souza

COMISSÃO EDITORIAL

Estelamaris Reif

Gerson Faustino Rosa

Grazielle Jenske

Ivone Fernandes Morcilo Lixa

Kevin Daniel dos Santos Leyser

Liliani Carolini Thiesen

Luis Augusto Ebert

Maria Cecília Miotto

Pedro Sidnei Zanchett

Roseane Leandra Da Rosa

Taíse Ceolin

EDITORES CHEFE

Gerson Faustino Rosa

Luis Augusto Ebert

Pedro Sidnei Zanchett

SUPERVISORES DE PUBLICAÇÃO

Paula Renata dos Santos Ferreira

Eduardo Antunes Anderson

Antonio Eduardo Nicacio

Derick Rantin

Marcelo Sanches Tonilli

REVISÃO

Marcio Kisner

Sarah Mariana Longo Carrenho Cocato

Bruna Da Silva

Carlos Augusto Brito Oliveira

Cristina Maria Costa Wecker

Elias José Lascoski

Dener Kopsch Alves

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Diogo Ribeiro Garcia

Arthur Cantareli Silva

Camila Luiza Nardelli

PUBLICAÇÃO ON-LINE

Propriedade do Centro Universitário Leonardo
da Vinci

CONSELHO EDITORIAL

Ana Clarisse Alencar Barbosa

(Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial - Brasil)

Elora Testoni Felippi

(Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial - Brasil)

Patrícia Cesário Pereira Offial

(Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial - Brasil)

COORDENAÇÃO DA REVISTA MAIÊUTICA

Patrícia Cesário Pereira Offial

(Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial - Brasil)

Ana Clarisse Alencar Barbosa

(Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial - Brasil)

EDITOR DA REVISTA MAIÊUTICA

Elora Testoni Felippi

(Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial - Brasil)

APRESENTAÇÃO

Apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica Inclusiva do Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. O conteúdo é oriundo de trabalhos acadêmicos desenvolvidos em pesquisas de iniciação científica, em projetos de ensino e em experiências vivenciadas nas disciplinas de estágios e de práticas dos nossos cursos de Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Letras-Libras, Bacharelado Letras-Libras e Licenciatura em Psicopedagogia.

Desta forma, a revista é um espaço privilegiado para publicação e tem como missão intensificar e divulgar a produção didático-científica de acadêmicos, tutores, professores e pesquisadores que apresentam interesse em publicar artigos, cumprindo também o importante papel de tornar acessível à comunidade o que se produz de conhecimento nessa área. Nesta edição, nos debruçamos no campo dos saberes inclusivos contendo temas contemporâneos relativos à diversidade os processos pedagógicos e interdisciplinares.

Esta publicação evidencia a importância de analisar e refletir sobre os resultados de pesquisas e de experiências para enriquecer o mundo acadêmico com saberes teóricos e práticos. Afinal, o nome Maiêutica relembra o conceito socrático de que é preciso trazer ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária da construção da sabedoria humana. Assim, convidamos você a ler a Revista Maiêutica Inclusiva da UNIASSELVI. Desejamos que os artigos aqui disponibilizados possibilitem reflexões e descobertas sobre temas relacionados ao conhecimento inclusivo, bem como proporcione a contextualização acerca da diversidade em prol das aprendizagens.

Boa leitura!

Ana Clarisse Alencar Barbosa
Elora Testoni Felippi
Patrícia Cesário Pereira Official

SUMÁRIO

8

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

The inclusion of deaf students and inclusive practices in libras and portuguese language

Giovanna Cruz de Souza, Leila Cristina de Lima Machado, Luciana Alves de Paula Freitas

15

DESAFIOS NA ADEQUAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS

Challenges in adaptation of materials for teaching Geography to deaf students

Marcia Dallasta Caetano, Geralda Emília Lopes Francisco

26

METODOLOGIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: ABORDAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM FOCADO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Inclusive educational methodologies: approaches in the teaching and learning process focused on Autism Spectrum Disorder (ASD)

Mariane Chimendes da Fonseca

35

DIAGNÓSTICO PANORÂMICO DO CAMPO MUSEAL: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE NO MUSEU NACIONAL DO MAR – EB

Panoramic diagnosis of de museum field: analysis of accessibility at the National Sea Museum – EB

Aline Aparecida de Souza, Viviane de Jesus T. Batista

49

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS AFETIVOS, SOCIAIS E PEDAGÓGICOS

Intellectual disability: affective, social, and pedagogical aspects

Miriam Gislaine Torres Badineli, Mariane Chimendes da Fonseca

SUMÁRIO

58

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Learning strategies in intellectual developmental disorder

Fabiane Magalhães Pereira, Rhaflezia Carina S B Krebs, Simone Martins Mello Boldrini

65

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E A ESCOLA POR MEIO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

The inclusion of deaf students and school through inclusive practices

Débora R. A. A. Rezende, Emanuelle E. Fava, Maria das G. G. de Oliveira, Camila do Espírito Santo Ornelas

73

ESTRATÉGIAS DE MUDANÇA PARA GARANTIR EDUCAÇÃO ACES-SÍVEL A TODOS: LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Change strategies to guarantee accessible education for all: playfulness as a teaching tool

Pâmella Ellyn Leite Chicuta Gonçalves Marques, Luíza Nunes Marques

83

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) E O DESAFIO DA MATEMÁTICA

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and the challenge of mathematics

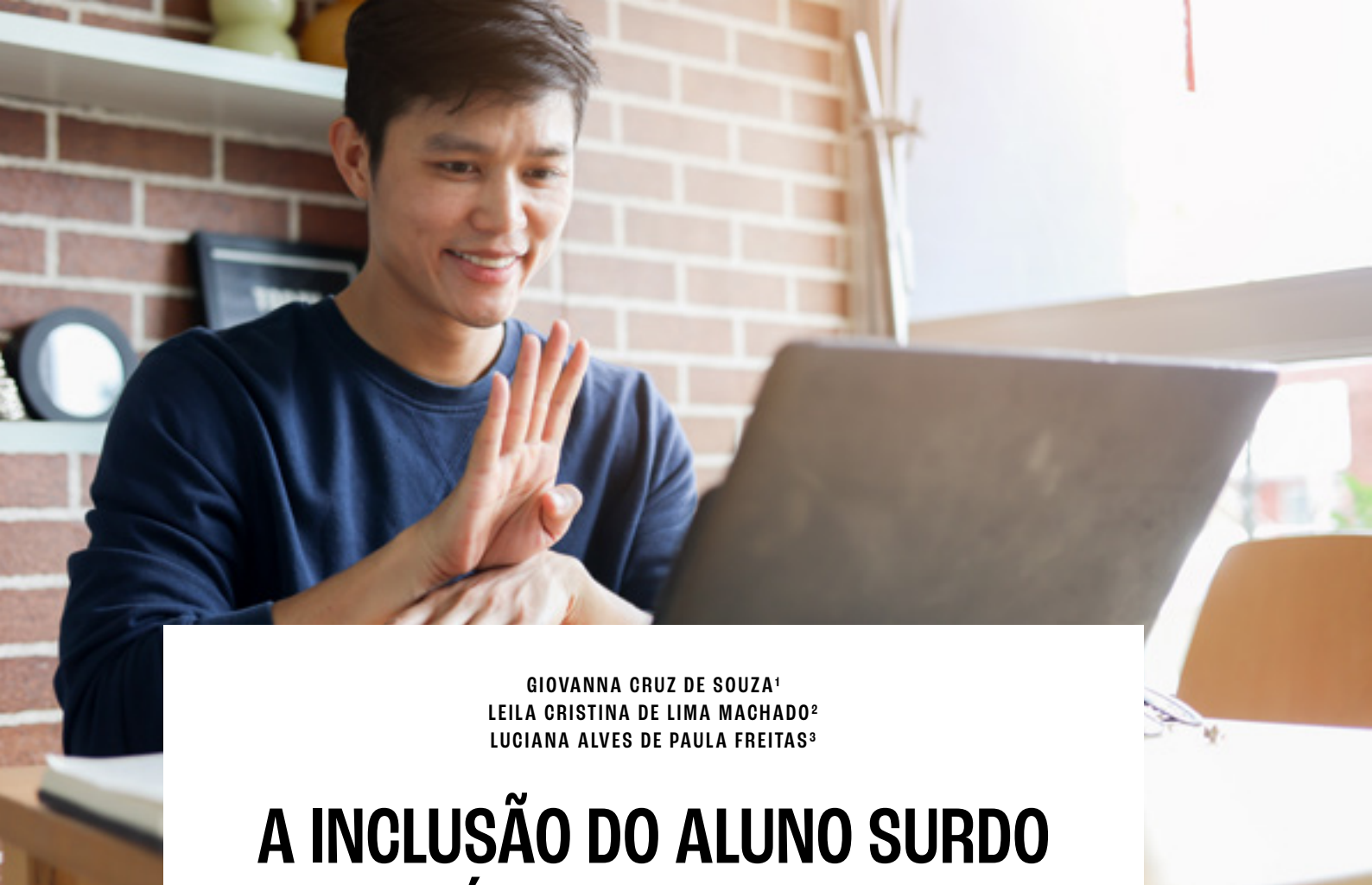
Francisco de Assis Souza de Oliveira, Weimar Pereira do Nascimento.

89

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR - PRÁTICAS INCLUSIVAS

Inclusive education in regular education - inclusive practices

Cynthia Dutra Nunes



GIOVANNA CRUZ DE SOUZA¹
LEILA CRISTINA DE LIMA MACHADO²
LUCIANA ALVES DE PAULA FREITAS³

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

The inclusion of deaf students and inclusive practices in libras and portuguese language

ARTIGO 1

08-14

1 Acadêmica do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Rio Branco, Acre. gcsouza242@gmail.com.

2 Acadêmica do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Rio Branco, Acre.

3 Tutora do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Rio Branco, Acre. 100102408@tutor.uniasselvi.com.br.

Resumo: O acesso à Libras se deu a partir do ano de 2002, embora, desde o século XIX ela já era falada no Brasil. A língua de sinais não é universal, já que cada comunidade tem seu idioma, mas é o recurso que garante a educação inclusiva. Para que a inclusão seja consolidada, o ambiente escolar deve ser idealizado para o desenvolvimento do aluno surdo, estimulando a pensar e o raciocinar como o ouvinte. Para que a inclusão seja completa além do acesso à Libras, há o uso de metodologias pensadas para o ensino-aprendizagem desse aluno. O objetivo deste paper é discutir sobre como e quando atender o aluno com deficiência auditiva, identificando erros no momento de elaboração de atividades e mostrando diversas formas de tecnologias assistivas. Apresentando ao aluno surdo variadas ferramentas de ensino, contribuindo para que o professor da sala de aula também domine tais recursos, não somente o intérprete. Analisando alguns textos, foi possível considerar que muitos professores não têm conhecimento ou formação para lidar com materiais inclusivos, defasando, assim, o ensino eficaz, inclusivo e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão. Metodologias. Tecnologias assistivas.

Abstract: Access to Libras began in 2002, although it had already been spoken in Brazil since the 19th century. Sign language is not universal, as each community has its own language, but it is the resource that guarantees inclusive education. For inclusion to be consolidated, the school environment must be designed for the development of deaf students, encouraging them to think and reason like a hearing student. For inclusion to be complete, in addition to access to Libras, methodologies designed for teaching and learning this student are used. The objective of this paper is to discuss how and when to assist students with hearing impairment, identifying errors when preparing activities and showing different forms of assistive technologies. Presenting the deaf student with a variety of teaching tools, helping the classroom teacher also master these resources, not just the interpreter. Analyzing some texts, it was possible to consider that many teachers do not have the knowledge or training to deal with inclusive materials, thus delaying effective, inclusive and quality teaching.

Keywords: Inclusion. Methodologies. Assistive technologies.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a alfabetização de surdos era dominada pelo método oralista. A crença de que a língua oral era superior à língua de sinais, intensificada após o Congresso de Milão, que proibiu o uso de sinais, atrasou o desenvolvimento de métodos mais inclusivos e eficazes para a educação de surdos. De acordo com Luchese (2017, p. 125):

O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores de surdos, no dia 6 de setembro de 1880, na cidade de Milão, Itália. Havia representantes da França, Itália, Grã-Bretanha, EUA, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Apenas um surdo participou do congresso. O congresso não discutiu diretamente os métodos de ensino para pessoas surdas.

Ainda, abordando o oralismo, Luchese (2017, p. 125) cita que “a modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização”.

Com avanços e estudos acerca da alfabetização de surdos, concordamos com Silva e Grando (2017, p. 117), quando citam que: “sabe-se que no contexto educacional o processo de inclusão está caminhando paulatinamente, o que significa que as escolas, os educadores, os gestores, as famílias e os educandos ainda estão se preparando para esse processo de inclusão”.

Hoje, existem várias formas de ensinar ao aluno surdo e uma delas é por meio de materiais adaptados, sendo assim, abordaremos as seguintes questões: como as práticas inclusivas podem ajudar o aluno surdo? Por quê? Quando elas podem ser utilizadas?

O objetivo da pesquisa é identificar como os materiais adaptados são importantes para o avanço do ensino-aprendizagem do aluno surdo e de qual maneira podemos pôr em prática essas metodologias tão inovadoras para a educação inclusiva.

Para direcionar a pesquisa, feita a partir da leitura de livros, PDF e periódicos, buscamos identificar a maneira que materiais adaptados, por exemplo, as tecnologias assistivas, ajudarão no avanço do ensino-aprendizagem do aluno surdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura e a escrita até hoje fazem parte do cotidiano de um indivíduo, pois, assim, ele entenderá o ambiente à sua volta e formará seus próprios pensamentos.

A compressão de que os sujeitos necessitam fazer uso da leitura e escrita para interpretar as mais diversas situações presentes no cotidiano fez com que o processo de alfabetização fosse repensado. Dessa forma, além de dominar o código escrito, faz-se necessário que o cidadão se aproprie da leitura e da escrita de forma significativa (Silva; Grando, 2017, p. 115).

Com avanços, a alfabetização para ouvintes vem adicionando bastante qualidade para o indivíduo ouvinte, o que não ocorre com o surdo, que, muitas vezes, tem acesso tardio à educação básica. A Federação Mundial dos Surdos (2003 *apud* Monteiro, 2021) afirma que 80% dos surdos têm dificuldades na alfabetização e, de acordo com um estudo realizado pelo Instituto Locomotiva e na Semana da Acessibilidade Surda (Brasileiros [...], 2019), 32% não possuem nenhum tipo de escolaridade.

Diante deste problema, com lutas e protestos, a educação na área da surdez obteve melhoras e, ainda, está sendo aprimorada gradativamente, visto que, antigamente, era vedado o uso das línguas de sinais. O professor Anderson Luchese (2017, p. 55) afirma que “pode-se considerar que os surdos têm o seu lugar ao sol atualmente, muito se conquistou nesta caminhada da Educação dos Surdos [...]”. Um desses avanços, denominado Educação Bilíngue, que utiliza duas línguas, não ajudou a

alavancar os surdos nos seus estudos, principalmente com o acesso à Libras. Para Luchese (2017, p. 130), “de 1970 até os dias atuais, entende-se que a língua de sinais pode ser aprendida sem o uso da língua oral”, podendo, assim, fazer o uso da Libras como primeira língua e o Português como segunda língua na modalidade escrita.

Poucas instituições adotam esse tipo de educação, colocando apenas a educação inclusiva, que não atende a todas as necessidades do aluno surdo. De acordo com Johner (2016, p. 1), “a função da educação inclusiva é de favorecer a aprendizagem, servindo de medidor entre a pessoa e o mundo, alicerçando o desenvolvimento”, o que não acontece na prática, pois muitas escolas estão despreparadas para receber esses alunos. Mantoan (2003, p. 16) cita que, “por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade para aprender, mas todos os demais”.

Já a Educação Bilingue tem como objetivo tornar as crianças surdas bilingues, ou seja, ensinar duas línguas, trazendo conhecimento e informação para elas. Para Goldfiel (2001 *apud* Perlin; Strobel, 2006), na ideologia do bilinguismo, as crianças surdas precisam ser postas em contato com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros, porém as práticas inclusivas não estão somente em ensinar Português e Libras para o aluno surdo, mas também na adaptação de materiais, por exemplo, mostrando vídeos com a janela do intérprete, fazendo o uso de cartazes com letras e seus respectivos sinais, o relógio numeral em Libras e assim por diante, ou, segundo Costa (2017, p. 23, grifo do autor) cita em seu TCC, “usando o que chamam de ‘Coleção Pitanguá’ de autoria da Editora Moderna, que traz para os alunos diversas disciplinas em Libras”.

Hoje, temos como parceiros, nessa obrigação de alfabetizar o surdo, o Ministério da Educação (MEC), pois este disponibiliza dois livros grátis para ensinar português aos alunos surdos, são eles: *Ideias para ensinar Português para alunos surdos* e *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*. Os

livros contêm um conjunto de propostas de atividades para ensinar Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, desde a alfabetização até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os livros podem ser acessados no site: www.canaldoesino.com.br/blog. Dessa forma, precisamos destacar meios de alfabetização por meio do lúdico, para que o aluno tenha real interesse em aprender e sintam-se atraído por essa forma de aprendizado. De acordo com Silva e Grandó (2017, p. 118), “é preciso que todo meio educacional, políticas públicas e os próprios sujeitos surdos caminhem de fato rumo à inclusão de uma educação bilíngue”. Aprendemos que não é apenas entender que o surdo precisa de inclusão nas escolas, é também nos unirmos para que esse aluno tenha acesso a uma educação de qualidade.

Por conseguinte, Silva (2013) afirma que a Unesco determinou que a educação escolar é para todos, já a Declaração de Salamanca, de 1994, nos afirma que não devemos deixar nenhum aluno fora do ensino regular, sendo assim, temos, enquanto docentes, que utilizar meios de adaptações de materiais para que nossas crianças surdas e com deficiência auditiva sintam-se não só incluídas, mas também acolhidas (Silva, 2013).

METODOLOGIA

A elaboração deste artigo ocorreu por meio de leituras de livros e periódicos que abordavam sobre as lutas e conquistas da educação de surdos, apresentando a importância do ensino bilíngue para os sujeitos surdos, além disso, caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos realizados para realização deste artigo procuraram manifestar a importância de uma educação de qualidade na vida de uma pessoa surda, ainda mais se ela tem acesso desde a infância,

e na quantidade de oportunidades que podem alcançar milhares de surdos com relação ao mercado de trabalho em breve. Tudo isso por meio de um bom planejamento de aula realmente pensadas para esse aluno e sendo postas em prática.

A Figura 1 apresenta como algumas escolas podem aplicar o ensino para os alunos surdos, apresentando palavras, relacionando-as com um sinal ou mostrando imagens, pois estudos apontam que a maioria das pessoas surdas são visuais e aprendem com uma língua que é visuoespacial. Sendo assim, na imagem, identifica-se que é através da observação e prática que podemos aprender e ensinar algo (Ensino [...], 2024).



Figura 1 – Professora ensinando sinais em Libras
Fonte: <https://www.dombosco.com.br/noticias/-por-que-ensinar-libras-as-criancas-na-escola-.html>. Acesso em: 30 ago. 2024.

Precisamos destacar meios de alfabetização através do lúdico, para que o aluno tenha real interesse em aprender e sinta-se atraído por essa forma de aprendizado. De acordo com Silva e Grandó (2017, p. 118), “é preciso que todo meio educacional, políticas públicas e os próprios sujeitos surdos caminhem de fato rumo à inclusão de uma educação bilíngue”. Aprendemos que não é apenas entender que o surdo precisa de inclusão nas escolas, é também nos unirmos para que esse aluno tenha acesso a uma educação de qualidade.

Explica Zanata (2022 *apud* Mantoan, 2003; Grande, 2006) “se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência

da inclusão”. Para que essa inclusão aconteça, precisamos de uma sociedade preparada, uma escola equipada e uma equipe de professores formados para trabalhar com a educação especial e inclusiva no cotidiano escolar. De acordo com Zanata (2022, p. 172-173:

A colaboração no planejamento e para a análise da implementação de estratégias de sala de aula se constituíram de fato num programa de desenvolvimento profissional para ambos os professores, o que indica que essa possibilidade de colaboração possa ser implementada nas escolas, no sentido de promover um ensino de melhor qualidade para os alunos surdos que estão sendo escolarizados em classes comuns.

Enquanto Brasil, já melhoramos muito com relação à inclusão, à educação especial e às práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas, mas para que possamos avançar cada vez mais, precisamos de políticas públicas eficazes, investimentos nas escolas e professores, em cursos e formação continuada que produzam oficinas, seminários, mesa-redonda, bate-papo sobre sequências didáticas e materiais de apoio, pois é dessa forma que conseguiremos uma educação de surdos mais eficaz, autônoma e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas inclusivas podem ser de grande ajuda para o ensino-aprendizagem desses alunos, fazendo planejamentos de aula, identificando a necessidade de cada aluno, utilizando materiais em Libras, promovendo uma real inclusão. Para que o aluno tenha um bom ensinamento de conteúdo, o corpo docente precisa se unir em prol do desenvolvimento de métodos que ajudem esse aluno surdo a entender o conteúdo a ser passado e incentivá-lo a expor suas opiniões acerca da matéria e trocando ideias com os outros, assim como eles fazem com o

restante dos alunos quando realizam uma reunião pensando no que pode ou não ser utilizado.

Para isso, a escola, como um todo precisa se unir e entender as dificuldades da vida escolar de um aluno surdo e aplicar estratégias que facilitem seus estudos, o que ainda não ocorre em todas as instituições de ensino. Essas metodologias podem ser postas em prática quando a escola não só aceita esse estudante, mas também quando ela realmente o identifica como indivíduo e não como um impedimento para o avanço dos alunos restantes e assim unir ouvintes e surdos com um mesmo propósito, a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASILEIROS com deficiência auditiva estão mais distantes do mercado de trabalho que a população. **Instituto Locomotiva**, São Paulo, 1 out. 2019. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/tv-brasil- apenas-37-dos-brasileiros-com-deficiencia-auditiva-estao-empregados/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

COSTA, L. da. **Adaptação de materiais e recursos na educação de surdos**: uma revisão bibliográfica. 2018. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://www.tcceesp.ufscar.br/arquivos/tccs/pdf_costa-2017-_adaptacao-de-materiais-e-recursos-para-surdos.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

ENSINO de Libras: o que é, qual o objetivo e importância? **Hand Talk**, Maceió, c2024. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/ensino-de-libras/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GRANDE, R. M. C. **Inclusão**: privilégio de conviver com as diferenças. 2006. 40 f. Memorial (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Americana, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=551902>. Acesso em: 30 ago. 2024.

JOHNER, L. E. A. Vivendo a diversidade da educação inclusiva nos dias atuais. In: XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2016, Novo Hamburgo. **Anais** [...]. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2016. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/fb9deefe-d179-4f41-9e-8b-db7c9760d5fb/Vivendo%20a%20diversidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclu>

[siva%20nos%20dias%20atuais.pdf](#). Acesso em: 30 ago. 2024.

LUCHESE, A. **Políticas e a educação de surdos no Brasil**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

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

MONTEIRO, D. Dia Nacional dos Surdos: data relembra conquistas e desafios para inclusão. **Fiocruz**, Rio de Janeiro, 27 set, 2021. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/52189>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

SILVA, P. C. da. **Núcleo de educação especial**: sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município de Lauro de Freitas. 2013. 73 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34162/1/PRISCI-LA%20COSTA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SILVA, M. R. R. da; GRANDO, R. K. O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo. **Revelli**, Goiás, v. 9, n. 2, p. 110-127, 2017.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 ago. 2024.



Marcia Dallasta Caetano¹
Geralda Emília Lopes Francisco²

DESAFIOS NA ADEQUAÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS

Challenges in adaptation of materials for teaching Geography to deaf students

ARTIGO 2

15-25

1 Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Santa Maria/RS.

2 Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: este estudo tem como objetivo relatar minha experiência como professora de Geografia na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, na cidade de Santa Maria/RS. Partindo do princípio garantido em lei de que todos têm direito ao acesso à educação e demais meios que lhes são necessários ao pleno desenvolvimento e convívio em sociedade, objetivamos apresentar algumas propostas e adequações metodológicas e de recursos que são utilizadas dentro de uma escola bilíngue de surdos no ensino de Geografia, tendo como orientação o uso da pedagogia visual. A aquisição tardia da língua pelos surdos e a falta de recursos adequados na maioria das escolas traz à tona a necessidade de criar estratégias que busquem possibilitar a aquisição de conceitos trabalhados em sala de aula de forma significativa. Levando em consideração tais aspectos, buscamos mostrar algumas das estratégias e produção de materiais audiovisuais produzidos pelos educandos, apresentando um trabalho conjunto e colaborativo entre professora e alunos, em que eles são protagonistas ao longo do processo de aprendizagem no ensino de Geografia. A pesquisa está baseada em propostas de atividades colocadas em prática nas aulas de Geografia em diferentes turmas dentro de uma escola bilíngue de surdos, a qual tem como primeira língua a Libras e a segunda língua, o português escrito. O objetivo principal deste trabalho é mostrar que o aluno surdo pode se desenvolver como qualquer pessoa quando sua cultura e língua são respeitadas. Assim, este trabalho visa divulgar e discutir práticas inovadoras, contribuindo para mudanças na forma de ensino do aluno surdo. Nesse sentido, também mostraremos que a escola bilíngue é um local em que o conhecimento é construído, independentemente das diferenças que possam existir, contribuindo para a construção do conhecimento e desenvolvendo habilidades para que o surdo seja inserido na sociedade de forma igualitária e equitativa.

Palavras-chave: Pedagogia visual. Adequações de materiais. Produção audiovisual. Ensino de Geografia.

Abstract: this study aims to report my experience as a geography teacher at the Dr. Reinaldo Fernando Coser State School of Special Education, in the city of Santa Maria, RS. Starting from the principle, guaranteed by law, that everyone has the right to access to education and other means necessary for their full development and coexistence in society, we aim to present some proposals and methodological adjustments and resources that are used within a bilingual school of deaf people in geography teaching, guided by the use of visual pedagogy. The late acquisition of the language by deaf people and the lack of adequate resources in most schools brings to light the need to create strategies that seek to enable the acquisition of concepts worked on in the classroom in a meaningful way. Taking these aspects into account, we seek to show some of the strategies and production of audiovisual materials produced by students, showing joint and collaborative work between teacher and students, where they are protagonists throughout the learning process in teaching geography. The research is based on proposals for activities put into practice in geography classes in different classes within a bilingual school for the deaf whose first language is LIBRAS and the second language is written Portuguese. The main objective of this work is to show that deaf students can develop like anyone else, when their culture and language are respected. This work aims to disseminate and discuss innovative practices, thus contributing to changes in the way deaf students are taught. In this sense, we will also be showing that the bilingual school is a place where knowledge is constructed, regardless of the differences that may exist, contributing to the construction of knowledge and developing skills so that deaf people can be inserted into society in an equal and equitable way.

Keywords: Visual pedagogy. Material adjustments. Audiovisual production. Geography teaching.

INTRODUÇÃO

Sabemos que muitos são os fatores que impactam o processo de escolarização dos alunos surdos. Um dos principais problemas está relacionado à aquisição tardia da língua de sinais, quando comparada à aquisição da língua oral por sujeitos ouvintes (Moura, 2013). Esse aspecto influencia o processo de escolarização dos alunos surdos, pois sabe-se que a apropriação de uma língua permite ao ser humano a percepção e a significação do mundo cultural. Sem uma língua, não é possível compreender nem pensar (Vygotski, 1988).

A Língua de Sinais, que apresenta modalidade gesto-visual, apresenta todas as características de uma língua oral e pode expressar qualquer ideia, sendo fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo (Campello, 2007).

As crianças ouvintes aprendem a falar, pois estão inseridas na cultura oral no período comum da aquisição da linguagem. Segundo Moura (2013, p. 14), “isto é possível porque a criança ainda bebê está ligada ao mundo da linguagem pelo canal auditivo. Ela escuta e dá sentido ao que escuta”.

Porém, grande parte dos surdos não têm esse contato com a cultura surda e com sua língua desde cedo, pois a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes. Essa falta de contato faz com que a aquisição da língua estruturada se dê de forma tardia, geralmente no ambiente escolar. Nesse sentido, é no ambiente escolar que o aluno surdo é inserido em um sistema linguístico estruturado, porém esse atraso linguístico impacta todo processo de aprendizagem do sujeito surdo.

Analisando todo esse contexto, pretendemos mostrar práticas metodológicas utilizadas no ensino de alunos surdos, visto que se entende que as adequações curriculares e metodológicas, bem como o uso e a produção de recursos audiovisuais são fundamentais para que a educação de surdos seja realmente efetivada.

Problematizando de maneira ampla e transformadora, discutiremos o uso de materiais lúdicos e a criação de meios audiovisuais como recursos

no processo de ensino-aprendizagem do surdo, proporcionando, assim, uma educação igualitária, que respeite as diferenças culturais, linguísticas e identitárias do sujeito surdo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo da história, diferentes abordagens teórico-metodológicas foram adotadas com o objetivo de ensinar pessoas surdas. Por muito tempo, a metodologia oralista foi utilizada, assim como a comunicação total e, mais recentemente, o bilinguismo. Até hoje, são discutidas distintas concepções pedagógicas na educação/escolarização de alunos surdos e nas escolas inclusivas e bilíngues de surdos. Isso acontece porque a concepção de sujeito surdo e seu processo de aprendizagem passa pelo crivo da cultura ouvinte e dos diferentes olhares que definem o campo da educação especial.

Lopes (2011, p. 9) afirma que a surdez ocupou o centro de atenções de experts de diferentes campos do saber. Grande parte de tais experts era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e seus “portadores”. A maioria deles produziu saberes que orientam grupos a olhar o sujeito surdo como capazes de ser “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” por meio de terapias, treinamentos orofaciais, uso de próteses e implantes cocleares e outras tecnologias.

Assim, faz-se necessário repensar a realidade apresentada analisando pesquisas atuais, levando em consideração o movimento surdo e suas reivindicações, na busca por uma educação de qualidade que contemple o surdo como diferente — e não mais como anormal.

Segundo Costa (2010, p. 49-50) “[...] as palavras anormal e diferente dão sentidos diferentes à posição do sujeito surdo. A primeira palavra remete a anômalo, fora das normas, irregular, contrário às regras. A segunda remete ao que não é igual ao que é diverso.”

Nesse sentido, a diferença não coloca o surdo em uma posição de hierarquia em relação ao ou-

tro — pois todos somos diferentes, ninguém é igual —, mas como um grupo minoritário que apresenta uma língua própria: a Libras. A comunicação e expressão da Libras usam o sistema visual-motor e têm uma estrutura gramatical própria, o que os reconhece como distintos, mas detentores de direitos e deveres iguais dentro de um país que tem como língua oficial o português. Para o surdo, é visto e respeitado como segunda língua (L2) na modalidade escrita, tornando, assim, esse sujeito oficialmente bilíngue.

Desse modo, entende-se que:

O surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma linguagem específica para isso, a língua de sinais. Esta língua é antes de tudo, a imagem do pensamento dos surdos e faz parte da experiência vivida da comunidade surda, como artefato cultural, a língua de sinais também é submetida à significação social a partir de critérios valorizados, sendo aprovada como sistema de linguagem rica e independente. (Quadros, 2007, p. 55)

Entretanto, sabemos que somente a língua não resolve os problemas relacionados à educação de surdos. Há vários outros aspectos que, interligados à língua, representam um desafio para as escolas de surdos. Tais aspectos devem estar presentes no currículo escolar para surdos e nas metodologias utilizadas, que, na maioria das vezes, são elaboradas ainda na perspectiva dos ouvintes.

Os desafios em relação à educação de surdos são muitos, sendo a organização do currículo um deles. Quando em um ambiente escolar, pouco se conhece — quando não se desconhece — como se dá a educação de surdos, sendo os reflexos desastrosos, pois os alunos são expostos a metodologias que, na maioria das vezes, são próprias para alunos ouvintes.

A natureza excludente do sistema capitalista tenta padronizar o homem, fazendo com que haja modelos preestabelecidos de aprendizado,

não levando em conta as especificidades de cada indivíduo no processo do ensino-aprendizagem. As práticas tradicionais oral-auditiva são valorizadas e estabelecidas como se fossem únicas e universais, porém, elas somente envolvem os alunos considerados “normais”, colocando à margem aqueles que não se enquadram na lógica difundida por esse modelo, por exemplo, os alunos surdos. Como destacado:

[...] A sociedade é ouvinte, é feita, criada, adaptada especificamente para quem possuiu uma língua oral-auditiva, portanto os surdos precisam criar estratégias para conviver com essa sociedade. O espaço escolar que deveria ser onde os surdos teria apoio e as informações necessárias do mundo, nem sempre acontece. Muitas escolas utilizam métodos que não são adequados e adaptados aos surdos, pois a inclusão nem sempre permite essa abertura. Também algumas escolas não fazem as adaptações metodológicas [...] adotando os mesmos métodos tradicionais. (Rangel, 2012, p. 4)

A educação de surdos, de forma geral, deve buscar metodologias inovadoras que respeitem o visual. Juntamente com a explanação do conteúdo, em Libras, o professor bilíngue (ou com o apoio do intérprete de Libras) deve utilizar recursos visuais como meio de interação e compreensão.

Segundo Silva e Baraúna (2007), a utilização de metodologias baseadas no visual auxilia:

O desenvolvimento cognitivo de uma criança surda se estrutura tendo por base informações visuais. A imagem e a experiência são fundamentais para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, evolução e desenvolvimento. Assim, não se defende que crianças surdas possuem naturalmente um déficit cognitivo em relação às ouvintes; o déficit é provocado pela ausência de linguagem e de informação, não sendo, portanto, naturais, mas circunstanciais. (Silva; Braúna, 2007, p. 62)

Como estratégias inclusivas de ensino, o professor pode usar diversos recursos para enriquecer sua aula, como mapas mentais, slides, vídeos em Libras, imagens, gravuras, fotos, livros com imagens, charges, histórias em quadrinhos, desenhos, filmes, vídeos, mapas, maquetes, viagens de estudo etc. Tais recursos ajudam no desenvolvimento da aula, criando condições favoráveis para promover a observação, descrição, interpretação, análise e formulação de hipóteses, síntese, comparação e reflexão acerca de diferentes temas trabalhados que estão ligados ao cotidiano do educando e ao seu espaço de vivência.

METODOLOGIA

Diante da problemática apresentada, encontramos na pesquisa qualitativa a melhor abordagem de investigação para desenvolver o estudo a respeito dessa temática. Para Yin (2016, p. 7), “a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos”.

Para a realização da proposta, o campo de pesquisa foi a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, no município de Santa Maria/RS. Seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa, esta investigação utilizou a pesquisa de campo como instrumento para a coleta de dados, em que buscamos relatar algumas das metodologias e recursos visuais e audiovisuais usados nas salas de aula enquanto professora de Geografia e estudante do curso de Letras – Libras – Bacharelado.

Para realizar o trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo de contribuir para uma reflexão do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, a fim de embasar os aspectos que serão analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto às metodologias e adaptações curriculares usadas na educação de surdos, devemos sempre partir do conhecimento e das habilidades de cada aluno, pois cada um é único e o planejamento deve partir dessa premissa, ou seja, precisa-se sempre conhecer o aluno, suas habilidades e competências, bem como sua identidade, já que muitos chegam à escola destituídos de sua língua natural, a Libras. Trabalhar com a heterogeneidade das turmas é um dos desafios do professor bilíngue, já que, dentro de uma mesma turma, você pode ter alunos fluentes em Libras, outros que estão em processo de aquisição da língua, alunos que escrevem e leem o português, sua segunda língua, e alunos que a desconhecem ou conhecem a escrita de *SignWriting*.

Outro aspecto que coloca professor e alunos em constante pesquisa é a busca por sinais específicos para o ensino de Geografia. Assim, é fundamental o uso de vídeos em Libras e imagens, que são selecionados e usados como recursos pedagógicos, pois devemos nos lembrar de que nem sempre o professor e o intérprete têm o conhecimento de sinais específicos da disciplina de Geografia.

Uma escola bilíngue tem a L1 (Libras) como primeira língua e a L2 (Língua Portuguesa) como segunda língua na modalidade escrita. Assim, muitos materiais produzidos usam as duas línguas, além da forma escrita (*SignWriting*) da Libras, pois o objetivo é atingir todos os alunos dentro de suas especificidades.

O uso de vídeos, preferencialmente em Libras, é muito importante no ensino do aluno surdo, pois apresenta imagens a respeito da sua língua natural. Entretanto, como a língua apresenta variações, é de suma importância a mediação do conhecimento pelo professor ou intérprete de Libras.

Após a discussão e a interação em Libras acerca do tema trabalhado pelo professor, pode-se pedir aos alunos para escreverem ou desenharem o que

entenderam da aula. Muitos alunos surdos compreendem e interagem em língua de sinais, mas quando precisam colocar no papel o que aprenderam apresentam dificuldades. Isso mostra como um professor de surdos precisa ser flexível e saber avaliar de acordo com a habilidade e o conhecimento de cada aluno, sempre respeitando a sua primeira língua e introduzindo o português conforme o desenvolvimento do aluno.

Hoje, muitos vídeos em Libras estão disponíveis em sites e podem ser usados como recursos. Quando não for possível um vídeo pronto, pode-se também trabalhar um tema específico e,

após, criar um vídeo em que os próprios alunos apresentam o tema trabalhado. Essa experiência é muito satisfatória, pois os alunos se sentem estimulados, sendo coparticipantes do processo de aprendizagem.

A Figura 1 é o exemplo do resultado de uma aula que aborda o aquecimento global, em que o aluno apresentou seu entendimento a respeito do vídeo por meio do desenho e da escrita de *SignWriting*. Também encontramos no YouTube o vídeo em Libras a respeito do tema, com o título: “Efeito estufa e Aquecimento Global em Libras”, do Canal SAPS/CEMEA LIBRAS.

Figura 1. Aquecimento global



Fonte: as autoras.

O uso de imagens e fotos (sinais feitos pelos próprios alunos) no ensino de Geografia também é um recurso adequado no ensino do aluno surdo, já que faz parte de um dos meios usados pela pedagogia visual, pois leva o aluno a perceber como se organiza o mundo à sua volta. A aplicação de gravuras, fotos, desenhos e outras representações em sala de aula proporciona ao aluno aumentar a sua habilidade na observação e entendimento do espaço geográfico em que está inserido.

Entre esses recursos, estão os mapas conceituais, compreendidos como “representações internas (mentais) de quem faz o mapa” (Moreira, 2013, p. 35). Eles podem ser usados como recursos instrucionais, a fim de facilitar a apresentação de determinado assunto, assim como na avaliação

da aprendizagem, pois a imagem visual provoca a interação entre os surdos, cabendo ao professor mediar, de forma natural, a construção do conhecimento, de acordo com as experiências de vida de cada aluno.

A esse respeito, Lobato e Bentes (2008, p. 73) apontam que:

O mapa conceitual é um elemento que possui diversos conceitos que indicam a relação entre cada conceito ou palavra os quais usamos para representar algo no mapa. É relevante pontuar que devem estar claros quais os conceitos contextualmente significativos e quais os conceitos secundários ou específicos. Sendo que em determinado mapa con-

ceitual, as setas podem ser utilizadas para dar sentido de direção a determinadas relações conceituais.

A partir da perspectiva de Vygotsky (1987; 1988), os conhecimentos socialmente construídos são reconstruídos internamente pelos sujeitos, por meio de signos históricos e sociais, os quais são visualmente construídos para o surdo.

Na Figura 2, mostramos exemplos de mapas mentais desenvolvidos durante as aulas de Geogra-

fia com o tema: “Setores da economia” e “Principais causas do desmatamento e sustentabilidade”.

Em um primeiro momento, foi realizada uma interação em Libras, com o uso de slides que apresentavam as diferenças de cada setor, sua importância e inter-relações. Após, como atividade de fixação, foram disponibilizadas aos alunos várias imagens, para que eles as separassem de acordo com o setor. Essa metodologia fez com que os alunos interagissem entre eles e com a professora, estimulando e colocando em prática o que aprenderam na teoria.

Figura 2. Mapa mental (setores da economia)



Fonte: as autoras.

A Figura 3 também é resultado de um trabalho que se baseou na pedagogia visual. Para tanto, discutiu-se diferentes aspectos relacionados ao processo de desmatamento no Brasil e no mundo, os efeitos catastróficos no clima, no meio ambiente e na vida das pessoas, dos animais e até das plantas, bem como o que os governos e as empresas deveriam fazer, contribuindo, assim, para a produção e consumo consciente. É incrível como uma imagem leva a diferentes construções e possibilita uma interação em Libras riquíssima em detalhes, em que os conceitos vão se internalizando de forma natural, por meio do diálogo mediado pelo professor bilíngue.

Figura 3. Mapa mental (principais causas do desmatamento e sustentabilidade)



Fonte: as autoras.

Os jogos também são um instrumento facilitador da aprendizagem, pois possibilitam a interação visual e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Dentro dessa proposta, surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa a respeito dos bairros de Santa Maria/RS, visto que muitos não tinham sinal, dificultando a comunicação entre

os moradores, os quais utilizavam classificadores para se localizar no espaço.

Em um primeiro momento, foi feito, junto com os alunos, um mapa dos bairros da cidade de Santa Maria, para que pudessem visualizar a localização de cada bairro e o espaço em que vivem, como mostra a Figura 4.

Figura 4. Bairros de Santa Maria/RS

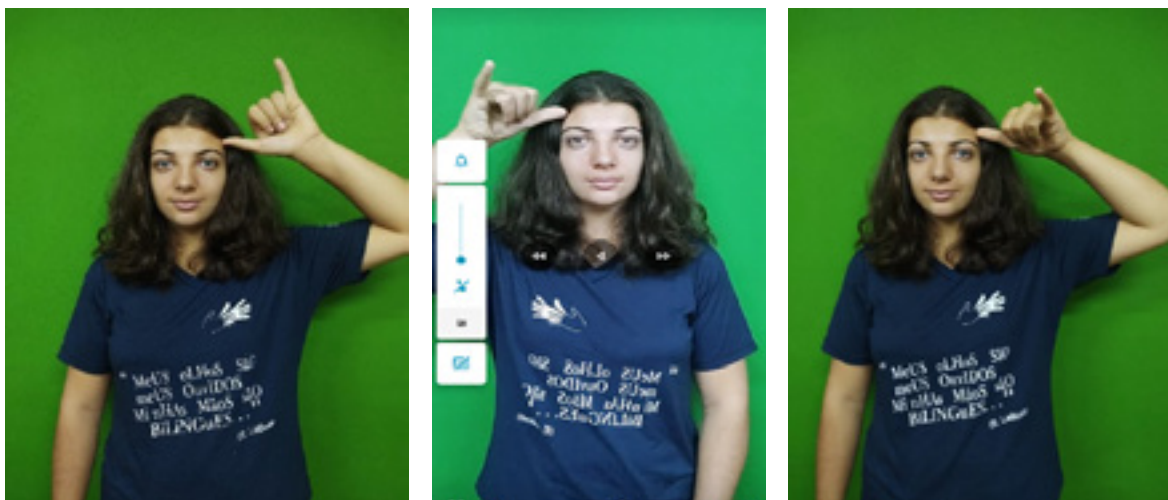


Fonte: as autoras.

Em um segundo momento, passamos a pesquisar cada bairro, estudar sua história, características culturais, sociais, religiosas etc. Alguns bairros tinham sinal, enquanto outros não. Assim, passou-se a registrar em fotos e vídeos cada um deles, pois acreditamos que a língua se fortalece quando é conhecida e passa a ser usada por uma

comunidade. Com este trabalho, os alunos foram protagonistas de todo o processo, já que pesquisaram, dentro da comunidade surda, os sinais existentes. Após, foram criados os sinais que não existiam, mostrando que, dentro da escola, é possível o desenvolvimento da pesquisa e da participação dos alunos, como mostra a Figura 5.

Figura 5. Sinal do bairro Boi Morto (foto e vídeo)



Fonte: os autores.

Este trabalho foi concluído no primeiro semestre de 2023 e teve a participação da professora de Geografia e estudante do curso de Letras – Libras – Bacharelado, que buscou desenvolver, dentro de suas aulas, a criação de recursos audiovisuais de maneira que os próprios alunos surdos, de forma atuante, registrassem os sinais. Após, esses recursos foram divulgados para os demais alunos da escola e da Associação de Surdos da cidade de Santa Maria/RS.

Para tornar o trabalho mais significativo, buscamos, com o uso de imagens de diferen-

tes pontos turísticos da cidade, desenvolver um jogo, que tem como objetivo localizar cada ponto no seu bairro. Desse modo, a Figura 6 apresenta uma parte do jogo, enquanto a Figura 7 exibe o vídeo institucional em Libras com os pontos que retratam a história e a cultura da cidade. Esses pontos foram registrados em Libras de forma audiovisual, com legendas, para que esse conhecimento esteja disponível tanto para surdos quanto para ouvintes que têm interesse em aprender Libras.

Figura 6. Uma parte do jogo



Fonte: os autores.

Figura 7. Vídeo institucional com Libras



Fonte: os autores.

A partir dos exemplos mostrados pelas figuras, entendemos que, quando o professor utiliza em sala de aulas recursos e metodologias diferenciadas do que tradicionalmente é utilizado, os alunos

demonstram motivação e interesse, despertando a curiosidade e participação.

Com o uso de diferentes recursos didáticos visuais para o ensino de Geografia, o professor bilín-

que fornece aos alunos meios para que possam desenvolver seu conhecimento de forma crítica, passando a agir em sociedade de forma ativa, entendendo e projetando mudanças para o desenvolvimento de uma país mais igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, observou-se que a pedagogia visual e o uso e criação de recursos audiovisuais, quando utilizados na educação de surdos, são um elemento motivador e mobilizador, proporcionando a interação e o interesse dos alunos surdos entre si e com os conceitos que passam a ser internalizados, contribuindo para a construção do conhecimento.

O uso e a criação de materiais audiovisuais dá ao professor a possibilidade de avaliar e revisar os conteúdos, sendo objetos que contribuem para que o ensino e a aprendizagem sejam significativos, respeitando a língua e a cultura surda.

Outro aspecto que foi observado ao longo do trabalho é a importância da mediação do professor fluente em Libras durante todo o processo de criação dos mapas conceituais, jogos e vídeos em Libras. Isso mostra que o uso de imagens e a mediação em Libras pelo professor são fundamentais no processo de aprendizagem. Por meio da mediação visual, os alunos sentem-se motivados para realizar as atividades propostas, interagindo e fazendo trocas em busca da construção do conhecimento.

O uso de mapas conceituais, jogos adaptados e produção audiovisual mostrou ser uma estratégia pedagógica que atende à especificidade visual do aluno surdo, uma vez que são utilizadas imagens, a forma escrita das palavras e, principalmente, a Libras, sua primeira língua, tornando o conceito significativo e possibilitando o trabalho com a Libras e a língua portuguesa escrita de forma concreta.

Com o auxílio desses recursos visuais, os conteúdos apresentados aos alunos surdos mostraram-se acessíveis e de maior compreensão, atingindo a todos independentemente de suas diferenças quanto à identidade e conhecimento da Libras.

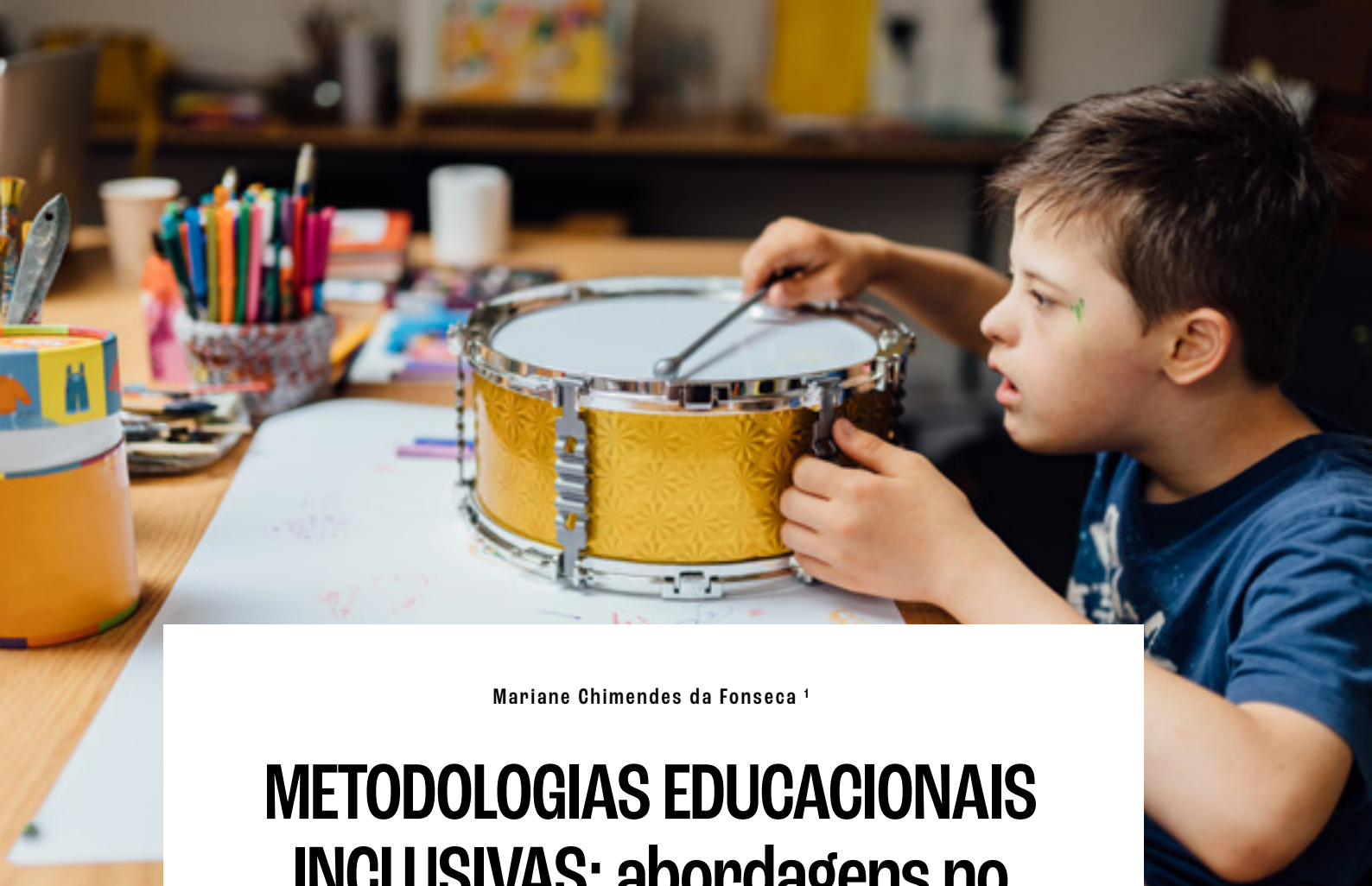
Este trabalho mostrou a importância do trabalho conjunto e colaborativo entre professor bilíngue e alunos, em que o uso de recursos visuais e as adequações curriculares e metodológicas colocam o surdo em situação de igualdade quanto ao acesso ao conhecimento, já que sua língua natural, a Libras, é respeitada em todos os processos.

A escola bilíngue para surdos é fundamental, pois fortalece o conhecimento e desenvolve competências para que os estudantes passem a ser protagonistas de seu processo de ensino-aprendizado. Nesse sentido, eles poderão se desenvolver e se preparar para os desafios da vida adulta e profissional.

Quando, em um espaço educacional que trabalha com surdos, seja em escola bilíngue ou inclusiva, respeita-se a sua língua natural e se utiliza uma pedagogia visual, na qual o professor atua como mediador do conhecimento, a educação é, com certeza, transformadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 2 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 2 maio 2022.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual: sinal na educação de surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara azul, 2007. p. 100-131.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2006.
- COSTA, M. P. R. da; BARBOSA, J. P. **A educação de surdos ontem e hoje:** posição sujeito e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2010.
- LOBATO, H. K. G.; BENTES, J. A. O. O uso de mapas conceituais na pesquisa de representações sociais. In: OLIVEIRA, I. A. O.; WALDMA, M. M. de; LOBATO, H. K. G. (org.). **A pesquisa educacional sobre representações sociais:** o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos: EDUFSCar, Pedro & João Editores, 2018. p. 9.
- LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.
- MOURA, M. C. de. Surdez e Língua. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 13-26.
- MÜLLER, A. J. (org.). **Metodologia científica**. In: daial: Uniasselvi, 2013.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RANGEL, G. M. M. Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 25, p. 1-5, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/287/298>. Acesso em: 5 mar. 2023.
- SILVA, L. C. da.; BRAÚNA, S. M. A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 56 -67, jan./jun. 2007.
- VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Pulo: Martins Fontes, 1987.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



Mariane Chimendes da Fonseca ¹

METODOLOGIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: abordagens no processo de ensino e aprendizagem focado no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

*Inclusive educational methodologies: approaches in the teaching and learning
process focused on Autism Spectrum Disorder (ASD)*

ARTIGO 3

25-34

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Rosário do Sul/RS.

Resumo: a educação inclusiva constitui-se em uma via que permite às pessoas com necessidades educacionais especiais a transposição de reformas, resultando em transformações linguísticas, comportamentais e de personalidade. No entanto, com a intervenção das igualdades, nosso país assegura a essas pessoas uma formação especializada, ajustada às suas expectativas de vida na contemporaneidade. A inclusão atualmente se apresenta como prioridade, oferecendo um ensino mais significativo e qualificado para aqueles com necessidades educacionais especiais. Ao revisitar a história e suas demandas específicas, destaca-se a Declaração de Salamanca, que promoveu no Brasil importantes avanços práticos e teóricos. A escola inclusiva emerge como a principal provedora de conhecimentos satisfatórios para as pessoas com deficiência. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), abrange uma série de condições caracterizadas por graus variados de comprometimento nas interações sociais, comunicação e linguagem, além de interesses e atividades restritos e repetitivos, singulares a cada indivíduo. O espectro integra os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), geralmente afetando as interações sociais recíprocas e manifestando-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracteriza-se por padrões estereotipados e repetitivos de comunicação, bem como pela restrição de interesses e atividades. O termo “espectro” foi adicionado ao nome do transtorno autista em 2013, em reconhecimento à diversidade de sintomas e níveis de comprometimento apresentados pelos indivíduos.

Palavras-chave: Inclusão. TEA. Mudança. Aprendizagem.

Abstract: inclusive education constitutes a pathway that allows individuals with special educational needs to undergo reforms, resulting in linguistic, behavioral, and personality transformations. However, with the intervention of equalities, our country ensures these individuals a specialized education tailored to their contemporary life expectations. Inclusion has become a priority, offering more meaningful and qualified education for those with special educational needs. Revisiting history and its specific demands, the Salamanca Statement stands out, promoting significant practical and theoretical advancements in Brazil. The inclusive school emerges as the principal provider of satisfactory knowledge for people with disabilities. Autism Spectrum Disorder (ASD), according to the Pan American Health Organization (PAHO), encompasses a range of conditions characterized by varying degrees of impairment in social interaction, communication, and language, as well as restricted and repetitive interests and activities unique to each individual. The spectrum is part of the Global Developmental Disorders (GDD), generally affecting reciprocal social interactions and manifesting within the first five years of life. It is characterized by stereotyped and repetitive patterns of communication, as well as a restriction of interests and activities. The term “spectrum” was added to the name of autistic disorder in 2013, recognizing the diversity of symptoms and levels of impairment presented by individuals.

Keywords: Inclusion. ASD. Change. Learning.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TEA

A luta por uma sociedade inclusiva é imperativa para o desenvolvimento de um Estado Democrático de direito, alicerçado no respeito à diversidade. A inclusão, em seu sentido mais amplo, é entendida como a garantia a todos os cidadãos do direito de acesso a todos os bens e espaços da sociedade. Segundo Rodrigues (2003, p. 95) “[...] estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” Para que ocorra a inclusão das diferenças, a sociedade necessita estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana e respeito às características individuais do ser humano. Esse entendimento não apenas promove um ambiente mais justo e inclusivo, mas também fortalece o tecido social ao valorizar a riqueza proporcionada pela pluralidade de experiências e perspectivas.

No Brasil, o livro *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (Rodrigues, 2006) tem desfrutado de considerável utilização. Essa obra coletiva reúne diversos autores que analisam profundamente a educação inclusiva. Eles refletem não apenas sobre a posição que o debate acerca da diversidade tem ocupado no panorama educacional, mas também discutem a formulação de políticas educativas, o desenvolvimento profissional dos docentes e o engajamento social.

A Educação necessita de uma reforma no sentido da Inclusão e, para isso, precisa de ter os seus próprios agentes, os seus próprios reformadores. Entretanto, em muitos sistemas educacionais – e, certamente, no sistema português – espera-se que os dinamizadores desta reforma a desenvolvam de uma forma, diríamos “metafísica”; isto é, que devem lutar por uma escola que, na verdade, nunca viram, que nunca experimen-

taram, e que sejam capazes de adotar métodos diferentes daqueles em que foram educados. É certo que os grandes promotores da Educação inclusiva da atualidade nunca experimentaram a Inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e à justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é mera opção ética, mas sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida. (Rodrigues, 2016, p. 106)

De acordo com a filosofia da educação inclusiva, todas as crianças devem ser educadas numa escola isenta de barreiras pedagógicas, com uma boa organização administrativa e uma gestão de recursos humanos ajustada. Perante um idealismo desejável que associa a inclusão aos direitos humanos e à equidade social, é indispensável que os docentes demonstrem atitudes inclusivas nas suas práticas educativas (Sanchez; Teodoro, 2006).

Seguindo a ideologia filosófica da educação inclusiva, é importante a criação de ambientes escolares livre de barreiras pedagógicas. Uma administração eficaz e uma gestão de recursos humanos bem estruturada não apenas tornam o acesso à educação mais justo, mas também demonstram um compromisso essencial com os direitos humanos e a igualdade social. É imperativo que os educadores não apenas compreendam esses ideais, mas também os incorporem em suas práticas diárias, promovendo um ambiente de aprendizagem que celebre e respeite a diversidade individual, proporcionando, assim, oportunidades igualitárias para todos os alunos.

O termo “espectro” foi inserido ao nome do transtorno autista em 2013, em virtude da diversidade de sintomas e níveis que as pessoas apresentam. Cada indivíduo com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-o único dentro do espectro. Apesar de a sociedade ter o costume

de rotular o autismo como uma coisa só, crianças, adolescentes e adultos autistas têm características muito distintas, fazendo com que o professor de Educação Especial tenha que trabalhar de forma completamente personalizada com os alunos.

Atualmente, na rede pública de ensino, enfrentam-se grandes desafios para atender plenamente às necessidades das crianças com necessidades especiais. Embora os estados e o governo federal estejam empenhados em aprimorar a inclusão escolar, ainda estamos distantes de alcançar um cenário ideal de ensino. Cada criança dentro do espectro é singular, o que demanda uma abordagem educacional cada vez mais individualizada e adaptada.

É importante destacar que há uma necessidade urgente de avanços significativos na inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas, já que, apesar dos avanços, ainda há desafios significativos. Cada criança dentro do espectro autista apresenta necessidades únicas, exigindo abordagens educacionais adaptadas. Existe uma lacuna considerável entre a teoria e a prática educacional inclusiva, evidenciando a importância de políticas mais eficazes e de uma formação contínua e especializada para os educadores.

JUSTIFICATIVA

Sabendo que o autismo manifesta-se de formas distintas em cada indivíduo, com relação à interação social, algumas crianças com TGD apresentam dificuldades de iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, mantendo-se isoladas. Em alguns casos, podem estabelecer contato por meio de comportamentos não verbais e, ao brincar, preferem ater-se a objetos no lugar de se movimentar junto das demais crianças. Além disso, ações repetitivas são bastante comuns.

Crianças dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) também manifestam variações na atenção, concentração e, ocasionalmente,

na coordenação motora. Flutuações de humor sem motivo aparente e episódios de agressividade são frequentes em alguns casos. Essas crianças expressam seus interesses de maneira única e podem concentrar-se intensamente em atividades específicas, como a observação detalhada de objetos.

O interesse pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado significativamente no Brasil, evidenciado pelo grande número de congressos, encontros e grupos de estudos dedicados a esse tema. Apesar das incertezas que permeiam essa condição, é crucial neste momento explorarmos aspectos essenciais relacionados às suas características e às metodologias utilizadas em sala de aula.

Conforme Mello (2004), o autismo é definido por certas alterações presentes na comunicação, na socialização e no comportamento. O isolamento é uma das características mais marcantes do autismo. A criança nasce aparentemente normal, e o distúrbio pode ser identificado quando não reage a estímulos.

Com certeza, todos, pelo menos uma vez, já ouviram falar de autismo. Isso porque, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), hoje essa condição atinge 1 em cada 36 crianças, sendo 2 milhões de pessoas afetadas no Brasil, e a estimativa é que pode chegar a 1 em cada 20 crianças até 2025. Ainda assim, o autismo é visto pelas pessoas como um tabu. Além disso, as pessoas tendem a ter uma visão errada do que é esse transtorno e quais são as características de uma pessoa autista.

O autismo é um transtorno de desenvolvimento neurológico que se apresenta de diferentes formas. De uma maneira geral, o TEA afeta a linguagem, comunicação, interação social e comportamento social. Pessoas dentro do espectro podem apresentar padrões de comportamento repetitivos, interesses fixos e hiperfoco, hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais, entre outros.

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são reconhecidas por suas necessidades educacionais especiais devido às suas particularidades e características únicas em termos de condições clínicas, comportamentais, cognitivas,

linguísticas e de integração social. Em muitos casos, adaptações curriculares e estratégias personalizadas de manejo podem ser necessárias para atender às suas necessidades específicas.

O aumento nos diagnósticos suscitou mais pesquisas, resultando em instrumentos para diagnósticos mais precoces e tratamentos, com comprovação científica, que promovem progressos significativos nos comportamentos disruptivos, mas não se descobriu causas ou exames para diagnosticar o transtorno – nem uma cura, já que não é uma doença. O TEA, devido a seus sintomas serem tão incertos, necessita da “observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas” (Cunha, 2019, p. 20).

Esse conjunto de comportamentos também é usado para caracterizar a pessoa com transtorno do espectro autista na Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

Art. 1º § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, art. 1º)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece o conceito de deficiência ao afirmar:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, art. 2º)

Desse modo, pensamos que, com políticas, direcionamentos e capacitação para a inserção da pessoa com TEA no ambiente escolar, atendendo às suas necessidades educacionais, é possível propiciar maior qualidade de vida individual e familiar, além de inserção no social e no mercado de trabalho (Khoury *et al.*, 2014).

Apesar de ser um assunto muito comentado nos últimos anos, a definição de transtorno do espectro autista ainda permanece desconhecida. Evidências científicas apontam que não há uma causa única, mas a interação de fatores genéticos e ambientais. A interação entre esses fatores parece estar relacionada ao TEA, porém é importante ressaltar que “risco aumentado” não é o mesmo que “causa”, pois, mesmo com muitos estudos, ainda não é possível determinar qual é a causa do autismo.

Muitas famílias enfrentam desafios significativos ao tentar garantir o acompanhamento adequado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), devido à necessidade de seguir uma série de protocolos rigorosos para promover o máximo desenvolvimento da criança. Esse tratamento envolve sessões de várias terapias, incluindo fonoaudiologia, psicopedagogia, acompanhamento psicológico, entre outras abordagens terapêuticas. Na visão educacional, o planejamento escolar deve ser realizado a partir das características de cada criança. A prática educativa é baseada em ações organizadas de forma individualizada, por meio da mediação pedagógica. Essas ações peda-

gógicas são ações educativas, como estudos, pesquisas, diagnóstico pedagógico, trabalho coletivo, planejamento, mediação dos saberes e conhecimentos científicos em sala de aula e na adaptação do professor.

De acordo com Libâneo (1992, p. 25):

A didática é o principal ramo de estudo da pedagogia. Ela investiga a base fundamental, pois apresentam condições e modos de realização e instrução do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-político e pedagógicos em objetivos de ensino, escolher conteúdos e métodos que consigam melhor compreender a função desses objetivos, deve estabelecer uma ligação vinculada entre o ensino e aprendizagem almejando um desenvolvimento de capacitação mentais nas crianças.

Contudo, na educação especial, apesar de entendermos a importância de seguir ações pedagógicas, devemos entender as individualidades de cada aluno, quais são os níveis de desenvolvimento que ele já alcançou e quais ainda pode alcançar.

METODOLOGIA

Ensinar um aluno com autismo requer uma abordagem metodológica adaptada e personalizada, que considere suas necessidades individuais e características únicas. O autismo em espaços escolares é uma realidade crescente enfrentada por profissionais, exigindo o entendimento das diversas características que essa condição apresenta.

[...] entre os múltiplos aspectos para implantação de uma escola inclusiva, um se refere a metodologias de ensino. Este trabalho focaliza jogos (atividades lúdicas) como uma proposta metodológica de ensino de conceitos relevantes para a vida cotidiana, e mostra uma experiência de pesquisa realizada por Aguiar (2002) que usou essa metodologia na

prática educacional de um espaço escolar. (Aguiar, 2004, p. 18)

É crucial considerar a existência de metodologias de ensino adequadas ao ambiente de uma escola inclusiva. Essas metodologias proporcionam ao professor o suporte necessário para integrar a criança autista no contexto social e alcançar resultados satisfatórios em seu processo de ensino-aprendizagem.

Uma das metodologias amplamente utilizadas é a comunicação visual, que emprega apoios visuais, como cartões, figuras e cronogramas, para auxiliar na compreensão de rotinas e instruções. Além disso, o ensino estruturado é essencial, com a implementação de rotinas consistentes que reduzem a ansiedade e criam um ambiente de aprendizagem seguro. Há foco no ensino de habilidades sociais, utilizando recursos como histórias sociais e jogos de papel para ensinar regras sociais e resolução de conflitos, e intervenção comportamental, que emprega técnicas como reforço positivo e modelagem para promover comportamentos desejáveis e reduzir desafios comportamentais.

De acordo com Bibiano (2011), gestores preocupados com a questão da inclusão buscam recursos e pessoal de apoio para melhorar as condições de trabalho dos professores, de forma a atuar em parceria com Atendimento Educacional Especializado (AEE), além dos diferentes recursos tecnológicos que contribuem para o desempenho dos alunos na aprendizagem.

A criança autista que ingressa precocemente no ambiente escolar tende a iniciar sua adaptação social mais cedo, o que pode resultar em melhorias no seu desenvolvimento, contribuindo para a redução ou mitigação gradual de algumas características peculiares associadas a ela.

O cotidiano escolar possui rituais que se repetem diariamente. A organização da entrada dos alunos, do deslocamento dos diversos espaços, das rotinas em sala de aula, do recreio, da organização da turma para oferta da merenda, das

aulas em espaços diferenciados na escola, da saída ao final das aulas e outros são exemplos de rituais que se repetem e que favorecem a apropriação da experiência escolar para a criança com TGD. (Belisário Filho, 2010, p. 23)

É de suma importância a individualização do ensino, adaptando o currículo e as atividades conforme as necessidades específicas do aluno, oferecendo suporte personalizado conforme necessário. Além disso, a colaboração estreita com a família desempenha um papel fundamental, envolvendo pais e responsáveis na elaboração de estratégias educacionais e garantindo a consistência entre o ambiente escolar e o domiciliar. Essas abordagens não apenas facilitam o aprendizado do aluno com autismo, mas também promovem seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional de maneira integral.

Baseado em Suplino (2005), no início da década de 1970, alguns pesquisadores da universidade de Kansas começaram a estudar algum tipo de currículo que pudesse trabalhar a independência e a criatividade de crianças autistas com 4 ou 5 anos, abordando o currículo funcional natural como uma proposta metodológica denominada “funcional”. O termo “funcional” refere-se ao fato de que as habilidades (objetivos) ensinadas devem ter uma função para a vida do autista; e “natural”, pois se direciona à forma como o ensino está relacionado ao ato de ensinar, às situações de ensino e à lógica na execução das atividades.

É fundamental que os professores busquem constantemente o aperfeiçoamento em relação à educação inclusiva e ao autismo. Compreender as necessidades específicas de alunos dentro do espectro autista demanda conhecimento especializado e habilidades adaptativas. O aprimoramento contínuo permite aos educadores desenvolverem estratégias pedagógicas mais eficazes, que não apenas promovam a inclusão,

mas também maximizem o potencial de aprendizagem de cada aluno. Além disso, estar atualizado a respeito das melhores práticas na educação inclusiva ajuda os professores a criarem um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, em que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam prosperar academicamente e socialmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas está longe do ideal para o acompanhamento adequado dos alunos. Isso se deve à escassez de profissionais na rede pública de ensino e à precariedade das salas tanto regulares quanto das salas de recursos multifuncionais. Os profissionais enfrentam o desafio de inovar e oferecer um suporte que muitas vezes ultrapassa as limitações estabelecidas pelos órgãos competentes. Além disso, devido ao formato de atendimento em turno inverso em alguns estados, os alunos frequentemente não conseguem aproveitar plenamente as aulas com os educadores especiais. Esse formato dificulta a vivência das dificuldades dos alunos durante as atividades da sala de aula regular e limita as intervenções para resolver problemas de adaptação.

No que concerne à inclusão de crianças autistas nas escolas regulares de ensino, é relevante destacar que:

No âmbito educacional, a influência dos modelos explicativos sobre o autismo, ao longo da história, determinou as primeiras iniciativas de intervenção no ensino que, entretanto, foram muito específicas e distanciadas daquelas desenvolvidas no meio social inerente à escola como a conhecemos hoje. (Belisário Filho, 2010, p. 8)

Diante das intervenções essenciais no processo educacional, inerentes ao ambiente escolar, é perceptível que os professores enfrentam significativos desafios ao lidar com o contexto autista. Eles se veem obrigados a ajustar suas abordagens dentro da sala de aula para atender às demandas particulares desses alunos.

Considerar crianças portadoras de autismo elegíveis para a escola é considerar que são capazes de aprender, desenvolverem-se, relacionarem-se com os de-

mais, enfim, viver o dia a dia da escola. O desafio está para além de mantê-las nas salas de aula: ele reside em mantê-las com qualidade de trabalho realizado. (Suplino, 2005, p. 16)

Portanto, é evidente que as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na aprendizagem, devendo estar alinhadas com técnicas e intervenções adequadas para cada criança autista. Isso proporciona oportunidades para que as atividades propostas pelos educadores sejam genuinamente significativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **Educação inclusiva**: jogos para o ensino de conceitos. São Paulo: Papirus, 2004.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BELISÁRIO FILHO, J. F. **A educação da perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais de desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BIBIANO, B. Inclusão. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 244, p. 48-55, abr. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

KHOURY, L. P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

MELLO, A. M. S de. **Autismo**: guia prático. 3. ed. São Paulo: AMA, 2004.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Transtorno do espectro autista. **Organização Mundial da Saúde**, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 18 maio 2023.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 89-101.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Maceió: Assista, 2005.

A hand in a blue sweater sleeve points at a laptop screen. The background shows a museum environment with a framed picture on the wall and a desk with a keyboard.

Aline Aparecida de Souza¹
Viviane de Jesus T. Batista¹

DIAGNÓSTICO PANORÂMICO DO CAMPO MUSEAL: análise da acessibilidade no Museu Nacional do Mar – EB

*Panoramic diagnosis of de museum field: analysis of accessibility at the
National Sea Museum – EB*

ARTIGO 4

35-48

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: A acessibilidade em museus é de grande relevância para garantir que todos os cidadãos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham a oportunidade de desfrutar plenamente das experiências culturais oferecidas na sociedade. A acessibilidade significa remover barreiras físicas, cognitivas e sensoriais, a fim de tornar os espaços públicos e privados locais inclusivos e acessíveis a todos os visitantes. O objetivo deste artigo é estudar a acessibilidade no Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras, em São Francisco do Sul, SC. A metodologia da pesquisa considera o método dedutivo, com pesquisa bibliográfica sobre acessibilidade em museus, e pesquisa de campo no Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras. Constatou-se que o Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras não atende à maioria dos itens previstos nas normas técnicas vigentes consideradas neste estudo sobre acessibilidade. Desde Outubro de 2022 o museu fechou suas portas para início de uma reforma estrutural. Portanto, existe a expectativa que nesta nova fase de reestruturação do Museu os aspectos de acessibilidade neste artigo identificados como inexistentes e/ou deficientes sejam contemplados. Em suma, a acessibilidade em museus é fundamental para promover a inclusão, garantindo um acesso eficiente à educação, cultura e lazer. Além disso, oportuniza experiências enriquecedoras ao público geral, respeitando os direitos humanos e cumprindo a legislação.

Palavras-chave: Acessibilidade. Museu. Inclusão. Cultura. Turismo.

Abstract: Accessibility in museums is of great relevance to ensure that all citizens, regardless of their abilities or needs, have the opportunity to fully enjoy the cultural experiences offered in society. Accessibility means removing physical, cognitive and sensory barriers in order to make public and private spaces inclusive and accessible to all visitors. The aim of this article is to study accessibility at the National Museum of the Sea - Brazilian Vessels, in São Francisco do Sul, SC. The research methodology uses the deductive method, with bibliographical research on accessibility in museums, and field research at the National Museum of the Sea - Brazilian Vessels. It was found that the National Museum of the Sea - Brazilian Vessels does not meet most of the items provided for in the current technical standards considered in this study on accessibility. Since October 2022, the museum has been closed for a structural renovation. It is therefore hoped that in this new phase of the museum's restructuring, the accessibility aspects identified in this article as non-existent and/or deficient will be taken into account. In short, accessibility in museums is fundamental to promoting inclusion, guaranteeing efficient access to education, culture and leisure. It also provides enriching experiences for the general public, respecting human rights and complying with legislation.

Keywords: Accessibility. Museum. Inclusion. Culture. Tourism.

INTRODUÇÃO

Segundo informação citada pelo Ministério de Turismo (2016), foram identificadas 45 milhões de pessoas com deficiência vivendo no Brasil, o que representa 23,9% da população. Apesar do número expressivo, essas pessoas não vivem em uma sociedade adaptada. Podemos, ainda, acrescentar, nessa estimativa, os obesos; cardíacos; mulheres grávidas e/ou que amamentam; idosos com dificuldade de enxergar, ouvir e/ou com mobilidade e capacidade intelectual reduzidas.

Segundo a Declaração Internacional de Direitos Humanos, ONU, “[...] toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam (1948).

Dessa maneira, torna-se evidente a importância da adequação de museus e espaços culturais, visando ao fácil acesso e fruição de pessoas com deficiências, garantindo seus direitos de acesso a essas instituições.

Diante desse contexto, optou-se por analisar, além de investigar, o Museu Nacional do Mar - Embarcações Brasileiras, e verificar se esse importante equipamento turístico atende às específicas normas vigentes referentes à acessibilidade.

O Museu Nacional do Mar - Embarcações Brasileiras foi criado em 1991 e aberto ao público em 1993, devido à relevante importância dele para a preservação do patrimônio naval brasileiro e das populações ribeirinhas e litorâneas do Brasil.

O museu está localizado às margens da Baía da Babitonga, na cidade de São Francisco do Sul, Santa Catarina, e ocupa o conjunto de galpões da extinta empresa de navegação Cia. Karl Hoepcke. Esses galpões abrigam uma extensa coleção de, aproximadamente, 60 embarcações originais e réplicas de tamanho real das mais variadas regiões do Brasil, incluindo mais de 200 peças de modelismo e artesanato naval. O acervo foi distribuído em 15 salas temáticas que expõem algumas das

embarcações mais representativas do país. Essas embarcações são provenientes de doações, aquisições e construções encomendadas, especificamente, para exposição no museu. No espaço, podemos encontrar embarcações brasileiras originais e réplicas, como saveiros, cúteres, botes, jangadas, traineiras, baleeiras, canoas indígenas, dentre outras. Em algumas salas, foram montados dioramas que contam a história naval brasileira e a relação do homem com o mar. Além disso, o museu abriga a biblioteca Kelvin Duarte, com um acervo bibliográfico, além de fotográfico e documental, especializada no patrimônio naval brasileiro.

As peças que compõem o acervo do museu são testemunhas físicas que representam o desenvolvimento da história naval brasileira ao longo dos séculos.

O museu desempenha um papel fundamental na difusão e salvaguarda desse patrimônio, que fazem parte das identidades cultural e histórica brasileiras, portanto, é de suma importância que seu acervo e toda essa rica coleção estejam acessíveis para toda a sociedade, sem distinção.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para iniciarmos o objeto de estudo, é importante entendermos o que é um museu. Analisando a definição aprovada em 24 de agosto de 2022, durante a Conferência Geral do ICOM, em Praga, temos:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas

para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento (Icom, 2022, p. 1).

A **definição anterior** vigorava desde 2007, com o seguinte texto:

O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (Icom, 2007, p. 1).

De acordo com Poulot (2013), um museu expõe um objeto não só pela sua função, ou tarefa, mas, também, pela reflexão social que traz, além de fornecer elementos de reconhecimento e pertencimento ao longo da história. Logo, um museu é um espaço não só de salvaguarda, preservação e pesquisa, mas, também, um local de aprendizagem, que oferece informações e contextos das coleções expostas. São espaços de educação, lazer e reflexão. Através dos museus, o indivíduo tem as oportunidades de aprimorar e desenvolver identidades social e cultural. Um museu é essencial para a sociedade, serve como centro de referência para preservação, difusão, e pesquisa dos patrimônios cultural e científico. São pontos de conexão com o passado, a partir dos quais as pessoas podem refletir a respeito da diversidade e do papel na sociedade e explorar novos conhecimentos.

Por conseguinte, esses espaços precisam estar disponíveis a todos os indivíduos de uma sociedade.

No que se refere ao campo museal, no ano de 2018, foi criada a Política Nacional de Educação Museal. A diretriz III, do Eixo III (Museus e Sociedade), estabelece: “[...] promover a acessibilidade plena ao museu, incentivando a formação inicial e continuada dos educadores museais para o desenvolvimento de programas, projetos e ações educativas acessíveis” (Ibram, 2018, p. 130).

O Museu Nacional do Mar – EB se destaca por sua função social e valorização da memória naval

brasileira. Além disso, atrai visitante e pesquisadores de várias regiões do Brasil e do mundo.

Tendo um dos maiores acervos dessa temática na América Latina, é notável sua expressiva importância. Diante dessa percepção, surge a preocupação em relação à acessibilidade do museu para pessoas com deficiência, ou mobilidade reduzida. De acordo com dados e pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pelo Ministério do Turismo, a demanda de pessoas com deficiência é significativa. De acordo com o Censo do IBGE (2010), quase ¼ da população brasileira indicou ter alguma deficiência. A acessibilidade é uma problemática atual e relevante para garantir direitos, cidadania e responsabilidade social. É de suma importância abordar acessibilidade como parte fundamental da experiência cultural, objetivando a inclusão de todo o público do museu.

Para efeitos desse estudo, analisaremos o museu em relação à LBI - Lei Brasileira de Inclusão, à NBR 9050:2015 e aos conceitos trazidos pelo desenho universal. Além disso, faremos uma reflexão referente aos conceitos de acessibilidade e deficiência, essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Considerando a definição estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de julho de 2015,

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 9).

Um dos pontos mais relevantes da LBI é o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direito. A lei estabelece que a deficiência do indivíduo não pode e não deve ser impedimento para usufruto de seus direitos civis, sociais, políticos, culturais e econômicos.

No ano de 2009, o Instituto Brasileiro de Museus trouxe, através do Estatuto dos Museus, uma

nova norma para os museus: Da Difusão Cultural e do Acesso aos Museus Art. 35. Os museus caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente. Dessa maneira a questão da acessibilidade tomou certo destaque e passou a ser mais estudada e, de fato, aplicada em espaços culturais, como museus. Através das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, assim, é definida a acessibilidade: É a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.

É inquestionável que espaços acessíveis podem equiparar as oportunidades e permitir o exercício da cidadania a todos os cidadãos, sem distinção. Segundo o Programa da Organização das Nações Unidas (ONU) adotado em 1993:

O termo “equiparação de oportunidades” significa o processo através do qual os diversos sistemas da sociedade e do ambiente, tais como serviços, atividades, informações e documentação, são tornados disponíveis para todos, particularmente para pessoas com deficiência (ONU, 1993, p. 7).

Para facilitar a acessibilidade, a NBR 9050:2015, que é uma Norma Técnica Brasileira elaborada pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), estabelece parâmetros para acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Regulamenta e cria parâmetros, conforme definido a seguir:

Esta Norma visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção (Abnt, 2015, p. 16).

Além disso, outros parâmetros importantíssimos são trazidos pelo Desenho Universal. “O Desenho Universal é a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo tecnologia assistida” (Abnt, 2015, p. 9).

São sete princípios do Desenho Universal constantes na Lei Brasileira de Inclusão de 2015:

- Uso equitativo ou igualitário.
- Uso flexível ou adaptável.
- Uso simples e intuitivo.
- Informação de fácil percepção.
- Tolerância ao erro.
- Esforço físico mínimo.
- Dimensionamento de espaços para acesso e uso.

Ainda, vale ressaltar os seguintes artigos da referida lei:

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal (Abnt, 2015, p. 32).

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis (Abnt, 2015, p. 33).

Apesar disso, é relevante registrar a questão discutida, nos cadernos museológicos, pelo Ibram, que indica que, por mais notável, e importante, a garantia dos direitos ao acesso de todos aos bens musealizados e ao patrimônio cultural, e por mais que se adotem soluções físicas, sensoriais, cognitivas, a acessibilidade, nunca, encontrará sua plenitude enquanto as políticas públicas e de criação de museus continuarem sendo exclusividade de alguns grupos sociais, economicamente, privilegiados, e, politicamente, dominantes. Diante desse contexto, existe uma necessidade emergente de vivermos, cotidianamente, essas garantias instituídas em legislações e normas, de forma a buscar a expressividade da sociedade enquanto participante ativo de seus direitos, buscando um embate contra sistemas que tornam todo esse progresso, que é possível, uma realidade precária. Relevante citar: “O museu é uma coisa pública. Pode e deve ser discutido, debatido, defendido em praça pública” (Gob, 2019, p. 346).

No entanto, existem mecanismos que norteiam a promoção de acessibilidade em espaços públicos culturais, como é o caso do Museu Nacional do Mar. Esses norteadores estão disponíveis de forma fácil e acessível e servirão de parâmetros de comparação com a atual realidade do Museu Nacional do Mar – EB.

METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa considera o método dedutivo explicitado por Gil (2008), com pesquisa bibliográfica referente à acessibilidade em museus e pesquisa de campo realizada nos meses de março e abril, de 2023, no Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras. Utilizou-se análise qualitativa e analítica, através da observação direta realizada no referido Museu, na cidade de São Francisco do Sul.

Na visita ao local, foi utilizado um instrumento de pesquisa qualitativa, elaborado, pela autora, com os seguintes itens analisados: acesso físico, comunicação visual, comunicação auditiva, comunicação sensorial, informação e comunicação, treinamento e sensibilização.

A autora se baseou em alguns aspectos contidos na norma NBR 9050:2015 e conceitos de desenho universal encontrados na Abnt (2015) para elaboração do instrumento de pesquisa.

Resultados e Discussão

Foram realizadas visitas ao Museu Nacional do Mar no período compreendido entre março e abril de 2023, para observação, coleta de dados, análise e registro das imagens. Algumas evidências foram destacadas na visita ao local em estudo, conforme descrito a seguir.

Com relação ao acesso físico, primeiramente, constatou-se que, na circulação externa, há calçadas no mesmo nível da rua.

A Figura 1 mostra a limitação entre a rua e a calçada. Existem grelhas que podem interferir na livre passagem de pessoas com deficiência. Existe, apenas, uma vaga reservada, no estacionamento, para pessoas com deficiências, além de uma vaga reservada para idosos, com espaço para circulação na lateral e rebaixamento da calçada, mas a sinalização do estacionamento precisa ser reforçada, pois está desgastada e com as faixas brancas, porém, segundo Abnt (2015), deveriam ser amarelas.

Além disso, as duas vagas reservadas estão longe da entrada principal do museu. Toda a rua e calçada, no entorno da edificação, são de paralelepípedos irregulares.

Figura 1. Estacionamento do Museu Nacional do Mar - EB



Fonte: as autoras.

Para fins de entendimento, o museu é dividido em dois prédios, que serão denominados prédio 1 e prédio 2. No prédio 1, há dois pavimentos, denominados superior e inferior, para circulação e alocação do acervo. No prédio 2, o pavimento superior compreende, apenas, o auditório do museu.

A entrada principal possui uma rampa de acesso de madeira sem corrimãos. A rampa está deteriorada, o que pode ocasionar acidentes e dificultar o acesso à entrada principal.

Existe, ainda, uma irregularidade perceptível entre o fim da rampa e o início do piso da entra-

da, como podemos observar na Figura 2. A largura das portas não atende às especificações exigidas na NBR 9050:2015.

Figura 2. Rampa de Acesso à Entrada Principal do Museu Nacional do Mar - EB



Fonte: as autoras.

Após a entrada principal, o visitante tem acesso ao sistema de informação/recepção (hall de entrada) do museu. Existe uma mesa de recepção. A mesa tem altura adequada para que um cadeirante possa ter acesso. Nesse espaço, não há poltronas com encostos, espaço destinado para cadeira de rodas, piso tátil, totens de informações audiovisuais e mapas adaptados. Há pouca sinalização, principalmente, em braille, ou com fontes aumentadas. Durante o período da visita, o museu se encontrava fechado, temporariamente, para visitas, no entanto, através de entrevista, constatou-se que a equipe não é treinada para o atendimento de pessoas com deficiências. As salas internas do Museu Nacional do Mar, do prédio 1, pavimento

inferior, possuem larguras acima de 0,90 m, mas não apresentam piso tátil para pessoas com deficiência visual, ou visão reduzida, conforme mostra a Figura 3. O piso é de paralelepípedos intervalados e irregulares. Além disso, um trilho de vagonetes passa por boa parte da sala. Não há aviso, ou identificação visível, próximo aos trilhos.

Figura 3. Piso (Hall de Entrada) do Museu Nacional do Mar - EB



Fonte: as autoras.

Na área externa, entorno do prédio 1, existe uma praça de acesso público: praça Manfredo Cominese. Nesse local, não há guarda-corpo, o piso mistura diferentes texturas e desníveis. Parte do piso está coberta por grama, outra, por alvenaria. Algumas partes possuem elevações sem sinalização adequada, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4. Praça Manfredo Cominese



Fonte: as autoras.

Na área externa, ficam os banheiros. Não há sinalização indicando a localização dos banheiros. As portas de entrada possuem aberturas adequadas. No entanto, possuem uma cortina de miçangas de madeira, conforme Figura 5. Existe um banheiro disponível para pessoas com deficiência nos sanitários masculino e feminino, e ambos têm espaço adequado e possuem barras de apoio ao lado do vaso sanitário.

Figura 5. Entradas Banheiros do Prédio 1



Fonte: as autoras.

Como se pode observar, não há piso tátil, nem sinalização adequada. O museu possui elevador exclusivo para uso de pessoas com deficiência e idosos, que dá acesso ao segundo piso do museu do prédio 1. A área em frente à entrada do elevador não está livre de obstáculos. Esse elevador fica atrás de uma porta, conforme mostra a Figura 6. O teclado do elevador possui escrita em braile, mostrado na Figura 7.

O elevador possui abertura adequada. No entanto, não há piso tátil e nenhuma sinalização na recepção que indique a presença de elevadores adaptados.

No segundo piso do prédio 1, não há banheiros, assentos, sinalização adequada.

Figura 6. Elevador Figura 7. Teclado do Elevador



Fonte: as autoras.

Figura 7. Teclado do Elevador



Fonte: as autoras.

O piso das salas do pavimento superior do prédio 1 são de madeira. As portas possuem abertura adequada e espaçamento adequado para circulação e visualização das peças em exposição, como mostra a Figura 8.

Figura 8. Sala de Modelismo Naval - Museu Nacional do Mar - EB



Fonte: as autoras.

Dentre as salas analisadas do prédio 1, a que mais chamou a atenção, pela falta de acessibilidade, foi a sala das canoas. Além do piso irregular, tem um excesso de acervo em exposição, conforme Figura 9, o que, visivelmente, dificulta a fruição e apreciação da coleção, principalmente, por pessoas com deficiência. Além disso, a sala possui várias barreiras físicas, conforme Figura 10.

Figura 9. Sala das Canoas



Fonte: as autoras.

Figura 10 – Barreira Física (Sala das Canoas)



Fonte: as autoras.

Ao sair da sala das canoas, o visitante atravessa um corredor que dá acesso a uma área externa e leva até a sala dos botes. Para acesso ao prédio 2, o visitante precisa atravessar a rua, mostrado na Figura 11. Esse percurso não é bem sinalizado e pode gerar confusão. Não há sinalização adaptada explicando esse trecho.

Figura 11. Vista da Área dos Prédios do Museu Nacional do Mar (Indicando a Travessia do Prédio 1 para o Prédio 2)



Fonte: http://45.239.155.224:8000/tourvirtual_museudomar/index.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

A Entrada do prédio 2 se assemelha à do prédio 1. A porta possui a mesma rampa de madeira, conforme mostrado na Figura 1. No prédio 2, existe um único banheiro adaptado e unissex. Os pisos desse prédio se misturam entre paralelepípedos e de madeira. Em alguns trechos, existem decks de madeira com desníveis aparentes, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12. Sala das Jangadas



Fonte: as autoras.

Com relação ao sistema de prevenção de incêndio, o museu possui luzes de emergência, sinalização indicando saída de emergência e os extintores estão em dia e possuem altura adequada. No entanto, não existe sinalização sonora.

O museu possui uma equipe de 13 servidores efetivos. Todos os ocupantes do cargo são de nível médio e exercem a função de técnicos em atividades administrativas.

Além disso, o museu conta com uma equipe de colaboradores terceirizados que exercem vigilância, limpeza e manutenção do espaço. Segundo entrevista realizada in loco, os servidores e colaboradores, nunca, receberam treinamento, e muitos desconhecem os conceitos relativos à acessibilidade. Foi constatado, ainda, que não existe um museólogo lotado no museu. Por consequência, o museu, ainda, não tem seu plano museológico elaborado. Os servidores, ali, lotados fazem o possível dentro da legalidade e conhecimento técnico disponível para auxiliar na conservação do acervo, bem como torná-lo acessível ao público.

A mantenedora do museu é a Fundação Catarinense de Cultura, localizada no município de Florianópolis. Devido à distância entre a mantenedora e o museu, que se localiza em São Francisco do Sul, diversas situações se tornam mais complicadas e morosas de serem resolvidas. Um dos problemas evidenciados é que o museólogo da FCC é lotado em Florianópolis e, devido à distância, não pode orientar adequadamente e auxiliar nas demandas do espaço.

Em outubro de 2022, o Museu Nacional do Mar fechou temporariamente, para início de várias reformas estruturais, oriundas de um pedido do Ministério Público, que interditou o espaço no mesmo ano, alegando risco ao público. No entanto, até a data da visita, para a elaboração deste estudo, as reformas, ainda, não tinham se iniciado. Segundo relatos dos servidores, o início da obra estava aguardando a finalização do processo licitatório.

Nesse período em que o museu se encontra fechado, existe uma ferramenta audiovisual que permite a exploração de todo acervo do museu e seu conteúdo informativo. Por meio de um QR Code, ou link específico de acesso, o visitante tem uma experiência imersiva de visita virtual, podendo realizá-la de qualquer lugar e a qualquer momento. Tour Virtual pelo Museu Nacional do Mar é um projeto idealizado pelo TESC, no âmbito

da sua Licença de Instalação nº 1397/2021, como uma condicionante estabelecida pelo IPHAN no processo de licenciamento com o IBAMA. Contou, ainda, com a parceria da Fundação Catarinense de Cultura para obtenção de imagens e informações do acervo.

O presente estudo não analisou Tour Virtual, limitando a análise, apenas, à estrutura física. O Quadro 1 mostra todos os itens analisados.

Quadro 1. Questionário de Avaliação de Acessibilidade no Museu Nacional do Mar - Embarcações Brasileiras

ANÁLISE DE ACESSIBILIDADE NO MUSEU NACIONAL DO MAR - EMBARCAÇÕES BRASILEIRAS - MNM-EB - 2023	
ASPECTO ANALISADO	MNM-EB
1. ACESSO FÍSICO	
A) ESTACIONAMENTO	
O Local Possui estacionamento disponível para deficientes físicos?	S
B) CIRCULAÇÃO EXTERNA E AO REDOR	
A Área de estacionamento e calçamento no entorno do museu possuem revestimento regular, estável, firme, antiderrapante tanto seco quanto molhado, que evitem a trepidação em dispositivos com rodas (cadeira de rodas)?	N
C) CIRCULAÇÃO INTERNA	
Existem rampas de acesso adequadas para pessoas com mobilidade reduzida?	N
As rampas possuem inclinação adequada e corrimãos contínuos?	N
Há elevadores acessíveis disponíveis?	S
As portas possuem largura suficiente para a passagem de cadeiras de rodas?	S
Os banheiros são adaptados e possuem barras de apoio?	S
2. COMUNICAÇÃO VISUAL	
As informações visuais estão em fontes de tamanho e contraste adequados?	N
A sinalização visual é clara e informativa (placas, mapas, etc.)?	N
Os sinais e avisos importantes possuem identificação tátil para pessoas com deficiência visual?	N
3. COMUNICAÇÃO AUDITIVA	
Há recursos de comunicação alternativos para pessoas com deficiência auditiva, como sistemas de indução magnética?	N
Os vídeos possuem legendas para pessoas com deficiência auditiva?	S
4. ACESSIBILIDADE SENSORIAL	
Existem recursos táteis, como maquetes e objetos tridimensionais, para pessoas com deficiência visual?	N
Há informações em Braille disponíveis?	N
5. INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
As informações estão disponíveis em formatos acessíveis, como materiais em Braille, guias em áudio, versões eletrônicas acessíveis em sites e aplicativos móveis?	N
6. TREINAMENTO E SENSIBILIZAÇÃO	
A equipe responsável pela edificação recebeu treinamento sobre atendimento inclusivo e comunicação adequada?	N

Fonte: Autora da Pesquisa 2023.

Legenda: S = SIM, N = NÃO

Fonte: as autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de diagnóstico panorâmico da acessibilidade no Museu Nacional do Mar – Embarcações Brasileiras teve, como objetivo, analisar a situação do museu em relação às vigentes normas de acessibilidade, identificando ausência, deficiências e itens que foram atendidos.

Durante a pesquisa de campo, evidenciou-se que o museu não atende à maior parte das normas técnicas e legislação disponível. A falta de adequação física, além de cognitiva e sensorial, limita o acesso a uma parcela considerável da população.

É relevante citar que o museu, desde outubro de 2022, fechou suas portas para reforma estrutural. Diante do fato, surge a expectativa de que, nessa nova fase do museu, os aspectos, nesse estudo, identificados, sejam observados e contemplados.

Além disso, observou-se a ausência do profissional museólogo lotado no museu e do plano museológico. É notável que essas ausências dificultam a implementação de melhorias e a busca de recursos para tornar o museu mais acessível. Um plano bem elaborado serve como referência para a busca de recursos, parcerias que possam viabilizar as mudanças e adaptações necessárias. Sem a existência do plano museológico, dificulta-se a argumentação a favor da acessibilidade da produção de materiais informativos acessíveis, adaptação dos materiais já existentes e treinamento da equipe. Nesse contexto, há um comprometimento da acessibilidade a não se terem claras metas e di-

retrizes bem definidas para promover a inclusão no museu.

Devido à natureza do presente estudo de caso, os resultados apresentados não devem ser generalizados, ou extrapolados, para outras situações. É recomendado que outros estudos sejam feitos e que sejam realizados por uma equipe multidisciplinar composta por museólogos, pedagogos, arquitetos, dentre outros profissionais que podem elucidar os problemas encontrados, bem como eliminar as lacunas existentes.

Portanto, é imprescindível que o Museu Nacional do Mar – EB, identificada a sua importância para o patrimônio naval brasileiro, bem como para construção de uma identidade cultural, busque soluções para tornar o seu ambiente mais inclusivo e acessível para toda a população. Isso envolve a adequação das instalações físicas, a disponibilização de informações claras e acessíveis, capacitação de toda a equipe para lidar com diferentes necessidades e a promoção e divulgação de uma cultura mais inclusiva.

Seria adequado e oportuno que, nessa nova fase do museu, toda essa problemática fosse analisada e, em uma futura reabertura, possa se ter uma realidade mais inclusiva para os visitantes do local.

Por fim, a implementação dessas medidas não só atende à legislação vigente, mas, também, atende aos direitos humanos. Além disso, trazem experiências enriquecedoras para os visitantes, fortalecem o turismo cultural e contribuem para uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://accessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11904.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

COHEN, R.; DUARTE, C.; BRASILEIRO, A. **Acessibilidade a museus**. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/acessibilidade_a_museu_miolo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

GOB, A. **A museologia: história, evolução, questões atuais**. Tradução Dora Rocha, Carlos Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GONÇALVES, M. Ministério do Turismo. MTUR. **Turismo acessível: experiências bem-sucedidas impulsionam o setor**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/ultimas-noticia/turismo-acessivel-experiencias-bem-sucedidas-impulsionam-o-setor>. Acesso em: 29 abr. 2023.

IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: Ibram, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ICOM. International Council Of Museums. **Nova definição de museu**. 2022. Disponível em: http://www.icom.org.br/?page_id=2776. Acesso em: 29 abr. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (PAMPD). **Resolução nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982**. 1997. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-com-deficiencia-onu-1982.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

POULOT, D. **Museu e museologia**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



Miriam Gislaine Torres Badineli¹
Mariane Chimendes da Fonseca²

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: aspectos afetivos, sociais e pedagógicos

Intellectual disability: affective, social, and pedagogical aspects

ARTIGO 5

49-57

1 Professora de Educação Especial da Escola Estadual Padre Ângelo Bartelle, Rosário do Sul, RS.
E-mail: torresprofmiriam2@gmail.com.br.

2 Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rosário do Sul.

Resumo: este trabalho propõe discussões acerca das inquietações suscitadas pela deficiência intelectual no que tange às possibilidades de construção do conhecimento. Tais discussões emergem da análise das intervenções e estratégias pedagógicas que considerem os aspectos sociais e afetivos a serem observados no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Incluem-se as práticas adequadas durante o processo de letramento e alfabetização, bem como a importância da afetividade e do vínculo na motivação do aluno com deficiência intelectual. Essa abordagem exige uma revisão aprofundada das práticas educacionais tradicionais, almejando uma maior flexibilidade e adaptação às necessidades específicas de cada aluno. Caracteriza-se por um levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas e observação empírica do cotidiano escolar. O estudo aponta a necessidade de deslocar o foco das dificuldades de aprendizagem para considerar os processos de ensilagem, conforme indicados por Santos (2012) e Camargo (2004). Além disso, destaca a importância da reestruturação das escolas para a valorização das habilidades sociais e afetivas na construção do conhecimento, assim como a ação metodológica do educador como facilitadora do processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Aspectos afetivos. Aspectos pedagógicos.

Abstract: this work proposes discussions on the concerns raised by intellectual disability regarding the possibilities of knowledge construction. These discussions arise from the analysis of interventions and pedagogical strategies that consider the social and affective aspects to be observed in the schooling process of students with intellectual disabilities. Included are appropriate practices during the literacy and alphabetization process, as well as the importance of affectivity and bonding in the motivation of students with intellectual disabilities. This approach requires a thorough review of traditional educational practices, aiming for greater flexibility and adaptation to the specific needs of each student. It is characterized by a bibliographic survey, document analysis, interviews, and empirical observation of the school environment. The study points to the need to shift the focus from learning difficulties to considering the ensilaging processes, as indicated by Santos (2012) and Camargo (2004). Additionally, it highlights the importance of restructuring schools to value social and affective skills in knowledge construction, as well as the methodological action of the educator as a facilitator of the school inclusion process.

Keywords: Intellectual disability. Affective aspects. Pedagogical aspects.

INTRODUÇÃO

É essencial discorrer acerca da integração dos alunos com deficiência intelectual em um ambiente escolar inclusivo. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de abordagens inclusivas na educação, nas quais a responsabilidade pelo sucesso do aluno com deficiência intelectual não recaia exclusivamente sobre ele, mas também sobre a escola e o sistema educacional como um todo. Isso implica adaptar as práticas pedagógicas e metodologias de ensino para atender às necessidades individuais desse aluno, reconhecendo que o processo educativo pode desempenhar um papel significativo em seu desenvolvimento.

A deficiência intelectual é aqui entendida como uma característica que resulta em um desenvolvimento mais lento em comparação à maioria dos colegas, não apenas em termos de alcançar objetivos educacionais, mas também em relação ao desenvolvimento global e complexidade evolutiva.

Com base nessas perspectivas, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a intervenção e estratégias pedagógicas que levem em consideração os aspectos sociais e afetivos que devem ser considerados no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, incluindo estratégias e práticas adequadas durante o processo de letramento e alfabetização, bem como a importância da afetividade e do vínculo na motivação do aluno com deficiência intelectual.

Essa abordagem requer uma revisão profunda das práticas educacionais tradicionais, buscando uma maior flexibilidade e adaptação às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo, assim, para a melhoria do atendimento e qualidade da “educação para todos”.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DO VÍNCULO NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As práticas escolares, profundamente influenciadas pelo Iluminismo, historicamente se fundamentaram na ideia de um sujeito racional e autônomo. Nesse contexto, a razão predominava sobre a emoção, que era frequentemente vista de forma negativa, refletindo-se nos problemas emocionais apresentados pelos alunos.

Entretanto, na perspectiva histórico-cultural, o ser humano pensa e sente simultaneamente, ou seja, há uma relação dialética entre desenvolvimento e emoção. Essa relação é essencial na apropriação do conhecimento e pode ter efeitos positivos ou negativos no processo de aprendizagem, dependendo de como é trabalhada na escola.

Segundo Camargo (2004), entende-se que a base do pensamento é afetivo-volitiva. Inicialmente, a emoção desempenha uma função primordial na constituição humana, manifestando necessidades instintivas e orgânicas. À medida que o indivíduo se desenvolve culturalmente, a emoção atua no universo simbólico, ampliando e complexificando suas formas de manifestação e estabelecendo relações com outras funções psicológicas, como atenção, memória, percepção, pensamento e vontade. Assim, forma-se um sistema motivacional complexo e interdependente, que inclui necessidades, interesses, valores e a produção de significados e sentidos pelo sujeito.

A apropriação do conhecimento ocorre a partir da relação do aluno com os conteúdos escolares, com o professor como principal mediador. Essas mediações não envolvem apenas as esferas cognitivo-intelectuais, mas também provocam repercussões internas e subjetivas, de natureza afetiva e

motivacional, nos alunos. A afetividade manifesta-se por meio das emoções e sentimentos e está presente em todas as decisões do professor em sala de aula. A qualidade da mediação pedagógica é determinante para a qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os alunos e o conhecimento.

Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que se estabelece entre o aluno e um determinado conteúdo escolar — que pode variar entre aproximação ou afastamento, ou sentimentos extremos como amor ou ódio — depende em grande parte da concretude das práticas de mediação, especialmente as afetivas, desenvolvidas em sala de aula. Nesse cenário, o professor precisa realizar mediações que relacionem o comportamento do aluno com emoções positivas para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno não apenas aprenda o conteúdo, mas também o sinta e o relacione emocionalmente.

ASPECTOS SOCIAIS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As interações em sala de aula são caracterizadas por trocas afetivas repletas de sentimentos e emoções, sendo o vínculo entre professor e aluno crucial no processo de ensino-aprendizagem. A comunicação eficaz, o contato físico e a proximidade com o aluno são elementos inseparáveis, que geram um significado profundo nesse processo. Nas relações interpessoais, o indivíduo internaliza significados afetivos e morais, moldando sua configuração psíquica e identidade, o que direciona a aprendizagem e o desenvolvimento. As interações diárias garantem a evolução e a partilha de diferentes sentimentos como alegria, raiva, surpresa, tristeza, medo, insegurança e autoconfiança, que precisam ser considerados no contexto escolar.

Existe uma relação intensa entre o afeto que os alunos têm pela matéria e/ou pelo professor e a vontade de aprender o que é ensinado. Para se desenvolver e aprender, o aluno deve ter uma ne-

cessidade, compromisso ou interesse. Uma vez estabelecido o fator motivacional, o aluno age intelectualmente de acordo com o que sente. É a vontade de aprender, seja com o professor ou por outros meios, que orienta o aluno na compreensão do conteúdo. Quando o afeto é vinculado ao interesse, ocorrem transformações do conhecimento antigo para o novo, ou seja, quando a mediação pedagógica permite que o aluno se aproprie com sucesso dos conteúdos ensinados, ele estabelece um vínculo afetivo positivo com a aprendizagem. O fracasso escolar ocorre quando a mediação pedagógica resulta em uma relação afetiva negativa ou de afastamento entre o aluno e os conteúdos.

Esse processo é frequentemente observado em alunos com deficiência intelectual. Em sala de aula, esses alunos estão atentos às diferentes formas de manifestações de afeto dos professores e colegas, o que gera uma variedade de sentimentos. Alunos com deficiência intelectual podem se sentir excluídos, rejeitados, fracassados, incapazes, menos importantes e não pertencentes ao grupo devido às suas dificuldades. Nesses casos, o vínculo positivo do professor com esses alunos, a compreensão de suas dificuldades, a descoberta de suas potencialidades, a certeza de que podem aprender, o incentivo e a motivação para a aprendizagem tornam-se fatores essenciais para um desenvolvimento adequado. Com esses alunos, os professores precisam realizar um trabalho mais focado na autonomia e no resgate de um autoconceito positivo.

No entanto, essa relação deve ser trabalhada de forma a promover uma reciprocidade de sentimentos e afetos entre todos, caracterizando mutualidade e interdependência entre os envolvidos. Isso sugere que a inclusão pode ser benéfica tanto academicamente quanto socialmente para as crianças sem deficiência também. A convivência com colegas com necessidades educacionais especiais promove um maior grau de interação na turma, a formação de vínculos afetivos e a redução de preconceitos e estereótipos. Os alunos que interagem com colegas com deficiência intelectual

aprendem a resolver problemas de forma cooperativa e mostram menos comportamentos segregadores ou excludentes. A aquisição de valores como respeito, valorização das diferenças e solidariedade é um dos benefícios dessa convivência.

Embora seja amplamente aceito que a escola é um espaço de convivência social, especialmente para alunos com deficiência, a inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma promoção da socialização. É crucial que ela também aborde o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor desempenha um papel vital ao identificar diariamente os ajustes necessários no ambiente escolar e facilitar a interação entre a criança e seus colegas. O professor cria situações que favorecem uma boa convivência social e a aprendizagem, promovendo relações afetivas positivas.

É importante destacar que o discurso dos professores influencia os movimentos de aproximação e rejeição entre crianças com e sem deficiência, impactando a formação de subgrupos. As crianças tendem a se afastar do colega diferente, independentemente do tipo de deficiência, especialmente quando não há mediação por parte do professor. Quando os professores se esforçam para incluir os alunos com deficiência no contexto escolar, incentivando interações e respondendo às iniciativas dos alunos, observa-se um melhor desenvolvimento desses alunos nas relações com os colegas de turma. Portanto, é fundamental que os professores acreditem na eficácia da inclusão, pois suas crenças influenciam as atitudes sociais.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A educação escolar vai além do conteúdo teórico-prático, abrangendo também a convivência social e promovendo a aprendizagem de forma integral, facilitando a interatividade e a socialização. Esse processo permite um desenvolvimento completo do estudante, mas é crucial considerar a singularidade de cada indivíduo, pois a aprendi-

zagem é construída a partir das capacidades individuais de cada um. Isso enriquece a diversidade do aprendizado, trazendo a interessante análise da especificidade da aprendizagem no desenvolvimento humano como um ser integral em sua formação (Santos, 2012b).

Nesse contexto, encontram-se os alunos com deficiência intelectual. É importante destacar que isso não implica necessariamente uma incapacidade ou uma condição patológica. A deficiência intelectual pode ser entendida como um funcionamento intelectual abaixo da média, resultando em capacidades e competências limitadas em aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Segundo Santos (2012a), um dos critérios para identificar a deficiência intelectual é sua manifestação antes dos 18 anos de idade.

A aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual requer um processo estratégico, pois o método tradicional de ensino-aprendizagem é insuficiente, evidenciando a necessidade de ações inovadoras e ativas para que a inclusão seja eficaz. No entanto, não se deve limitar as capacidades e potencialidades humanas, já que a singularidade da aprendizagem e a influência do ambiente podem proporcionar grandes resultados para o aluno. Vários fatores são extremamente importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, e isso não se restringe apenas à construção e organização do conhecimento adquirido.

O ensino para alunos com deficiência intelectual, apesar das limitações curriculares, deve visar a um bom desempenho, abordando questões que não apenas transformem a aprendizagem desses alunos, mas também promovam a cooperação e evolução no ambiente em que estão inseridos.

Segundo Vygotsky (1997, p. 104):

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação

de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

O processo de ensino-aprendizagem envolve diversos aspectos importantes relacionados ao ambiente, ao indivíduo, ao desenvolvimento e às experiências de aprendizagem, incluindo currículo e ambiente escolar. Os valores e capacidades individuais são fundamentais para apoiar o desenvolvimento da maturidade e das individualidades dos alunos.

Criar um ambiente sem discriminação é crucial para favorecer relacionamentos interpessoais saudáveis, enquanto a acessibilidade de qualidade assegura o bom desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

A integração com alunos sem deficiência deve ser facilitada para permitir práticas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de todos. Práticas pedagógicas motivadoras, com atividades ativas, diretas e objetivas, reforço positivo e feedback imediato, são essenciais. Oferecer atividades que desenvolvam capacidades cognitivas como atenção e percepção, garantir períodos de descanso adaptados às necessidades individuais e fornecer comandos de atenção, quando necessário, são estratégias importantes.

Incentivar a construção ativa do pensamento, enfatizar a memória associativa e a contextualização, promover a generalização e repetição de conteúdos, estimular a curiosidade, ter expectativas realistas, aperfeiçoar a capacidade oral e expressiva, selecionar conteúdos curriculares adequados, valorizar os interesses dos alunos, incorporar práticas lúdicas e fornecer recursos para a escrita são elementos essenciais para uma educação inclusiva e eficaz

Vygostky (1989, p. 105) afirma que:

A importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma e, sim, a re-

ação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo. A personalidade, como um todo, se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento.

Para promover um ambiente escolar inclusivo e socialmente adequado, especialmente para alunos com deficiência intelectual, é fundamental estabelecer instruções diretas e objetivas para comportamentos apropriados, facilitando a aprendizagem de normas, regras e diretrizes essenciais para a coletividade. Em casos de deficiência intelectual, isso se torna ainda mais crucial para o aprendizado de comportamentos socialmente aceitos, como:

- Desenvolver atividades didáticas por blocos: estruturar as atividades de forma didática para que o aluno possa aprender as instruções sem perder a atenção, completar a tarefa e avançar para as próximas.
- Aprimorar habilidades: focar não apenas a minimização das dificuldades, mas também o desenvolvimento de novas habilidades e o aperfeiçoamento das já existentes.
- Envolver a família: compartilhar todas as atividades escolares com os familiares para incentivar a responsabilidade e o envolvimento de todos no processo educativo.

Essas abordagens, conforme proposto por Santos (2012a), ilustram como o processo de ensino-aprendizagem vai além do desenvolvimento individual do aluno com deficiência intelectual e do ambiente escolar. Assim, percebe-se que envolve um contexto mais amplo, o que inclui a família, o ambiente social e o meio em que o aluno vive.

O conhecimento é uma construção histórico-cultural e a aprendizagem está ligada a uma variedade de circunstâncias. Até para alunos sem déficits, o processo é integrador e singular. No

caso dos alunos com deficiência intelectual, é necessária uma atenção especial para respeitar seus ritmos e capacidades, garantindo um processo de aprendizagem efetivo e inclusivo.

METODOLOGIA

Será realizada por meio da coleta de dados, a partir da observação direta, entrevistas com os principais envolvidos e revisão de documentos e relatórios relevantes, como Planos Educacionais Individualizados (PEIs).

Será adotada uma abordagem qualitativa, utilizando uma combinação de revisão bibliográfica, roteiro de entrevista com perguntas abertas relacionadas ao tema proposto, análise do PEI e anamnese para obter uma compreensão abrangente dos diversos aspectos do cotidiano dos alunos com essa deficiência. Além disso, serão realizadas observações das intervenções realizadas na sala de aula regular dos anos finais, especificamente de três estudantes com deficiência intelectual que são atendidos na sala de recursos.

Como instrumento de pesquisa, será utilizada a anamnese para a verificação do envolvimento afetivo, rotina familiar, atendimento médico, terapias e tratamento medicamentoso, além de entrevista com professores regentes e PDI para verificação da adaptação curricular, metodológica e didática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa, constatou-se a dicotomia entre o “conhecimento” e a “prática”. Durante as observações do cotidiano de sala de aula, foi possível observar que os educadores dos anos finais não estão realizando um trabalho voltado para a inclusão, permanecendo “engessados” em um “currícu-

lo padrão”, com metodologias pouco inovadoras, salas de aula com número crescente de alunos e sobrecarga de trabalho, refletindo um sistema educacional cada vez mais burocratizado e pouco humanizado. Esse sistema impõe datas limites e metas, assemelhando-se a um modelo de “gerenciamento empresarial”, quando, na realidade, as escolas lidam com “pessoas” e “seres humanos”, especialmente após uma pandemia avassaladora, que deixou sequelas emocionais e cognitivas.

Constatou-se a desestruturação das famílias em situação de vulnerabilidade social. Muitas dessas famílias precisam trabalhar fora, não dispondo de tempo para auxiliar seus filhos a desenvolverem uma rotina de estudos, o que resulta na negligência dos ensinamentos de valores morais e sociais, papel que cabe à família. Como agravante, observou-se o uso liberado de celulares por todos, sem limites de horas, levando à conexão constante com redes sociais e jogos, o que impacta negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar, a partir da análise bibliográfica do tema proposto e em consonância com os instrumentos de pesquisa e da análise empírica, que precisamos rever a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas. Embora os educadores estejam constantemente em atualizações impostas pelo sistema, muitas relacionadas à inclusão, tais conhecimentos não se refletem no cotidiano escolar.

Diversos fatores dificultam a aplicação de práticas inclusivas e individualizadas para alunos com deficiência intelectual, como o tempo de duração das aulas, que é de 50 minutos, a quantidade de alunos por turma e a insegurança na aplicação de conteúdos adaptados. A maioria dos educado-

res de área não possui formação em magistério, o que muitas vezes impede o uso de metodologias eficazes. Conseqüentemente, os alunos com déficit cognitivo acabam reproduzindo atividades sem real compreensão, resultando em pouco avanço de suas habilidades e competências.

Apesar de estarem cientes da existência do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), os professores regentes permanecem resistentes à sua aplicação devido aos fatores mencionados. Essa resistência perpetua uma prática excludente e eticamente inadequada, apesar do conhecimento das formas eficazes de aplicação descritas no PDI,

elaborado pelo educador especial e adaptado ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Por fim, ressaltamos que os aspectos sociais, afetivos e pedagógicos elencados neste artigo são essenciais para o desenvolvimento de indivíduos com deficiência intelectual. Esses aspectos precisam ser desenvolvidos, respeitados e estimulados para o avanço da aprendizagem daqueles que mais necessitam de tempo, atenção e carinho. Todos são capazes de aprender “em seu tempo” e de “diferentes formas”. Enquanto isso, continuamos caminhando a passos lentos rumo a uma educação verdadeiramente acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, L. A. **Psicologia e Emoção**. São Paulo: Editora Psicologia Moderna, 2004.
- FERREIRO, E. **Reflexão sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAS, M. C. **Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual**. São Carlos: 2012.
- PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Artmed, 2004.
- SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais, dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 935-948, 2012a.
- SANTOS, F. **A educação integral: teoria e prática**. São Paulo: Editora Educação Contemporânea, 2012b.
- SILVA, C. M. da. **Alfabetização e Deficiência Intelectual: uma estratégia diferenciada**. Semana Pedagógica. 2º semestre – 2016. Curitiba: SEED/PR, 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. **Linguagem e escala: uma perspectiva social**. São Paulo: Atica, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. da. **Compreendendo os alunos com dificuldade e distúrbio de aprendizagem**. *In*: GLAT, R. **Inclusiva e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.



Fabiane Magalhães Pereira¹
Rhaflezia Carina S B Krebs²
Simone Martins Mello Boldrini³

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL

Learning strategies in intellectual developmental disorder

ARTIGO 6

58-64

1 Graduanda em Licenciatura do Curso de Psicopedagogia do Centro Educacional Leonardo Da Vinci- Uniasselvi.

2 Graduanda em Licenciatura do Curso de Psicopedagogia do Centro Educacional Leonardo Da Vinci- Uniasselvi. psicopedagogia22@outlook.com.br

3 Graduanda em Licenciatura do Curso de Psicopedagogia do Centro Educacional Leonardo Da Vinci- Uniasselvi. simone-mello2301@gmail.com

Resumo: O estudo apresentado objetiva evidenciar através de uma breve revisão bibliográfica, informações relevantes sobre o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, que possam contribuir na formação dos futuros psicopedagogos (as). Sem a pretensão de esgotar o assunto, pois essa abordagem demonstra o quanto é necessário aprofundar as pesquisas em torno desse tema, o trabalho visa inspirar reflexões e a busca por maiores conhecimentos sobre essa importante temática. O campo em que o psicopedagogo(a) atua é bastante amplo e por essa razão há de se ter uma preocupação constante em buscar bases teóricas que possam auxiliá-lo nas intervenções psicopedagógicas. O referido trabalho apresenta um panorama geral que engloba a avaliação diagnóstica, prognóstico dos indivíduos com Deficiência Intelectual, as interações entre família, escola, equipe multidisciplinar, com uma breve abordagem das estratégias de aprendizagem. Assim busca instruir ao futuro profissional, a relevância em munir-se de conhecimentos e instrumentalizar-se para melhor intervir nos processos psicopedagógicos nos casos do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estratégias. Deficiência Intelectual.

Abstract: The study presented aims to highlight, through a brief bibliographical review, relevant information about Intellectual Development Disorder, which can contribute to the training of future educational psychologists. Without the intention of exhausting the subject, as this approach demonstrates how necessary it is to deepen research on this topic, the work aims to inspire reflection and the search for greater knowledge on this important topic. The field in which the psychopedagogue works is quite broad and for this reason there must be a constant concern in seeking theoretical bases that can assist him in psychopedagogical interventions. This work presents a general overview that encompasses diagnostic assessment, prognosis of individuals with Intellectual Disabilities, interactions between family, school, multidisciplinary team, with a brief approach to learning strategies. Thus, it seeks to instruct future professionals on the importance of providing themselves with knowledge and equipment to better intervene in psychopedagogical processes in cases of Intellectual Development Disorder.

Keywords: Learning. Strategies. Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado por meio de estudos em revisões bibliográficas, tendo como objetivo complementar alguns pontos relevantes sobre estratégias de aprendizagem no transtorno do desenvolvimento intelectual. No intuito de contribuir com o processo de formação dos colegas acadêmicos enquanto futuros psicopedagogos, objetivamos trazer um compilado de informações que abordam desde a avaliação diagnóstica ao prognóstico da pessoa com deficiência intelectual, bem como relacionar uma breve abordagem sobre as estratégias de aprendizagem com o referido tema.

Como vimos na disciplina Transtornos do Neurodesenvolvimento, a Deficiência Intelectual trata-se de um transtorno Global do desenvolvimento, que afeta a capacidade do ser humano; restringindo esse indivíduo nos aspectos: cognitivo, motor e social. Podendo ser essa restrição física, mental e ou sensorial de natureza permanente ou transitória, limitando a capacidade do mesmo em exercer atividades essenciais na vida.

O Manual Estatístico de Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM-5 TR) em sua nova revisão textual traz a atualização da nomenclatura de Deficiência intelectual como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, o que no passado muito recente era chamado de retardo mental. No Cid 10 - Código internacional de Doenças, por exemplo, ainda consta esse termo, porém não mais utilizado por ter sido usado com sentido pejorativo. Características como prejuízos nas áreas executivas envolvendo questões intelectuais: raciocinar em cima de um problema, de forma autônoma por meio de estruturação de pensamento, resolvendo situações no ambiente; e adaptativas: redução da capacidade em adequar-se ao meio, seja no ambiente físico e social. De acordo com Ariane (2018), tais prejuízos devem se apresentar na fase inicial de desenvolvimento, que vai do nascimento até os 18 anos de vida do indivíduo.

A concepção deste trabalho visa dissertar brevemente sobre as questões que envolvem a re-

levância da pesquisa, estudo e reflexão no fazer psicopedagógico nos processos de aprendizagem relacionados ao transtorno de desenvolvimento intelectual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Toda a criança apresenta singularidade no seu processo de desenvolvimento, independentemente da condição que se encontre, a velocidade com que esse evento acontece dependerá de fatores que irão de encontro com o ambiente e possibilidades de vivência que a criança é exposta. A organização Pan-Americana da saúde descreve o desenvolvimento da criança como:

O processo que se inicia desde a concepção, envolvendo vários aspectos, indo desde o crescimento físico, passando pela maturação neurológica, comportamental, cognitiva e afetiva da criança. Tem como produto tornar a criança competente para responder às suas necessidades e às do seu meio, considerando seu contexto de vida (Grisi, 2018, p. 1).

É por meio de queixas e observações trazidas pelas famílias que os primeiros sinais de desvio no desenvolvimento são percebidos. Receber o diagnóstico precocemente é fundamental. O profissional habilitado para tal é o neuropediatra ou psiquiatra infantil (em caso de crianças) e neurologista ou psiquiatra (em caso de adulto).

Os marcos do desenvolvimento são norteadores na identificação de possíveis déficits. O tratamento deve ser multidisciplinar, envolvendo profissionais especialistas de diversas áreas no processo de intervenção. Para laudar a deficiência intelectual é necessária a avaliação clínica, e testes padronizados de inteligência realizados por psicólogos. De acordo com Grisi *et al.* (2018, p. 43), “O desenvolvimento infantil é dividido em áreas ou domínios: desenvolvimento motor, desenvolvi-

mento da comunicação (fala e linguagem) desenvolvimento social/emocional, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento adaptativo (das atividades da vida diária)”.

O indivíduo com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual possui como algumas características: atraso no desenvolvimento psicomotor (a criança demora a firmar a cabeça, sentar, andar e falar) e há um atraso na compreensão da linguagem e da fala; Dificuldade no Aprendizado (Memorização); Dificuldade em colocar em ordem as suas ideias, em organizá-las em sua mente e por fim executá-las; Dificuldade espacial/temporal; Aprendizagem lenta, com atraso acentuado no rendimento escolar; Comportamento infantilizado para a sua faixa etária; Dificuldade no registro gráfico das atividades; Necessidade do apoio visual para reter imagem (precisa ver o objeto para lembrar-se dele); Baixa autoestima, decorrente de como foram tratados em sua vida escolar e familiar. Conforme o Ministério da Saúde a deficiência intelectual é classificada em 4 níveis de gravidade.

Leve (QI entre 50 a 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20), segundo a Organização Mundial da Saúde 2; 4; 6; 7. Como não é possível aplicar e validar tais testes antes dos cinco anos de idade, para crianças com idade inferior a essa que não atingem os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor esperados para a faixa etária são utilizadas as designações “atraso global do desenvolvimento” ou “atraso do desenvolvimento neuropsicomotor”, que podem indicar a, moderada, grave e profunda. (Brasil, 2020, on-line).

Para melhor compreendermos os processos de aprendizagem, necessitamos obter conhecimentos sobre as questões que envolvem os transtornos, pois conforme Rotta (2016, p.108), “nos transtornos de aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento”. Sobre o

processo de ensino- aprendizagem, as teorias passadas traziam a ideia de que as crianças com deficiência eram passivas no processo de aprender, que simplesmente emitiam o comportamento de repetir as informações passadas pelo professor.

Vygotsky (1980) em suas teorias defende a ideia de que o sistema deve ser o mesmo, e que o ajuste está no tempo e recursos, ou seja, que a criança deve ser exposta ao mesmo processo o que muda é o nível de suporte para que ela consiga chegar mais próximo da zona de desenvolvimento ideal. Para Piaget (Vygotsky, 1980, p. 31), “[...] o conhecimento não procede em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de outros objetos já constituídos e que a eles se importam. O conhecimento resulta da interação entre os dois”.

É impactante imaginar que a proposta das avaliações de inteligências criadas no início do século XX na França, pautadas pela teoria da inteligência como um fator único tendo sua propagação nos Estados Unidos da América, tinham como objetivo segregar os que aprendiam dos que não aprendiam. No ambiente escolar é de extrema importância que pessoas com deficiência intelectual sejam assistidas de acordo com suas demandas. Ao psicopedagogo conforme Bossa (2000):

As intervenções e planejamentos interventivos podem se diferenciar de acordo com as características de cada indivíduo. O psicopedagogo clínico atende em um lugar específico, preparado especificamente para atender pessoas que estejam com problemas na aprendizagem e que precisam de uma ajuda especializada. Já o psicopedagogo institucional, atua na escola, juntamente com os professores e outros profissionais da instituição: fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, nutricionista, seja ele qual for para que junto com essa equipe multidisciplinar, ele possa trazer melhorias para o processo ensino aprendizagem. (Bossa, 2000, on-line).

Adaptações devem acontecer dentro do ambiente, para efetivar a inclusão na prática e não o aluno se adequar aos recursos. Segundo Brenelli (1993, s.p.):

O lúdico envolvendo atividades com jogos é considerado uma ferramenta de suma importância para a educação de crianças, pois permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral. Por outro lado, se faz necessário a compreensão do jogo no contexto escolar em sua justa medida, sem reduzi-lo a trabalho e sem que o mesmo venha ser substituir a realidade.

As Intervenções Psicopedagógicas em crianças com Deficiência Intelectual devem ser feitas de forma gradativa, pois estas crianças não conseguem absorver grande número de informações. O agente desafiador dessa etapa será o professor. Instrumentalizando os recursos mais potencializadores da aprendizagem desses indivíduos. Identificar as dificuldades será de extrema importância para entender o grau de dificuldade, mas é nas potencialidades que a construção do saber será mais efetiva.

METODOLOGIA

Na construção desse trabalho foram realizadas pesquisas qualitativas exploratória com base em revisão bibliográfica e pesquisa em sites acadêmicos, livros e artigos especializados no assunto em questão. Busca fundamental para conhecer o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e assim compreender e melhor intervir nas estratégias de ensino- aprendizagem como psicopedagogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através desse trabalho, foi possível constatar o quanto se faz relevante as pesquisas que colaboram com o tema sobre transtorno do desenvolvimento intelectual para o profissional psicopedagogo(a). Torna-se imperativo o conhecimento e embasamento teórico sobre as questões em geral que envolvem o transtorno, seus sinais, sintomas, dificuldades, singularidades, evolução, intervenções apropriadas para melhor direcionar os aprendentes, interação com os demais profissionais de saúde e escola, além do contexto familiar.

Iniciativas envolvendo família, sociedade e escola que estimulem suas capacidades e autonomia devem ser oferecidas, pois não aprenderão de forma natural. O ritmo de aprendizagem que difere a condição de aprendizado levando em consideração também os interesses e ludicidade para que esse indivíduo se mantenha engajado no processo. Utilizar-se de todas as possibilidades de aprendizagem em todos os contextos e âmbitos. A vivência efetiva a importância no processo, pois é por meio de uma aprendizagem significativa que a criança ancora seu aprender.

Vygotsky e Piaget salientam a importância da interação na aprendizagem, sendo que suas visões colaboram para as pesquisas, demonstrando a importância da inclusão dos indivíduos com transtorno do desenvolvimento intelectual em contato com os demais alunos na escola regular. Ao observar as singularidades de cada indivíduo, com o olhar atento às suas demandas e potencialidades, o objetivo alvo deverá ser o desenvolvimento integral desse indivíduo, naquilo que ele consegue desenvolver, e avançar desafios são essenciais para o processo de superação das limitações que a sociedade impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

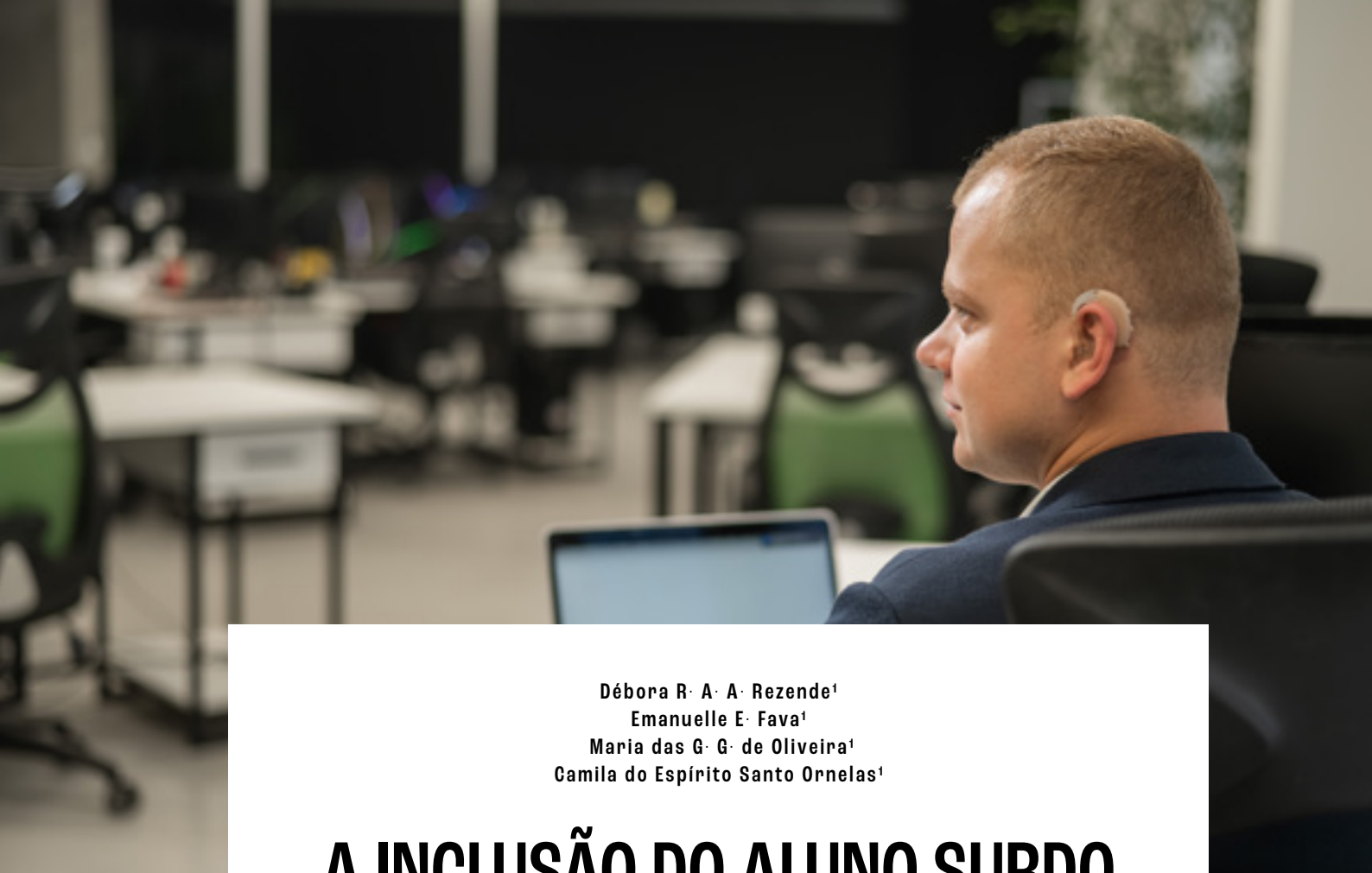
Concluimos este trabalho reforçando o relevante papel do psicopedagogo (a), nas instituições de ensino e como agente de transformação na vida dos indivíduos com Transtorno de Desenvolvimento Intelectual. Por sua atuação abrangente, cabe ao profissional da área de psicopedagogia munir-se de embasamento teórico, novos conhecimentos e aprimoramento de técnicas sobre todo o contexto que envolve o público-alvo de suas intervenções para que assim possa oferecer condições apropriadas para o ensino aprendizagem, oportunizar maior autonomia, bem como facilitar

as interações entre os aprendentes, os profissionais envolvidos no âmbito escolar, saúde e família.

Portanto, através da busca em desenvolver seu conhecimento sobre a temática que envolve o transtorno de desenvolvimento intelectual, o profissional psicopedagogo(a) poderá oferecer atendimentos com maior segurança, flexibilidade, qualidade, afetividade e objetividade às demandas que são características desse público em especial, alinhando e adaptando atividades que estimulam o indivíduo através de ferramentas lúdicas, respeitando suas singularidades, limitações e potencialidades para um efetivo alinhamento entre teoria e prática no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020**. Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Brasília, DF: Secretaria da Atenção Especializada à Saúde, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/20201203_portaria-conjunta_protocolo_deficiencia_intelectual.pdf/@@download/file. Acesso em: 3 set. 2024.
- BRENELLI, R. P. **Intervenção pedagógica, via jogos Quilles e Cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1993. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/65229>. Acesso em: 3 set. 2024.
- CARVALHO, J. V. S. de. **Intervenção Psicopedagógica Frente à Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso**. 2017. 32 f. Monografia (Graduação em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15526/1/JVSC01122017.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2006.
- FERREIRA, G. **Redação científica: como entender e escrever com facilidade**. São Paulo: Atlas, 2011.
- FLORIANI, M. A. B. **Educação Inclusiva**. Indaial, SC: UNIASSELVI, 2017.
- GRISI, S. J. F. E. **Desenvolvimento da Criança**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.
- MÜLLER, A. J. *et al.* (orgs.) **Metodologia científica**. Indaial, SC: UNIASSELVI, 2013.
- PAN, M. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e a educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- PEROVANO, D. G. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- REGIS, A. **Transtornos do neurodesenvolvimento**. Indaial, SC: UNIASSELVI, 2018.
- ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. **Transtornos de Aprendizagem abordagem neurológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **CID 11**. c2024. Página Inicial. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- WILSON, C. B. **Deficiência Intelectual e Síndromes infantis: caracterização e orientações**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2020.



Débora R. A. A. Rezende¹
Emanuelle E. Fava¹
Maria das G. G. de Oliveira¹
Camila do Espírito Santo Ornelas¹

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO E A ESCOLA POR MEIO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

The inclusion of deaf students and school through inclusive practices

ARTIGO 7

58-72

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: O presente trabalho traz uma reflexão a respeito da inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, visando a uma melhoria na comunicação através de práticas inclusivas. Sabe-se que a Libras é uma língua, oficialmente, reconhecida, no Brasil, pela Lei nº 10.436/2002, e se trata da língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira. É perceptível que a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, vem ganhando cada vez mais espaço dentro dos estudos linguísticos. Diante disso, podemos destacar que se torna de grande relevância que essa língua se torne conhecida, começando na escola. A escolha do tema se baseou na necessidade de começar a trabalhar nos espaços de ensino de forma lúdica e inclusiva. O objetivo foi a inclusão do aluno surdo nas atividades, a fim de viabilizar a interação, bem como assegurar e garantir, a esses alunos, acesso à comunicação, informação e educação nos processos de atividades e conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis e modalidades. Para isso, adotamos uma abordagem de pesquisa bibliográfica, utilização de materiais adaptados com imagens, como forma de facilitar a compreensão do assunto. Como suporte teórico para compreensão e reflexão do tema, citamos alguns autores, como Karnopp (2010), Mantoan (1997) e outros autores que contribuíram para essa pesquisa. As primeiras considerações estão sustentadas em que as crianças surdas tenham uma educação de qualidade dentro das próprias limitações, sendo vistas através de potencialidades, podendo alcançar o conhecimento e a aprendizagem para conseguir viver em sociedade e ter autonomia para escolhas.

Palavras-chave: Deficiência auditiva. Espaços de ensino. Lúdico. Práticas inclusivas.

Abstract: This work reflects on the inclusion of deaf students in the school environment, aiming to improve communication through inclusive practices. It is known that Libras is a language officially recognized in Brazil by law nº 10,436/2002, and it is the sign language used by the Brazilian deaf community. It is noticeable that the Brazilian Sign Language, LIBRAS, has been gaining more and more space within linguistic studies. In view of this, we can highlight that it is of great importance that this language becomes known, starting at school. The choice of theme was based on the need to start working in teaching spaces in a playful and inclusive way. The objective was to include deaf students in activities, in order to facilitate interaction, as well as ensure and guarantee these students access to communication, information and education in the activity processes and curricular contents developed at all levels and modalities. To achieve this, we adopted a bibliographical research approach, using materials adapted with images, as a way of facilitating understanding of the subject. As theoretical support for understanding and reflecting on the topic, we mention some authors such as Damázio (2007); Karnopp (2010); Mantoan (1997); and other authors who contributed to this research. The first considerations are based on deaf children having a quality education within their limitations, being seen through their potential, being able to achieve knowledge and learning to be able to live in society and have autonomy in their choices.

Keywords: Hearing deficiency. Teaching spaces. Ludic. Inclusive practices.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a Libras é uma língua, oficialmente, reconhecida, no Brasil, pela Lei nº 10.436/2002, e se trata da língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira. É perceptível que a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, vem ganhando cada vez mais espaço dentro dos estudos linguísticos. Diante disso, podemos destacar que se torna de grande relevância que essa língua se torne mais conhecida, começando pelas escolas de ensino básico.

O presente trabalho traz uma reflexão a respeito da inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, visando a uma melhoria na comunicação através de práticas inclusivas. Busca, também, mostrar como a escola precisa estar preparada para receber esses alunos nos espaços de ensino, assim, os professores precisam procurar se capacitar para atender melhor a essas demandas da escola.

A justificativa do presente trabalho está pautada na necessidade de tornar a língua de sinais um suporte para os alunos surdos, com profissionais capacitados, trabalhando com atividades e práticas inclusivas, de forma que facilitem a aprendizagem do aluno, buscando despertar, nos corpos discente e docente, e na gestão escolar, um olhar diferenciado no sentido de tornar a educação, de fato, inclusiva para os surdos, não só respeitando as diferenças, mas, também, compartilhando das mesmas necessidades, dos mesmos propósitos e dos mesmos ideais.

Assim, o presente estudo abordado tem, como objetivos, mostrar que é possível facilitar a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes, incluindo com o professor; refletir a respeito da importância de trabalhar com atividades lúdicas que despertem, no aluno, o interesse em estudar; e despertar o interesse dos corpos docente e discente pela aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS.

Para isso, adotamos uma abordagem de pesquisa bibliográfica, utilizando, como suporte teórico para compreensão e reflexão do tema apresentado, autores, como Karnopp (2010), Mantoan

(1997; 2006), Lei nº 10.436/2002, dentre outros, que contribuíram para a difusão e o ensino de atividades e práticas inclusivas nos espaços de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O caminho trilhado pela educação especial foi deveras difícil, passou por muitos sofrimentos para conquistar um pouco de espaço na sociedade. As pessoas com deficiência eram tidas como incompetentes por toda a sociedade, sem contar que foram torturadas e abandonadas pelas próprias famílias e afastadas do convívio social por preconceito e discriminação. Como resultado, as pessoas se mobilizam para focar na dignidade humana, a fim de reconhecer as pessoas com deficiência como cidadãos capazes de exercer os próprios direitos de cidadania. Montoan (2006, p. 16) contribui, dizendo:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços ligados a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

A educação inclusiva é um tema antigo e recente, e, a cada momento, estão surgindo novas metodologias, diretrizes de fazer uma educação especial que contribua para a construção do (re) conhecimento das pessoas com deficiência. A educação inclusiva, quando trabalhada de forma diversa, faz com que os estudantes sejam autônomos nas trajetórias escolar e de vida deles.

As práticas inclusivas para alunos surdos, na educação regular, só serão bem-sucedidas se ocor-

rerem mudanças na adequação e organização das ações pedagógicas e o envolvimento de todos, principalmente, das escolas que oferecem conhecimento em LIBRAS aos estudantes delas. Dessa forma, além da proteção de direitos, os educandos podem realizar aprendizagens significativas, porque o interesse genuíno é atender às necessidades de todos os alunos. Nas palavras de Montoan (1997, p. 16):

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverão adaptar-se as particularidades de todos os alunos [...] à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidades a unificação das modalidades de educação regular e especialmente em um sistema único de ensino caminha – se em direção a uma reforma educacional mais ampla em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitos dentro da educação regular.

Carvalho (1997) diz que a inclusão é um processo, e deve ser conquistado, pois se faz necessário que a escola, como instituição socializadora e responsável pela formação da criança, proporcione o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos. Devemos ressaltar que a grande parte dos educadores não entende a língua de sinais, o que dificulta, e muito, o processo de ensino. Embora, atualmente, seja uma disciplina em expansão, ainda, é comum que professores e alunos interajam, apenas, por meio da língua falada. Não é fácil para os alunos surdos, porque o único meio de comunicação deles é por meio de um intérprete, e outros alunos e professores não conhecem a Libras e não estão motivados para usá-la.

O que foi trazido ocasiona, ao aluno, um sentimento de exclusão, impotência, pois, mesmo se esforçando e possuindo um bom desempenho, no ambiente escolar, ele continua sendo visto, pelos mestres e colegas, como dependente e incapaz, ideia que, infelizmente, prevalece, até hoje, como

herança do oralismo, que via o surdo com uma visão de reabilitação, forçava-o a falar, proibia o uso da Libras, não compreendia a cultura surda, levando os surdos a uma exclusão social.

Segundo Strobel (2009), esse período é visto como “isolamento cultural”, e observa que, nele, começou uma árdua jornada dos povos surdos, havendo maior união das associações de surdos, a fim de não permitirem a extinção dessa cultura e línguas.

Nas escolas para surdos, o uso de sinais era reprimido, até mesmo, com punições, o que, nunca, impediu de utilizarem os sinais, fazendo-os de forma clandestina, quando estavam fora dos olhares ouvintes, escondidos nos banheiros, às costas dos professores, nos dormitórios, por debaixo das carteiras.

Após esse período, outros dois métodos de ensino foram implementados: comunicação total, que propõe o uso simultâneo de diversos recursos para a comunicação com os surdos, abrangendo oralização, sinalização e uso de sinais para tentar uma correspondência com a língua oral, porém, não foi eficaz no ensino de surdos, sendo substituída pelo atual método, bilinguismo, língua de instrução para as pessoas surdas, que é a língua de sinais, e a língua oral do país é ensinada na modalidade escrita, que tem sido mais eficaz na alfabetização de surdos. Esse período foi um despertar cultural dos surdos, no qual eles começam a ser vistos pelas potencialidades que têm e através de uma visão cultural surda, não pela visão ouvinte (Strobel, 2009).

Para que esse aluno tenha sucesso durante a trajetória escolar dele, é de suma importância que os mestres o olham através das potencialidades que tem, não através da ótica de reabilitação médica, o que o reduz a um diagnóstico e o impossibilita de progredir. Quando ele é visto a partir das potencialidades que apresenta, é mais fácil, para o docente, pensar em estratégias para auxiliá-lo durante o processo de aprendizagem, além de fazer com que esse aluno consiga alcançar excelência durante a trajetória acadêmica.

É crucial, para o processo de inclusão do aluno surdo, que o professor que o acompanha compreenda a cultura dele, além de que saiba Libras, para que o aluno não reduza a comunicação que tem, somente, ao intérprete, dando, a ele, a possibilidade de comunicação com os docentes.

O ensino da Libras, para os alunos ouvintes, também, é de suma importância durante esse processo, para que a barreira comunicativa não seja um empecilho para a socialização dos alunos surdos. Todos esses movimentos auxiliam na implementação de práticas inclusivas, como: brincadeiras com comandos em Libras, rodas de conversa, execução de trabalhos escolares e aceitação da identidade surda.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura, no Art. 28, no inciso X, que é necessária a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formações inicial e continuada de professores, assim como a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Visto que a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, é eficaz para a realização do processo inclusivo, então, cabe, a nós, fortalecermos, além de disponibilizarmos e resgatarmos soluções pedagógicas para os estudantes, garantindo, a eles, desfrutarem dos conteúdos curriculares propostos, com autonomia e liberdade de expressão. O processo de educação inclusiva tem um longo caminho a percorrer, mas, com conhecimento, habilidades e boa vontade, também, pode ser colocado em prática por meio de brincadeiras inclusivas, para assegurar o direito à educação para todos.

MATERIAIS E MÉTODOS

No presente estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, com a elaboração de revisão bibliográfica, tendo, como meios de fundamentação teórica, revistas acadêmicas e artigos científicos disponíveis on-line.

Figura 1. Amarelinha em Libras



Fonte: https://www.ubatuba.sp.gov.br/noticias/projeto-piloto-da-educacao-de-ubatuba-implanta-aula-de-libras-no-ensino-regular/attachment/projeto-libras_amarelinha/. Acesso em: 29 jul. 2024.

Figura 2. Telefone Sem Fio em Libras



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yzdgkcoL_6A. Acesso em: 29 jul. 2024.

Figura 3. Jogo da Memória em Libras



Fonte: <https://amigasdaedu.blogspot.com/2009/11/jogo-da-memoria-em-libras-animais.html>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Figura 4. Jogo de Matemática em Libras



Fonte: <https://ateliefrancivcente.blogspot.com/2012/02/jogo-de-matematica-em-libras.html>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Foram trazidas algumas figuras de exemplos de práticas e brincadeiras inclusivas para alunos surdos e para os demais alunos ouvintes. Como podem ver, são jogos simples, que podem fazer toda a diferença na vida dos alunos com surdez.

Analisando essas figuras, podemos destacar, na cronologia de tempo, a história cultural que está ancorada na cultura dos povos curdos, não só na forma escrita, isto é:

procurar levar através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas (Strobel, 2009, p. 31).

Alguns exemplos são considerados elementos da história cultural de hoje, como: “Artes surdas; Teatro com expressões visual e corporal; Comportamentos; Pedagogia surda; Artefatos tecnológicos em casas e escolas de surdos: despertadores vibradores, tdd/ts, celulares com torpedos, closed caption, campanhas com luz, babá sinalizadores etc.” (Strobel, 2009, p. 31). Portanto, todos os mecanismos adaptados e pensados para a inclusão das pessoas surdas são um jeito de fazer crescer a história cultural, oportunizando novas ferramentas de ensino-aprendizagem, além de promover a autonomia.

Através de brincadeiras, jogos inovadores e outras práticas inclusivas organizadas para estudantes surdos, há uma interação de forma participativa e saudável, sentindo-se mais alegres, divertindo-se e aprendendo novas dinâmicas, competências e habilidades, assim, favorecendo os desenvolvimentos social, cognitivo e cultural deles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das pesquisas bibliográficas e investigação das práticas de inclusão com materiais adaptados, conseguimos compreender a necessidade de tais recursos na prática pedagógica e a transformação da aprendizagem dos alunos após o uso delas. A partir da inclusão desses materiais, os alunos se mostraram mais interessados no conteúdo apresentado e nas aulas, gerando, neles, uma sensação de identificação, além de motivação, por terem um material na L1 (Língua materna) e LIBRAS, melhorando, assim, os resultados, a aprendizagem e a inclusão dos alunos surdos; despertando, também, nos alunos ouvintes, a curiosidade de aprendizado de Libras e a aprendizagem diferenciada através dela.

No processo de ensino-aprendizagem, é crucial que o docente tenha em mente, durante a prática pedagógica, a adaptação para atender alunos que possuem necessidades especiais, a fim de oferecer, a eles, potencialidades durante a aprendizagem, não olhando, como diagnóstico, impossibilidades, mas trabalhando em meio a possibilidades, a fim de facilitar a aprendizagem, por meio da adaptação do material e provas, além da utilização do lúdico nesse processo, o que o torna mais leve para o discente. Segundo Fernandes (2008), é uma ação intencional do processo de ensino-aprendizagem que não só se resume às questões de didáticas, ou métodos, através de recursos que viabilizem o aprendizado, mas, sim, uma relação entre a prática e a teoria, a partir da qual vale ressaltar a construção social do conhecimento,

levando em conta a história. Ainda, pensando no desenvolvimento social do conhecimento em que a perspectiva da educação inclusiva se insere, pois, como dito anteriormente, o projeto visa analisar as práticas que não só se limitem a ensinar os conteúdos.

O lúdico é um grande aliado do ensino de alunos surdos. Através do uso de jogos, o aluno consegue compreender o conteúdo mais facilmente, além de auxiliá-lo na socialização com os pares ouvintes. Ainda, possui, a partir deles, estímulos visuais, que são de suma importância para eles. Os professores, além dos jogos físicos, utilizaram jogos virtuais com os alunos, tendo resultados satisfatórios, percebendo que esses alunos tiveram uma resposta positiva, despertando, neles, os interesses em participarem e explicarem, para os colegas ouvintes, como funcionavam os jogos.

É importante ressaltar que o professor necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos considerados deficientes, mas, também, para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (Pletsch, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura, em seu Art. 28, no inciso X, que é necessária a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formações inicial e continuada de professores, incluindo a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Quando olhamos o discente surdo através das potencialidades dele, explorando materiais, métodos e recursos tecnológicos, conseguimos oferecer, a ele, uma completude de conhecimentos e possibilidades para um futuro acadêmico, a fim de que ele consiga galgar altas posições acadêmicas e no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da produção de materiais adaptados e da aplicação deles, conseguimos notar uma melhora no desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos. A experiência visual desses sujeitos fez com que as potencialidades deles fossem evidenciadas, e, a inclusão, em sala de aula, eficaz. Somente, é possível essa inclusão quando ofertamos recursos, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Os recursos vêm através da Literatura Surda, jogos em Libras, materiais adaptados para Libras, videoaulas, tecnologias assistivas. Traduzindo, através disso, a experiência visual a partir da qual o surdo enxerga o mundo, dia a dia e aprendizagem.

Durante muitos anos, os surdos foram excluídos e marginalizados, por não terem acesso à educação, ou por serem vistos como incapazes, ou doentes. Cada avanço tecnológico e metodológico, que possibilite esse aprendizado aos surdos, é visto como um ganho para a comunidade surda, e uma esperança de que novas gerações consigam alcançar novos espaços através da educação, os quais, antes, eram impossibilitados para eles.

A grande preocupação da comunidade, hoje, é a de que as crianças surdas tenham a melhor educação possível, sendo vistas através das potencialidades dela, não da incapacidade, tecendo seus direitos e tendo espaço de oportunidade na escola e na sociedade, como seres humanos competentes. Todos esses movimentos só serão possíveis quando a educação inclusiva for levada a sério e compreendida em sua totalidade, tendo sensibilidade em disponibilizar recursos para que os alunos tenham materiais adaptados, utilizando a experiência visual e a Libras para os desenvolvimentos social, cultural e cognitivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2022.

CARVALHO, R. **Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p. 145-165.

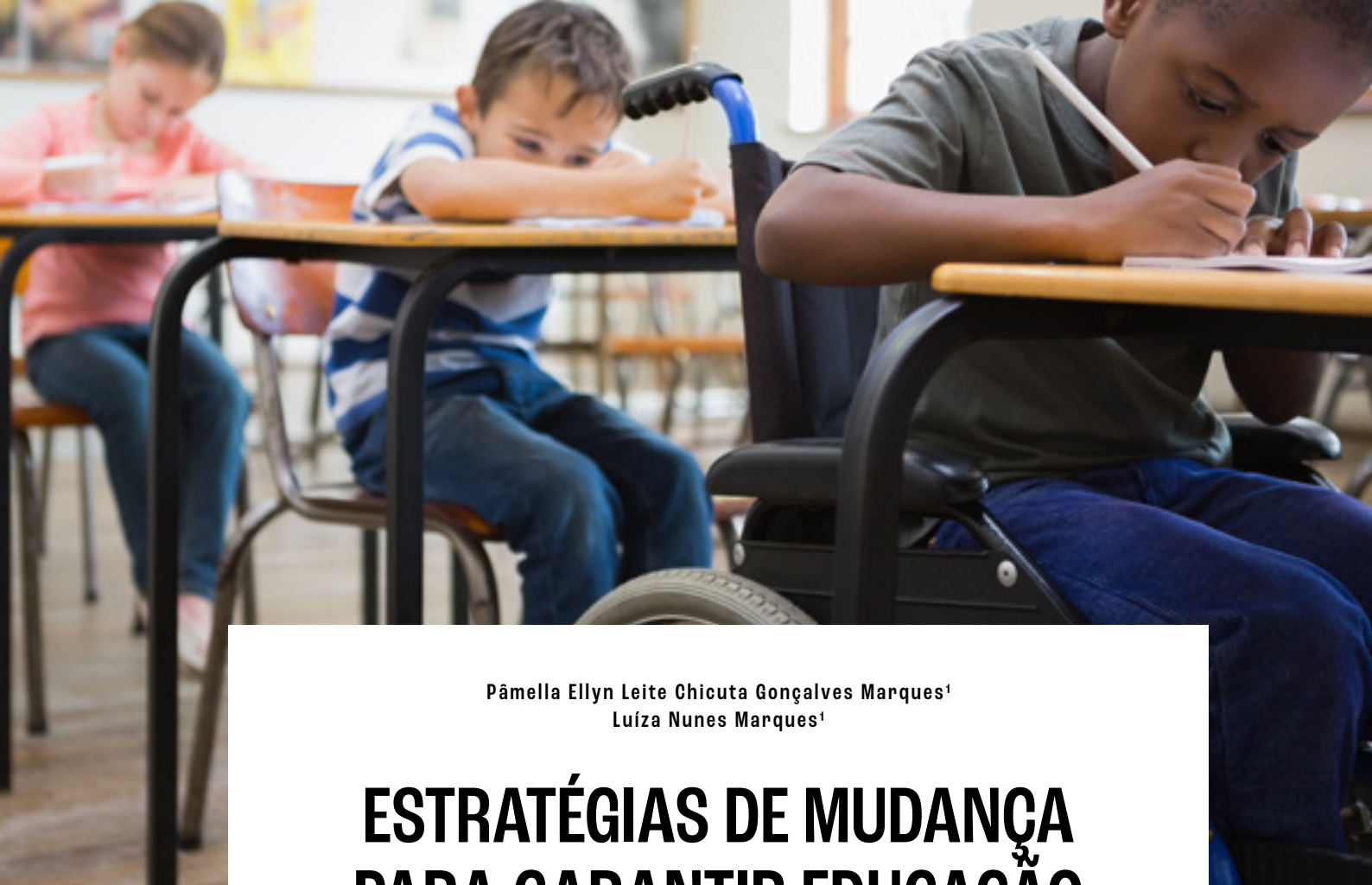
KARNOPP. 2010. *In*: GAVA. **Recursos visuais literatura teatro surdo.** 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/alexandrosado/apresentao-literatura-surda>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

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

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, v. 33, p. 143-156, 2009.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.



Pâmella Ellyn Leite Chicuta Gonçalves Marques¹
Luíza Nunes Marques¹

ESTRATÉGIAS DE MUDANÇA PARA GARANTIR EDUCAÇÃO ACESSÍVEL A TODOS: ludicidade como ferramenta de ensino

*Change strategies to guarantee accessible education for all:
playfulness as a teaching tool*

ARTIGO 8

73-82

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: A educação inclusiva é um princípio fundamental que valoriza a diversidade e busca garantir a participação de todos os alunos, independentemente das características individuais. Este trabalho tem, como objetivo, falar da importância da ludicidade na sala de aula para o ensino-aprendizagem de todos os alunos, independentemente das diversidades. A ludicidade, na educação inclusiva, é uma abordagem que reconhece a importância do brincar no desenvolvimento global de todos os alunos, independentemente de habilidades, ou características, específicas. Através de atividades lúdicas, é possível promover a inclusão, estimulando a participação ativa de todos os estudantes, considerando diversidades e necessidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Diversidade. Ludicidade. Desenvolvimento.

Abstract: Inclusive education is a fundamental principle that values diversity and seeks to ensure the participation of all students, regardless of their individual characteristics. This work aims to talk about the importance of playfulness in the classroom for teaching and learning for all students, regardless of their diversity. Playfulness in inclusive education is an approach that recognizes the importance of playing in the global development of all students, regardless of their specific abilities or characteristics. Through playful activities, it is possible to promote inclusion, encouraging the active participation of all students, considering their diversity and needs.

Keywords: Inclusive education. Diversity. Playfulness. Development.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um princípio fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando falamos de educação inclusiva, é essencial considerar não só a presença física, mas, também, a participação ativa e o desenvolvimento pleno de todos os alunos, independentemente das habilidades e características individuais deles. Nesse contexto, o lúdico desempenha um papel crucial na promoção de uma educação, verdadeiramente, inclusiva. O termo “lúdico” se refere às atividades que têm caráter recreativo, promovendo o prazer e a diversão.

De acordo com Almeida (2003), o lúdico passou a ser reconhecido como uma das formas utilizadas para o estudo do comportamento humano. Assim, a definição deixou de ser um simples sinônimo de jogo, porque as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Na educação inclusiva, a aplicação de métodos lúdicos é uma estratégia valiosa, pois proporciona um ambiente de aprendizado que respeita e atende à diversidade de habilidades, necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar, o lúdico estimula a criatividade e a imaginação, essenciais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo. No contexto da educação inclusiva, isso é, particularmente, importante, pois muitos alunos têm estilos de aprendizagem únicos e habilidades diversas. Jogos e atividades artísticas e dramáticas oferecem oportunidades para que todos participem de maneira ativa, expressando-se de acordo com as habilidades individuais.

Além disso, o uso de abordagens lúdicas favorece a construção de relações interpessoais positivas. Através do jogo e da interação, os alunos têm as chances de compreender e valorizar as diferenças uns dos outros. Essa aceitação mútua contribui para a formação de uma comunidade escolar inclusiva, na qual a diversidade é celebrada e respeitada. O lúdico, também, é uma ferramenta eficaz para superar barreiras de comunicação e

promover a aprendizagem colaborativa. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a compartilhar ideias e a resolver problemas juntos. Essas habilidades sociais são cruciais para a vida cotidiana e preparam os alunos para uma participação plena na sociedade.

A introdução de abordagens lúdicas, na educação inclusiva, não é só uma escolha pedagógica, mas, também, uma necessidade imperativa. O lúdico cria um ambiente educacional no qual todos os alunos, independentemente das capacidades que apresentam, têm as oportunidades de explorar, aprender e crescer juntos. Dessa forma, construímos não só salas de aula inclusivas, mas, também, sociedades que valorizam e respeitam a diversidade em todas as formas dela. Vale ressaltar que a ludicidade contribui para a história da criança, como ela será na vida adulta, como lidará com problemas e dificuldades, e como se portará diante de uma sociedade. Segundo Chateau (1987, p. 14), “uma criança que não sabe brincar é uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”.

A construção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor é um compromisso vital para a formação de cidadãos conscientes e para o florescimento de uma sociedade, verdadeiramente, igualitária. Esse espaço deve ser mais do que, simplesmente, uma sala de aula; deve ser um microcosmo que reflete e celebra a riqueza da diversidade humana. Aqui, a promoção da inclusão não é só um objetivo, mas, sim, um compromisso contínuo que permeia todas as interações e práticas pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, as escolas tendem a incluir sem distinção de qualquer natureza, por força da lei, ou seja, será, mesmo, que conseguem atender todos os alunos com particularidades? Independentemente de limitações pessoais, culturais ou outras. Outros fatores, como políticos e econômi-

cos, levam em consideração a forma democrática através da qual a escola vem fazendo o papel dela frente ao atendimento dos alunos (Michels, 2006).

A atual reforma educacional, que se iniciou no Brasil no ano de 1990, tem como um de seus marcos a elaboração do Plano Decenal de Educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003). Este plano derivou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (Michels, 2006, p. 407).

Com isso, refletimos que, “embora haja consenso entre os teóricos da inclusão sobre a necessidade de uma reorganização pedagógica para que o modelo inclusivo de educação se viabilize, há diferentes posicionamentos quanto ao caráter dessa reorganização” (Oliva, 2016, p. 494). Além disso, existem muitas escolas nas quais as políticas inclusivas não estão arraigadas aos valores e práticas cotidianos. Assim, as barreiras à aprendizagem e à participação se avolumam. Nesse sentido, o princípio da igualdade de oportunidade não é, significativamente, amparado, tampouco a valorização das diferenças individuais (Oliva, 2016). Quando se fala de tornar a escola mais inclusiva, muitas vezes, pensamos em mudanças arquitetônicas, como criação de ambientes mais acolhedores e acessíveis, com rampas, corrimãos e pisos antiderrapantes. No entanto, há outras mudanças, igualmente, importantes, que precisam ser feitas, como mudanças culturais, pedagógicas e de atitude.

Conforme Figueira (2011), a inclusão escolar requer a disponibilização de atendimento educacional especializado, coexistente com as aulas regulares, preferencialmente, oferecido no mesmo ambiente do contraturno das aulas regulares.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009, p. 1):

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis,

etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

A escola necessita de distintos profissionais (psicólogos, terapeutas ocupacionais, intérpretes, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, professores especializados etc.) e de diversos equipamentos, materiais e recursos, por exemplo, cavaletes de livros para crianças que não têm condições de segurá-los. Incontestavelmente, trata-se de profissionais e utensílios que precisam ser contratados/adquiridos para o atendimento de todos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define barreira como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, on-line).

Ainda, de acordo com a referida lei, as barreiras podem ser urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, as atitudinais e as tecnológicas, que se referem ao seguinte:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, on-line).

Nesse sentido, este projeto tem, como objetivo, salientar a importância da ludicidade na educação inclusiva e como ela contribui para o desenvolvimento e autonomia dos alunos, rompendo com as barreiras que os impedem de progredir individu-

al, cultural e socialmente. Através dela, crianças podem se expressar, interagir com outros colegas e ter criatividade e imaginação incentivadas. Assim, é possível alcançar diversas vantagens, como: desenvolvimentos cognitivo e motor, prática de habilidades manuais e mentais, aprendizado de conteúdos abstratos, diferenciação entre realidade e fantasia, abstração e memorização, e mais facilidade na socialização como um todo. O uso de atividades lúdicas tem desempenhado um papel importante no processo de aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial. Ao incorporar jogos e brincadeiras, os educadores proporcionam um ambiente mais acessível e estimulante, promovendo a participação ativa de todos os estudantes. O lúdico não só torna a educação mais envolvente, mas, também, atua como uma ferramenta inclusiva, adaptando-se às diferentes habilidades e estilos de aprendizado dos alunos.

O lúdico atua na zona de desenvolvimento proximal das crianças, que, de acordo com Vygotsky: “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky, 1984, p. 97), pois, quando a criança fantasia situações, são relacionadas com aquilo que, ainda, não podem fazer. Dessa forma, a criança, através do simbólico, está exprimindo os próprios desejos por meio do real, uma importante função que essas fantasias elaboradas pelas crianças têm.

O desenvolvimento da inteligência caminha célebre na educação infantil e também nos primeiros anos do ensino fundamental. Além das mudanças biológicas que se sucedem, o estímulo inefável de fazer novos amigos e o ambiente desafiador da sala de aula vai promovendo alterações marcantes. A inteligência sensório-motor salta do período de funções simbólicas – no qual a criança já se mostra plenamente capaz de separar e reunir – organizações representativas mais amplas e complexas. Outras

inteligências desabrocham e permitem a assimilação das próprias ações. Entre quatro e cinco anos, a criança já revela capacidade de avaliar e enumerar o que há de comum e de diferente nos objetos com que tem contato no dia a dia e é praticamente “assaltada” por uma onda de mapeamento espaciais e numéricos. Em pouco tempo, com uma rapidez que surpreende até mesmo os mestres mais experimentados, o mundo da criança, simbolizando por sua escola, passa a ser visto como um lugar em que se podem contar coisas. Nessa idade, as crianças querem contar tudo, das caretas de um desenho aos gestos diferenciados de uma dança (Antunes, 2004, p. 37).

O emprego de elementos lúdicos, na sala de aula, é um privilégio, aprimorando o ambiente de aprendizado para estudantes corporativos, ou não. Isso proporciona as oportunidades de vivenciar novas situações, compartilhar experiências e se preparar para enfrentar desafios. As brincadeiras, expressão dos sentimentos das crianças, desempenham um papel similar em adultos, eliminando relações tóxicas e comportamentos superficiais. Esse ambiente propício permite abordagens criativas, promovendo o respeito às regras, a empatia e a exposição das relações cotidianas. As brincadeiras possibilitam, ao professor, trabalhar com o concreto, ou abstrato, oferecendo diversas abordagens para profissionais, ou jovens estudantes, ocasionando um aprendizado significativo e divertido.

Na sala de aula, ensinar os conteúdos curriculares de forma lúdica é possibilitar o aprender de forma mais significativa, pois, através disso, a criança desenvolve a socialização, aprendendo a compartilhar, a escolher, a assumir lideranças, a falar opiniões e a fazer amizades. De acordo com Melo (2011), o lúdico faz parte das atividades essenciais humanas, passando a ser necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. Corroborando, Almeida (2000) reflete que os jogos se tornam mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da manipula-

ção de vários e diferentes materiais que a rodeiam e que servem de estímulo, ela passa a reconstruir ações, reinventando as coisas, o que exige uma adaptação bem mais completa.

Almeida (2000, p. 43), ainda, afirma que:

Os jogos de exercícios, que à primeira vista parecem ser apenas a repetição mecânica de gestos automáticos, caracterizam para os bebês os efeitos esperados, isto é, a criança age para ver o que sua ação vai produzir, sem que por isso se trate de uma ação exploratória. O efeito é buscado pelo efeito naquilo que ele tem justamente de comum: a criança toca e empurra, desloca e amontoa, justapõe e superpõe para ver no que vai dar. Portanto, desde o início introduz na atividade lúdica da criança uma dimensão de risco e de gratuidade em que o prazer da surpresa opõe-se à curiosidade satisfeita.

O lúdico não deve ser esquecido, mas, sim, inserido no cotidiano escolar, além de trazer diferentes significados, bem como representado pelo brincar. O professor precisa ter em mente que o brincar é muito importante para as crianças, principalmente, no ensino-aprendizagem, pois a troca de saberes, embasada na brincadeira, proporciona motivação e incentivo para as crianças aprenderem e se desenvolverem através do brincar. De acordo com Almeida (2003, p. 31-32):

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade.

A criança se desenvolve através das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola, ou seja, através das brincadeiras, ela consegue demonstrar emoções, desejos, sentimentos e age de forma natural no espaço. As experiências lúdicas são fundamentais para os desenvolvimentos motor, cognitivo, emocional e social das crianças.

METODOLOGIA

Este estudo se baseou em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, que teve, como objetivo, analisar o uso de atividades lúdicas como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, com foco na educação inclusiva. Conforme Medeiros (1997), a pesquisa bibliográfica compreende a escolha do assunto, a elaboração do plano de pesquisa, a localização, a compilação, análise e interpretação e a redação. O pesquisador, ao escolher o assunto, deve considerar o tempo para realizar a pesquisa e a existência de bibliografia pertinente ao assunto escolhido. De acordo com Ferrari (1974, p. 171):

A pesquisa tem por finalidade tentar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial, isto é, a forma como se processam as suas estruturas e funções, as mudanças que provocam, e até que ponto podem ser controlados e orientados. Por isso que, de início, a pesquisa começa com interrogações. A finalidade da pesquisa não é só a acumulação de fatos, mas a sua compreensão do que se obtém desenvolvendo e lançando hipóteses precisas, que se manifestam sob a forma de questões ou de enunciados.

Segundo Ferrari (1974), a pesquisa tem, como objetivo primordial, buscar compreender, analisar, explicar os vários fenômenos existentes no universo. Por isso, a pesquisa começa, sempre, com a interrogação de um fato, e precisa atender à necessidade de conhecer a natureza dos proble-

mas, ou fenômenos, pois pretende tratar que a pesquisa pode ser válida, ou inválida, no que diz respeito às hipóteses lançadas de tais fenômenos, ou seja, Ferrari (1974) diz que a pesquisa busca uma razão real, lógica e concreta para levantar questões e hipóteses, indo atrás das causas, efeitos e consequências futuras.

A pesquisa foi realizada em livros, revistas, sites de artigos acadêmicos, como Scielo Brasil, usando, como palavras-chave para a busca: “educação inclusiva”, “lúdico”, “aprendizagem”, a fim de aprofundar o tema.

Devido aos objetivos de investigar e analisar o contexto de uso do lúdico no ensino-aprendizagem na educação inclusiva, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Por fim, o artigo está organizado em tópicos, o que facilita a compreensão do tema abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho se direcionou com o objetivo de ampliar os estudos referentes às atividades lúdicas na educação inclusiva e como fazer. De acordo com Mantoan (2003, p. 19): “Se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. A educação inclusiva é um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela contribui para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, respeitando diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Ao investir na educação inclusiva, estamos investindo no futuro, pois proporcionamos, a todos os alunos, as condições necessárias para que eles possam desenvolver todo o potencial que têm e se tornar cidadãos participativos e ativos na sociedade, sem exclusões e exceções.

O lúdico pode contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento na educação inclusiva, pois envolve habilidades psicológicas, como a abstração

e a imaginação, desde que o ato de brincar esteja atrelado a situações pedagógicas utilizadas pela escola. Ao brincar, a criança tem a possibilidade de se expressar melhor, com mais liberdade.

O brincar faz parte do processo do desenvolvimento humano e fica evidente que associar uma brincadeira com a intenção de transmitir algum conhecimento à criança torna a aprender mais prazeroso. A utilização de atividades lúdicas em sala de aula pode ser vista como um instrumento capaz de estimular a criança a situações favoráveis de aprendizagem. A ludicidade faz parte de um processo que facilita a aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003):

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Neste sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar (Mantoan, 2003, p. 61).

Para ensinar a turma toda sem exceções, Mantoan (2003) afirma que, ao abordar o ensino para toda a turma, reconhecemos que os alunos possuem conhecimentos prévios e que todos são capazes de aprender, cada um com o próprio tempo e maneira. Entretanto, é necessário um olhar atento do professor para compreender que cada um possui um ritmo de aprendizagem e aprende de forma mais adequada com uma, ou outra, metodologia didática.

Conforme Carvalho (2000, p. 170) expõe, “as escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos”. É essencial que o professor mantenha altas expectativas em relação ao progresso dos alunos e, nunca, desista de encontrar formas de ajudá-los a superarem os desafios educacionais. Nesse sentido, segundo Ferreira (1995, p. 17), “a aprendizagem é um processo vincular, ou seja, acontece no íntimo de um vínculo humano, cuja matriz se constrói nos primeiros vínculos do filho com a mãe, com o pai, com os irmãos”.

A ludicidade, na educação inclusiva, vai além, sem ser um simples entretenimento, sendo uma ferramenta pedagógica valiosa. Jogos, brincadeiras e atividades recreativas proporcionam um ambiente colaborativo, no qual as diferenças são respeitadas e celebradas. Essa abordagem contribui para os desenvolvimentos cognitivo, emocional, social e motor dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades. Ao integrar a ludicidade na prática educacional inclusiva, os educadores podem adaptar as atividades, de acordo com as características individuais dos alunos, favorecendo o aprendizado significativo. Além disso, o ambiente lúdico cria uma atmosfera positiva e motivadora, favorecendo a construção de relações interpessoais saudáveis e fortalecendo o sentimento de pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade, na educação inclusiva, visa proporcionar experiências educativas enriquecedoras, que valorizem a diversidade e contribuam para a formação integral dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade. A abordagem lúdica não só quebra barreiras, mas, também, fomenta a aceitação, a compreensão e a valorização das diferenças, promovendo um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para todos.

Por fim, pode-se dizer que a importância do lúdico, na educação inclusiva, transcende as fronteiras de uma abordagem pedagógica convencional, elevando-se a um patamar no qual a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades individuais são não, apenas, reconhecidos, mas, também, celebrados. O lúdico emerge como uma ferramenta transformadora, capaz de criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, em que cada aluno, independentemente de diferenças, encontra espaço para participar ativamente, explorar o potencial e construir relações significativas. Ao incorporar elementos lúdicos, como jogos, atividades recreativas e expressões artísticas, a educação inclusiva se torna um terreno fértil

para o florescimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A criatividade é estimulada, as barreiras são superadas, e a aprendizagem se torna uma jornada colaborativa, sendo que cada aluno contribui, de maneira única, para o panorama educacional.

Além disso, o lúdico desempenha um papel crucial na quebra de estigmas e na promoção da aceitação mútua. Ao participar de atividades lúdicas, os alunos não só aprendem a respeitar as diferenças, mas, também, a reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo. Essa compreensão profunda da diversidade não só enriquece a experiência educacional, mas, também, molda cidadãos mais empáticos e inclusivos para o mundo, além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica técnicas e jogos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANTUNES, C. **O jogo e a Educação Infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2023.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- FERRARI, A. T. **Metodologia da ciência**. 2. ed. Rio de Janeiro, 1974.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva?** São Paulo: Brasiliense, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- MELO, F. C. M. **Lúdico e musicalização na Educação Infantil**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2C5iolG>. Acesso em: 29 out. 2023.
- OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000300492&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Francisco de Assis Souza de Oliveira¹
Weimar Pereira do Nascimento¹

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) E O DESAFIO DA MATEMÁTICA

*Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and the challenge of
mathematics*

ARTIGO 9

83-88

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: A educação inclusiva é um princípio fundamental que valoriza a diversidade e busca garantir a participação de todos os alunos, independentemente das características individuais. Este trabalho tem, como objetivo, falar da importância da ludicidade na sala de aula para o ensino-aprendizagem de todos os alunos, independentemente das diversidades. A ludicidade, na educação inclusiva, é uma abordagem que reconhece a importância do brincar no desenvolvimento global de todos os alunos, independentemente de habilidades, ou características, específicas. Através de atividades lúdicas, é possível promover a inclusão, estimulando a participação ativa de todos os estudantes, considerando diversidades e necessidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Diversidade. Ludicidade. Desenvolvimento.

Abstract: Inclusive education is a fundamental principle that values diversity and seeks to ensure the participation of all students, regardless of their individual characteristics. This work aims to talk about the importance of playfulness in the classroom for teaching and learning for all students, regardless of their diversity. Playfulness in inclusive education is an approach that recognizes the importance of playing in the global development of all students, regardless of their specific abilities or characteristics. Through playful activities, it is possible to promote inclusion, encouraging the active participation of all students, considering their diversity and needs.

Keywords: Inclusive education. Diversity. Playfulness. Development.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), como já sabemos, é um distúrbio neurobiológico crônico que acomete as crianças, principalmente, os meninos. Dentro do ensino-aprendizagem da matemática, observa-se uma deficiência muito grande, já que essas crianças apresentam uma baixa concentração na aprendizagem. Uma forma de solucionar essa deficiência é com atividades lúdicas que trazem uma perspectiva e benefícios.

As atividades lúdicas, dentro de uma perspectiva de trazer benefícios para um portador de TDAH, contribuem para que a capacidade de criação e participação de crianças com esse transtorno sejam mais ativas e presentes nas atividades, promovem o prazer do brincar e interagir, por meio de jogos e brincadeiras, com situações que as impulsionem a refletirem e atuarem de forma mais independente quanto aos desafios que são propostos a elas.

Durante o período de estágio, foi observado que as escolas dispõem de material lúdico que serve de apoio aos professores nas diferentes áreas de atuação deles, principalmente, em matemática. A metodologia utilizada pelos professores regentes nas salas de aulas estimula não só os alunos com TDAH, mas, também, os alunos regulares.

REFERENCIAL TEÓRICO OU JUSTIFICATIVA

O TDAH é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade caracterizado pela desatenção, desorganização, impulsividade e atividade motora excessiva.

Frequentemente, em decorrência da própria natureza dos sintomas, um dos locais nos quais o paciente se depara com as dificuldades é a escola, gerando grande desconforto a ele mesmo, aos familiares e professores.

A matemática é vista como “um bicho papão” pelos alunos, sendo temida ao longo dos anos. Para os alunos com TDAH, não é diferente, pois, além do medo, não conseguem ficar concentrados. Vejamos:

As dificuldades para fazer contas com as operações básicas da adição, subtração, multiplicação e divisão podem aparecer. Muitos desses erros estão associados a dificuldade de prestar atenção e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e de organizar informações verbais, a velocidades para realizar cálculos pode ser lenta (Carmo, 2013, p. 34).

É de suma importância que o professor, não só de matemática, instigue o aluno com TDAH a despertar o interesse pela matemática por meios de atividades lúdicas, a fim que de o aluno tenha interesse em aprender o conteúdo ministrado. Para isso, o professor deve procurar recursos que busquem a atenção e aperfeiçoamento do aluno dele.

METODOLOGIA

Para entender como as escolas públicas se comportam com crianças, jovens e adolescentes com TDAH, o estágio foi realizado em loco em duas escolas públicas de Manaus, uma no Ensino Fundamental II (anos finais) e a outra no Ensino Médio, sendo aplicadas as seguintes fases: conhecimento, observações e entrevistas.

Na primeira fase, precisava-se entender, além de deixar bem claro, o que seria TDAH, e de que forma as escolas públicas estão se comportando para contemplar essa nova realidade, para isso, foi realizada uma conversa com os gestores e o corpo docente para saber se eles tinham conhecimento de alunos com TDAH e que tratativas estavam sendo feitas, ou realizadas, para esse novo grupo de alunos.

Durante as 50 (cinquenta) horas de estágio, foram realizadas coletas de dados para saber o quantitativo de alunos com TDAH na escola e nas salas de aula, bem como se as escolas estão cumprindo a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

A partir daí, fui para a fase de observação, na qual apliquei o Plano Político-Pedagógico (PPP) para enfatizar meu roteiro de observação, a fim de analisar os aspectos físicos e comportamental dos alunos ao entrarem em sala de aula, como executam suas atividades, como se socializam com os alunos regulares e com a escola, como um todo e sua compreensão no conteúdo ministrado.

Ainda, na fase de observação, foi descrito o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, que foi lido na presença do diretor, do pedagogo, bem como o Planejamento Didático-Pedagógico.

Na última fase, foi elaborado um roteiro de entrevistas direcionado aos gestores, pedagogo e ao corpo docente, para saber se eles estão qualifica-

dos para contemplar esses jovens e de que forma eles contribuem para o ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Infelizmente, a partir dos resultados observados nas escolas avaliadas, verificou-se se ambas possuem material lúdico para fazer compreender o conteúdo ministrado na matemática, no português, no inglês, seja qual for a disciplina: o resultado foi negativo. Primeiramente, pelo Poder Público, que deveria fazer a obrigação dele, e não o faz, diga-se de passagem, não qualifica os professores, tampouco atende às necessidades das escolas, simplesmente, é omissos e negligente. Segundo, os professores, que não têm interesse em se qualificar e entender que essa nova geração precisa de atenção e cuidados. Por último, os pais, que não admitem que os filhos possuem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem e não exigem, do Estado, os devidos direitos, passando, também,

a ser negligentes e omissos, deixando essa responsabilidade para as escolas.

Vale ressaltar que a responsabilidade para o progresso desses jovens cabe ao Poder Público, escola e família. Não é apenas “jogar” a criança na escola e dizer: “É tudo dever da escola”.

Nas minhas pesquisas, não encontrei nada na lei, ou em projeto de lei, que trate do quantitativo de alunos com TDAH que se deve ter em uma sala regular. Entretanto, a realidade é bem triste. Observei salas muito pequenas com mais de 35 alunos, sem condições de se locomover e com uma quantidade alta de alunos com TDAH.

O pior de tudo isso é que esses alunos não tinham nenhum tutor, ou professor de apoio, para acompanhá-los, tampouco algum tipo de acompanhamento específico à sua dificuldade, não tendo apoio ou orientação de qualquer pessoa da área da saúde ou de qualquer outro profissional habilitado e capacitado para acompanhá-los.

A escola de Ensino Médio possui um quadro que mostra o quantitativo de alunos com TDAH e outros transtornos e todos possuem laudos e foi

encaminhado ao órgão competente para providenciar o professor tutor, mas não obteve êxito, ou seja, Poder Público faltando com a obrigação que deve ter.

É lamentável presenciar que esses alunos estão entregues à própria sorte, além de que o Estado nada faz para reverter essa situação, porém, não cabe, à escola, a decisão quanto ao número de alunos nas turmas, pois, como é sabido por todos, o que vale é a QUANTIDADE, não a qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação a alunos com TDAH, a intervenção pedagógica se faz necessária, pois entendo que precisa adequar a educação à nova realidade. Vale ressaltar que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. F. A. de; LIMA, S. A. de; OTONI, C. D. de F.; FRASSON, A. C. **O ensino de matemática para alunos portadores de necessidades especiais: a inclusão a partir da ludicidade.** Ponta Grossa, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

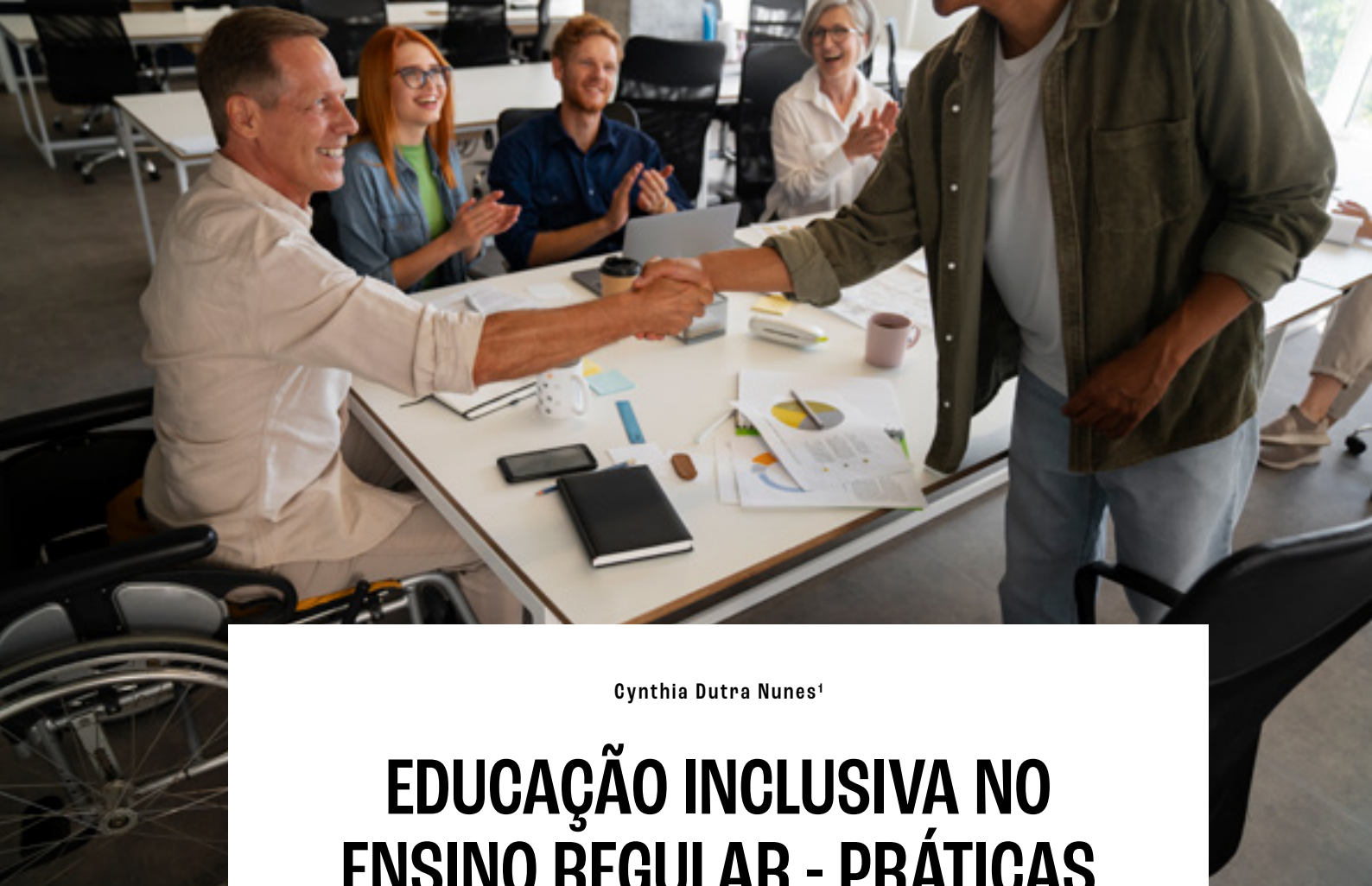
CARMO, R. E. do. **TDAH e as dificuldades no processo de ensino aprendizagem da matemática.** Pará de Minas, 2013.

CARVALHO, R. E. do. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escola: pontos e contrapontos.** Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006. (pontos e contrapontos).

MONTEIRO, A. **A matemática e os temas transversais.** Alexandrina Monteiro, Geraldo Pompeu Jr. São Paulo: Moderna, 2001. (Educação em pauta: temas transversais).

SOUZA, P. O. **TDAH: o aprendizado da matemática e a inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).** 2022. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br>. Acesso em: 29 out. 2022.



Cynthia Dutra Nunes¹

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR - PRÁTICAS INCLUSIVAS

Inclusive education in regular education - inclusive practices

ARTIGO 10

89-99

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto - 89082262 - Indaial/SC.

Resumo: As práticas inclusivas norteiam a permanência do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Regular e é papel, de um profissional da Educação Especial, apoiar professores e direção para que, juntos, desenvolvam habilidades que atendam às necessidades desses alunos. Através de pesquisa, observação e entrevista nas instituições que possuem estudantes PAEE, são identificadas fragilidades e potencialidades das práticas adotadas e analisados sistema de ensino, serviços e recursos disponibilizados que ocasionem o processo de inclusão escolar. As fragilidades, no entanto, são muitas. O acompanhamento de uma monitora pode ser decisivo na vida escolar de um estudante PAEE. Além do auxílio esperado, a presença dela reflete em apoio e segurança aos professores em sala de aula e deveria ser um direito, não uma luta judicial do aluno. As salas de recursos multifuncionais, embora tenham professoras competentes, funcionam no turno inverso, o que dificulta um contato mais direto com os professores do aluno PAEE. Assim como políticas públicas garantiram o acesso do estudante PAA ao Ensino Regular, bem como grande parte das escolas foram reformuladas e estão mais acessíveis, é o momento de se investir em pessoas. Formações, remuneração justa, salas de recursos em turno integral e professores de AEE atuantes, com formações continuadas, dando todo suporte que uma inclusão escolar exige. Essas ações tornam possível o acesso ao Ensino Regular a todos os estudantes, sem distinção.

Palavras-chave: Práticas inclusivas. Ensino regular. Fragilidades.

Abstract: Inclusive Practices guide the retention of the target student of Special Education (PAEE) in Regular Education and it is the role of a Special Education professional to support teachers and management so that, together, they develop skills that meet the needs of these students. Through research, observation and interviews in institutions that have PAEE students, weaknesses and potentialities of the practices adopted are identified and the education system, services and resources available that result in the School Inclusion process are analyzed. The weaknesses, however, are many. Monitoring a monitor can be decisive in the school life of a PAEE student. In addition to the expected assistance, their presence reflects support and security for teachers in the classroom and should be a right and not a legal fight for the student. The Multifunctional Resource rooms, although they have competent teachers, work in reverse shifts, which makes it difficult to have more direct contact with the PAEE student's teachers. Just as Public Policies guaranteed PAA student access to Regular Education, as well as most schools have been redesigned and are more accessible, it is time to invest in people. Training, fair remuneration, full-time Resource Rooms and active AEE teachers, with continued training, providing all the support that School Inclusion requires. These actions make access to Regular Education possible for all students, without distinction.

Keywords: Inclusive practices. Regular education. Weaknesses.

INTRODUÇÃO

Práticas Inclusivas que levam à Educação Inclusiva no Ensino Regular são o objeto desse estudo. Ainda que o acesso a esse ensino seja um direito de todos, muitas escolas com corpo docente sem formação apropriada, espaços físicos não acessíveis, e classes superlotadas, dificultam o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

As Práticas Inclusivas norteiam a permanência do estudante PAEE no Ensino Regular e é papel de um profissional da Educação Especial apoiar professores e direção para que, juntos, desenvolvam habilidades que atendam às necessidades desses alunos.

Através de pesquisa, observação e entrevista com corpo docente de instituições que possuem estudantes PAEE, são identificadas fragilidades e potencialidades das práticas adotadas e analisados sistema de ensino, serviços e recursos disponibilizados que ocasionem a processo de inclusão escolar.

A observação de 10h na Educação Infantil aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho. A turma é a pré-escola Nível II, turno da manhã, com 19 alunos, em média com seis anos, sendo um deles PAEE. Escolhida devido a esse menino, com autismo, nascido de forma prematura, que possui uma lesão cerebral.

Para a observação de 10h no Ensino Médio, o local escolhido foi Instituto Estadual de Educação Santo Antônio. A turma observada é o 2º ano do Ensino Médio, turno da manhã, com 30 alunos, sendo dois deles público-alvo da Educação Especial: um menino no espectro autista de 16 anos (média de idade da turma) e uma aluna com necessidades escolares especiais não identificadas.

Para entender melhor o processo de inclusão, foram entrevistadas uma professora titular e uma professora que atua na direção de cada instituição. Ambas as escolas possuem sala de recursos multifuncionais em turno inverso, com professor de AEE, recursos multimídia e tecnologia assistiva. Possuem algumas adaptações arquitetônicas de acessibilidade, como rampas de acesso e banhei-

ros adaptados. Nas duas instituições, os estudantes não usam uniforme, recebem lanche e têm monitora. As instituições são limpas, bem cuidadas e dispõem de biblioteca, laboratórios e amplos espaços de esporte e lazer. Seguem a BNC e o PPP, que, nos dois casos, vêm sendo revistos, buscando melhorias para instituição.

No próximo tópico, será explanada a área de concentração estudada com base em publicações de autores que respaldem essa pesquisa. Na sequência, serão relatadas as vivências de estágio e as percepções em cada uma delas. Nas impressões do estágio, um levantamento de potencialidades e fragilidades das práticas inclusivas observadas. Na sequência, sugestões de conduta referentes aos estudantes observados. Para finalizar, uma análise crítica da teoria e prática desse objeto de estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas públicas vêm trabalhando em favor das crianças com necessidades especiais educativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, conforme Brasil (2008), assegura, aos alunos deficientes e com autismo, o acesso ao ensino, preferencialmente, regular. Estabelece, também, que os sistemas de ensino disponibilizem serviços, recursos e apoio especializado para atender às necessidades desses estudantes. Ainda, prevê a aceleração de estudos para os superdotados.

A Educação Inclusiva é uma conquista. No entanto, muitas instituições de Ensino não estão preparadas para receber essa diversidade em suas salas de aula. Construções sem acessibilidade, corpo docente reduzido, professores com pouca ou nenhuma formação em Educação Especial são algumas barreiras que a Educação Especial vem encontrando. “Oferecer as condições necessárias para a operacionalização de um projeto pedagógico inclusivo é um desafio para os gestores” (Ribeiro, 2021, s. p.).

De fato, já havia necessidade de mudança, atualização ou reestruturação do sistema de ensino.

Todavia, esse processo se tornou urgente com a crescente entrada de crianças público-alvo da Educação Especial nas classes regulares.

Ainda que muitos prédios tenham sido reformados e se tornando acessíveis, a formação do corpo docente é um desafio ainda maior. Na teoria, é evidente o avanço da inclusão e de todos os seus benefícios. Na prática, os obstáculos, ainda, existem. Profissionais esgotados, mal remunerados, superlotação das salas, falta de formação e de profissionais de apoio. Conforme Campos (2016), a falta de preparo e formação dos professores são grandes desafios, assim, como alternativa para a realidade atual, seriam as formações continuadas, para atender às necessidades pedagógicas. Além delas, a especialização aconteceria através de recursos e interesses próprios. No entanto, para professores sobrecarregados, sentindo-se desvalorizados e esgotados, essa realidade está muito distante.

Ser Professor é um ato político, social, é aceitar o desafio de contribuir para o processo de humanização do Homem, mas tal ele mesmo, o Professor, precisa ser antes, valorizado, primeiro por ele mesmo, pelos Governos e Sociedade. A excelência na qualidade da Educação dos indivíduos e da Sociedade começa pela Excelência na profissão Docente (Santos, 2015, s. p.).

Nesse cenário, surge, então, a necessidade de um professor de AEE. Ele vai amparar a escola na inclusão escolar. São inúmeras necessidades e deficiências que a Educação Especial contempla, e cabe, a esse profissional, discutir ideias, além de propor estratégias e desenvolver competências/habilidades que, com professores, direção e família, atendam às necessidades dos alunos PAEE.

A inclusão impacta a sociedade, já que a escola ensina a pensar sobre conceitos, preconceitos, valores e atua, efetivamente, no processo de socialização, que constituirá o ser coletivo, comunitário e sociável. “A construção de uma identidade

social, então, como a construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões” (Damatta, 1986, p. 12).

As práticas inclusivas vão muito além de questões pedagógicas. Para esse estudante PAEE, além da aprendizagem do conteúdo, ele precisa se sentir aceito, respeitado em suas diferenças. Em alguns casos, questões acadêmicas ficam minimizadas diante da dificuldade social e comportamental. Devido a isso, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas que envolvam a turma e a escola como um todo, num processo que explane o tema “diversidade” e “inclusão”; que se fale de bullying e se observem os efeitos dele nos alunos PAEE.

O conceito de inclusão tem como premissa romper concepções, arraigadas no imaginário escolar, que tendem a excluir aqueles que não se enquadram no perfil de aluno ideal. Afastando-se do discurso médico e buscando resgatar o pedagógico, a perspectiva de inclusão discute e enfatiza o processo educacional e considera que todos têm condições de aprender quando são construídas práticas pedagógicas que potencializam as capacidades de cada um (Christofari *et al.*, 2015, p. 108).

Ainda que o objeto de pesquisa seja o Ensino Regular, é muito importante observar a Educação Infantil que antecede esse processo. Como as crianças PAEE vêm sendo preparadas para essa passagem para o Ensino Fundamental, se estão sendo encorajados e estimulados em sua autonomia e independência e se a família é consciente dos desafios e benefícios da Classe Regular. Na sua tese de mestrado, Goes (2012) fala sobre crianças com autismo e deficiência intelectual e sobretudo sobre a atitude das famílias de “não enfrentamento” das dificuldades de matricular seus filhos no Ensino Regular. Optando, com isso, por colocá-los na Escola Especial. Como se a maior dificuldade de adaptação fosse deles próprios, enquanto família.

Ainda que o déficit intelectual, ou transtorno comportamental, seja o grande desafio das esco-

las, ainda, há um grupo de crianças identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação. Características que tornam a classe regular ainda mais diversa. Identificar sujeitos com AH/SD tem sua devida importância quando entendemos que esses alunos são diferentes em muitos aspectos e necessitam de estratégias de ensino próprias. Para Cupertino (2008) e Virgolim (2007), muitas crianças não se adaptam ao ambiente escolar, seja por mau comportamento, seja por uma dificuldade de relacionamento com os pares de mesma idade, seja por uma dificuldade pontual em alguma matéria. Para Terrassier (1996), o desenvolvimento assíncrono dessas crianças precisa ser observado. A adaptação desse perfil de estudante também é desafiadora, porém necessário, pois, quando não estimulado, pode apresentar um mau comportamento em sala de aula. Conforme Renzulli (1986), o estímulo escolar, o ambiente propício para que se desenvolvam são complementares às características genéticas. Ele acredita que a identificação seja necessária para que o aluno tenha suas habilidades desenvolvidas através de programas de atendimento especializado ou escolar.

A inclusão escolar tem, portanto, o objetivo de inserir, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo em ambientes escolares tradicionais, a fim de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes sociais e comunitários (Unesco, 2008, s. p.).

METODOLOGIA

Para contemplar todos os critérios do estágio e desenvolver esse estudo, foram observadas duas instituições. O Instituto Estadual de Educação Santo Antônio foi um dos escolhidos por ter estudante público-alvo da Educação Especial, no Ensino Médio, e possuir monitora e sala de AEE, estando à

frente, no processo de inclusão, de outras escolas estaduais no município.

A observação se dará ao longo de quatro dias, no turno da manhã, totalizando 10 horas de observação. Serão acompanhadas diferentes aulas, a fim de observar o perfil do estudante que apresenta maior desafio atualmente: um jovem de 16 anos, autista, oscilando entre os níveis I e II de suporte. Será analisada a interação com diferentes professores, currículo e adaptações, se houverem. Também, será observado o acesso em outras áreas da escola como biblioteca, laboratório de informática e quadra de esportes. Será analisado se são necessárias tecnologias assistivas, e o auxílio da monitora, bem como o nível de suporte dispensado por ela. Seu envolvimento com colegas, quando observado, no intervalo e em outras situações, indicará se há socialização. Será observado se o estudante em algum momento é segregado.

Durante as duas horas de entrevistas, com a professora e a supervisora, será possível compreender como a escola trata o tema “diversidade” e “inclusão”; se existe bullying e se os alunos PAEE são afetados e de que forma; e entender os principais desafios enfrentados pela escola, e todo corpo docente. Para finalizar, questionar se a escola se sente preparada para atender um aluno com Altas Habilidades, já que esses alunos, também, são alvo da Educação Especial, e, conforme Renzulli (1986), o estímulo escolar, o ambiente propício para que se desenvolvam são complementares às características genéticas. Ele acredita que a identificação seja necessária para que o aluno tenha suas habilidades desenvolvidas através de programas de atendimento especializado ou escolar.

Referente às horas de observação, serão analisadas as Práticas Inclusivas em determinadas situações, como: planos de aula que respeitem as habilidades individuais; tecnologias Assistivas se são utilizadas e seus resultados; aceitação do aluno PAEE por parte de professores e funcionários; hiperfoco dos alunos PAEE e suas consequências; como prática de leitura e escrita são abordados; interação com os colegas; práticas que estimulem

autonomia; práticas que estimulem o ensino; necessidade de professor auxiliar/monitor; necessidade de atendimento em Sala de AEE; Participação do professor de AEE junto aos professores. Essas questões serão importantes para analisar o aluno diante do ambiente escolar e analisar se progresso e a possibilidade de sua autonomia e inserção no mercado de trabalho futuramente.

Após concluir o estágio no Ensino Médio, será iniciada a observação na Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho. O local foi escolhido por ser uma escola “modelo” no município de Santo Antônio da Patrulha e por ter sido planejada dentro dos critérios de acessibilidade. Ainda que o tema desse projeto de estágio seja a Inclusão no Ensino Regular, é importante observar na Educação Infantil como as crianças público-alvo da Educação Infantil vêm sendo preparadas para esse ingresso, se as famílias e a escola acreditam na sua adaptação. A observação será feita em 3 dias, no turno da manhã. Totalizando 10 horas de observação. Serão observadas quais práticas são executadas para que essa criança tenha autonomia e enfrente a mudança que terá na passagem para o Ensino Fundamental Regular.

No segundo dia, serão realizadas as entrevistas com a diretora e a professora titular, totalizando duas horas de entrevista na Educação Infantil. As 10 respostas poderão ser comparadas para entender as semelhanças ou diferenças nas percepções de professor e direção. Durante a observação, o alvo desse projeto é uma turma da qual faz parte é um estudante de seis anos, com autismo Nível III de suporte e lesão cerebral. Ao longo dessas 10 horas, serão observados vários fatores como sua interação com os colegas, a receptividade deles, sua relação com o ambiente e a professora e se há necessidade de auxílio constante de um professor auxiliar como monitor. Além disso, será observada a participação da professora de AEE e sua importância para inclusão e bem-estar dos alunos PAEE.

VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

Referente ao estágio na Educação Infantil, a escola tem oito turmas, distribuídas entre Berçários A, B e C, e Maternal I e II. Tem, em média, 16 estudantes por turma, com média de faixa etária igual a três anos e meio. Atualmente, existem cinco estudantes com laudo atestando necessidades especiais. O quadro de funcionários é composto por 21 professores, dois professores na direção, um professor de AEE, um secretário, cinco profissionais na limpeza e seis profissionais na cozinha. A escola não possui psicólogo, psicopedagogo ou fonoaudiólogo. Quando algum aluno demanda esse atendimento é encaminhado ao CAEE.

São muitos pontos positivos em relação aos recursos disponíveis. A escola é ampla, conservada, limpa, e possui espaços variados que propiciam o desenvolvimento imaginativo e social das crianças. Além de pracinhas com diferentes brinquedos que despertam o lúdico, dispõe de um anfiteatro, uma ampla área coberta e a cada duas salas de aula dividem um solário. Lá, também, eles têm uma sala de recursos multifuncionais, com atendimentos duas tardes na semana, e aulas de informática e robótica. As salas de aula são de bom tamanho, com vários espaços para brincar e diferentes brinquedos disponíveis. Lá eles têm materiais para escrever, desenhar e pintar, massinha de modelar, entre outros brinquedos educativos. A sala tem espelho e bebedor onde eles mesmos se servem. O método de ensino é o Pikleriano, conhecido como “método de brincar livre”.

Quanto à acessibilidade, além dos banheiros adaptados, possui rampas, sinalização visual, portas com vão livre, faixas nas portas de vidro, recursos como livros em Braille. A escola possuía trilho para deficiência visual na entrada, mas devido a exposição climática foi danificada e retirada.

O estudante, aqui, chamado, de forma fictícia, de Pedro, tem seis anos. Pedro é autista e consta

como “autismo leve”, que aqui vamos tratar como Nível I de suporte. No entanto, o estudante exige mais suporte do que o previsto. Devido ao nascimento prematuro, de 34 semanas, baixo peso e crises convulsivas, ele tem uma lesão cerebral. Pedro tem paresia num lado do corpo e tem movimentos reduzidos. Além da dificuldade motora que afeta a pega de objetos e o caminhar, tem dificuldade de controlar a saliva. Quanto à comunicação, sua fala é bastante reduzida e as poucas palavras geralmente são “ecolalias” como: mamãe, pão e café. É possível que as sequelas da lesão cerebral acabem se confundindo com as características oriundas do Autismo. Ao chegar na sala de aula ele entra em crise por não querer se separar da mãe. Depois, acalma-se, mas fica pedindo café e pão, insistentemente, até a hora do lanche, que acontece entre 30 minutos e uma da sua chegada. É seletivo alimentar, mas na escola toma café com leite, come pão e, quando tem bolacha, come, mas segue pedindo pão. Após o café, ele muda seu hiperfoco pela mãe e passa a chamar por ela insistentemente. Fica em horário reduzido porque costuma desregular-se, pede para passear pela escola, mas quando volta entra em crise. Pedro tem monitora e não interage com os colegas. O pouco de comunicação é quando pede pela mãe e o colega repete a fala das professoras avisando que a mãe já vem. Ele pede para ir ao banheiro, mas precisa ser acompanhado. Tem boa autonomia para comer, ainda que com dificuldade, limpa sua boca, limpa a mesa para o café, toma água sozinho. Massinha de modelar parece ser o único brinquedo que aceita e parece não se incomodar em estar na presença dos colegas e com o barulho. Como faz outras intervenções e terapias, por questões pessoais, a mãe optou por não levar no atendimento de turno inverso na Sala de AEE. Pedro também não costuma demonstrar interesse nas aulas de informática e robótica.

Referente ao estágio no Ensino Médio, escola atende nove turmas no turno da manhã, oito tur-

mas no turno da tarde, e cinco turmas no turno da noite. Atualmente, a escola oferece Ensino Regular Fundamental, Ensino Médio Regular e Magistério, meio período.

A escola tem, em média, 16 estudantes por turma, tendo entre seis e 18 anos. Dentre seus estudantes, nove possuem laudo e são público-alvo da Educação Especial e 15 estão em processo de investigação. O quadro de funcionários é composto por 48 profissionais. E, como equipe de apoio conta com professor de AEE. Os demais atendimentos como psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo, são feitos mediante encaminhamento aos órgãos municipais responsáveis pelos cuidados de saúde e assistência social.

Quanto aos recursos disponíveis, possui biblioteca, assim como aparelhos multimídias e laboratórios de Informática e Ciências. Possui, também, cantina, na qual os estudantes recebem a refeição diariamente. Para lazer, há uma grande área coberta para convivência, é limpa e organizada. Para esportes, possui um ginásio equipado com goleiras, rede de vôlei e cesta de basquete. A escola é uma das poucas da rede estadual, em Santo Antônio da Patrulha, com sala de AEE e atendimentos nas quartas e quintas-feiras nos turnos manhã e tarde e na sexta-feira somente no turno da tarde.

Quanto à acessibilidade, a escola vem sendo remodelada ao longo dos anos e, atualmente, conta com trilhos para deficiência visual, rampas e banheiro adaptado para pessoas com deficiência.

O estudante, aqui, chamado, simbolicamente, de “João” possui 16 anos e é considerado como “autista leve”. Talvez devido à sua autonomia ou a sua habilidade pedagógica. No entanto, o estudante nunca pode estar desacompanhado o que demanda um Nível de suporte II e por vezes III por parte da escola. João tem déficit cognitivo, é verbal, mas apresenta dificuldades de se expressar. Através de via judicial, tem professora auxiliar que atua como monitora e é essencial para sua perma-

nência na escola. Em sala de aula, João se interessa pelas aulas, participa, responde quando solicitado pelos professores, faz a cópia do quadro com rapidez. Tem dificuldade com a letra, mas consegue escrever de forma legível. Em algumas disciplinas precisa de alguma adaptação, mas na maioria delas acompanha a turma. Sua avaliação é através de parecer pedagógico e os professores o avaliam pela sua evolução. Quando algum colega fala, ele costuma acompanhar e até sorrir ou falar alguma coisa, mas sua interação se limita a esse momento. A turma conhece sua condição e frequentemente é orientada de como cooperar com sua adaptação. João vai à cantina com a monitora antes dos demais e faz seu lanche sozinho para que não se incomode com os barulhos. No intervalo, ele fica em alguma sala da direção onde então é entregue seu celular e liberado para uso. Na Educação Física ele participa apenas do momento inicial com alongamento. Quando inicia a prática esportiva ele é encaminhado para o lanche. João parece ter dificuldade em se organizar, de forma que a monitora precisa estar constantemente combinando e planejando suas ações. Embora na sala de aula ele consiga ser bastante produtivo, são nas outras dependências da escola que a monitora se faz mais necessária. No momento, João apresenta dois hiperfocos. O primeiro é uma paixão por carros, onde ele demonstra grande conhecimento nessa área e muitas vezes, faz associações a ela na realização de atividades em aula, de forma muito produtiva. O segundo hiperfoco de João é uma colega de aula, por quem ele desenvolveu fixação. Essa situação tem dificultado sua convivência na escola e tem demandado um esforço coletivo para controle de seu comportamento e eventuais crises. João é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais e acompanhado pela professora de AEE.

Após a realização das entrevistas, comparações e análises das quatro respostas, algumas questões

ficaram bem elucidadas. De fato, há um grande comprometimento e interesse das equipes diretas em construir a Inclusão Escolar. São conscientes de suas realidades escolares, e dispostas a buscarem mais recursos se necessário.

Um ponto comum e de extrema importância é a falta de Formações Continuadas. Ainda que no ano anterior as escolas municipais as tinham mensalmente, elas eram dirigidas aos professores de AEE e aos monitores ou cuidadores sociais. Nesse ano, ainda não houver formação, tampouco na rede estadual. Com a diversidade dos estudantes PAEE os professores, sem essa especialização, não se sentem preparados atender esse aluno em sala de aula, ou a planejar os conteúdos.

As concepções sobre a quantidade de alunos PAEE que as instituições estão aptas a receber, nesse momento, não são claras. Reflexo da fragilidade na Inclusão Escolar, pois o aluno tem direito ao acesso e escola precisa se adaptar, como pode e com urgência, às novas necessidades. Também, ficou clara a carência de monitores, já que essa condição deveria estar atrelada a chegada dos alunos com necessidades maiores de suporte.

Quanto ao aspecto “interação”, grande parte dos entrevistados respondeu que os alunos interagem e estão sim, incluídos no ambiente escolar. No entanto, os dois alunos observados não usufruíram plenamente dos espaços escolares e não mantiveram relações interpessoais enquanto observados.

Outro fator comprovado é a falta de profissionais com formação em Educação Especial, de forma que essa função fique quase exclusiva ao professor de AEE, que não está em tempo integral na escola e uma Sala de Recursos em turno inverso.

Para finalizar, a questão levantada acerca das Altas Habilidades, alerta sobre a necessidade de maiores especializações, visto que o número de crianças com essa identificação é crescente, e em muitas instituições não estão sendo percebidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há um grande potencial para que os alunos PAEE estejam no Ensino Regular, desde que trabalhadas Práticas Inclusivas bem definidas de acordo com as necessidades específicas. Algumas considerações: tratar sobre diversidade através de palestras, pesquisas, feiras é uma forma de “normalizar” a diversidade de estudantes e suas necessidades educacionais especiais; acesso à tecnologia e sua prática possibilita que alunos nas mais diversas condições possam interagir e se desenvolverem; bons espaços de lazer, convivência, esporte e pesquisa, tornam a escola mais atrativa; escolas com acessibilidade lembram, diariamente, os estudantes sobre a importância de se respeitar as diferenças e se viver em sociedade; professores auxiliares, ou monitores auxiliam na permanência do estudante PAEE; a presença da professora de AEE é um recurso de apoio aos professores e direção perante os desafios da Inclusão; as Salas de Recursos Multifuncionais podem trabalhar dificuldades pontuais dos estudantes. Essas seriam Práticas Inclusivas que auxiliam o ambiente escolar.

As fragilidades desse processo, no entanto, são muitas. O acompanhamento de uma monitora pode ser decisivo na vida escolar de um estudante PAEE, além de ajudar, sua presença passa segurança aos professores em sala de aula e deveria ser um direito e não uma luta judicial. As salas de Recursos Multifuncionais, embora tenham professoras competentes funcionam no turno inverso, o que dificulta um contato mais direto com os professores do aluno PAEE. Outro fato é, que as professoras de AEE deveriam estar disponíveis em turno integral. Não só para aumentar o número de atendimentos, como também mediar algum momento de crise ou outra necessidade do aluno PAEE. E, por mais que na teoria a Inclusão seja um processo conjunto entre professores, direção e

professor de AEE, não parece haver comunicação ativa entre as partes devido a esse pouco tempo de permanência na escola e desse número grande de estudantes com laudo.

No caso do aluno Pedro, ainda que não frequente a Sala de Recursos, poderia haver a construção de Práticas Inclusivas com professora, direção e professor de AEE. Não cabe à professora, sozinha, desempenhar esse papel, até porque a turma é bastante grande e exige atenção. A monitora também não pode planejar, mas pode ajudar na execução de um planejamento. Uma das principais características do estudante é a espera pelo café e depois pela mamãe, nessa ordem. O que mostra que ele entende a sequência dessa rotina. Algo com imagens ou fotos (já que os autistas costumam ser visuais), onde ele visualize os momentos na escola ou como um relógio que ele possa ir acompanhando todo o processo até que chegue a hora de ir embora, pode diminuir a ansiedade, ecolalias e fazer com que entenda que precisa realizar atividades, brincar e esperar. Com menos ansiedade é possível que ele consiga se envolver mais em brincadeiras. A interação com colegas é muito pouca, mas são crianças bem ativas e espertas que também podem ser direcionadas a brincadeiras que incluam ele. Por exemplo, a brincadeira com massinha, onde ele pede para fazer bolinhas, talvez dois ou três colegas possam brincar, de maneira dirigida, nessa preferência dele, até que possa ir se acostumando. No modo de ensino utilizado, acredito que as brincadeiras não costumam ser dirigidas e, ainda que eu aprecie esse método que respeita a criança e seus interesses, abordagem Pikleriana pode não ser a ideal para uma criança com autismo e dificuldade de brincar. No caso dele, brincadeiras dirigidas seriam mais eficientes. Ainda que a mãe não possa levar o aluno no turno inverso para Sala de AEE, seria importante que ele frequentasse essa sala ainda que no perí-

odo de aula. Algumas habilidades específicas podem ser trabalhadas, como sopro, a fim de ajudar no controle de saliva e na pega de objetos, como o lápis, para que esteja mais preparado para o ingresso no Ensino Regular Fundamental.

A respeito do aluno João, percebe-se grande adaptação em relação à sala de aula e um bom desempenho acadêmico. A professora de AEE consegue boa comunicação e seu desenvolvimento é notável. O trabalho da monitora, combinando com ele horários das atividades, e os minutos que ele terá em cada situação parece ajudar muito em sua organização. Ele é bastante receptivo com professoras e direção, acredito que aos poucos a monitora possa ir se afastando e deixar de sentar-se ao seu lado, para que ele se sinta mais independente. No caso do João, o maior desafio é fazer com que interaja e usufrua das dependências da escola. O fato de o aluno comer sozinho e ficar também sozinho na hora do intervalo, pode ser modificado. O aluno parece ter condições de estar bem dentro e fora de aula. No entanto, não deva ser o momento de iniciar novas Práticas. Devido ao hiperfoco na colega de aula, o acesso a ela precisa ficar mais restrito. A escola está em contato com a mãe que precisa buscar auxílio médico também. Assim que superado esse desafio, pode se começar a pensar novas formas de incluir o aluno. Por exemplo, na hora da cantina, a turma pode durante alguns dias, sair uns minutos mais cedo para que ele não tenha que enfrentar a multidão, mas também não precise comer sozinho, até que consiga sair no mesmo horário que os demais. No intervalo também pode se tentar uma nova abordagem, assim que suas crises estiverem controladas. Quanto aos professores, são vários e ele tem mais afinidades com alguns. A utilização do hiperfoco, em carros, pode servir como motivação no desenvolvimento de trabalhos quando houver resistência. Na Educação Física, além do alongamento, poderia haver alguns momentos com outras atividades adaptadas. Não só para ele se sentir incluído, mas também para os outros adolescentes aprenderem sobre respeito e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa observação foi essencial para minha formação. Como futura professora de AEE, entendo que a inclusão dos alunos PAEE no ensino Regular, embora muito necessária, ainda, não acontece totalmente. O estudante que faz parte de um contexto, mas se encontra parcialmente “segregado ou integrado” no espaço, não está incluso. Ainda que direção e professores se empenhem nesse processo, o sistema precisa ser melhorado. A adaptação de Pedro no Ensino Regular, não é uma certeza. Tampouco, a inserção de João no mercado de trabalho, ao final do Ensino Médio. No entanto, ambos possuem condições e com trabalho da escola e apoio da família devem ir em busca dessas oportunidades. A situação da inclusão é um processo e todos os dias novos Pedro, João, Marcos... entram em salas de aula regulares. O sistema sobrecarregado, professores desmotivados, e a falta de incentivo vai de encontro à Inclusão Escolar.

Os problemas não estão nos recursos disponibilizados. As escolas vêm sendo reformadas, equipadas, informatizadas e ainda que não contemplem todos os requisitos de acessibilidade, tem possibilidades de se ajustarem para isso conforme a necessidade. Um grande problema são os serviços. Muitas escolas não têm Sala de Recursos Multifuncionais e quando as têm, não funcionam em período integral. Existem profissionais, com excelente formação, que poderiam agregar muito na inclusão alunos PAEE. Porém, em tempo reduzido não conseguem desenvolver todo o processo. Essa realidade sobrecarrega direção, professores e atrapalha a evolução do estudante.

Assim como Políticas Públicas garantiram o acesso do estudante PAA ao Ensino Regular, bem como grande parte das escolas foram reformuladas e estão mais acessíveis, é o momento de se investir em pessoas. Formações, remuneração justa, Salas de Recursos em turno integral e professores de AEE atuantes, com formações continuadas, dando todo suporte que uma Inclusão Escolar exige.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 55/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.
- CAMPOS, E. C. A. **Formação Continuada e Permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. Lages: Universidade do Planalto Catarinense, 2016.
- CHRISTOFARI, A. C. *et al.* **Políticas e práticas de inclusão escolar: mapeando diálogos, compartilhando experiências**. Porto Alegre-RS: Edelbra, 2015.
- CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.
- DAMATTA, R. A. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco LTDA, 1986.
- GOES, R. S. de. **A escola de Educação Especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-151609/publico/goes_corrigida.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.
- RENZULLI, S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In*: RENZULLI, S.; REIS, S. M. **The triad reader**. Creative Learning, Connecticut, 1986.
- RIBEIRO, B. **Educação inclusiva: o que é e os desafios no Brasil**. Passo Fundo, RS, 2021.
- SANTOS, W. A. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor**. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- TERRASIER, J. C. La existencia psicossocial particular de los superdotados. **Revista Ideación**, n. 3, 1994. Disponível em: <http://altascapacidadescse.org/pdf/Terrassier.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação. Encorajando potenciais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.