



becoming visible

Comparing inclusive and special education
policies, practices and research in Brazil and the UK

12th - 14th March 2015
UFSCar - São Carlos - SP

WORKSHOP PROCEEDINGS

Organized by:
Federal University of São Carlos & University of Northampton

Financed by: **British Council, FAPESP and Newton Fund**

Presentation

São Carlos, 12 March 2015.

Researcher Links Workshop “*Becoming visible: comparing inclusive and special education policies, practices and research in Brazil and the UK*”, proposed by University of São Carlos and University of Northampton, will bring together 24 Early-Career Researchers (ECRs) from the UK and Brazil to allow them to make international connections for future collaboration and enhancing their opportunities.

Financed by British Council, FAPESP and Newton Fund, the workshop will take place from 12th to 14th March 2015, at the University of São Carlos (São Paulo State, Brazil). It will be coordinated by two leading researchers (from UK and Brazil), taking into account the active collaboration of four mentors and the participation of recruited ECRs from both countries, academic and territorial communities (Brazilian teachers, students and families).

*We are looking forward to enforce our links on Inclusive and Special Education
Researches.
The Coordinators*



Prof. Enicéia Mendes
Federal University of São Carlos



Prof. Richard Rose
University of Northampton

Coordinators of the Workshop



Prof. Enicéia Mendes
Federal University of São Carlos



Prof. Richard Rose
University of Northampton

Professor of Special Education, Federal University of São Carlos – UFSCar; Degree in Psychology at the University of São Paulo – FFCLRP, (1981), Master in Special Education at the Federal University of São Carlos (1987), PhD in Psychology from the Institute of Psychology of the University of São Paulo. Professor, Department of Psychology, Federal University of São Carlos (1989-current). Operates in the Graduate Program in Special Education (MA and Ph.D.). Leader of the Research Group on Human Resources Development in Special Education (GP-FOREESP) and National Observatory of Special Education (Oneesp). Productivity Research Fellow of the National Council for Research and Technological Development (CNPq), 1C level. President of the Brazilian Association of Researchers in Special Education (ABPEE). Internships abroad (the United States and Peru), and post-doctoral fellow at Université Paris V-Sorbonne in France (2007-2008). Works in the area of Special Education and Inclusive Education, conducts research about educational policy and training professionals to work with students with disabilities. Funded research: National Observatory Of Special Education: A Study In National Network About Multifunctional Resources Classrooms In Regular Schools (CNPq and CAPES).

Professor of Inclusive Education, University of Northampton, Richard Rose is Professor of Inclusive Education and Director of the Centre for Education and Research at the University of Northampton. He has previously held posts as a teacher and Principal in schools and has worked as a tutor and researcher at the Universities of Birmingham and Leicester. He also held a position as Visiting Professor at the Hong Kong Institute of Education. His funded research as Principal Investigator includes:

- Project IRIS: A longitudinal study over three years examining how special education is provided within Irish schools, the experiences of pupils/students with special education needs receiving this education and their associated outcomes. Funded by the National Council for Special Educational Needs. (Irish Government) (2009 – 2012) £400,000
- A Value for Money and Policy Review Initiative, Special Needs Assistant Scheme. Funded by the Department of Education and Science, Ireland, Dublin. (2008 – 2009) £40,000
- The Mental Health of Children with Complex Needs. Funded by Knowledge Transfer Partnerships 2011 – 2012 £60,000
- An evaluation of school practices for the promotion of effective special needs management in Hong Kong Schools. Funded by the Hong Kong Research Council. (2008 – 2009) £20,000

Mentors of the Workshop



Prof. Maria Amélia Almeida
Federal University of São Carlos



Prof. Cristina Devecchi
University of Northampton

Professor of Special Education, Federal University of São Carlos – UFSCar. As a senior researcher from Federal University of São Carlos, Prof. Almeida can provide a significant contribution to building researcher links considering mainly her wide international network and experience in the field of Inclusion and Special Education. She holds degrees in Anglo-Portuguese Literature by Universidade Estadual de Londrina (1975), Master in Special Education at George Peabody College for Teachers (1980 – USA), Ph.D. in Special Education – Vanderbilt University (1987-USA) and Postdoctoral Fellow in Special Education the University of Georgia (2002). Is Associate Professor at the Federal University of São Carlos. Professor of the Graduate Program in Special Education and Bachelor's Degree in Special Education. Was Coordinator of Degree in Special Education and Coordinator of the Graduate Program in Special Education during periods of: 10/2002 to 10/2004; 10/2004 10/2006 to; 10/2006 to 04/2008. He is a member of the Editorial Board of the Journal of International Special Education and the Brazilian Journal of Special Education. Reviewer of several Brazilian journals. President of the Brazilian Association of Researchers in Education-Special ABPEE – Management: January / December 2008/2009. Vice-President of the Brazilian Association of Researchers in Education-Special ABPEE – Management: January / December-2004/2005 and January / 2006-December / 2007. Conducts research in the area of Special Education, with interest in: intellectual disability, autism, inclusion, professional, alternative communication, teaching and collaborative consultation.

Associate Professor, University of Northampton, Dr. Devecchi has been chosen for her knowledge and experience in the field of inclusion and special education, particularly in the field of school organisation and human resource management. She has carried out research in the UK and abroad and is currently principal investigator in a EU funded project on re-engaging early school leavers through volunteering and mentoring (www.supportatschool.eu). Dr Devecchi is the deputy director of the Centre for Special Needs Education and Research (CeSNER), responsible for the admission and support of over 40 PhD students and the management of their supervisors. She is currently supervising 8 PhD students and mentoring early career researchers and colleagues in the Initial Teacher Training department. Dr Devecchi also mentored one of UFSCar's post doctoral fellows during his fieldwork in the UK, and has already established cooperation, through a Memorandum of Understanding, with the Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculty of Education. She was a co-ordinator for the Education Thematic group of the Human Development and Capability Association where she organised seminars, conference workshops and links between international scholars. She is a member of the British Educational Research Association.



**Prof. Cristina Broglia Feitosa
de Lacerda**
*Federal University of São
Carlos*



Prof. Liz Todd
Newcastle University

Professor of Inclusive Education, Federal University of São Carlos – UFSCar. Degree in Phonoaudiology by the University of São Paulo – USP (1984), Master (1992) and Ph.D. (1996) in Education by the State University of Campinas – UNICAMP; and Post Doc at the Center for Italian Research – CNR Roma (2003). Currently is Assistant Professor at the Federal University of São Carlos (UFSCar) at the Degree Course in Special Education and the Post-Graduation Program in Special Education Specially – PPGEs. Experience in the field of Phonoaudiology with emphasis on Deafness and performance in education since 1996 with studies developed in historical and cultural perspective and the assumptions of enunciation-discursive approach. Advice to municipal networks Education for implementation and monitoring of Inclusive Education Bilingual Program in Piracicaba, Campinas, São Paulo and São Carlos. Research's interest on the role of educational of sign language interpreter. Consultant of several funding agencies, advisor for deafness area and coordinator of the Post Graduation Program in Special Education – PPGEs.

Professor of Inclusive Education, Newcastle University. Prof Todd was chosen for her long standing career in the field of inclusive and special education. She has carried out research in the UK and internationally and published widely. Liz is Professor of Inclusive Education, Deputy Research Director, and Deputy Director of the SOLE Central university research centre (into technology enhanced learning), member of the research centre in learning and teaching, and Director of Engagement and Impact. She has successfully supervised numerous (more than 20) doctoral degrees and she has acted as a mentor for many beginning researchers. She has previously held posts as a teacher and educational psychologist in schools and has worked as a lecturer and researcher at the University of the South Pacific in Fiji. She has held a position as Visiting Professor at Stocholm University.

Organizing Committee:

Enicéia Gonçalves Mendes (coordinator)

Richard Rose (coordinator)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Cristina Devecchi

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Liz Todd

Maria Amélia Almeida

Sabrina Mazo D’Affonseca

Paul Bramble

Scientific Committee:

Enicéia Gonçalves Mendes (coordinator)

Richard Rose (coordinator)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Cristina Devecchi

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Liz Todd

Maria Amélia Almeida

Supporting Committee:

Alice Almeida Chaves de Resende

Ana Paula Zerbato

Bruna do Nascimento

David dos Santos Calheiros

Gabriela Tannús-Valadão

Gardenia de Oliveira Barbosa

Josiane Beltrame Milanesi

Josiane Pereira Torres

Keisyani da Silva Santos

Vivian Santos

INDEX

Early Career Researcher's Abstracts	8
Paper Session 01 <i>Identification and assessment of disability and special educational needs</i>	11
Paper Session 02 <i>Including children in schools: evidence based practice</i>	17
Paper Session 03 <i>Evidence from the classroom: teachers creating effective inclusive environments</i>	24
Paper Session 04 <i>Investigating interdisciplinary approaches to inclusion: working with professionals outside schools</i>	30
Paper Session 05 <i>Making the agenda more visible: research influencing policy change</i>	36
Pôsters <i>Full Texts</i>	40

Early Career Researcher's Abstracts

PS#1 - *Identification and assessment of disability and special educational needs: addressing the tension between invisibility and over-identification*

BR - Dr. RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Invisibility and emergence of a people with disabilities at university: inherent tensions within the movement of inclusion**

UK - Dr. BRACKEN, Seán. **Exploring the geo-space of learning: Revealing identities of (dis)ability and ethnicity.**

BR - Dr. POSTALLI, Lidia. **Using Supports Intensity Scale (SIS) to develop behavior support plans for people with intellectual disability and autism**

UK - Dr. PEREPA, Prithvi. **Impact of cultural perceptions on diagnosis of autism**

BR - Dr. MAIA, Shirley Rodrigues. **Deafblindness and Multiple Sensory Disability – paths traveled.**

PS#2 - *Including children in schools: evidence based practice*

UK – Dr. GIBSON, Katie. **Appreciating the world of autism through the lens of video interaction guidance: an exploration of a parent’s perceptions, experiences and emerging narratives on autism.**

BR – Dr. OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **The contribution of the narrative textual type and metatextual awareness for students with delay in the literacy process.**

UK – Dr. KOSSYVAKI, Lila. **Towards an international model of effective interactive style to promote spontaneity in children with autism: a case study from the UK**

BR – Dr. FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. **Mathematics Education and Inclusion: searching for good practice.**

UK – Dr. SAWYERR, Louise. **What are parents’ perceptions of their socially anxious adolescents’ transitions from school to post school?**

BR – Dr. COSTA, Carolina Severino Lopes da. **Social skills and the play of a blind child and their sighted peers in kindergarten**

PS#3 - *Evidence from the classroom: teachers creating effective inclusive environments*

UK – Dr. GULDBERG, Karen. **Transforming autism education: the development of a research-informed collaborative professional development programme.**

BR – Dr. SILVA, Michele Oliveira. **Systematized Assessment for Teachers of Students with Cerebral Palsy (ASPA-PC)**

UK – Dr. McCARTAN, Denise. **Using video to facilitate collaboration and an inclusive approach to issues of pupil behaviour**

BR – Dr. CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Implementation and evaluation of a collaborative consultation program in a public school**

UK – Dr. WILSON, Maria. **Looked After Children who exhibit school refusing behaviour: What do their accounts of their behaviour tell us about school attendance?**

PS#4 - Investigating interdisciplinary approaches to inclusion: working with professionals outside schools.

UK – Dr. PREECE, David. **Developing effective partnerships with parents of children with autism**

BR – Dr. GONÇALVES, Adriana Garcia. **Assistive Technology in the initial formation of special educators**

UK – Dr. DEVLIN, Niall. **Being Seen and Unseen: Dynamic and Contested visibilities in the Educational Psychologist and Client Encounter**

BR – Dr. ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. **Collaborative work in health and education interface: focus on inclusion of students with disabilities**

UK – Dr. TAYLOR, Amelia Fay. **How do Parents of Children with Language and Communication Difficulties Experience Video Interaction Guidance? A Practitioner Research Project.**

PS#5 - Making the agenda more visible: research influencing policy change.

BR – Dr. CIA, Fabiana. **Stimulation, needs and social support of families of disabled children: possible relationships**

UK – Dr. BUNTIN, Joanne. **Making connections through the ‘other’: an exploration of mutuality with parents and teachers**

BR – Dr. VIZIM, Marli. **Improvement and impasses in the political policies of inclusion.**

Paper Session 01

Identification and assessment of disability and special educational needs

Date: 12th March 2015

Local: Teatro Florestan Fernandes

Time: 14.00 – 15.15



Dr. RENDERS,
 Elizabete Cristina
 Costa



Universidade
 Federal do ABC

Invisibility and emergence of a people with disabilities at university: inherent tensions within the movement of inclusion

The study displays a participatory research based on the movement of differences promoted by the presence of people with disabilities in higher education. It focuses on the inclusive practices developed at the Methodist University of São Paulo, on a daily life base during the years 2005 to 2010, considered the following questions: With the advent of the presence of people with disabilities at the university, what emerges and what has been emptied? The initial hypothesis was that their presence became a claim that transformed invisibility into emergency, as far as special education in higher education showed progress. During the process it became evident that working with the axes of physical and communication accessibility does not guarantee that everyone can enter into and complete higher education. Differently, the educational reality forced students with a disability even to disconsider or waste their experiences in this educational space. However, the presence / claim of persons with disabilities in the university can contribute to a major epistemological revision in the contemporary ongoing paradigm shift for four reasons. 1. Deviant corporealities confront the model of universal subject and require to overcome the monoculture of being and knowing. 2. The visibility of the different forms of the perception of the world encourages the extension of educational spaces in the University. 3. The social model of disability points towards the necessary revision of meritocratic criterias and the neutralization of dichotomous boundaries that produced the invisibility of people with a disability. 4. Inclusion creates an epistemological void that allows the ecologies of knowledge, temporality and recognition in the educational field.

Keywords: university; inclusive education; people with disabilities; emerging epistemologies.



Dr. POSTALLI,
Lidia



Universidade Federal
de São Carlos

Using Supports Intensity Scale (SIS) to develop behavior support plans for people with intellectual disability and autism

The Supports Intensity Scale (SIS) is one of the most recommended instruments for assessing adaptive behavior of young people and adults with intellectual disabilities. The SIS is divided into three sections: 1) The Supports Needs Scale (home living, community living, lifelong learning, employment, health and safety, and social activities); 2) Supplemental Protection and Advocacy Scale; and 3) Exceptional Medical and Behavioral Support Needs. In each section, the support requirements for each activity is examined in three steps: (a) frequency, (b) daily support time and (c) type of support. The information provided by SIS can help planning teams, agencies and organizations to understand the support needs of people with intellectual disabilities and developmental disabilities. The SIS is now adapted and validated for the Brazilian community. The objectives of this study will be: 1) to apply the scale with young people and adults with autism and intellectual disabilities; 2) to assist the teams to create individualized supports plans, and 3) to follow the development of the individual. The individualized supports plans will be prepared in accordance with the SIS results to teach adaptive behavior skills. The intervention will be implemented by the staff of the educational institution that the individuals are enrolled under the guidance of the researcher. Periodic measurements of learner's progresses will be carried out in order to assess whether the intervention is being effective in teaching these skills.

Keyword: special education, adaptative behaviors, support needs assessment and planning, intellectual disability, autism.



Dr. MAIA,
Shirley
Rodrigues



Universidade São
Caetano do Sul

Deaf-blindness and Multiple Sensory Disability – paths traveled

This paper presents the paths taken so that deafblindness and multiple sensory disabilities have a place in national service programs. The purpose is to demonstrate the actions that were effective up today for this population. What justifies this work is perseverance, fight for human rights of people with disabilities and the joining of services and persons since the creation of the first service in 1968, deafblindness and multiple sensory disabilities, succeeded in the year 2000 the recognition and actions of the federal government, and then the city and state. The chosen methodology was to raise data through the records of the studies that were carried out from 1999 to the present day in the universities and the actions taken by the National Network Grupo Brasil of Support to the Deafblind and Multiple Sensory Impaired which was a model for other Latin American countries such as Colombia, Peru, Bolivia and Argentina. The results were: identification of this population and the organization of services, today the services are offered in multi-functional resource classes with a specialized educational service, also at CAS-Support Center for the Deaf and at CAP-Centre for Visually Impaired and also the Special Education Schools. Recommendations: may actions initiated since the 90's advance and allow more and more accessibility, autonomy of these people for real achievement of rights and enforcement of legislation.

Keywords: Deafblindness, Multiple Sensory Disabilities, Special Educational Needs.



Dr. BRACKEN,
Seán



University of
Worcester

Exploring the geo-space of learning: Revealing identities of (dis)ability and ethnicity.

The following paper is concerned with the formation of student ‘identities of difference’ within classroom contexts and it seeks to establish how these identities become manifest with use of classroom geo spaces (Allen, 2013). Primarily, the aim is to inform ways in which teacher professional development might happen differently taking into consideration the unpredictability which results from global ‘super diversity’ within classrooms (Conteh, 2013; Vertovec 2007). Drawing on the work of Bauman (2010), and Youdell (2006a, 2006b, 2011), the concept of solid immutable classifications of pupils is thus contested. There is a need to interrogate how growing levels of linguistic, cultural and perceived (dis)ability variances inform teachers’ understandings of how best to engage pedagogically with students and to create and mediate curricula accordingly (Ball, 2009). A response to such situated complexity within schools is a suggestion for the enhancement of ‘phronesis’ as a creative response (Thomas, 2010). This approach encourages contextually relevant research which is interwoven with professional awareness and resultant action. It has the potential to incorporate ethics as becoming ‘an inventor of new immanent modes of existence’ (Deleuze and Guattari, 1987: 113). When faced with complexity within pupil cohorts, there is a necessity to question established tenets which become formulaic and may constrain spaces and imagination, considerations that inform the nature of pedagogic interactions.

Keywords: literacy difficulties, identification, identity



Dr. PEREPA,
Prithvi



University of
Northampton

Impact of cultural perceptions on diagnosis of autism

This UK based research was conducted to discover if there are any differences in the way Autism Spectrum Disorder (ASD) is understood by parents from four different ethnic backgrounds. It is understood that autism affects people from all cultural and social backgrounds and yet there is variance in the numbers of children being diagnosed with autism from various communities in the UK. It is possible that this could be because of varying levels of understanding of autism amongst the different cultural groups. This study focused on exploring the understanding of 63 families. Semi-structured interviews were conducted with parents from four different ethnic groups living in the UK (White British (n-29), West African (n-16), Somali (n-6), and South Asian (n-12)) to explore about their understanding of ASD. The data was analysed using thematic coding and qualitative approach. The research identified that there are some differences between parents from the four ethnic backgrounds, and also between fathers and mothers from the same ethnic background in how they understand ASD, its causes, social behaviour, and the value associated with the core difficulties in social behaviour. The results from this preliminary study raise questions about the universality of the definition of ASD as it currently stands. The results from this research highlight some issues to consider while diagnosing children with autism as well as providing appropriate interventions. The presentation will share the research findings as well as discussing some practical implications of these findings.

Keywords: autism, diagnosis, cultural perceptions, families

Paper Session 02

Including children in schools: evidence based practice

Date: 12th March 2015

Local: Teatro Florestan Fernandes (UFSCar – São Carlos)

Time: 16.30 – 17.45



Dr. OLIVEIRA
Jáima
Pinheiro de



Universidade Estadual
Paulista -
Campus de Marília

The contribution of the narrative textual type and metatextual awareness for students with delay in the literacy process

The main objective of this project is to investigate the effects of a textual production program (PRONARRAR) in writing performance of students with delay in the literacy process (with or without special needs). This program consists of pictorial stimuli (pictures) and the narrative text type. Secondary objectives are: to promote studies with the use of the instrument (PRONARRAR) in order to verify the necessary adaptations to use with students with delay in the literacy process (with or without special needs); to assess the effects of the program towards collective and individual samples and; to promote collaborative proposals in schools settings focusing at continuing training of teachers. PRONARRAR addresses the modalities of oral and written language (reading and writing) and has specific measurement instruments to assess the evolution of participating subjects. This program has been tested in collective and individual samples and has shown satisfactory results. Recent results indicated that from the second session of the program on, significant changes in writing productions are noted. No relationship between this performance and the variables of years of schooling, gender, and age has been verified. In addition, the results showed that PRONARRAR is an effective technology to improve and/or enhance writing production in the classroom. We expect to contribute to the planning and execution of actions to minimize the delay in the literacy process. We also expect to contribute to the development of technological resources to help with school performance and educational inclusion.

Keywords: Special Education; Literacy; Language; Narrative text type.



Dr. FERNANDES,
 Solange
 Hassan
 Ahmad
 Ali



Anhanguera
 Universidade
 Anhanguera de São
 Paulo

Mathematics Education and Inclusion: searching for good practice

My contribution will focus on the challenges associated with the teaching of mathematics in inclusive classrooms and the development of strategies that respect the rights, aspirations and potential of learners with and without disabilities. The research programme *Towards an Inclusive School Mathematics* in which I work has three main goals: to investigate new forms of expressing mathematical concepts tuned to the needs of all learners, to contribute to the development of teaching strategies that recognise diversity and to explore the relationships between perceptive experiences and knowledge. My presentation will centre upon research undertaken in public schools in Brazil involving inclusive scenarios for mathematical learning. These scenarios are developed to offer multisensory representations for mathematical ideas, using sound, colour, music and texture. I will describe the theoretical influences that ground both the process of elaboration of these scenarios and our attempts to consider the complex relationship between artefacts, their mathematical potential and the embodied practices elicited in the context of problem solving. The methodology adopted is a form of participatory action research, in which researchers and teachers work together on the construction of effective pedagogical practices fine-tuned to the particularities of the learners. The results of our research indicate that the artefacts available within the learning scenarios shape the learning processes that emerge, as too do the bodily resources of the students who interact with them. We have also found that, although mathematically valid, the learning trajectories of the students do not always follow the sequences prescribed within the school curriculum.

Keywords: Mathematics Education, Inclusive Education, Multisensory scenarios, Teaching practices.



Dr. COSTA,
Carolina
Severino
Lopes da



Universidade Federal
de São Carlos

Social skills and the play of a blind child and their sighted peers in kindergarten

In order to better understand some aspects of blindness children inclusion in regular schools, in the context of early childhood education, this study aimed to: (a) characterize play behavior of a blind child and their sighted peers in playing activities; (b) evaluate social skills of blind and sighted children, in teacher's view. The study included three five-year-children, one blind girl, and two sighted mates, a boy and a girl, all of them from the same public school class. Data collection occurred at their school. Each child was filmed in six playing session-situations, 15 minutes each session, a total of 90 minutes for every child. Additionally, the teacher responded to the SSRS-BR instrument (Social Skills Rating System). Results showed more similarities than differences among children in the conduct of playing. Playing with colleagues and toys was the activity in which children engaged longer. In the teacher's view, both the blind and the sighted girls had a satisfactory repertoire of social skills and extensive use frequency of such skills without the presence of behavioral problems; on the other hand the sighted boy presented a limited social skills repertoire and the presence of behavioral problems. Future researches would investigate which variables contribute to positive social development of blind children enrolled in regular schools.

Keywords: Special Education. Visual impairment. Social Skills. Play. kindergarden.



Dr. GIBSON,
Katie



Hartlepool Borough
Council

Exploring perceptions, experiences and emerging narratives on Autism - Appreciating the world of Autism through the lens of VIG

This research seeks to identify understandings and narratives around autism spectrum disorder (ASD) through the application of video interaction guidance (VIG). In adopting a social constructionist approach, the case study used a person-centred model to explore a parent's experiences and emerging narratives of ASD through the lens of VIG. Findings of the current study suggest that VIG offers an effective tool for in-depth exploration of complex, multi-storied understandings of ASD and the perceived parental role. The intervention was perceived to promote greater awareness of the child's communication skills, beyond the 'common' understandings of ASD, by providing a novel outsider perspective on interactions. The intervention also promoted parental efficacy through recognition of parenting skills in supporting the development of strength-based narratives. VIG was seen to provide a platform for an exploration of existing narratives and the construction of new, preferred realities. Findings emphasise the strength of the oppressive social world in creating additional barriers for children with ASD. This highlights the potential role of VIG in creating change in systems beyond the family and making valuable links within school and in the community. Through this ecological and interactionist perspective inclusion can be positively supported. The current research emphasises that inclusion is not about 'doing the same for every child' but rather about supporting individual needs and differences to promote positive outcomes. In using VIG, a shared understanding and language can be promoted, enabling a co-appreciation of children and the skills parents and school staff bring to facilitating development.



Dr. KOSSYVAKI,
 Lila



University of
 Birmingham

Towards an international model of effective interactive style to promote spontaneity in children with autism: a case study from the UK

My presentation will focus on my PhD research. This study explored the extent to which teaching staff can alter their interactive style in order to promote spontaneous communication in children with autism, an area of great difficulty even for able individuals with autism. The greater strength of this study was its methodology. Influenced by the social model of disability, I worked in close partnership with the staff of a classroom for 18 months and we developed an intervention based on their existing good practice. Video recordings were used to capture children's behaviour and to reflect on staff practice within the framework of Video Interaction Guidance (VIG). VIG is an intervention to help clients move from discordant to attuned communication by supporting them to reflect through dialogue on the using micro-analysis of video clips of their own successful interactions. As a result of the success of this method of training staff, I am now being trained to become a VIG trainer myself and use it more extensively. The intervention had a great impact on children's spontaneous communication and the school is still using it today, 3 years after the completion of the study. Staff also found that working in partnership with the researcher in a reflective way was highly rewarding and empowering. Since it is a low cost intervention in terms of time and resources it can easily be tried in mainstream settings to promote inclusion. Additionally the fact that it is not language-based means that it can be adapted to other countries and promote future collaborative research (the use of AISI is now being explored in Greece and Saudi Arabia).



Dr. SAWYERR,
 Louise



South Tyneside Council

South Tyneside
 Council

Supporting socially anxious adolescents: challenges and possibilities

Social anxiety is commonly associated with avoidance of social situations, feelings of low self-worth and fear of interacting with others. For anxious adolescents, these difficulties are often manifest in their inability to speak-up in class, struggle to make and sustain friendships and reluctance to attend school. In light of these difficulties, for anxious individuals the transition from school into adulthood may be a particular period of uncertainty and challenge. As such, three parents of socially anxious adolescents were invited to reflect upon their children's transitions post-sixteen education. Anxious adolescents were in attendance at a local authority school for anxious pupils. Parents were interviewed and their data was analysed with use of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Three superordinate themes emerged which focussed on: parents' perceptions of service delivery for anxious adolescents, anxious adolescents' ability to cope in social situations, and the potential for anxious adolescents to make a fresh start as they transition into adulthood. The analysis and interpretation of parents' information indicated potentially key to effective transitions was the need for a greater effort to integrate adolescents back into mainstream education. Also identified was the need for the continued development of local authority transition planning protocols for anxious adolescents. To ensure their inclusion in further education, employment and training opportunities future research might support the implementation and evaluation of such transition practices and guidelines. Educational Psychologists may be in a position to use their knowledge of ecological and developmental psychology to facilitate multi-agency approaches to work.

Keywords: social anxiety, parent education, adolescent, transition

Paper Session 03

Evidence from the classroom: teachers creating effective inclusive environments

Date: 13th March 2015

Local: AT1 – Sala 17 (UFSCar – São Carlos)

Time: 13.30 – 14.45



Dr. SILVA,
Michele
Oliveira



Instituto Federal de
Educação, Ciência e
Tecnologia São Paulo

Systematized Assessment for Teachers of Students with Cerebral Palsy (ASPA-PC)

Systematized Assessment for Teachers of Students with Cerebral Palsy (ASPA-PC) was developed to support the specialized professional in assessing the student with cerebral palsy enrolled in the 1st, 2nd and 3rd grade in elementary school aiming to subsidize the pedagogical planning. The instrument was built in three stages. In the first stage, a Pilot Study was carried out and the results provided the basis for drafting the first version of ASPA-PC. In the second stage, from the assessment of fourteen students using the instrument, an assessment kit and an instruction manual used by special education service teachers was indicated. In the third stage, the results from the previous steps defined the separation of ASPA-PC into ASPA-PC KIT I to assess students up to the 2nd grade of elementary school and ASPA-PC KIT II to assess students of the 3rd grade. In addition to a manual and a guideline to orient the initial conversation between the evaluator and the general school teacher, the instrument consisted of booklets in the area of Portuguese, Communication, Mathematics and classroom situations. The results indicated that the use of ASPA-PC subsidized the development of an academic planning, contemplating pedagogical objectives, indication and contraindication of materials, strategic planning and resource adaptation.

Keywords: Special Education. Assessment Instrument. Student with Cerebral Palsy.



Dr. CAPELLINI,
Vera
Lucia
Messias
Fialho



Universidade Estadual
Paulista -
Campus de Bauru

Implementation and evaluation of a collaborative consultation program in a public school

This two year study investigated the implementation of a collaborative consultation program in a public school in Bauru. Its aim was to evaluate the performance of students by means of the School Performance Test - SPT, before and after the intervention of the program, to the satisfaction of the school staff and parents and The Basic Educational Development Index (BEDI) of the school, guided by a collaborative consultation. The methodological procedures used the collaborative research as a reference. The data of several developed actions were collected, such as from discussion groups of subjects indicated by the school staff, reflective meetings through analysis of educational videos filmed in the daily school routine, debate with multidisciplinary professionals with a short, medium and long term view of planning for the school to become more inclusive. Most parents affirm being satisfied with the school and staff, reflecting a democratic direction. Students were evaluated before and after the intervention, and the results verified that all showed improved performance from one year to the next when comparing their own results. However, most students, even the ones without disabilities, had low scores for the courses in which they were enrolled before and after the intervention. The school BEDI improved, much to the satisfaction of the school staff and parents. As a final result, the school team managed to complete the writing of the Political Pedagogical Project (PPP) in an inclusive perspective and produced a video with stories and experiences about their work.

Keywords: Inclusive Education, Collaborative consulting, Continued education.



Dr. GULDBERG,
Karen



University of
Birmingham

Transforming autism education: the development of a research-informed collaborative professional development programme.

This paper reports on findings from research on practice and provision for pupils with autism, including a study of autism provision in England (Jones et al., 2008); a systematic international literature review on autism educational practice and provision (Parsons et al., 2009) and a scoping exercise to ascertain how current educational provision in England is preparing children and young people with autism for good adult outcomes (Wittemeyer et al., 2011). This paper outlines how findings from this research informed the content of the Autism Education Trust (AET) professional development programme and describes the collaborative process and model underpinning this programme*. The AET programme consists of a set of national standards that describe the key factors common to current good autism practice in settings; three levels of training materials in autism education and a competency framework for practitioners. With nineteen hubs delivering the training, 44,000 practitioners have completed training, with highly positive evaluation (Cullen et al., 2013). We are currently extending the work undertaken in the UK to Greece and Italy through an Erasmus Plus funded collaborative project with partners in those countries, and the paper will also report on the emerging findings from research undertaken on this project to date. The programme was funded by the Department of Education in England and led by academics in the Autism Centre for Education and Research in partnership with a number of stakeholders, including individuals on the autism spectrum.

Keywords: autism education; autism practice; professional development.



Dr. McCARTAN
Denise



Horizons Specialist
Academy Trust

Using video to facilitate collaboration and an inclusive approach to issues of pupil behaviour

The literature indicates that whilst there is an increasing recognition of the multifaceted and complex nature of pupil discipline and behaviour, to a large extent interventions continue to adopt an individualist focus, which promotes change in 'isolation' and locates 'the problem' within individuals and families. This suggests a different way of looking at the issue of pupil behaviour needs to be found to break away from negative cycles of blame and pupil exclusion often found in such situations. Difficulties in achieving collaborative home-school relationships and effective partnership are well documented in the research literature, particularly in circumstances where pupil behaviour is an issue. The study examined the effects of a video intervention based on the principles of video interaction guidance, upon the home-school relationship in a situation where there was a difficulty with pupil behaviour, and risk of exclusion. Adopting a constructivist approach, the study used an action research model to explore changes in the experiences, perceptions and attribution of the parent, teacher and child as the intervention progressed. Findings of the study suggested that the intervention was perceived as promoting the development of a collaborative relationship between the parent and teacher. More positive communication and interaction was also reported in the parent-child and teacher-pupil relationships, and beyond the parent-pupil-teacher sub-system to the child's relationships with peers and other family members. Increased self-efficacy and self-awareness were reported by those involved and strengths based narratives highlighting the capacity and resources of those involved, particularly the child were found to develop overtime.

Keywords: Video Interaction Guidance; Collaboration; Inclusion; Behaviour



Dr. WILSON,
 Maria



South Tyneside Council

South Tyneside
 Educational
 Psychology Service

Looked After Children who exhibit school refusing behaviour: What do their accounts of their behaviour tell us about school attendance?

My doctoral research reports the findings of a small-scale qualitative study that explores the accounts of looked after children who had exhibited school refusal behaviour. Grounded theory was used to analyse the transcripts of semi-structured interviews with four looked after young people in the North East of England. The participants were asked about the factors that precipitated their decline in school attendance as well as what contributed to the continuation of these difficulties. The emergent theory tells us that when a Looked After Child (LAC) is faced with instability during adolescence they are at risk of school attendance difficulties. The factors that contributed to continued attendance difficulties related to the unresolved precipitating factors, school, people who mattered to the individual and the individual being ready for change. Adults working to support LAC with school attendance difficulties should focus on reducing instability in their lives during adolescence in terms of maintaining foster placements and school placements, developing the quality and strength of relationships between LAC and the people who matter to them and ensuring that schools offer a bespoke package that meets the needs of the LAC. Intervention in these areas will help LAC to feel ready to focus on the future and make the connection between school attendance and long-term goals.

Keywords: looked after children, school refusal, school attendance and retention

Paper Session 04

Investigating interdisciplinary approaches to inclusion: working with professionals outside schools

Date: 14th March 2015

Local: Teatro Florestan Fernandes (UFSCar – São Carlos)

Time: 09.45 – 11.00



Dr. GONÇALVES,
Adriana
Garcia



Universidade Federal
de São Carlos

Assistive Technology in the initial formation of special educators

Adaptations of teaching resources for physically disabled students may represent an important form of accessibility to the curriculum, as it allows the handling of school objects more independently and thus contributes to the formation of a student who able to get intervention with the means surrounds more autonomously. With this, the teacher becomes the true mediator in this relationship between the student and the resource, rather than as executor for the student of their own actions with the resource. The modification of the resources is able to maximize the potential of individuals with disabilities. It was officially called in the United States of America (USA) in 1988, as assistive technology (USA, 1988). The term Assistive Technology (AT) is defined as the use and implementation of any instrument, service, support, and practical strategy that will help to improve functionality and the expected results for the completion of an activity as well academic, daily life activity, mobility, locomotion and communication. This study aimed to investigate the AT theme, as present discipline in the curriculum of the course of Special Education, bringing impact in the initial formation of students and in the future special education teachers. A questionnaire was applied as a "check list" with eleven questions for students of the Bachelor's Degree in Special Education after the completion of the matter AT. The results showed the importance of worked content mainly in practical classes developed for the construction of AT resources based in cases students who are target public of Special Education developed by students. We concluded that the matter of AT is important in the formation of students as regards the evaluation and implementation of AT resources in the practices of the future special educators.

Keywords: Special Education; Assistive Technology; Target audience of Special Education.



Dr. ROCHA,
Aila
Narene
Dahwache
Criado



Universidade Estadual
Paulista -
Campus de Marília

Collaborative work in health and education interface: focus on inclusion of students with disabilities

The objective of this study is to implement actions to mediate the interdisciplinary work in interface between health and education to promote the inclusion of students with disabilities based on collaborative research. The study involves 57 students with physical disabilities, 57 general classroom teachers, 9 teachers from Multifunctional Resource Classrooms and 6 health professionals. Data collection was proposed in two steps: Step 1 - Identification of the needs of the students with disabilities, teachers and health professionals and promotions of actions to capacitate these professionals to carry out interdisciplinary work; Step 2 - Implementation of intervention programs and creation of formal places for in-service training. To date, the study has concluded Step 1. The descriptive statistical analysis was performed from the data collected through a protocol developed in the study and the records taken from observation of the child during school activities. The results presented the main demands of the participants in the school setting, including: the participation in daily activities, the positioning of the student, the development of writing, the access to school activities and the use of assistive technology. It was also planned, with the professionals, that Step 2 would be developed through interventions in schools involving health and education professionals and that meetings would be arranged between the 72 professionals to create the formal in-service place. We conclude that this study contributes to the direct actions in order to build a collaborative work based on the guidelines proposed by the Special Education.

Keywords: Inclusion; Collaborative Work; Interdisciplinary practice; Special Education



Dr. PREECE,
 David



University of
 Northampton

Developing effective partnerships with parents of children with autism

There is overwhelming evidence that the presence of autism can significantly impact upon families, affecting all areas of family life. Families may be faced with a wide range of challenges and stressors, affecting the child's development and family functioning, cohesion and quality of life. Significant factors affecting outcomes for such families include the availability of appropriate support and advice, and the sense of agency that comes from working in partnership with professionals to common goals. However though professionals may receive extensive training and advice regarding working with students on the autism spectrum, little or no such training or support is generally available to parents, or regarding issues outside the classroom. This paper draws on previous research undertaken over many years regarding parent education and support in general and in particular the use of 'structured teaching' and 'Positive Behavioural Support' approaches to develop effective multi-agency working to improve outcomes for children and families (Howley, Preece & Arnold, 2001; Preece, 2014; Preece & Almond, 2008; Whitaker & Preece 2013). A range of methods was utilised in these studies, including case study, surveys, interviews and documentary analysis. Vignettes are used to illustrate aspects of good practice, and key facets of effective family-centred multi-agency working are identified and explored. These include: a) honest, meaningful partnerships; b) professional competence; c) working to a shared agenda; d) supporting the family to develop their skills; e) appropriate, individualised support.

Keywords: autism, families, support, multidisciplinary



Dr. DEVLIN,
 Niall



Wakefield
 Council

Being Seen and Unseen: Dynamic and Contested visibilities in the Educational Psychologist and Client Encounter

The workshop would critical examine the dynamic and discursive processes by which clienthood is made visible in the Educational Psychologist/Client encounter. Clienthood is understood a as potentially problematic embodiment of SEN and Diasbility. Employing an autoethnographic perspective the visibilities, of the client and educational psychologist, will be argued to be performed, offered, colluded with, agitated against and constructed rather than revealed. Educational Psychologists attempt to fabricate and sustain clienthood in the asymmetrical relationship through processes of formulation, objectification and categorization. However, rather than a passive recipient of this normalized visibility clients challenge the offered visibilities to manage how they are seen. This challenge is both direct and indirect. Direct challenges include the client offering alternative formulations, categories or not engaging with the normative processes. This might be understood an attempt to be unseen. The indirect challenge to the offered visibility originates in the client being beyond (not reducible to) the labels and themes offered by educational psychology. Individuals by being radically other will always be more than and additional to what a positivistic educational psychology has said about them This would be located in a review of research that suggests that SEN identities are fluid. The workshop is therefore influenced by the work of Foucault and Levinas.

Keywords: inter-professional practice, educational psychologists, autoethnography



Dr. TAYLOR,
 Amelia
 Fay



North Tyneside Council

North Tyneside
 Council

How do Parents of Children with Language and Communication Difficulties Experience Video Interaction Guidance? A Practitioner Research Project.

It is widely believed that positive parent-child interaction fosters child development. The systematic literature review focused on effectiveness of self-video interventions on parent-child interaction and children's verbal communication skills. Findings suggested positive outcomes relating to parents' interaction skills and aspects of children's expressive and receptive language skills.

Less is known about the parental experience of self-video interventions (Lomas, 2011). The practitioner research project aimed to uncover the parental experience of VIG. Participants took part in one VIG cycle in their homes and one interview. Interview data were analysed using Interpretive Phenomenological Analysis. Findings indicated parents valued opportunities for reflection using video and felt empowered to make positive changes in their relationships with their children. Findings raised questions about parents' experiences of control and feelings of being judged during VIG. Participants felt the VIG experience involved a degree of professional judgement of their parenting skills and their children's verbal communication skills. This is discussed within the wider socio-cultural context of practitioner-client relationships in the community. The research evolved through interdisciplinary work in a specialist pre-school provision aiming to prepare children for school readiness. I investigated parental experiences of VIG in the community. Parents and their children had involvement with a Trainee Educational Psychologist, Speech and Language Therapists and the Language and Communication Team. The research committed to ethical research methods. The intervention explored, VIG, aimed to develop the relationships between parents and children, thus, fostering child development and therefore preparing children considered to have a special educational need in their language skills, to be included in schools.

Keywords: language and communication difficulties, video interaction, parent-child interaction

Paper Session 05

*Making the agenda more visible:
research influencing policy change*

Date: 14th March 2015

Local: Teatro Florestan Fernandes (UFSCar – São Carlos)

Time: 13.30 – 14.15



Dr CIA,
Fabiana



Universidade Federal
de São Carlos

Stimulation, needs and social support of families of disabled children: possible relationships

The family is the main context that can promote children development and it can work to make this process easier or to restrict it. Families of disabled children usually need to rearrange their relationships to promote a stimulative environment to their children and a social support system that can help them. The aim of this study was to relate the stimulation offered to the children in the family environment, the level of satisfaction with the family's social support and the family's needs. The participants of this study were 85 parents of disabled preschoolers. Data were collected through the following instruments that were applied as questionnaires: (a) Inventory of family's environment resources; (b) questionnaire about the family's needs and (c) Social support questionnaire. Pearson's correlation was applied to relate these variables. Results show that families with higher needs have less frequency of schedules established by the family for the children to accomplish their daily activities, such as, right time to go to bed and watch television. Besides, the higher the family needs, gathering around with the family to make activities with their children happens in a lower frequency. Higher needs in relation to the function of family's life and knowing how to explained their child's disabilities, the lower is their satisfaction with the social support received. These results offer guidelines to interventions with small disabled children's families, so they can maximize the child's development.

Keywords: Family. Special Education. Disabilities.

Financial support: CNPq.



Dr. VIZIM,
 Marli



Centro Universitário
 Fundação Santo
 André

Improvement and impasses in the political policies of inclusion

The research shows an analysis about the Political Policies of Inclusion in Diadema, focused on the people with special educational needs who are included in the regular schools. In order to analyze the actions implemented studied administrations, from 1993 to 2004, the action of specialized teachers from the Social Inclusion Attention Center was relevant. In the methodological procedures, the qualitative research was chosen and the official documents analysis and specialized teacher interviews were also taken into account. The research was based on theoretical basis of the democratic administration, the inclusion, the teaching staff training and the emancipative pedagogic political project. One of the hypotheses was that the option for an inclusive school imposes challenges in the overcome of the dichotomy between Special and Regular Education, not limited to the needed but insufficient support service implementation. As the social inequalities are hidden behind the speech of the equality and difference, the education for everybody appears in multifaceted ways. Approaching the improvements and impasses in the construction of an inclusive school enabled to review the specialized support service role in the construction of the needed 'partnership' to attend the special educational need student demand. This articulation is effectively sustained within the democratization of the administration, the break of barriers to the collective work that need to guarantee the overcoming of fragmented and decontextualized practices, consequence of a clinic model, historically presented in the Special Education.

Keywords: specialized teachers, Special Education, democratic administration,



Dr. BUNTIN,
 Joanne



Durham Educational
 Psychology Service

Making connections through the 'other': an exploration of mutuality with parents and teachers

Within education and social policy in the UK, a focus on and support for parenting has been viewed as a means to overcoming social and economic disadvantage. In education it has been widely recognised that it is beneficial to involve parents in children's education as part of a strategy of narrowing the achievement gap. However, despite policies and legislation advocating parental engagement in schools, practices are varied according to factors such as socio-economic status, gender, ethnicity and the presence of special educational needs. A recent meta-ethnography examined how social class can affect parent-teacher relationships. Power was found to be embedded in school cultures and was related to the boundaries and receptivity between parents and teachers. In light of these findings, this research set out to explore whether mutuality is possible between parents and teachers and if so its nature and role. Mutuality was conceptualised through a relational and dialogic lens. A participatory action research (PAR) framework was adopted with five mothers and five members of staff in a local primary school in the North East of England. Joint and separate sessions of parents and teachers took place over a seven month period. Relational approaches, drawing on narrative therapy and Video Interaction Guidance (VIG), were used and multiple forms of data were co-created. This involved the sharing of stories and perspectives about parenting. It was possible to identify the development of mutuality as a result of this process. Three aspects that may have enabled mutuality to develop are discussed; i) making connections through the other, ii) outsider's perspective, and iii) creative tension in dialogue. Despite literature suggesting parent-school relationships almost always develop in the interests of the school rather than parents from areas of socio-economic disadvantage, this research suggests that mutuality created the potential to move beyond existing power imbalances and towards more equitable practices.

Keywords: teachers-parents collaboration, parental engagement, participatory action research

PÔSTERS Full Texts

Eixo 01

Identification and assessment of disabilities and special educational needs.

- 1- Application of systematic assessment of student with cerebral palsy. *(Bruna do Nascimento; Eduarda Megumi Kawase; Adriana Garcia Gonçalves)*

Eixo 02

Including children in schools: evidence based practice

- 2- Bilingual Inclusive Education: Follow-up and Implications for Pedagogical Actions Favoring Deaf Primary Education Students. *(Alice Almeida Chaves de Resende, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda)*
- 3- Democratic sports practice in school: a path to inclusion. *(Amália Rebouças de Paiva e Oliveira; Adriana Garcia Gonçalves; Manoel Osmar Seabra Junior)*
- 4- Family-school relation: program for preschool professionals of target audience of special education students. *(Laura Borges, Fabiana Cia)*
- 5- Possible dialogues in a school of differences. *(Saimonton Tinôco)*
- 6- Proposals of activities for a student with intellectual disability at regular education: report of experience. *(Christiane Rampaso Luchini Stanquini; Rosemeire de Araújo Rangni)*
- 7- Repertory survey fractions of Education in Adolescents with Visual Impairment. *(Ailton Barcelos Da Costa; Maria Stella C. de Alcântara Gil)*
- 8- Students with intellectual disabilities and the transition of special school for regular: a case study. *(Ana Paula Pacheco Moraes Maturana; Enicéia Gonçalves Mendes)*
- 9- Students with learning disabilities: characteristics and suggestions for pedagogical interventions. *(Anne Caroline Duarte; Calixto Junior de Souza; Pauliana do Nascimento Rodrigues; Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes)*
- 10- Use of devices auxiliary for mobility within students with physical disabilities. *(Larissa Pernacova; Adriana Garcia Gonçalves; Gerusa Ferreira Lourenço)*

Eixo 03

Evidence from the classroom: teachers creating effective inclusive environments

- 11- Playing and learning with math: teaching strategy for children with intellectual disabilities. *(Aline Nathalia Marques; Rosemeire Geromini Alonso; Vanessa Cristina Angelotti; Rosimeire Maria Orlando)*
- 12- Successful education strategy for literacy in the classroom inclusive. *(Bruna do Nascimento; Eduarda Megumi Kawase)*
- 13- The special educators in co-teaching approach: what is your role? *(Ana Paula Zerbato; Enicéia Gonçalves Mendes)*

Eixo 04

Investigating interdisciplinary approaches to inclusion: working with professionals outside schools.

- 14- Alternative Communication: Interaction Possibilities School between groups with Intellectual Disabilities (*Cândice Lima Moreschi; Maria Amélia Almeida*)
- 15- Consulting collaborative distance in assistive technology for teacher resource multifunctional rooms. (*David dos Santos Calheiros; Enicéia Gonçalves Mendes*)
- 16- Hippotherapy associated with tactile stimulus as intervention in children with congenital blindness and ocular pressure stereotype. (*Gardenia de Oliveira Barbosa; Maria Amélia Almeida; Mey de Abreu van Munster*)
- 17- Musical intervention using nursery rhymes: a case study of an autistic adolescent. (*Valéria Peres Asnis; Maria Amélia Almeida*)
- 18- Teaching program of daily routine activities for youth with intellectual disability. (*Iasmin Zanchi Boueri; Maria Amélia Almeida*)

Eixo 05

Making the agenda more visible: research influencing policy change.

- 19- Inclusion in school and individual education plan: evaluation of a program of continuous training for educators. (*Gabriela Tannús-Valadão; Enicéia Gonçalves Mendes*)
- 20- São Carlos special educational history told by a newspaper from 1997-2000. (*Keisyani da Silva Santos; Enicéia Gonçalves Mendes; Sabrina Mazo D’Affonseca*)
- 21- Specialized educational services in a São Paulo municipality. (*Josiane Beltrame Milanesi; Enicéia Gonçalves Mendes*)

EIXO 01

Identification and assessment of disabilities and special educational needs.

APPLICABILITY OF SYSTEMATIC ASSESSMENT OF STUDENT WITH CEREBRAL PALSY APLICABILIDADE DE AVALIAÇÃO SISTEMATIZADA DE ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL

Bruna do Nascimento
Eduarda Megumi Kawase
Adriana Garcia Gonçalves

Universidade Federal de São Carlos

Abstract: The assessment of students with SEN is one of the special educator's duties in Educational Service Specializing, according with CNE/CEB No. 04/2009. The assessment stages range from prior identification of student needs to the development of and use of necessary resources for a full development of educational activities. Thus, the present study focuses on systematically assessing a student with cerebral palsy enrolled in a public school in the countryside of São Paulo state. The instrument for data collection was the Protocol "Avaliação Sistemizada para Professores de Alunos com Paralisia Cerebral – ASPA-PC" (Systematized Assessment for Teachers of students with Cerebral Palsy). It is an instrument with a collection of books that evaluates areas such as mathematics, Portuguese, nonverbal communication, positioning, motor skills and classroom situations. Data was collected in three steps: 1) observation in the regular classroom and SRM; 2) interview with the teacher in a regular classroom; 3) application of the Portuguese book. The results showed that the instrument covers a diverse range of important cognitive and physical characteristics to define the level of support required for the process of teaching and learning. Thus, conducting a systematic evaluation is essential, since the lack of such features can contribute negatively to full participation, performance and individual student progress with Cerebral Palsy.

Keywords: Special Education; assessment; Cerebral Palsy.

Resumo: A avaliação do aluno com NEE é uma das atribuições do educador especial no Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o exposto na Resolução CNE/CEB nº04/2009. As etapas da avaliação vão desde a identificação prévia das necessidades do aluno, como a elaboração e utilização dos recursos necessários para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas. Diante disso, o presente estudo teve como foco avaliar de forma sistematizada um aluno com Paralisia Cerebral matriculado em uma escola municipal do interior do estado de SP. O instrumento para coleta de dados foi o Protocolo "Avaliação Sistemizada para Professores de Alunos com Paralisia Cerebral – ASPA-PC". Trata-se de um instrumento com um conjunto de cadernos que avaliam áreas como a matemática e o português, comunicação não verbal, posicionamento, habilidades motoras e situações da sala de aula. Os dados foram coletados em 3 etapas: 1) observação na sala de aula regular e SRM; 2) entrevista com a professora da sala regular; 3) aplicação do caderno de português. Os resultados demonstraram que o instrumento aborda uma gama diversa de características cognitivas e físicas importantes para definir o nível de suporte necessário ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, é imprescindível a realização de uma avaliação sistematizada, pois o desconhecimento de tais características pode contribuir negativamente à plena participação, ao desempenho e ao progresso individual do aluno com Paralisia Cerebral.

Palavras-chave: Educação Especial; Avaliação; Paralisia Cerebral.

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma categoria da educação especial bastante complexa, pois acaba sendo responsável pelo acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE aos conteúdos curriculares. Nesse sentido, ela é uma das atribuições do educador especial no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de acordo com o exposto na Resolução CNE/CEB nº04/2009 que institui as Diretrizes do AEE na Educação Básica.

Portanto, além da avaliação pedagógica ser de responsabilidade do professor, esta deve nortear sua atuação, que com base no questionamento de como atender da melhor forma possível o aluno, precisa identificar previamente suas necessidades, para posteriormente elaborar e utilizar os recursos necessários para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas, conforme aponta o Guia prático do direito de todos à educação do Ministério Público (São Paulo, 2011 p. 47).

No entanto, mesmo com a legislação educacional brasileira reconhecendo a importância da avaliação, a escola, face ao que se tem observado dos mecanismos de avaliação do AEE, apresenta dificuldades significativas em sua elaboração e execução, mostrando-se sem critérios pelo desconhecimento de instrumentos e pouco eficazes pela falta de sistematização.

Silva e Manzini (2014) desenvolveram um instrumento para avaliar os alunos com Paralisia Cerebral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É um instrumento que aborda as características específicas desse alunado e de fácil aplicação aos professores, devido ao material ser autoexplicativo e necessitar de materiais de baixo custo, que geralmente estão disponíveis na própria escola ou Sala de Recursos. Então, teremos como referência nesse estudo a “Avaliação Sistematizada para Professores de Alunos com Paralisia Cerebral – ASPA-PC” (SILVA; MANZINI, 2014).

Desta forma, o presente estudo teve como foco avaliar de forma sistematizada um aluno com Paralisia Cerebral que frequenta o AEE e está matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2014, em uma escola municipal do interior do estado de SP.

O aluno avaliado nesse estudo tem 8 anos de idade e será chamado com o nome fictício de Nicolas.

Os dados foram coletados em 3 etapas: 1) observação na sala de aula regular e Sala de Recursos Multifuncionais – SRM; 2) entrevista com a professora da sala regular; 3) aplicação do caderno de Língua Portuguesa.

O instrumento utilizado foi o Protocolo “Avaliação Sistematizada para Professores de Alunos com Paralisia Cerebral – ASPA-PC” (SILVA; MANZINI, 2014). Trata-se de um instrumento com um conjunto de cadernos que avaliam áreas como a matemática e o português, comunicação não verbal, posicionamento, habilidades motoras e situações da sala de aula. Mas, especificamente para este trabalho, optou-se em apresentar os dados referente a Língua Portuguesa com a aplicação do caderno específico.

APLICABILIDADE DO ASPA-PC

A primeira etapa da avaliação constituiu na observação na sala de aula regular e na SRM durante o AEE.

Com base na observação, foi possível identificar que Nicolas apresenta dificuldade na fala, de comunicação e motora, necessitando de auxílio para ir ao banheiro. Entretanto, anda sem auxílio e chega a caminhar rapidamente, na tentativa de correr como as outras crianças. Consegue pegar objetos, tem movimento de pinça, aponta com a mão e com a cabeça em afirmação ou negação quando não consegue se expressar.

Em sala de aula tem um bom posicionamento e se senta perto da mesa da professora para que ela o auxilie nas tarefas, porém o aluno não faz as mesmas atividades que a sua turma. No dia da observação, em especial, Nicolas não fez nenhuma atividade, permanecendo quieto em sua carteira, somente escreveu o que a estagiária que fazia a observação solicitou. Quanto ao AEE na SRM, seu posicionamento não é adequado, pois a mesa em que são postas as atividades é desproporcional ao tamanho do aluno e as atividades realizadas costumam estar mais centradas no treino motor (quebra-cabeça, jogo de silhueta) e treino de fala (nomeação de figuras).

Caderno Roteiro de Identificação de Informações Iniciais

Nesse caderno do ASPA-PC a professora da sala regular é entrevistada para que sejam identificadas algumas informações iniciais acerca da escolarização do aluno.

Os resultados do caderno de entrevista são baseados nos relatos da professora e apontam como dificuldades do aluno, o atraso cognitivo, a dificuldade motora, o fato dele não responder verbalmente e não fazer nada autônomo e tudo precisar ser mediado.

Com relação ao nível de escrita, foi relatado que Nicolas não faz nem garatuja, sendo assim não faz produção de texto, nem oral, embora ele fale (de difícil compreensão). Quanto aos conteúdos de matemática, ele só sabe a sequêcia da contagem.

Nas atividades em sala, nem todos os dias ele faz atividades sobre o mesmo assunto que os demais alunos, às vezes faz com objetivos específicos para ele, e outras não, pois segundo a professora, ela não dá conta de adaptar todos os conteúdos daquela série. A realização das atividades é feita com a ajuda da professora e dos colegas e essas atividades são mostradas para a turma para valorizar o trabalho do Nicolas e para que ele faça parte daquele ambiente. Às vezes as atividades dele não são concluídas, porque ele se recusa a fazê-las. Algumas dessas atividades são realizadas no caderno e outras em folhas separadas com pauta maior, em A4 ou em papel para desenho.

A participação do aluno nas atividades em grupo é efetiva, entretanto ele se cansa facilmente, não concluindo a tarefa. O material escolar de Nicolas não é organizado por ele próprio, pois os outros alunos fazem as tarefas dele por ele.

E para concluir a professora ressaltou que se ela tivesse auxílio de outro profissional, suas aulas poderiam ser mais dinâmicas, podendo o Nicolas participar mais e se desenvolver, porque também na sala há outras crianças com deficiência (autismo) que demandam atenção dela.

Caderno de Avaliação Língua Portuguesa para aluno não alfabetizado

A avaliação do caderno de Língua Portuguesa para aluno não alfabetizado continha 16 objetivos a serem avaliados: 1) reconhecer rótulos; 2) diferenciar palavra escrita de outras representações; 3) necessidade de suporte para posição vertical; 4) leitura de textos não

verbais; 5) leitura; 6) relacionar palavra escrita figura/objeto; 7) escrita; 8) acessibilidade dos materiais pedagógicos; 9) acessibilidade cor/fundo; 10) habilidade para entender os conceitos de diminutivo/aumentativo; 11) identificar uma pessoa a partir da sua descrição; 12) descrever com ou sem a presença da pessoa; 13) reconhecer pessoas da atualidade; 14) montar quebra-cabeça; 15) interpretar figura a partir de sua silhueta; 16) inferir uma informação a partir de um dado.

Os resultados da aplicação desse caderno para cada objetivo são descritos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: resultados do aluno Nicolas da aplicação do caderno de avaliação Língua Portuguesa.

<i>Objetivo</i>	<i>Resultados</i>
1	Reconheceu leite e bolacha nomeando corretamente; Coca-cola apontou nomeando de “guaiá”; Nescau apontou para boca e para o leite e creme dental apontou para o dente, demonstrando reconhecer suas funções; Não identificou leite condensado, Bombril, Danone, batata frita e salgadinho.
2	Apontava e pegava corretamente o item quando lhe era perguntado qual era o número, qual era a palavra e qual era o relógio.
3	Não há necessidade de suporte para posição vertical.
4	Repetiu os sinais de jóia e tchau; Apontou corretamente menino/menina quando perguntado; Não identificou/nomeou/apontou a placa de proibido estacionar e quando perguntado qual era do banheiro feminino e masculino.
5	Não reconheceu o próprio nome ou o nome dos colegas; Reconhece e faz a leitura da letra A, escrita em qualquer palavra.
6	Diante da figura da bola nomeou de “gol” e do objeto bola (miniatura) nomeou corretamente; Não identificou a figura ou o objeto apito e identificou a vogal A da palavra escrita.
7	Faz movimento de pinçar e consegue rabiscar; Fez rabiscos com movimentos leves e circulares na folha.
8	O lápis engrossado facilitou a escrita devido ao traçado mais firme; Conseguiu apagar com a borracha de tamanho tradicional; O alfabeto móvel certamente é um recurso acessível para o aluno escrever, pela facilidade de pegar o material, como também o computador (sabe apertar e soltar o dedo das teclas). Necessária adaptação no mouse.
9	Não é necessário adaptação de cor/fundo.
10	Nomeou corretamente as figuras, mas não identificou aumentativo e diminutivo. Quando perguntado qual o gato menor/pequeno ou maior/grande, fez a escolha aleatoriamente.
11	Falou papai apontando para a imagem e quando perguntei do menino apontou a moça.
12	Não descreveu a professora, tampouco concordou com as características dela descritas a ele.
13	Não reconheceu as personalidades atuais (presidente Dilma, jogador de futebol Neymar, lutador Anderson Silva).
14	Pegou as peças sozinho, mesmo sendo de papel, mas para formar a imagem houve auxílio para deixar as peças próximas.
15	Fez a atividade com autonomia e rapidez (atividade bastante trabalhada no AEE).
16	Após descrever a cena de um menino chamado Pedro triste e lhe mostrar uma imagem de uma pessoa feliz e uma triste, foi perguntado quem era o Pedro. O aluno pegou a imagem do Pedro e disse “óculos”. Ao ser questionado porque aquele era o Pedro, o aluno não identificou triste e feliz.

DISCUSSÃO

Confrontando os dados presentes nos resultados do Caderno de identificação de informações iniciais, realizado na primeira etapa da avaliação com o Caderno de Língua Portuguesa, fica evidente a disparidade de informações, visto que a entrevista ficou caracterizada por constatar as limitações do aluno, enquanto a segunda etapa da avaliação apontou também suas habilidades e potencialidades. Para exemplificar, uma das respostas com relação ao nível de escrita do aluno, apontou a não realização nem de garatuja, tampouco de produção de texto, mesmo a oral. Já o segundo Caderno, demonstrou que o aluno consegue sim rabiscar, e que o alfabeto móvel e o computador são materiais acessíveis a escrita do aluno, bem como o aluno diferencia palavra escrita de outras representações, reconhece rótulos e identifica a vogal A, que são níveis de leitura.

Dessa forma, a avaliação indica que aluno tem totais condições de ser alfabetizado, corroborando com o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica – que a avaliação além de considerar o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno, deve mostrar “suas possibilidades de aprendizagem futura”, indicando ao professor as intervenções pedagógicas a serem realizadas. (BRASIL, 2010. p. 23).

Os resultados deixam claro que o instrumento de avaliação utilizado aborda uma gama diversa de características cognitivas e físicas importantes para definir o nível de suporte necessário ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, trazendo subsídios para a elaboração futura de um plano de ensino efetivo.

CONCLUSÃO

A pesquisa relata que a não realização de uma avaliação sistematizada e o desconhecimento das características apontadas no instrumento reflete diretamente na escolarização, e pode contribuir negativamente à plena participação, ao desempenho e ao progresso individual do aluno com Paralisia Cerebral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica). Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. 3 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> .Acesso em 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (Secretaria de Educação Especial). **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEE, 2010. 72 p.

SÃO PAULO. Ministério Público. **Guia prático, o direito de todos à educação**: diálogo com os Promotores de Justiça do Estado de São Paulo. São Paulo: MP-SP, 2011. 165 p.

SILVA, M. O; MANZINI, E. J. **Avaliação Sistematizada para Professores de Alunos com Paralisia Cerebral**: ASPA-PC. ABPEE / Marquezine & Manzini editora, 2014. 158 p.

EIXO 02

*Including children in schools:
evidence based practice*

Educação Inclusiva Bilíngue: Acompanhamento e Implicações para Ações Pedagógicas junto a Alunos Surdos no Ensino Fundamental

Bilingual Inclusive Education: Follow-up and Implications for Pedagogical Actions Favoring Deaf Primary Education Students

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Alice Almeida Chaves de Resende
Programa de Pós Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos
Agência de Fomento: FAPESP

Resumo

A política educacional vigente indica a inclusão de toda criança na escola regular, respeitando suas necessidades e peculiaridades, todavia tais cuidados nem sempre são proporcionados. Este é o caso da inclusão escolar de crianças e jovens surdos, devido sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, fica alijados dos processos de ensino-aprendizagem. É fundamental desenvolver práticas pedagógicas atentas às necessidades de sujeitos surdos e iniciativas que propiciem a aquisição e uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no espaço escolar. Ações nesta direção tornaram-se obrigatórias com a publicação do Decreto Federal 5.626/05, que trata da educação de surdos. Este trabalho realiza ações de acompanhamento e pesquisa vinculadas a um programa de inclusão de alunos surdos junto a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no Município de São Carlos-SP. Essa experiência tem como princípio o desenvolvimento de uma educação bilíngue para estudantes surdos: incorpora a Libras ao espaço escolar, busca implementar metodologias e práticas didáticas apropriadas aos incluídos. Os objetivos deste projeto abrangem os seguintes ângulos de intervenção e análise: formação continuada de toda a equipe da escola no que concerne ao trabalho bilíngue; acontecimentos em sala de aula; atuação de professores bilíngues na formação básica destes alunos; lugar social que estes alunos ocupam nas relações interpessoais por meio da observação das atividades que desenvolvem e dos modos como os outros interagem com eles. O trabalho na escola, em sala de aula e extra classe é documentado através de registros em diários de campo e video-gravações que são utilizados para reflexões, formação, análises e avaliações da efetividade da prática realizada.

Abstract

The current educational policy establishes the inclusion of all children at regular school, with respect to their necessities and peculiarities. But these cares are not always given. This is the case of children and young deaf people school inclusion. They tend to be apart from the teaching-learning processes due to their difficulty to communicate by the language used by most people. It is crucial to develop pedagogical practices based on deaf people needs and also initiatives that promote the Brazilian Sign Language (Libras) acquisition at school, specially at elementary education. Moreover, actions in favor of this are Federal Decree 5,626/05. Considering this, the São Carlos-SP Department of Education asked this paper proponents in 2011 for a city Department of Education/University partnership aiming at the implantation of a police of Bilingual Inclusive Education. Then, it was possible to implant the project in a broader way. This research project aims to analyze implementation and intervention actions taken by a city elementary school to create an experimental space for including deaf students based on bilingual inclusive education parameters. This experience has as its grounding

principle the development of bilingual education for both deaf and hearing students, creating in the school an effective use of both the Portuguese and Libras languages in order to implement methodologies and didactic practices which are appropriate for both deaf and hearing students aiming with the ultimate goal of developing quality school inclusion.

Keywords: Deaf education, Bilingual approach; Portuguese teaching as a second language.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a política educacional brasileira prioriza a escolarização de todo aluno na sala de aula comum. A compreensão da educação especial nesta perspectiva se dá como novas práticas de ensino que atenderiam às especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e proporcionariam a todos o direito à educação (BRASIL, 2008).

No entanto, a escolarização de alunos surdos não tem surtido resultados eficazes por não estar atenta às suas necessidades linguísticas, culturais e curriculares. Inseridos em classes de ouvintes, encontram dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita (GÓES, 2004), culminando em uma defasagem de conhecimentos mesmo após anos de escolarização. Quando seu direito de acesso linguístico é reconhecido e proporcionado por meio de um intérprete, a realidade sofre algumas melhoras, embora continue com barreiras, já que somente a presença de um intérprete não vem a garantir que todo o espaço sócio-educacional passe a considerar questões metodológicas e curriculares relacionadas à surdez, podendo a criança surda constituir relações somente com o intérprete e permanecer às margens da vida escolar (LACERDA, 2006).

Isto porque, segundo Vygotsky (1994), a linguagem é fundamental para a construção de processos cognitivos e a constituição do sujeito. Estes processos se desenvolvem primeiramente entre indivíduos e posteriormente no próprio indivíduo, **de maneira que nosso pensar e agir resultam de uma apropriação de formas culturais de pensamento e ação** (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009). Pela linguagem, a criança poderá construir conhecimentos que não dependam da realidade concreta e relacionar, generalizar e refletir sobre estes conhecimentos.

Se “o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem” (VYGOTSKY, 1989. p.142), as práticas educacionais voltadas para os surdos devem estar fundamentadas na língua de sinais (ARAÚJO; LACERDA, 2006), contemplando o direito da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos em uma língua que domine. Esta abordagem bilíngue propõe que seja ensinada a língua de sinais como

primeira língua, de modo que esta competência linguística servirá de base para a aprendizagem da língua do grupo majoritário, no caso do Brasil, o português, como segunda língua (LACERDA, 1998).

A língua de sinais é valorizada socialmente e ocupa posição central, como “única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno” (LACERDA; LODI, 2009, p. 14). Por ser uma língua de modalidade visogestual, o sujeito poderá apropriar-se dela com naturalidade e rapidez e vivenciar interações sociais em contextos significativos para ele.

Hoje, no Brasil, a pessoa surda possui o direito assegurado por lei a uma educação bilíngue (BRASIL, 2005). A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida pela Lei nº 10.436 em 2002, e o Decreto nº 5626/05 regulamenta a inclusão educacional dos alunos surdos, em um modelo que prevê acesso aos conteúdos escolares em uma sala com língua de instrução Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, acesso a todas as áreas do conhecimento em uma sala de surdos e ouvintes com a presença de intérprete para o Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio e educação profissional, além do ensino de português como segunda língua. Com um prazo de adequação até 2015, a realidade se mostra ainda pouco eficiente para que um aluno surdo que frequente uma escola de ouvintes tenha sua condição bilíngue respeitada (LODI, 2013).

Soma-se a isso o fato de que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes que possuem pouco ou nenhum contato com a Libras, vindo a conhecer esta língua na escola. Concretiza-se então um acesso fragmentado à linguagem e às produções sociais e culturais, responsável pela dificuldade enfrentada pelos surdos no acesso a linguagem escrita do português. Por muitas décadas as concepções sobre surdez e sujeito surdo sustentaram que toda criança surda passava necessariamente pelos mesmos processos de aprendizagem da escrita que os ouvintes. As práticas descontextualizadas de treinamentos das habilidades orais-auditivas, ensino de palavras isoladas do contexto enunciativo, memorização de estruturas gramaticais entre outras estratégias equivocadas de ensino foram originadas por essas concepções (LACERDA; LODI, 2009). Perde-se assim a essência dialógica da linguagem, apresentam-se produções escritas de base lexical, em um amontoado de palavras isoladas, que pouco favorece uma apropriação efetiva da linguagem escrita pela criança surda.

Além disso, este modo de ensino-aprendizagem não contempla a comunicação da vida cotidiana, o que segundo Bakhtin (2009), é parte importante da comunicação ideológica. Usar a escrita é muito mais complexo que dominar códigos de um sistema linguístico. “Escrever é

fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia” (ARCOVERDE, 2006, p. 255). Num certo sentido, tenta-se fazer um trabalho de alfabetização, que em geral não se efetiva em sucesso, e não há espaço para um trabalho de letramento efetivo (FERNANDES, 2006).

Assumindo-se estes pressupostos, a aquisição da escrita por parte dos sujeitos surdos deve ser organizada de forma a se considerar a linguagem em sua dimensão discursiva; a língua portuguesa adquirindo sentido nos círculos de interação verbal vivenciados efetivamente por meio da língua de sinais. Faz-se necessário trabalhar a escrita a partir de uma perspectiva mais abrangente de um conjunto de práticas sociais, em contextos e com objetivos específicos, ou seja, adotar práticas de letramento (SOARES, 2004).

O processo de letramento, vinculado a uma prática de construção de sentidos e interação dialógica, traz algumas ponderações sobre a aprendizagem do português para os alunos surdos, já que logo de início eles encontram barreiras para compartilhar uma língua comum. Os surdos que não possuem contato com a Libras crescem com uma defasagem muito grande em atividades de letramento, em comparação com os ouvintes. A comunicação limitada com as pessoas que os cercam reduz enormemente as trocas simbólicas com o meio social. Falta-lhes um território linguístico compartilhado (FERNANDES, 2006) que os apresente aos aspectos do mundo letrado, como contar histórias, ler para eles, chamar sua atenção para a escrita na mídia, responder à curiosidade infantil. Estes mesmos conhecimentos dos quais são privados lhes são esperados e cobrados como pré-requisitos ao desenvolvimento da escrita, quando de seu ingresso no Ensino Fundamental.

Poucos são os espaços educacionais no Brasil que vêm desenvolvendo práticas de letramento com alunos surdos considerando o português como segunda língua. Trata-se de um conhecimento novo que precisa ser construído a partir das práticas que vêm sendo desenvolvidas por professores bilíngues e seus alunos surdos no cotidiano escolar.

Compreendemos que para a implantação de um Programa Inclusivo Bilíngue para surdos, alguns cuidados devem ser tomados. Torna-se fundamental que o Programa Educacional oferecido aos alunos seja investigado, bem como adaptações e transformações curriculares e metodológicas realizadas. Para tal, é necessário que seja desenvolvida capacitação dos docentes e dos demais profissionais que trabalham na escola para que compreendam as especificidades linguísticas e sócio-culturais dos alunos surdos, além de desenvolverem um conhecimento mínimo de Libras; a presença de um surdo adulto que possa

servir de referência identitária e como interlocutor privilegiado para o desenvolvimento de linguagem das crianças; o cuidado com as adaptações curriculares e metodológicas; o contato com outros alunos surdos, a fim de que seja alcançado o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo das crianças surdas incluídas (LACERDA *et al*, 2003). Ações inclusivas consequentes não podem ser realizadas apenas num plano teórico. Assim, entendemos que é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares. Pretendemos acompanhar salas com língua de instrução Libras para as crianças menores (Primeira etapa do Ensino Fundamental) e o ensino de português como segunda língua na segunda etapa do Ensino Fundamental, práticas estas não analisadas no programa inclusivo bilíngue acompanhando anteriormente ampliando estudos e possibilitando reflexões com base nas experiências anteriores.

OBJETIVO

O presente estudo aborda um programa de escolarização que assume a condição bilíngue do aluno surdo, atuando de forma diferenciada daquela apresentada pela maioria das classes regulares descritas anteriormente, distinguindo-se também no que se refere à metodologia pedagógica adotada que busca incorporar uma perspectiva de educação bilíngue voltada para os surdos. Atentando para a atual política nacional de educação inclusiva, busca construir uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue, considerando a Libras e a Língua Portuguesa, conforme prevista pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O Programa Inclusivo Bilíngue para Surdos¹, apoiado pela Prefeitura Municipal e pela Universidade Federal de São Carlos tem como objetivos:

- Acompanhamento da Escola Municipal de Educação Básica - EMEB Dalila Galli, no Município de São Carlos, escolhida para oferecer atendimento a alunos surdos no Ensino Fundamental com um Programa Inclusivo Bilíngue para surdos, em atendimento ao Decreto Federal 5.626/05, para delineamento das ações realizadas no âmbito geral da escola para a estruturação de um espaço inclusivo bilíngue.

¹ Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia de Feitosa Lacerda, Financiamento Fapesp, Ensino Público - Processo Número: 2012/17730-9.

- Acompanhamento e análise do desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos com base em três parâmetros: i) seu desenvolvimento em Libras; ii) seu desenvolvimento em Língua Portuguesa; iii) seu desenvolvimento geral em relação aos conhecimentos esperados para cada série.
- Acompanhamento e análise das ações dos professores bilíngues em relação às práticas educativas ofertadas aos alunos surdos com base em três parâmetros: i) o lugar concedido a Libras nas práticas pedagógicas; ii) a metodologia de ensino da língua portuguesa, iii) processos de interação dos alunos surdos e demais alunos nas diversas práticas sociais presentes no espaço escolar.

Este Programa justifica-se principalmente pela necessidade de se desenvolver uma série de reflexões no interior da escola pública visando transformar seu modo de atender e atuar com sujeitos surdos. Assume a condição bilíngue do aluno surdo, atuando de modo adequado às suas especificidades, distinguindo-se na metodologia pedagógica adotada. Tem como princípio o desenvolvimento de uma educação bilíngue para estudantes surdos e incorpora a Libras ao ambiente escolar, buscando efetivar metodologias e práticas didáticas apropriadas aos alunos surdos incluídos.

Procedimentos Metodológicos do Programa Inclusivo Bilíngue

A escola escolhida vem sendo preparada para o atendimento de alunos surdos com uma proposta de inclusão por meio da incorporação da Libras ao espaço escolar, fato que por si implica no repensar metodologias e no desenvolvimento de didáticas apropriadas para estes alunos.

Como a implantação desta prática não é simples é imprescindível que alguns aspectos sejam considerados e contemplados na execução deste programa educacional; por este motivo torna-se necessária a realização de cursos de formação continuada a toda a equipe que atua nas escolas focalizando a surdez e a Libras, e cursos sobre metodologia e estratégias de ensino para alunos surdos, na medida em que as questões educacionais dos surdos são perpassadas por processos de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Além disso, é necessária a formação de professores bilíngues que serão responsáveis pelas turmas de Ensino Fundamental primeira etapa e pelo ensino do português como segunda língua no Ensino Fundamental segunda etapa; e a formação de profissionais de apoio –

instrutores surdos para os dois turnos da escola e intérpretes de Libras para todas as classes nas quais estiverem matriculados alunos surdos na segunda etapa do Ensino Fundamental, a fim de garantir o acesso dos alunos surdos a Libras e aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.

Os professores bilíngues serão responsáveis por ministrar aulas em salas cuja língua de instrução será a Libras, a partir dos conteúdos pertinentes ao ensino de cada uma das séries escolares – serão neste caso professores regentes de classe bilíngues Libras/Português e pelo ensino do português como segunda língua nas séries finais do Ensino Fundamental. Os instrutores surdos serão responsáveis pelo ensino de Libras para os profissionais da escola, alunos ouvintes e comunidade e pelo desenvolvimento linguístico dos alunos surdos em Libras; e os intérpretes de Português/ Libras e Libras /Português, para o acompanhamento dos alunos surdos em sala de aula (Ensino Fundamental segunda etapa), propiciando condições, por meio da Libras, para a aprendizagem dos alunos surdos; e equipe de acompanhamento que atuem na organização e implementação das propostas visando uma boa articulação entre as equipes escolares da escola envolvida no Programa de Inclusão Bilíngue.

Organização Geral do Programa

A partir da presença destes profissionais na escola, o Programa Inclusivo Bilíngue foi organizado da seguinte forma para o Ensino Fundamental primeira etapa: o professores bilíngues, em parceria com a coordenação da escola, discutem estratégias pedagógicas adequadas para os alunos surdos e desenvolvem os mesmos conteúdos abordados com os alunos ouvintes em classes cuja língua de instrução é o Português. Esta paridade permite a organização de atividades escolares similares (alunos surdos e ouvintes), dando as mesmas oportunidades educacionais para as crianças surdas e, portanto, garantindo a inclusão escolar e social além da convivência com a diversidade.

Serão oferecidas oficinas de Libras para professores e funcionários e aulas de Libras para as crianças ouvintes e comunidade, ministradas pelo instrutor bilíngue (surdo ou ouvinte), já que a vocação Inclusiva Bilíngue da escola requer que tanto o Português como a Libras circulem no espaço escolar.

Atividades de Educação Física, Artes, passeios, entre outras serão desenvolvidas com a participação conjunta de alunos surdos e ouvintes, constituindo-se em espaços privilegiados

para a inclusão e convivência com a diversidade. Para estas atividades se faz necessária a presença do intérprete de Libras para mediar as relações entre surdos e ouvintes.

Já para o Ensino Fundamental segunda etapa, os alunos permanecem incluídos nas salas de aulas sendo acompanhados por um intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Deste modo, podem ter acesso às propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores de acordo com as diretrizes curriculares para cada série.

Considerando-se ainda as particularidades das crianças surdas no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa no Ensino Fundamental, os alunos surdos frequentarão as aulas de Português ministradas por professor bilíngue, em espaço separado dos alunos ouvintes, já que o Português precisa ser trabalhado com estes alunos como segunda língua, em conformidade com o que está previsto no Decreto 5.626/2005.

Além destas atividades pensadas e desenvolvidas para os alunos surdos, todos os profissionais da escola participarão de Oficinas de Libras, propiciando que estes profissionais compreendam as especificidades desta língua e possam relacionar-se, diretamente, com os alunos surdos nas situações do cotidiano escolar, sem depender da presença dos intérpretes.

Reuniões entre a equipe de acompanhamento, os professores, instrutores surdos e os intérpretes que possuem alunos surdos em suas salas de aula serão realizadas a fim de discutir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, auxilia-los no planejamento das atividades de forma a não excluir os surdos, além de propiciar uma maior compreensão dos processos educacionais de cada aluno.

Aspectos metodológicos da pesquisa em tela

O foco das análises recairá na atuação de duas professoras bilíngues: i) uma pedagoga responsável pela sala 'Língua de instrução Libras' do Ensino Fundamental primeira etapa, que atualmente é responsável por seis alunos surdos que frequentam este nível de ensino; ii) e outra licenciada em Letras responsável pelo ensino do português como segunda língua para alunos surdos matriculados no ensino fundamental II, dois alunos. As atividades em sala de aula desenvolvidas pelas professoras bilíngues serão vídeo gravadas periodicamente e juntamente com os registros escritos dos pesquisadores, com base nas atividades por eles desenvolvidas, integrarão banco de dados que será organizado com finalidade de pesquisa e de material para a formação de professores e educadores envolvidos neste processo.

A partir deste banco de dados, pretende-se refletir sobre os efeitos da capacitação propiciada, sobre a adequação das práticas em sala de aula, para o desenvolvimento acadêmico, sócio-afetivo e de linguagem dos alunos surdos e sobre as interações dos alunos surdos entre si e com os alunos ouvintes no espaço escolar. Esta reflexão sobre os modos como o programa inclusivo bilíngue para surdos se constitui, visa também um olhar crítico sobre as práticas desenvolvidas de modo a compreender se o modelo proposto atende ou não as necessidades dos alunos surdos e se alcança, nestas bases, os objetivos propostos pela política nacional de inclusão escolar.

Os sujeitos serão acompanhados nas situações escolares que vivenciam em seu cotidiano e, nestas, ocorrerão registros em diários de campo, áudio e vídeo das atividades educacionais. A avaliação do desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos terá como base os parâmetros: desenvolvimento em Libras; desenvolvimento em Língua Portuguesa; e desenvolvimento geral em relação aos conhecimentos esperados para cada série, com base nas atividades avaliativas propostas pelos professores na rotina de sala de aula, nas avaliações gerais assumidas pela escola e pela secretaria municipal de educação.

As atividades serão desenvolvidas com os profissionais da escola, direta ou indiretamente envolvidos nas salas em que se encontram os alunos surdos incluídos, e com os alunos que frequentam estas classes, sendo este o critério utilizado para a inclusão dos sujeitos envolvidos com a pesquisa.

Durante as reuniões periódicas entre os profissionais da escola e a pesquisadora, serão esclarecidas dúvidas sobre o desenvolvimento do projeto em todos os seus aspectos. Da mesma forma, serão realizadas reuniões entre pesquisador/pais, nas quais os familiares serão informados sobre o andamento da pesquisa, além de serem esclarecidas possíveis dúvidas. Este contato contínuo dos profissionais, familiares e alunos com o pesquisador garantirá o esclarecimento do projeto em todas as suas fases, acesso ao processo em desenvolvimento, bem como a indicação da liberdade de recusa a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização e/ou prejuízo. As questões relativas à garantia de sigilo, assegurando a privacidade dos mesmos serão continuamente abordadas, bem como esclarecidas em caso de dúvidas dos sujeitos. Todo o projeto será desenvolvido nas dependências da escola, durante as situações de rotina tanto dos profissionais quanto das crianças, não há a possibilidade de risco causado pela pesquisa.

Forma de Análise dos Resultados

Em estudos que focalizam aspectos metodológicos, especialmente em áreas como as das ciências humanas (Castro, 1996), é crescente o reconhecimento de que a linha teórica eleita tende a ser determinante da metodologia por ele adotada. Em outras palavras, não é qualquer metodologia que pode ser aplicada a qualquer teoria enfocada. *“...é preciso também reconhecer que a própria opção por uma metodologia é ditada pela teoria abraçada, com todas as suas crenças e pressupostos a respeito da natureza de seu objeto de estudo”* (Perroni, 1996: 25).

Dessa forma, a abordagem metodológica que se configura como a mais adequada à perspectiva histórico-cultural aqui adotada, é a naturalista/observacional, conforme discutido por Perroni (1996). Dentre as vantagens deste método, destaca-se o fato deste permitir uma análise detalhada e completa dos processos de desenvolvimento. Assim, *“...ao recuperar a história do dado, por meio da descrição de suas condições de produção, podem [os estudos feitos nessa linha] permitir identificar a constituição histórica do sentido”* (Perroni, 1996: 22). O objeto de estudo é a língua em atividade e a relação dos sujeitos com ela. Reconhecendo o desenvolvimento como um processo dinâmico, em constante fluxo, busca-se dar conta da continuidade dos fatos, uma vez que a realidade é vista como um processo em constante movimento; o foco das análises recai sobre a emergência dos processos de mudança, permanência das dinâmicas próprias de sala de aula e das interações entre os sujeitos que constituem o espaço escolar. Assim sendo, os dados a serem analisados são construídos, pois se assume que eles se configuram a partir de um processo de elaboração ao qual são submetidos os fatos.

A partir das concepções teóricas aqui assumidas, os fatos geram escolhas e suscitam recortes que conformam os dados. Análise a ser feita levará em consideração, também, aquilo que é particular e global na ocorrência dos fatos. Esta questão admite duas dimensões: à importância de se atentar aos fatos singulares, uma vez que estes podem conter informações relevantes que as abordagens de caráter global, pela sua natureza, são levadas a desconsiderar (Ginzburg, 1987). E às múltiplas inter-relações que se estabelecem entre instâncias, como: a educação como prática social, os processos de significação, os processos de subjetivação e a construção da identidade.

Desse modo, a análise metodológica dos resultados será pautada nos pressupostos da análise microgenética, que procura destacar um comportamento em particular e por seu intermédio entender a totalidade dos processos pelos quais passa o sujeito, de modo a entender o como acontece e não somente o que acontece. Trata-se de um trabalho que requer

detalhamento, atentando para as ações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos nos diversos contextos. A análise microgenética somada às contribuições dos estudos de Vygotsky preocupa-se com os processos humanos, que por sua vez têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, sendo essas relações relevantes e passíveis de investigação (Góes, 2000).

Nesse sentido, os registros de campo e a video-gravação mostram-se como técnicas adequadas para tais fins, uma vez que possibilitam ver a realidade se apresentando “em processo”, revelando as interações construídas nas práticas em sala de aula e nas reuniões de capacitação e reflexão, permitindo ao pesquisador uma visão ampla dos processos e dos produtos sociais nestes espaços. Dada à linha teórico metodológica assumida, não se pode antecipar precisamente os resultados que serão encontrados, já que se trata do acompanhamento de práticas pedagógicas e processos interpessoais que terão seus desdobramentos nas próprias relações.

As atividades avaliativas elaboradas pelos professores envolvidos na pesquisa serão tomadas como material de análise para acompanhamento da evolução acadêmica dos alunos surdos. O material vídeo gravado e os registros em diário de campo serão analisados pela pesquisadora e também pelas professoras de modo a provocar reflexão sobre as ações realizadas nas práticas pedagógicas. O foco de análise será o desenvolvimento de língua e linguagem em Libras e em português, e o desenvolvimento em relação aos conteúdos acadêmicos ministrados. Pretende-se refletir sobre o que foi realizado abrindo a perspectiva de rever práticas, aperfeiçoá-las ou modificá-las de acordo com os efeitos observados nos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.C.M.; LACERDA, C.B.F. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngüe. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; MASSI, G. (Orgs.).

Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 221-243.

ARCOVERDE, R.D.L. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 251-267, mai/ago. 2006.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009

BRASIL. Decreto Nº 5.626. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

CASTRO, M. F. P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

FERREIRA, M.C.C.; ZAMPIERI, M.A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: Berberian, A.P.; Mori - De Angelis, C.; Massi, G. (Orgs.) **Letramento**: Referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GÓES, M.C.R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, 50 - Relações de ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas: Papirus, 2000.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.) **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-91.

LACERDA, C.B.F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Espaço**, nº 10, dez/1998, p. 30-40.

LACERDA, C.B.F.de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Ago 2006, vol.26, no.69, p.163-184.

LACERDA, C.B.F. de; CAPORALI, S. A; LODI, A.C.B. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da clínica-escola de Fonaudiologia da UNIMEP**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa FAP/UNIMEP (2001/2003), 2003.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F.; **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LODI, A.C.B. **Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. **Educ. Pesqui.**, Mar 2013, vol.39, no.1, p.49-63.

PERRONI, M.C. O que é o dado em aquisição da linguagem?. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo; Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



*Becoming visible:
comparing inclusive and special education policies, practices and research in Brazil and the UK.
12th – 14th March 2015
UFSCar – São Carlos - SP*



A prática esportiva democrática no interior da escola: um caminho para a inclusão.

Democratic sports practice in school: a path to inclusion.

Amália Rebouças de Paiva e Oliveira
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial - UFSCar
Prof. Dr. Adriana Garcia Gonçalves
Programa de Pós Graduação em Educação Especial – UFSCar
Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior
Departamento de Educação Física – Unesp – Presidente Prudente

Resumo

A concepção da educação física está ligada a raízes higienistas e militarista (CASTELANI FILHO 2004; GHIRALDELLI JÚNIOR 1991), que culturalmente proporcionaram ao longo dos anos uma prática excludente. A prática esportiva democrática no interior da escola acompanha o desenvolvimento da educação inclusiva em âmbito geral. Carvalho (2005) ressalta que as reflexões a respeito da inclusão escolar ocupam um espaço significativo a partir da década de 90, e ainda denomina a mesma como um processo contínuo e permanente. Fica evidente que o processo que promove e estuda a educação inclusiva é recente, e que para a Educação Física torna-se cada vez mais crucial promover práticas não excludentes frente as pessoas com deficiência, acompanhando o movimento de inclusão social e escolar do século XXI. O objetivo deste trabalho foi identificar as variáveis que promovam a inclusão nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa documental, para tanto, foram levantadas e analisadas as publicações do Grupo de estudos e pesquisa em inclusão escolar, tecnologia assistiva e atividade motora adaptada da Unesp, Presidente Prudente, entre os anos de 2011 a 2014. As publicações abrangeram diferentes estudantes público alvo da Educação Especial. As variáveis encontradas neste processo foram: adaptação de recursos de tecnologia assistiva, atenção/concentração, jogos cooperativos de construção entre outros, que promoveram estímulos à independência e autonomia destes estudantes, com ênfase à interação social e educacional. Conclui-se que embora o processo de inclusão não é, e não deva ser atribuído apenas ao professor, uma prática coerente que utilize de estratégias e recursos diferenciados pode promover uma aula de educação física inclusiva.

Palavras chave: Educação Especial; Educação Física Inclusiva; Educação Física Adaptada

Abstract

The conception of physical education is linked to hygienists and militarists roots (CASTELANI FILHO 2004; GHIRALDELLI JÚNIOR 1991), which culturally provided over the years an exclusionary practice. The democratic practice of sports in the school follows the development of inclusive education. Carvalho 2003 points out that the reflections about school inclusion occupy a significant space from the 90's, and still called the same as a continuous and ongoing process . It is evident that the process that promotes and study inclusive education is recent , and that for Physical Education becomes increasingly crucial to promote not exclusionary practices across people with disabilities , following the movement of social inclusion and school of the XXI century. The objective of this study was to identify variables that promote inclusion in Physical Education . This is a documentary research , therefore, it was analysed the publications of the study group and research in school inclusion , assistive technology and adapted motor activity of UNESP , Presidente Prudente, between the years 2011 to 2014. The publications covered different target audience of Special Education students. The variables found in this process were: adaptation of assistive technology resources , attention /

concentration , cooperative games of construction among others, promoted incentives for the independence and autonomy of these students , with emphasis on social and educational interaction. We conclude that although the process of inclusion is not, and should not be attributed only to the teacher, a consistent practice to use different strategies and resources can promote inclusive physical education class .

Key words: Special education; Inclusive physical education; Adapted Physical Education

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão tem sido o grande desafio do século XXI Cardoso 2003, e para a educação física não é diferente. Esta área de conhecimento é permeada de concepções higienistas e militaristas que vem produzindo historicamente uma prática excludente e o culto ao corpo perfeito.

Para Castelani Filho 2004 a educação física passou a ser associada a educação do físico devido a pensamentos higienistas agregados a concepção militar. Ghiraldelli Júnior 1991 ressalta que no Brasil republicano a formação de profissionais da área da educação física era responsabilidade de instituições militares. Junior 200 aponta que a educação física surgiu com a finalidade de fortalecer os trabalhadores que estavam sobrecarregados com as intensas rotinas de trabalho advindas da industrialização. Dessa maneira, fica claro que as raízes higienistas supracitadas sobrecarregam a concepção da educação física, que busca por sua vez superar tais conceitos obsoletos e abrir o caminho para uma prática esportiva democrática.

Durante muito tempo nas aulas de educação física eram trabalhados exercícios militares e a ginástica. Segundo Costa e Souza 2004 o esporte propriamente dito na Educação Física começou a ser desenvolvido depois da segunda guerra mundial, e após o ano de 1964 a tendência tecnicista se intensificou e o esporte, passou a ser embasado pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Cabe aqui uma reflexão: se o a tendência tecnicista embasava o esporte seguindo preceitos de produtividade será que as pessoas com deficiência tinham espaço nesse cenário ou elas eram apenas dispensadas desencadeando assim mais uma prática excludente para o histórico da educação física?

O início do desenvolvimento do esporte para pessoas com deficiência física no Brasil data de 1958, quando foi fundado o Clube dos Paraplégicos em São Paulo e o Clube do Otimismo no Rio de Janeiro. Os exercícios eram realizados com a finalidade de correção e prevenção (COSTA E SOUZA 2004), o que ainda não pode ser caracterizado com uma prática esportiva democrática. O movimento denominado esporte para todos, que ocorreu em 1960 é

denominado como o marco da democratização do esporte. Para Tubino 2010 o movimento tinha como objetivo mostrar que o esporte não deveria ser praticado apenas pelos considerados talentosos, foi uma iniciativa de denunciar o chamado esporte de elite, e defender a prática do esporte por todos.

É importante salientar que além da superação conceitual que a educação física busca a formação de professores para trabalhar com pessoas com deficiência também é uma questão importante no cerne da inclusão.

“Sabemos também que nem todas as escolas estão preparadas para receber um aluno portador de uma deficiência e por vários motivos, entre eles, porque os professores não se sentem preparados para atender adequadamente as necessidades daqueles alunos” (CIDADE E FREITAS, 2002 P.26)

Na grade curricular da graduação em educação física a disciplina de educação física adaptada apenas se tornou oficializada em 1987(CIDADE; FREITAS, 2002), o que para Fiorini 2011 pode deixar os professores formados antes dessa resolução permanecem aquém desse conteúdo. O conteúdo programático e a carga horária da disciplina também tem sido alvo de várias discussões. Borella 2010 afirma que para uma prática mais coerente é necessária uma reestruturação das disciplinas que abordam a educação física para as pessoas com deficiência.

Inúmeros estudos discutem a formação do profissional de educação física para trabalhar com pessoas com deficiência, e apontam lacunas nesse processo de formação. (CRUZ; FERREIRA, 2005) (LAMASTER et al.,1998) (NEVES, 2006) (MAUERBERG-de CASTRO; PALLA, 2004).

Além da formação profissional, a falta de estrutura também é uma questão a ser discutida. No estudo desenvolvido por Darido, Galvão, Ferreira e Fiorin (1999), os professores apontaram a falta de estrutura como uma das principais dificuldades encontradas na aula de educação física no ensino médio.

Aguiar e Duarte 2002 trazem alguns contribuições que podem favorecer a inclusão nas aulas de educação física. Para os autores a cooperação e a valorização da diversidade é um caminho para a inclusão, pois práticas que não valorizam esses pontos geram frustração constituindo uma cultura escolar de exclusão.

Cidade e Freitas (2002) salientam que desenvolver jogos de caráter lúdicos faz com que a criança aprenda a lidar com fracassos e êxitos oportunizando uma prática mais democrática.

Apesar do seu histórico ligado ao eugenismo é possível observar no cenário atual a quebra desse paradigma, prova disso é o documento que deve nortear a prática do profissional de

educação física (Brasil,1997), que apresenta a educação física enquanto cultura corporal de movimento, com a finalidade de proporcionar uma prática não excludente.

Devido a esse contexto histórico da educação física supracitado, é importante reconhecer práticas que objetivam promover a inclusão, e para tanto originou-se o presente estudo.

OBJETIVOS

Identificar as variáveis apontadas como inclusivas nas aulas de Educação Física levantadas por pesquisadores do grupo de estudos e pesquisa em inclusão escolar, tecnologia assistiva e atividade motora adaptada – GEPITAMA da Unesp Presidente Prudente.

DESENVOLVIMENTO

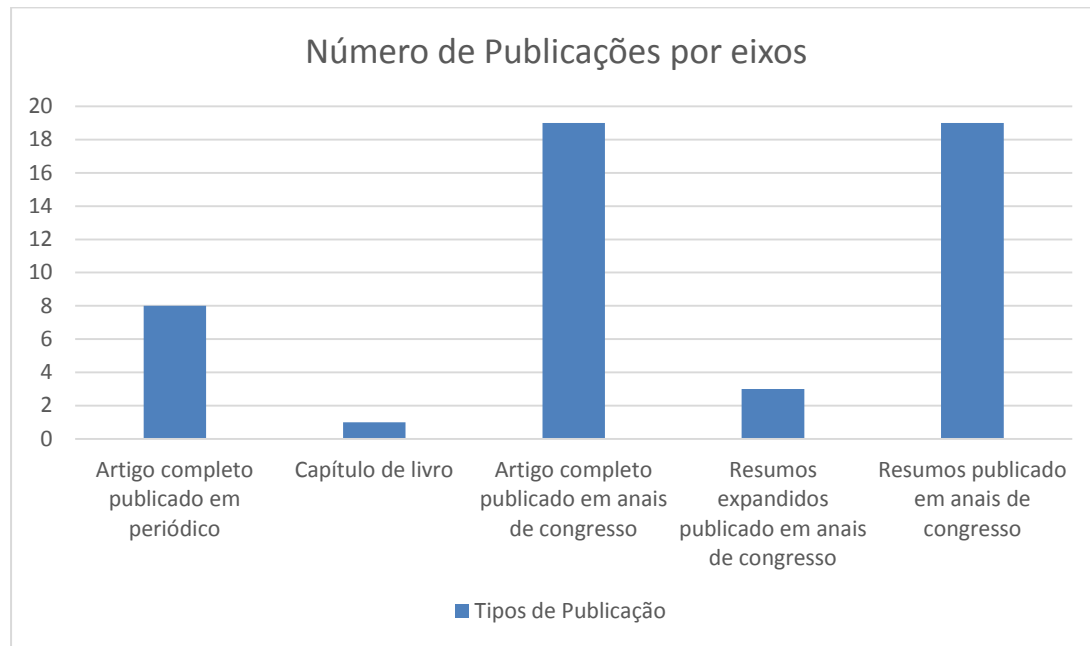
Trata-se de uma pesquisa documental, e para tanto foram levantadas as publicações entre os anos de 2011 a 2014 do grupo de estudos e pesquisa em inclusão escolar, tecnologia assistiva e atividade motora adaptada – GEPITAMA da Unesp Presidente Prudente.

Para a coleta de dados, foram analisados os currículos lattes dos integrantes que participam do grupo ininterruptamente nesse período de 4 anos. No total, analisou-se o currículo de três bolsistas participantes do grupo. Foram analisadas as publicações de cinco eixos do currículo sendo eles:

1. Artigos completos publicados em periódicos.
2. Capítulos de Livro.
3. Artigos completos publicados em anais de congresso.
4. Resumos expandidos publicados em anais de congresso.
5. Resumos publicados em anais de congresso.

Foram levantadas 50 publicações, todas lidas na íntegra, e resultados mais apontados como promotores de inclusão foram categorizados. Observe o gráfico do número de publicações por eixos:

Gráfico 1. Número de publicações por eixos analisados.



Da população estudada pelo GEPITAMA, os quatro principais grupos de pessoas com deficiência presentes nos estudos levantados foram: síndrome de Down; deficiência intelectual; deficiência visual; autismo; e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os artigos levantados trabalhavam com esportes adaptados, jogos, técnicas de orientação e mobilidade, desenvolvimento motor, dança, esporte como fator de inclusão, atividades para crianças com autismo e outros.

Os principais resultados abordados nas publicações, e apontados como variáveis que podem auxiliar na promoção da inclusão em aulas de educação física foram alocados em três categorias: 1) estratégias de ensino; 2) recursos pedagógicos; e 3) jogos de construção cooperativa.

As estratégias de ensino podem ser compreendidas como a ação propriamente dita do professor, que em grande parte das vezes é acompanhada por um recurso pedagógico para alcançar um objetivo (MANZINI 2010).

As publicações levantadas apontam para estratégia de ensino como uma das principais ferramentas para potencializar o ensino de pessoas com deficiência. No estudo de Faustino, Oliveira e Seabra Junior (2013), os autores identificaram que a mudança das disposições de lugares durante a aplicação de uma atividade com crianças autistas, bem como a utilização de reforços positivos podem facilitar o desenvolver da atividade com o aluno.

Oliveira, Serafim, e Seabra Junior (2011), em uma pesquisa que objetivava construir/adaptar estratégias de ensino e recursos pedagógicos para facilitar o ensino do tênis adaptado para pessoas com deficiências intelectuais, ressaltaram em seus resultados que as estratégias de ensino foram as adaptações mais eficazes, e ainda salientaram que as mesmas podem ser utilizadas isoladamente ou em combinação com algum recurso pedagógico.

O estudo desenvolvido por Zengo et al 2012 também destaca a importância das estratégias de ensino. Ao trabalhar com as estratégias de ensino e recursos pedagógicos aplicados a atividades lúdicas que promovem aquisição de autonomia e independência em crianças cegas e com baixa visão, a autora conclui tanto as estratégias como os recursos são essenciais no que concerne a preparação de atividades sensorio motoras.

Manzini e Deliberato (2007) p.187, definem que o recurso pedagógico possui três componentes: “1) ser concreto; 2) ser manipulável; 3) ter uma finalidade pedagógica.”

Nos trabalhos levantados os recursos pedagógicos apareceram na maioria das vezes utilizados concomitante a uma estratégia de ensino. A prática do professor de educação física norteada pela construção/adaptação de recursos pedagógicos para pessoas com deficiência é defendida pelo grupo que teve suas publicações analisadas.

Os estudos analisados apontaram que simples adaptações podem potencializar o aprendizado de pessoas com deficiência. Oliveira, Serafim, e Seabra Junior (2011) utilizaram de uma fita adesiva no cabo da raquete de tênis para marcar o local correto da realização da empunhadura. Dessa maneira os alunos conseguiram aprender corretamente o local, e após a retirada da fita continuaram a realizar a empunhadura na altura correta.

Os recursos pedagógicos fazem parte do plano de ensino dos professores de educação física, entretanto um olhar amplo por parte do professor consegue realizar pequenas adaptações que tornam a prática mais democrática. Oliveira, Faustino e Seabra Junior 2013 utilizaram de uma bexiga para o ensino das habilidades manipulativas do Badminton em crianças com deficiência intelectual. A cadência da bexiga é mais lenta, o que possibilita que os alunos consigam rebater –lâ sem maiores problemas, após um tempo treinando com a bexiga os alunos conseguiram interiorizar o movimento e depois realiza-lo com a peteca. Essa atividade pode ser realizada no interior da escola, promovendo uma prática mais democrática, uma vez que trata-se de uma prática inclusiva.

Para Macedo, Costa, Albuquerque, e Seabra Junior 2012 a dança é apontada como um recurso importante para a aquisição de habilidades motoras de pessoas com síndrome de Down.

A construção cooperativa foi utilizada nos estudos como estratégias de construir jogos e atividades a serem executados em conjunto com os alunos. Costa 2013, em seu trabalho de conclusão de curso afirmou que a construção das atividades em parceria com os alunos potencializava a atenção e concentração durante a tarefa. Como estratégia para a prática de certas atividades Oliveira, Faustino, e Seabra Junior 2013 utilizaram a execução do movimento conjunta o aluno.

A realização das atividades com a parceria professor – aluno pode promover uma maior concentração, o aluno interage de perto com o professor e foca mais na atividade a ser realizada.

É importante ressaltar que as práticas realizadas nos estudos analisados não ocorreram com a população com e sem deficiência. Todos os estudos foram realizados apenas com as pessoas com deficiência. Entretanto, estratégias e recursos que facilitem o aprendizado podem ser utilizadas para ambos os públicos, possibilitando assim uma prática no interior da escola inclusiva, atendendo os preceitos do desenho universal.

Para a acessibilidade o desenho universal é entendido como:

“concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade”. BRASIL. Turismo e Acessibilidade: Manual de orientações. Brasília: Ministério do Turismo, 2006 p. 10]

Se aplicarmos isso a educação física o desenho universal pode ser concebido como promover atividades e práticas que atendam a todas as pessoas com diversas características, torna-se então fundamental que o professor prepare as atividades de acordo com as especificidades dos alunos.

CONCLUSÃO

De acordo com o referencial teórico levantado e com as publicações analisadas concluiu-se que embora a educação física tenha sua concepção enraizada em uma prática excludente, os estudos apontam para uma superação com a finalidade de promover uma prática democrática.

A inclusão no cerne da educação física tem sido alvo de vários estudos, e o século XXI torna –se promissor no que se refere a identificar práticas democráticas que podem ser

realizadas no interior da escola. Entre elas as adaptações de estratégias de ensino e recursos pedagógicos podem ser a chave para uma prática inclusiva.

A utilização de estratégias de ensino e recursos pedagógicos pensados para as especificidades das pessoas com deficiência tem se mostrado eficazes no que tange ao aprendizado e realização de tarefas nas aulas de educação física. Novos estudos que utilizem dessas estratégias nas classes regulares de educação física que tenham alunos com deficiências podem apontar um caminho da inclusão no interior da escolar regular.

O professor não deve ser apontado como único responsável na promoção da inclusão. As legislações, práticas interdisciplinares entre os gestores e professores, reformulações curriculares e de estrutura do ambiente escolar, são alguns dos pontos que favorecem uma escola inclusiva, entretanto, embora a carga da inclusão não deva ser atribuída apenas ao professor, investigações e reflexões a respeito das práticas podem delinear um caminho e também preencher algumas lacunas no âmbito dessa temática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Serapião; DUARTE, Edison. **Educação Inclusiva: um estudo na área da Educação Física**. Rev.Bras.Ed.Esp.Marília, Maio-Agosto.2005,v11,n2,p 223-240.

BORELLA, D.R. **Atividade física adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de educação física**. Tese de Doutorado. Ufscar 2010 164f

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL. **Turismo e Acessibilidade: Manual de orientações**. Brasília: Ministério do Turismo, 2006

CARDOSO, C.S. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada**. Educação, n49, p137-144. 2003

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil : a história que não se conta**. Editora Papyrus. 10 edição. Campinas 2004. 224f

CIDADE, R.E., FREITAS, P.S. **Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola**. Brasília: *Revista integração*. Edição especial, p: 26-30, 2002

COSTA, Aberto Martins da. SOUZA, Sonia Bertoni **Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e**

perspectivas para o século XXI. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004

COSTA, C.R. **Análise de um Programa de Intervenção adequado às crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade-TDAH.** Trabalho de conclusão de curso. Unesp, Presidente Prudente.

CRUZ, G.C.; FERREIRA, J.R. **Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo.** Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.2, p.163-80, abr./jun. 2005

DARIDO, S.C.; GALVÃO,Z.; FERREIRA, L.A.;FIORIN,G. **Educação Física no ensino médio: reflexões e ações.** MOTRIZ - Volume 5, Número 2, Dezembro/1999 p.138-145.

FAUSTINO, P. F. ; **OLIVEIRA, A. R. P. ;** SEABRA JUNIOR, M. O. . Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R): estratégias para aplicação em crianças com transtorno do espectro autismo. In: II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACAO A DISTANCIA IV SIMPOSIO DE EDUCACAO INCUSIVA E ADAPTAÇOE, 2013, Presidente Prudente. Anais do II Simpósio Internacional de Educação à Distância e IV Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações. Presidente Prudente, 2013. v. 1. p. 68-77

FIORINI,M. L. S.**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICASOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP-Marília.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo Junior. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** São Paulo: Loyola, 1991. 61p.

JUNIOR, E.G. **Os higienistas e a educação física a história dos seus ideais.** Dissertação de Mestrado Apresentada aoPrograma de Pós-Graduação em Educação Física daUniversidade Gama Filho. Rio de Janeiro 2000 p183

LAMASTER, K.; KINCHIN, G.; GALL, K.; SIEDENTOP, D. **Inclusion practices of effective elementary specialists.** Adapted Physical Activity Quarterly, Champaing, v. 15, p. 64 – 81,1998

MANZINI, E. J. **Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral.** Mensagem da Apae, Belo Horizonte, n. , p.17-21, 1999. Trimestral

MANZINI, E.J.;DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência recursos pedagógicos adaptados II.** 1. Ed. Brasília:MEC/ABPEE, 2007.

MACEDO, V. P. ; COSTA, C. R. ; ALBUQUERQUE, D. I. de P. ; SEABRA JUNIOR, M. O. . **The Rhythm and Dance as Part of The Psychomotor Development Process of People With Down Syndrome: The Laban Method as Methodological Subsidy.** The FIEP Bulletin, v. 82, p. 408-412, 2012.

MAUERBERG-deCASTRO,E.; PALLA, A.,C. **Atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambiente inclusivo.** Revista Sobama, dezembro de 2004, vol.9, n1, pp 25 a 34.

NEVES, C. P. **A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006

OLIVEIRA, A. R. P.; SERAFIM, P.A.; SEABRA JUNIOR, M. O. . **Construir/Adaptar Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino da Modalidade do Tênis Adaptado às Pessoas com Deficiências Intelectuais.** Revista Ciência em Extensão, v. 7, p. 1-2, 2011

OLIVEIRA, A.R.P.; FAUSTINO,P.F.; SEABRA JR, M.O. **Adaptações de estratégias e recursos como auxílio à prática do badminton às crianças com deficiência intelectual.** Revista Eletrônica Gestão & Saúde. Edição Especial Julho 2013. p. 600-611

SERAFIM, P.A ; OLIVEIRA, A. R. P. ; SEABRA JUNIOR, M. O. **Identificação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos para a intervenção psicomotora com crianças que apresentam transtorno de déficit de atenção com e sem hiperatividade..** In: 6 Congresso de Extensão Universitária, 2011, Aguas de Lindoia. Anais eletrônico do 6 congresso de extensão universitária, 2011. p. 0505-0505

TUBINO, Manoel. **Sports for all movement: from opposing high level performance sports to promoting current health.** Fiep Bulletin. Foz do Iguazu 2010 p.24.

ZENGO, L.M.; MACEDO,V.P.;COSTA,C.R.;OLIVEIRA,A.R.P.; SEABRA JR, M.O. **Strategies and resources applied to ludic activities for autonomy and independency acquisition of blind and low vision children.** Fiep Bulletin. Volume 82. 2012. P 404-408

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: PROGRAMA PARA PROFISSIONAIS PRÉ-ESCOLARES DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

FAMILY-SCHOOL RELATION: PROGRAM FOR PRESCHOOL PROFESSIONALS OF TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS

Laura Borges

Fabiana Cia

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Universidade Federal de São Carlos

Agência de fomento: CNPq

Resumo

Pesquisas têm indicado os benefícios da relação família e escola no desenvolvimento e desempenho do alunado público alvo da educação especial (PAEE) na educação infantil, assim como apontam a carência de informação e formação por parte dos profissionais escolares para essa relação. Considerando tais necessidades, foi realizado um programa de intervenção visando oferecer subsídios que favorecessem a relação entre família e escola de alunos PAEE pré-escolares. A pesquisa teve como objetivo analisar a relação família e escola, ao longo da participação de profissionais escolares em um programa de intervenção. A coleta de dados ocorreu durante um programa de intervenção oferecido para profissionais escolares pré-escolares municipais que lecionavam para criança(s) PAEE, composto por nove encontros de duas horas de duração cada. Para alcançar o objetivo proposto, as participantes descreveram em um diário de campo quinzenal, os contatos que estabeleceram com os familiares de uma criança PAEE, os quais foram submetidos à análise individual de conteúdo. Quanto aos resultados da relação prática entre família e escola foi possível perceber modificações positivas em alguns casos, como inserção de assuntos mais positivos, agradáveis e que evidenciavam o progresso no comportamento/desenvolvimento/desempenho do aluno, modificações nas avaliações das profissionais escolares quanto à produtividade do encontro estabelecido e quanto às posturas dos familiares durante o mesmo e eliminação de barreiras e fatores prejudiciais à relação. Conclui-se, portanto, que o programa de intervenção alcançou resultados favoráveis à realidade investigada, podendo assim, ter seus resultados utilizados para subsidiar futuras pesquisas e intervenções.

Palavras-chave: Educação Especial. Relação família e escola. Educação infantil.

Abstract

Researches show benefits of family-school relation on development and performance of students that are target audience of special education (TAAE) especially on early childhood education. However, they also show lack of information and training of school professionals to establish such relation with families. Considering such needs, an intervention program was implemented aiming to offer means to favor family-school relation of preschool TAAE students. This study aimed to analyze family-school relation during school professionals' attendance in the program. Data collection occurred during the program offered to preschool professionals of municipal schools who taught TAAE students. The intervention was held in the university dependencies and comprised nine 2-hour meetings. To achieve proposed goal, participants filled registered contacts made with TAAE students' relatives in a biweekly field journal. Content analyses were made with data obtained field journals. Regarding practical relation between participants and TAAE students' relatives positive changes were observed in some

cases such as the insertion of topics that are more positive, pleasant, and that evidence progress in students' behavior/development/performance, changes in participants' evaluation regarding meetings' productivity and relatives' posture during the intervention, and the withdrawal of barriers and harmful factors to the relation. In conclusion, the program reached favorable results to family-school relation in this context and may have its results used to support further research and intervention.

Key-words: Special education. Family-school relation. Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Considerando o amplo debate sobre a inclusão de alunos público alvo na educação especial (PAEE) nas escolas comuns, assim como o crescente número políticas públicas e de pesquisas produzidas que investigam métodos e formas de favorecer este processo, pode-se considerar que a educação brasileira tem demonstrado avanço no que se refere à escolarização deste alunado.

Visando oferecer subsídios que favoreçam o atendimento dos alunos PAEE, estudos têm sido realizados com o intuito de identificar as lacunas ainda presentes nesta realidade e desenvolver ações que as minimizem ou removam.

Dentre as questões identificadas como problemáticas pertencentes à inclusão educacional no país, tem-se a formação dos professores que atuam nas escolas comuns.

Os estudo de De Vitta et al (2010) discute a formação de professores para trabalhar e atender às demandas dos alunos PAEE, identificando quem na realidade investigada, há falta de preparo dos profissionais escolares para trabalhar com esse público, além da carência de recursos materiais e humanos. Diante disto, os autores apontam a necessidade de que os temas sobre a inclusão escolar sejam introduzidos nos cursos de formação inicial de professores, visto que nem sempre há a abordagem desta temática. Ainda, ressalta a importância dos cursos de formação continuada e especialização na formação profissional destes professores, capacitando-os e atualizando-os sobre os diversos aspectos que envolvem a escolarização deste alunado.

Considerando, ainda, a investigação das lacunas no acesso à educação de qualidade por todo o alunado, a relação das escolas com as famílias de seus alunos se faz presente e necessária.

Atualmente, as características das famílias diferem do protótipo "pai, mãe e filhos biológicos", sendo cada vez mais comum encontrar famílias nas quais houve separação ou

divórcio, famílias monoparentais, com crianças adotivas, cuidadas por parentes, de pais ou mães homossexuais, mães solteiras chefes de família, famílias reconstituídas, entre outras (RIBEIRO, 2004; CRUZ, 2007; PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Contudo, os meios de aproximação e contato utilizados pelas escolas para se comunicarem e estabelecerem uma parceria com as famílias não acompanharam essa modificação. Constata-se frequente e predominantemente nas escolas a utilização de métodos tradicionais de contato que, em grande parte, não se adequam ao contexto e à necessidade das famílias e, conseqüentemente, não favorecem a relação com os pais e tão pouco o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Apesar de ser indiscutível a importância que a família tem no desenvolvimento infantil (SILVA, 2007) e no processo de aprendizagem da criança, algumas características, concepções e atitudes dificultam ou impossibilitam a produtividade da relação entre a família e a escola, como a falta de informação de ambos sobre a importância dessa parceria, o pré-julgamento e o desrespeito às características do outro.

Identificam-se na literatura situações em que a presença dos familiares dos alunos é cobrada pela escola, mas não é oferecida a chance de participação. Há também situações em que os familiares são convidados a participar apenas de determinados tipos de atividades da escola, como festividades, principalmente. Nesses casos, a convocação e solicitação dos pais/responsáveis a participarem de assuntos pedagógicos e de tomada de decisão a respeito da criança são menores, ou até mesmo, inexistentes (LEÓN, 2008; LOPES, 2008, BORGES, 2012).

Para Villas-Boas (2011), parte das dificuldades em estabelecer um trabalho de colaboração entre essas duas instâncias é inerente ao paradigma educativo existente que tem como modelo a prestação de serviço de profissionais a clientes, sem visar a parceria, ou seja, a escola se porta como um serviço a ser oferecido aos clientes (alunos e familiares). Além disso, refere-se ao preparo insuficiente dos professores em desempenhar seu papel com eficiência como outra parte dessa dificuldade.

Neste sentido, Lopes e Guimarães (2008) consideram necessário que haja uma revisão nas concepções de ambos sobre essa parceria, para que assim, a importância do trabalho em conjunto entre a família e a escola seja entendida como a garantia de um direito à criança na educação infantil.

Porém, para iniciar ou efetivar uma relação de parceria entre família e escola, esta última precisa estar disposta, preparada e aberta à participação, realizando atividades diferenciadas e atrativas aos pais. Assim como sugerem Bernal e Nieto (2012) as escolas

precisam criar espaços diferentes daqueles tradicionais, permitindo assim, a motivação das famílias em aproximar-se e participar da criação de alternativas para a solução de problemas que envolvem a escola e a família. Contudo, para que isso ocorra, é apontada também a necessidade de transformações no cenário educacional, possibilitando que os professores tenham disponibilidade de mais tempo para se dedicarem a convocação e atendimento às famílias.

Em seu estudo, Silva (2007) constatou que pais e professores participantes de sua pesquisa identificam a comunicação como fator/prática primordial no estabelecimento de uma parceria colaborativa entre família e escola, ressaltando a importância do diálogo e da troca de informação entre esses ambientes. Também, identificou-se que as respostas em consenso entre ambos apontavam para a necessidade de informação sobre como estabelecer e realizar o trabalho de parceria. Tais dados confirmam a carência de orientação tanto dos profissionais escolares, quanto dos familiares, sobre como estabelecer e desenvolver a relação família e escola, assim como a necessidade de investimento na formação de profissionais para o estabelecimento de interações com as famílias, assim como indicam Lopes (2008), Oliveira et al (2011), Borges (2012) e Gualda (2012).

Uma das formas de suprir essa necessidade, tanto dos profissionais escolares, quanto das famílias, de informações sobre como estabelecer e efetivar a relação família e escola refere-se à realização de intervenções visando oferecer subsídios que favoreçam essa parceria.

Um programa de intervenção para os professores pode favorecer o alcance de mais informação e orientação quanto às especificidades das crianças e principalmente de seus pais, possibilitando assim, a criação de estratégias dinâmicas e efetivas de comunicação por parte da escola para o trabalho com as famílias.

Além disso, conhecendo as características das famílias e seus modos de funcionamento, aprendendo a respeitá-las e tendo contato com técnicas e métodos de aproximação e de trabalho para com elas, torna-se possível que os pais/responsáveis e os professores das crianças consigam estabelecer uma relação sólida, efetiva e benéfica ao aluno.

Desta forma, julgou-se necessário desenvolver e aplicar um programa de intervenção visando capacitar profissionais pré-escolares para o relacionamento com os pais de seus alunos PAEE.

OBJETIVO

Analisar a relação família e escola, ao longo da participação de profissionais escolares em um programa de intervenção.

DESENVOLVIMENTO

Participantes

Foram participantes da pesquisa duas professoras (P1 E P2) de alunos pré-escolares público alvo da educação especial (PAEE), de um município do interior do estado de São Paulo.

A participante P1 tinha 26 anos, possuía graduação em pedagogia e especialização em Educação infantil. Lecionava em uma escola de educação infantil pertencente à uma Universidade pública, que atendia gratuitamente filhos de alunos e funcionários da instituição. O aluno PAEE para qual lecionava tinha quatro anos de idade e possuía atraso no desenvolvimento e problema de comportamento.

A participante P2 tinha 30 anos, possuía graduação pedagogia, especialização em Psicopedagogia e doutorado em Educação Especial em andamento. Lecionava em uma pré-escola pública municipal. O aluno PAEE para qual lecionava tinha quatro anos de idade e possuía deficiência visual.

Local da coleta de dados

O programa de intervenção oferecido às professoras ocorreu nas dependências da Universidade Federal de São Carlos, no Laboratório do curso de Licenciatura em Educação Especial.

Instrumentos

Para a coleta de dados junto às professoras foi utilizado um Roteiro de Registro das participantes (semiestruturado) composto por nove questões que abrangiam informações referentes a uma semana de contato entre o familiar do aluno e a professora.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi estabelecido contato com a Secretaria de Educação do Município para

explicar os objetivos da pesquisa e do programa de intervenção. Após o consentimento da secretaria, a pesquisadora iniciou a divulgação em todas as pré-escolas do município via e-mail e contatos telefônicos. As professoras interessadas em participar do programa retornavam o contato confirmando a inscrição no mesmo.

Foram realizados nove encontros quinzenais, com duração de 2h 30min cada, nos quais foram abordados e discutidos aspectos sobre o relacionamento entre escola e família, como: “família”, “importância da família para o desenvolvimento infantil”, “família de crianças PAEE”, “relação família e escola” e “estratégias para favorecer a relação”.

Durante os encontros foram realizadas aulas expositivas com dados e informações da literatura sobre o tema, atividades individuais e em grupo, dinâmicas, discussões sobre os assuntos apresentados, debates sobre experiências e vivências das participantes e apresentação de vídeos e documentários, sempre relacionados ao tema estabelecido.

No primeiro encontro as participantes foram orientadas a escolher um aluno PAEE de sua sala de aula o qual gostariam de criar e/ou fortalecer vínculos com seus familiares. Em seguida as professoras receberam o Roteiro de Registro para que pudessem inserir informações sobre o contato que estabeleceriam com os familiares da criança.

As informações envolviam: quantidade de encontros estabelecidos na semana, familiar contatado, iniciador do diálogo, avaliação do encontro e da postura do familiar durante o mesmo, dentre outros, tornando possível que a pesquisadora acompanhasse os contatos e a relação entre a professora e as famílias.

Os Roteiros eram preenchidos considerando o intervalo de uma semana e eram entregues quinzenalmente à pesquisadora, durante os encontros do programa de intervenção. A cada encontro as participantes recebiam novas cópias do Roteiro para que os preenchessem com os dados da semana subsequente.

Procedimento de análise de dados

A análise dos Roteiros de registro foi feita individualmente, em forma de estudo de caso, considerando o processo de relação família e escola registrados e descritos ao longo do programa de intervenção, pelas participantes.

RESULTADOS

A seguir serão apresentados os dados referentes à relação família e escola de duas das participantes do programa de intervenção.

Estudo de Caso 1 – P1

*Nota: As semanas não descritas referem-se àquelas em que o aluno não frequentou a unidade

Tabela 1. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a professora 1 e o familiar de seu aluno PAEE

S	Nº	F	D	I	Planejamento	Assunto	Postura do familiar	Razão do término	Avaliação
1	5	Pai	2 a 3	P	Por acaso	Atrasos para buscar o filho/comportamento	Falta de tempo	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva
2	5	Pai	2	P	Por acaso	Comportamento da criança	Falta de tempo	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva
3	5	Pai	2	P	Por acaso	Comportamento da criança em casa	Falta de tempo	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva
4	5	Pai	2	P	Por acaso	Uso do banheiro	Falta de tempo/pressa	Falta de tempo do familiar/Assuntos encerrados	Produtiva
5	3	Pai	2	P	Por acaso	Comportamento	Desatento	Falta de tempo do familiar/ do professor	Produtiva
7	5	Pai	2	P	Por acaso	Melhora no desempenho da criança	Satisfação/pressa	Falta de tempo do familiar/do professor/Assuntos encerrados	Produtiva
8	3	Pai	1 a 2	P	Por acaso	Avanço no desempenho da criança	Interessado	Falta de tempo do familiar/ do professor/Assuntos encerrados	Produtiva
9	5	Pai	1 a 2	P	Por acaso	Desempenho da criança	Interessado/pressa	Falta de tempo do familiar/ do professor	Produtiva
10	2	Pai	1	P	Por acaso	Melhora no comportamento	Atento/pressa	Falta de tempo do familiar/ do professor	Produtiva
13	5	Pai	1 a 2	P	Por acaso	Comportamento e desenvolvimento da fala	Mais interessado	Falta de tempo do professor	Produtiva
15	2	Pai	2	F	Por acaso	Melhora no comportamento	Interessado	Assuntos encerrados	Produtiva
16	5	Pai	2	P	Por acaso	Melhora no comportamento	Interessado	Assuntos encerrados	Produtiva

Os dados presentes na Tabela 1 permitem verificar que, quanto à frequência dos encontros estabelecidos entre a professora e o familiar do aluno PAEE durante a semana, houve constância de cinco contatos nas quatro primeiras e oscilação entre dois e cinco nas semanas seguintes.

Em todos estes contatos, o pai da criança foi o familiar envolvido, pois era quem a levava e buscava na unidade. Tais momentos tinham duração variando entre um e três minutos. Outro fator que se destaca é a predominância de vezes em que a professora iniciou o contato, sendo que o pai foi iniciador do diálogo apenas uma vez.

Além disso, percebe-se que, ao longo de todo o período analisado, que corresponde a mais de três meses letivos, nenhum dos encontros estabelecidos foram planejados, ocorrendo sempre por acaso.

Quanto aos assuntos abordados, verifica-se que o primeiro envolveu advertência ao familiar sobre atraso para buscar a criança e comportamento da mesma. Os próximos quatro encontros, em sua maioria, abordaram como assunto o comportamento do aluno, porém, não houve especificação se o mesmo se referia a aspectos positivo ou negativos. Ao analisar os encontros seguintes, constata-se tendência por parte da professora de abordar assuntos que envolviam a melhora no comportamento e desempenho escolar da criança.

Referente à postura do pai durante os contatos, identifica-se posição de pressa e desatenção nas cinco primeiras semanas, combinação de posturas favoráveis e desfavoráveis na maioria das quatro semanas seguintes e apenas positiva nas três últimas (interessado).

Concomitante a isso, constata-se a alta frequência de encontros cujo motivo de término foi a falta de tempo do familiar, algumas vezes, juntamente à falta de tempo da professora, principalmente na segunda metade do período.

Apesar da duração do diálogo, considerada curta, da ausência de planejamento do diálogo e da constante falta de tempo de ambos os envolvidos, a professora considerou produtivo todos os contatos estabelecidos.

Sobre os contatos estabelecidos entre a professora 1 e o familiar de seu aluno PAEE, constata-se maior frequência de aspectos e fatores positivos e benéficos e que tendem a favorecer a relação entre ambos nos últimos encontros descritos, podendo indicar possível evolução. Contudo, algumas questões merecem maior atenção, pois, talvez, poderem justificar determinados aspectos do presente caso.

Inicialmente, destaca-se a curta duração dos contatos estabelecidos, os quais ocorriam nos momentos de entrada e saída dos alunos da escola. O fato de o contato entre esses dois ambientes ocorrer predominantemente durante a entrada e saída dos alunos da instituição tem sido identificado em diversas pesquisas (TANCREDI; REALI, 2001; OLIVEIRA, 2010), contudo, pode não ser o meio mais apropriado, pois tende a ser conturbado (BORGES, 2012), já que o professor necessita estar atento às outras crianças e/ou dividir a atenção com outros pais que

também vão levar ou buscar o filho. Entretanto, este não foi o fator apontado pela participante como o principal causador do término dos encontros. Os resultados também demonstram, além da falta de tempo deste familiar, a pouca iniciativa do mesmo em buscar contato com a professora para tratar de assuntos relacionados ao filho, dados estes também identificados como dificultadores da relação família e escola na amostra pesquisada por Oliveira (2010).

Mesmo frente ao curto tempo de diálogo e à impossibilidade de continuidade da conversa apresentada pelo pai e pela professora, não houve planejamento em nenhum dos encontros estabelecidos. Talvez, se os contatos fossem planejados, tendo um local e horário especificamente reservado para isso, compatível com a rotina de ambos e com assuntos previamente estabelecidos, as trocas de informações poderiam ser mais proveitosas e os assuntos sobre a escolarização da criança mais aprofundados. Pois, embora a participante tenha atribuído uma avaliação positiva a todos os encontros (produtivo), seus relatos durante as discussões no programa de intervenção demonstravam insatisfação e necessidade de aproximação com a família de seu aluno.

Percebe-se também que a professora tendeu a abordar assuntos positivos relacionados à criança na segunda metade dos encontros, e paralelamente a isso, a postura do pai durante o contato foi mais bem avaliada. Durante o programa de intervenção, as participantes foram orientadas a não informar as famílias somente sobre questões negativas ou de fracasso do aluno, mas também, incorporar assuntos positivos. Assim como pontuam Marcondes e Sigolo (2006) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a incorporação de informações que evidenciem aspectos positivos, de sucesso e evolução da criança no contato entre pais e professores promove benefícios à relação, pois favorece maior harmonia entre as partes e interesse no envolvimento da vida escolar do filho por parte da família. Contudo, não é possível afirmar se tal estratégia deveu-se à orientação fornecida no programa ou pela real constatação da professora de progresso do aluno em sala de aula.

Verifica-se, assim, a necessidade de incorporação de algumas estratégias de aproximação sugeridas durante o programa de intervenção por parte da participante, para que, talvez, a mesma pudesse alcançar melhores resultados no contato com este pai. Como por exemplo, a tentativa de eliminação ou diminuição dos fatores impeditivos ou prejudiciais à relação (falta de tempo) por meio de encontros agendados e compatíveis à necessidade de ambos e a diversificação dos meios de comunicação, favorecendo uma troca de informações mais aprofundada.

Por fim, vale ressaltar a influência que o planejamento, organização e administração escolar têm na relação entre a família e a escola. Algumas ações de aproximação possíveis de serem realizadas pelo professor podem ser barradas pelo próprio regimento da unidade ou pela gestão escolar que, muitas vezes, não permitem a realização de práticas e estratégias diferentes das convencionais (LOPES, 2008). Assim, seria cabível uma investigação em maior escala, incluindo o ambiente escolar e suas normas gerenciais, para poder atribuir, ou não, esta dificuldade à mesma.

Estudo de Caso 2 – P2

S	Nº	F	D	I	Planejamento	Assunto	Postura do familiar	Razão do término	Avaliação
1	1	Mãe	15	P	Planejado	Dificuldade nas atividades devido ao grau dos óculos /exames	Positiva/Preocupação com filho	Assuntos encerrados	Produtiva
4	1	Mãe	20	P	Por acaso	Facilidade no reconhecimento das cores/Laudo médico	-	-	-
5	2	Mãe	15	P	Planejado	Dificuldade nas atividades devido ao grau dos óculos	Positiva/Preocupação com o filho	Assuntos encerrados	Produtiva
6	1	Mãe	15	F	-	Aviso de falta para realização de exames oftalmológicos	Positiva/Interessada	Assuntos encerrados	Produtiva
8	1	Mãe	10	F	-	Início de atendimento na sala de recursos	Participativa	Assuntos encerrados	Produtiva
9	1	Mãe	15	F	-	Práticas pedagógicas da professora do AEE/Contribuição da professora com o desenvolvimento do aluno	Participativa	Assunto encerrado	Produtiva
10	2	Mãe	15	P	Por acaso	Repasse de orientações da professora da sala de recursos/Pontos positivos da colaboração	Participativa	Assuntos encerrados	Produtiva
11	1	Pai	10	F	Por acaso	Facilidade do aluno em compreender as atividades	Participativa	Assuntos encerrados	Produtiva
13	1	Mãe	15	P	Planejado	Desenvolvimento da fala e coordenação motora do aluno	Participativa	Assuntos encerrados	Produtiva
15	2	Mãe	15	P	Planejado	O grau dos óculos do aluno (abaixo do necessário)	Participativa	Assuntos encerrados	Produtiva
16	1	Mãe	15	F	Por acaso	Aviso de retorno ao médico para possível aumento do grau dos óculos	Participativa	Assuntos encerrados	Produtiva

*Nota: As semanas não descritas referem-se àquelas em que o aluno não frequentou a unidade

Tabela 2. Informações sobre os contatos estabelecidos entre a professora 2 e o familiar de seu

Os dados apresentados pela Tabela 2 mostram que, no Caso 1, a quantidade de encontros estabelecidos por semana entre a professora do aluno PAEE e seu familiar variou entre um e dois, não apresentando modificação ao longo do período. Nestes momentos, dos 11 contatos estabelecidos, dez ocorreram com a mãe e um com o pai da criança.

Quanto à duração, verifica-se que estes diálogos permaneceram em uma média de 15 minutos, havendo dois encontros de 10 minutos e um de 20 minutos.

Identifica-se também que dos 11 contatos, cinco partiram de iniciativa da mãe e seis de iniciativa da professora e destes últimos, quatro foram planejados.

Durante os contatos os assuntos abordaram, principalmente, questões referentes à deficiência visual do aluno, como consultas e resultados de exames oftalmológicos e o desempenho do mesmo em sala de aula. Além destes, envolveram também a participação do aluno na sala de recursos multifuncionais da escola e aspectos desenvolvimentais, como coordenação motora e fala.

Em relação à postura do familiar envolvido durante o contato, a participante indicou características favoráveis, como positiva, preocupada com o desenvolvimento do filho e participativa.

Foi apontado também pela professora no registro de seus encontros que a razão do término do diálogo foi o esgotamento dos assuntos a serem tratados, podendo indicar que a troca de informações com o familiar ocorreu de forma suficiente. Em relação à avaliação do encontro, todos foram avaliados de forma produtiva.

Analisando os resultados do Caso 2, constata-se o grande número de faltas do aluno durante o período (representando praticamente um terço do período analisado), fator este que pode ter dificultado o contato entre a família e a professora, pois torna menos provável a ida dos pais à escola.

A ausência acentuada de alunos às aulas na educação infantil é um evento comum e têm diversos fatores que contribuem para sua ocorrência. Pode-se, primeiramente, apontar a rotina cheia de compromissos que uma criança PAEE frequentemente possui, considerando consultas, exames médicos e atendimentos com outros profissionais (PANIAGUA, 2004), como se verifica no caso analisado, ou até mesmo, problemas de saúde que dificultam ou impendem sua assiduidade na escola. Essas situações podem ser ainda mais frequentes se considerar uma

criança em idade pré-escolar, pois, como na educação infantil há demandas acadêmicas e avaliações mais específicas que no ambiente familiar, é comum que se perceba os primeiros indícios de alguma deficiência nesta primeira escolarização, o que leva a um processo de investigação e/ou diagnóstico (PANIAGUA, 2004).

Outros fatores que colaboram para a ausência acentuada dos alunos na educação infantil são a obrigatoriedade legal da escolarização apenas para crianças a partir de quatro anos (BRASIL, 2013) e a percepção dos pais de que este nível de ensino abrange somente o cuidar e, sendo assim, não se preocupam com a frequência da criança (LOPES, 2008; LOPES; GUIMARÃES, 2008; CERIBELLI, 2010).

Também se destaca o considerável tempo dedicado pela professora para o contato com os familiares de seu aluno PAEE. A pouca frequência do aluno na escola e dos encontros entre familiares e professora durante as semanas podem ter suscitado na necessidade de um maior tempo de diálogo e troca de informações nos momentos em que estes eram possíveis, principalmente pelo fato de a criança estar passando por um período de exames e adequação do grau de seus óculos.

Verifica-se também a importância deste período para o desenvolvimento da criança pelos assuntos tratados entre a família e a escola, que na maioria das vezes, abrangeu aspectos desenvolvimentais, tanto relacionados às questões médicas (consultas e exames), quanto às questões pedagógicas (desempenho do aluno nas atividades devido ao grau dos óculos). Além disso, os assuntos envolveram não só a troca de informações entre pais e professora, como também o repasse de informações dos outros profissionais pelos quais a criança era atendida. Esse intercâmbio de informação identificado entre a família e os especialistas que atendem a criança possibilita uma parceria ainda mais abrangente e favorece o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que beneficia o aluno (MENDES, 2010).

É possível identificar, neste caso, uma relação de parceria e colaboração entre a professora e os pais em prol do desenvolvimento e do sucesso escolar da criança PAEE, na qual as informações foram trocadas e consideradas por ambos, tendo como maior obstáculo, as faltas frequentes do aluno. Entretanto, visando maximizar a relação, algumas estratégias poderiam ser implementadas, como a utilização de diferentes meios de comunicação que possibilitassem o diálogo (como por exemplo, envio de bilhetes, contato telefônico, etc.) e a troca de informações mesmo nos dias de ausência da criança na escola.

Assim como pontua Lopes (2008), muitas díades família e escola estão presas nas formas tradicionais de comunicação, como reuniões de pais e contatos na entrada e saída dos

alunos, porém, nem sempre esses métodos são eficazes e suficientes. Por este motivo, ressalta-se a necessidade de que os profissionais escolares criem estratégias diferenciadas e de acordo com a diversidade familiar existente, favorecendo, deste modo, o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos (BORGES, 2012).

CONCLUSÃO

A relação prática entre as participantes e os familiares dos alunos PAEE analisada apresentou características e resultados diferentes em cada caso, conforme as especificidades de cada contexto e situação.

No caso da P1, foi possível constatar modificação nos temas tratados durante os encontros, sendo abrangidos assuntos mais positivos e centrados nos avanços do aluno no decorrer do período analisado. Além disso, verifica-se que todos os encontros foram realizados com o pai da criança e partiram de iniciativa da professora, contudo, não foram planejados. Segundo a participante, a falta de tempo do pai foi o fator que mais comprometeu o prosseguimento dos diálogos, todos os encontros foram avaliados favoravelmente e a postura do pai tendeu a ser mais positiva após a segunda metade do período investigado.

Em relação à P2 contatou-se que a maioria dos diálogos abrangeu questões referentes à deficiência visual do aluno, como exames e consultas médicas. Dos encontros estabelecidos, com exceção de um contato com o pai, todo o restante ocorreu com a mãe do aluno PAEE, sendo ela a iniciadora de quase metade dos diálogos. Segundo a participante os encontros foram produtivos e a postura dos familiares foi favorável em todos os encontros.

Os achados encontrados permitem maior investigação e compreensão do tema pesquisado e também oferece subsídios que podem ser utilizados na criação de programas de intervenção e/ou cursos de formação inicial, ressaltando, porém, a necessidade de que as características e demandas da clientela sejam consideradas no planejamento.

Os resultados do presente estudo indicam que o programa de intervenção pode ter contribuído com as modificações positivas identificadas na relação família e escola das participantes. Sendo assim, as pesquisas interventivas junto ao corpo escolar mostram-se ferramentas interessantes na capacitação desses profissionais para o trabalho com as famílias de seus alunos. Contudo, ressalta-se a necessidade de que as especificidades e contextos de cada caso sejam identificados e considerados no planejamento e aplicação do programa de intervenção.

Sugere-se, portanto, para possíveis replicações deste estudo, a incorporação dos temas específicos de interesse das participantes nos conteúdos a serem discutidos, ampliando as possibilidades de envolvimento e com as famílias.

REFERÊNCIAS

BERNAL, L. V. L. NIETO; L. A. R. Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. Medellín, Colômbia. Disponível em: <<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>>. Acesso em 30 de novembro de 2013.

BORGES, L. *Relação família e escola na perspectiva da inclusão: avaliação de professores pré-escolares*. 2012. f. 73. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

CRUZ, A. R. S. Família e escola: Um encontro de relações conflituosas. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 37, p. 27-45, 2007.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415 - 428, 2010.

GUALDA, D. S. *Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos*. 2012. f. 94. Relatório de Iniciação Científica, Coordenadoria de Iniciação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

LEÓN, I, J. Lá relación família escuela. Jaén, Espanha. 2008. Disponível em: <<http://centros.educacion.navarra.es/caps/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20familia%20escuela.pdf>>. Acesso em 08 de dezembro de 2013.

LOPES, C. C. G. P.; GUIMARÃES, C. M. (Re) pensando as relações entre instituições de educação infantil e famílias. In: GUIMARÃES, C. M.; RIBEIRO, A. I. M. (Orgs.). *Gestão educacional: questões contemporâneas*. Araraquara: Junqueira & Marin; Presidente Prudente, SP: Fundacte, 2008. p. 187-211.

LOPES, C. C. G. P. *Trabalho com as famílias na educação infantil: concepções e práticas*. 2008. f. 136. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologias – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

OLIVEIRA, A. C. C.; BELICE, R. D.; LIMA, D. C. F.; PAULA, M. T. D. Relação escola, família e comunidade: um estudo de caso. In: XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, ed. XV, ano 2011. *Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica*. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba. p. 1-5.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. *Educação Infantil – resposta educativa à diversidade*. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256.

RIBEIRO, D. F. *Os bastidores da relação família-escola*. Ribeirão Preto: USP, 2004. 226 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

SILVA, A. M. *Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com necessidades especiais e profissionais*. 2006. f. 122. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

VILLAS-BOAS, M. A. A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Lisboa, Portugal. 2011. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf>>. Acesso em 30 de novembro de 2013.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS NUMA ESCOLA DAS DIFERENÇAS *POSSIBLE DIALOGUES IN A SCHOOL OF DIFFERENCES*

Saimonton Tinôco
Universidade Federal da Paraíba²
Bananeiras/PB – Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Norte³
Natal/RN – Brasil
Universidade Federal de São Carlos⁴
São Carlos/SP – Brasil
Agência de Fomento: CAPES

ABSTRACT

This work discusses the possibility of proposing, building, and strengthening the dialogue as an effective tool for the continued teacher training as well as in service to schools that are guided by the inclusive paradigm. Thus, it provides a cut-off from a case study on organizing pedagogical work strategies to a target audience from a group of Special Education students in a private school located in the northeastern of Brazil. For this, it was elected dialogue as a theoretical and methodological framework for understanding the reality under study, captured by non-participant observation, informal conversations and semi-structured interviews; this process, then, reached five categories, namely: teacher training, the participation of an assistant teacher in the room, the interface with health professionals, working with the rest of the room students, and interaction with the family of the students who need special support. Therefore, it is concluded that the process of teaching-learning in an inclusive perspective means and requires from the school a new approach, which involves: the acceptance of the new, the availability risk, the bet on the other, the rejection of discrimination, the humility to recognize limits, good sense which regulates exaggerations, the conviction that change is possible - made possible by a purposeful dialogue.

KEYWORDS: Dialogue. School Inclusion. Teachers Training.

RESUMO:

O presente trabalho discute a possibilidade de propor, construir e fortalecer o diálogo enquanto uma ferramenta de formação continuada e em serviço para escolas que se orientam pelo paradigma inclusivo. Assim, apresenta o recorte de um estudo de caso realizado numa escola privada brasileira, localizada na região Nordeste, acerca das estratégias de organização do trabalho pedagógico diante de alunos público alvo da Educação Especial. Para isso, elegeu-se o diálogo como referencial teórico e metodológico para a compreensão da realidade em estudo, capturada por meio de observações não participativas, conversas informais e

² Professor do Departamento de Educação (DE), do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), no campus III – Bananeiras.

³ O texto é um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, no ano de 2009, com o título: “Diante das travessuras de um menino maluquinho: implicações de um transtorno global do desenvolvimento para a organização do trabalho na escola”.

⁴ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), vinculado ao Grupo de Pesquisa “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial” (GP-FOREESP).

entrevistas semiestruturadas, quando se chegou a cinco categorias, a saber: a formação dos professores, a participação de um professor auxiliar na sala, a interface com os profissionais da área da saúde, o trabalho com os demais alunos da sala e a interação com a família dos alunos que necessitam de apoios específicos. Com isso, conclui-se que o processo de ensinar-aprender numa perspectiva inclusiva significa e exige da escola uma nova postura: a aceitação do novo, a disponibilidade ao risco, a aposta no outro, a rejeição à discriminação, a humildade de reconhecer limites, o bom senso que regula exageros, a convicção de que a mudança é possível -, viabilizada por um diálogo propositivo.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Inclusão Escolar. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

No dia a dia das escolas, o professor constantemente se depara com fatos novos, com eventos inesperados relacionados à sua prática pedagógica, principalmente quando se trata de questões referentes à inclusão de algum aluno público alvo da Educação Especial.

Na maioria das vezes, tais ocorrências paralisam; no entanto, sabemos que este profissional tem em suas mãos a responsabilidade de ensinar um número tal de alunos e a obrigação ético-profissional de fazer as coisas acontecerem conforme o esperado em sala de aula. É preciso, portanto, reagir à situação-limite, sair dessa paralisação inicial.

Mas como conseguir isso?

Buscando responder a essa indagação, o presente trabalho discute a possibilidade de propor, construir e fortalecer o diálogo enquanto uma ferramenta de formação continuada e em serviço para as escolas de Educação Básica. Assim, apresenta o recorte de um estudo de caso realizado numa instituição privada brasileira, de pequeno porte, localizada numa capital da região Nordeste e tida como referência em boas práticas no que se refere à inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

De forma ampla, a investigação mapeou as estratégias de organização do trabalho pedagógico diante de alunos público alvo da Educação Especial; no entanto, por questões de recorte, neste artigo enfocaremos apenas a questão do diálogo como referencial teórico e metodológico para a compreensão da realidade em estudo.

Em relação aos objetivos da pesquisa, decidimos descrever o contexto, a reflexão e a intervenção existente na prática pedagógica analisada, buscando compreender:

- os limites e as possibilidades encontradas pelos educadores⁵ na organização do trabalho pedagógico, ou seja, as suas atitudes e percepções, levando-se em consideração a existência de um aluno com transtorno global do desenvolvimento na escola;
- o modo como os educadores mobilizam os seus saberes e, a partir disso, pensam as estratégias que viabilizam a aprendizagem dos conteúdos escolares do aluno com transtorno global do desenvolvimento;
- as estratégias desenvolvidas pela escola e sua forma de aplicação no contexto em análise.

Para atingir os referidos objetivos, fizemos observações não participativas, com conversas informais - registradas em um diário de campo - e entrevistas semiestruturadas - registradas em áudio e transcritas posteriormente, além de análise dos documentos da Escola, conforme relatamos a seguir.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: cenário de dificuldades e possibilidades

Na formação inicial, se ensina e se aprende sobre metodologias, planejamentos de ensino, rotinas de trabalho, desenvolvimento humano, teorias de aprendizagem, etc. No entanto, de forma fragmentada, descontextualizada e sem (muita) reflexão crítica, o que leva o professor a se perder em algumas tentativas de (re)unir tais conhecimentos, reproduzindo-os mecanicamente.

Ou seja, nos cursos de licenciatura, se discute/se ensina, sobrepondo saberes acadêmicos às experiências de vida do formando, não havendo preocupação com a tomada de consciência e reconstrução de crenças. Tal fator permite àquele reproduzir acriticamente, ao assumir uma sala de aula, tudo o que acredita ou aprendeu com os professores que teve durante a vida escolar.

Outro fato curioso chama à atenção: mesmo tendo participado de cursos de formação continuada e de discussões outras na área da Educação, os problemas dos professores permanecem recorrentes, perpetuando o cenário de dificuldades. Não é de se estranhar, por isso, que se ouça: “na teoria é uma coisa, mas na prática...”.

⁵ Utilizamos aqui o termo “educadores”, pois nos referimos não somente aos professores, mas a todos os profissionais da escola (diretor, coordenador, psicólogo etc.) que contribuem, de alguma forma, para a efetivação de uma proposta inclusiva de sucesso.

Parece que a forma em que são organizados os momentos de reflexão teórica não é suficiente ou eficiente para a formação do profissional, ao ponto de contribuir para a superação das crenças dos professores que deles participam, não permitindo, portanto, avanços nas suas práticas. Dessa forma, a cada novo encontro, dúvidas e dificuldades que deveriam estar resolvidas, pois já foram trabalhadas anteriormente, reaparecem, como se fosse a primeira vez.

Assim, ter conhecimento, mas não saber operacioná-lo tem se configurado como um dos problemas recorrentes na formação e prática profissional dos professores. Dessa forma, o que fazer quando uma situação escapa ao repertório trazido da Academia? Ou quando o que se sabe não atende aos desafios sempre novos, colocados pela prática? Como juntar os fragmentos, inter-relacionando-os consistentemente?

Partimos, então, da ideia de que o diálogo permite o entendimento das questões humanas que mobilizam nossas ações, geradas, muitas vezes, em situações de crise. Em tais crises e conflitos humanos, o sujeito tem suas crenças e valores desestabilizados, situação que o leva a (re)pensar e (re)organizar o pensamento e as ações (NAVARRO, 2005; RÉGO, 2006).

Uma vez que pensamos, sentimos e agimos de acordo com o significado que as coisas têm para nós, tomamos a própria experiência de vida do professor enquanto ponto de partida para o estabelecimento de uma formação dialógica. Em tal contexto, a discussão e o registro dos significados pessoais e profissionais dos professores se configuram como materiais de auto-avaliação e de avaliação coletiva.

A tentativa é de que, pelo diálogo, se revelem tensões, conflitos, intenções e contradições, que servirão como matéria prima para o entendimento das estratégias de pensamento e ação dos professores e, dessa forma, seja possível o (re)planejamento do trabalho, numa perspectiva de construção coletiva, como propõe Morin (2000).

ROMPENDO BARREIRAS: estabelecendo diálogos propositivos

Quando me disseram, no final de um ano para o [início de] outro: - Você vai ser professora de um aluno com transtorno global do desenvolvimento, eu disse: Eita... Ferrou tudo! E agora, o que eu vou fazer? (PROFESSORA, 2008).

O relato da professora ilustra o cotidiano da maioria das escolas inclusivas, uma vez que nos informa sobre a sua situação de não saber o que fazer, pelo menos de imediato. Para o profissional, um evento como esse é muito angustiante e desgastante, uma vez que, histórico-

culturalmente produziu-se uma representação do professor como aquele sujeito que sabe de todas as coisas e, em decorrência disso, não se admite que falhe. Ele é cobrado e se cobra por isso, já que, socialmente, não deseja assumir o lugar da incompetência.

[...] o professor fica naquela [postura] de incompetente: - A professora do ano passado conseguiu, por que eu não estou conseguindo? Então, eu é que não sei ensinar a esse menino? É incompetência minha? (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2008).

Dá-se, então, a importância da coordenação pedagógica na escola, uma vez que este profissional deve desempenhar o papel de propositor, articulador e mediador da formação dos professores sob sua responsabilidade, ouvindo, organizando e mediando as falas que surgirem nos momentos de orientação pedagógica, conforme relata a PROFESSORA a seguir:

Na época, a Coordenadora me ajudou muito. A gente fazia leituras juntas, sentava com a psicóloga, eu fui a um congresso que falava sobre essa temática... [da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial]. Daí eu pude compreender melhor, até mesmo os momentos de fazer as atividades, porque as atividades dele, obviamente, não eram iguais às do grupo. Era a mesma temática, mas eram atividades diferenciadas, com a flexibilidade no currículo dele. (PROFESSORA, 2008).

Como vemos, nos momentos de crise e de conflito humano, pessoal e profissional, o desejo de ensinar, de fazer o aluno aprender, por si só não garante ao professor sair da inércia, diante de uma situação ameaçadora, e agir em prol do aluno e de seu desenvolvimento. É preciso que outras ações sejam realizadas.

Para ajudar à PROFESSORA em sua demanda, a COORDENADORA PEDAGÓGICA da escola pesquisada, ao se referir à inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, aponta que:

É importante o professor e o coordenador reflitam sobre as mediações, enfim, sobre o que aposta na sua prática. Isso aí é fundamental! Mas tendo clareza de outros reflexos dentro dessa aprendizagem, vamos dizer assim, que remetem, extrapolam os princípios do pedagógico. [...] Eu empresto determinado sentido para trazer para o aprender esse sujeito que está no alheamento. Isso aí o professor pode fazer! Mas ele precisa ter clareza que tem coisas do desconhecido desse sujeito que ele não vai dar conta. E que ele não pode entrar no sentido de frustração, de incompetência, e achar que não ensinou nada, porque o aluno [ainda]

não está lendo e escrevendo ortograficamente correto. Porque tem outras coisas que fogem da estruturação da Pedagogia, do ensinar. Agora a gente vai buscar as alternativas, pedagogicamente falando. Vai, o tempo todo, correr atrás. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2008).

Portanto, é preciso que o professor seja acolhido em suas inseguranças, angústias, conflitos, impotências, dúvidas e decepções, entendido sem censuras. Ter na escola uma equipe unida e alerta a tais situações é um diferencial significativo para o processo de desenvolvimento profissional, até mesmo para o reconhecimento das potencialidades desse sujeito fragilizado.

Quando fazemos algum questionamento que remete à prática, ao fazer do professor em sala de aula, diante do desafio de um aluno com transtorno global do desenvolvimento, aí a gente percebe que, nesse momento, precisamos cuidar do professor. Tanto eu como a psicóloga sempre trabalhamos assim. Eu e ela, junto com o professor; às vezes só eu e o professor; às vezes ela e o professor, às vezes nós três...

Por quê? Porque às vezes [a demanda] vem como uma negação, o que é uma defesa, o que é comum a qualquer ser humano. Num outro momento vem como uma queixa: – Eu não posso! Eu não posso fazer por isso, isso e isso! – Todas essas questões não são vistas como algo punitivo nem negativo no processo, isso deve ficar bem claro!

Diante disso, pensamos em estratégias para tirar o professor desse lugar [de impotência, de inércia], porque o aluno não é do professor, é nosso, é da escola. Então precisa a gente, muitas vezes, aumentar a quantidade de escuta desse professor. Ao invés de escutar só uma vez por semana, escutar duas vezes. E ver, nessa escuta, as possibilidades: E aí, que possibilidades você teria?

E ele mesmo vai dando a resposta, a gente vai só pontuando: Olha, por que você não fez isso? Está acabando de me dizer que pode fazer... – É mesmo! – E, aos poucos, o professor vai saindo dessa teia de aranha que ele tinha arrumado para ele mesmo, vendo as perspectivas dentro do próprio trabalho. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2008).

Possuir bagagem teórico-prática ajuda o educador a encarar situações, no entanto, não é suficiente, por si só. Fornece elementos de referência para pensar os desafios impostos pelo fazer, porém, não o ajuda a refletir através de um olhar de distanciamento sobre o seu próprio fazer, conforme aponta a COORDENADORA PEDAGÓGICA.

O principal, que toda escola tem que ter, é esse espaço, esse momento de escuta. A gente não pode perder de vista, apesar de a escola ter uma tendência muito grande de uma rotina muito corrida. A gente não pode

perder de vista essa organização estruturante. O professor não pode se sentir desamparado, achar que ele tenha que dar conta de tudo sozinho. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2008).

Sabemos que perceber os significados da vida não é tarefa fácil, principalmente quando estamos envolvidos, diretamente, numa determinada situação. É preciso, nesses momentos, o olhar e a palavra do outro, numa atitude de acolhimento e problematização, características do diálogo enquanto instrumento de análise da realidade. Então, não basta juntar ou sobrepor conhecimentos às velhas estruturas. Faz-se necessário uma reforma no e do pensamento.

Vivemos a vida priorizando situações que nos parecem ser menos conflituosas, mais fáceis, menos exigentes, que demandem menos esforço. Gostamos de simplificar, de reduzir, de não problematizar. Essa é a forma do pensamento operar – sua função é justamente tirar as pedras do caminho para evitar problemas. Mesmo quando enfrentamos desafios, procuramos formas mais “econômicas”, tanto em termos emocionais, como cognitivos e físicos, para resolvê-los. Formas, portanto, mais espertas – pelo menos, aparentemente – que nos conduzam ao que tencionamos. (NAVARRO, 2005, p. 126).

Dessa forma, ao invés de buscar receitas prontas, caberia ao professor desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre o seu contexto de atuação, identificando lá os fundamentos para a criação de estratégias personalizadas, conseqüentes e significativas para o alunado que, como conseqüência, promoverão o seu próprio desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para repensarmos a escolarização é preciso efetivar uma reforma no nosso pensamento, como propõe Morin (2000), através de uma reflexão coletiva e dialógica sobre o nosso saber-fazer, em que tomemos consciência de nossas crenças e, dessa forma, possamos agir menos contraditoriamente.

É por isso que assumimos o diálogo como uma possibilidade para destravar o professor, levando-o a um exercício de reflexão e, como conseqüente, de ação (FREIRE, 2003). Uma ação que é refletida a partir do rever de seus antigos esquemas mentais, convertidos em novos esquemas de pensamento e ação.

Sendo assim, nada mais coerente do que utilizar o diálogo enquanto recurso metodológico, uma vez que pode funcionar, simultaneamente, como organizador do processo,

instrumento de análise da realidade, gerador de estratégias de apoio pedagógico e, ainda, como promotor da formação continuada em serviço.

Dessa forma, o diálogo seria uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional do educador, não só, mas, principalmente, diante dos desafios lançados por uma prática pedagógica que se pretende inclusiva. Uma prática alicerçada na reflexão e na ação promovidas pelo diálogo, num exercício entre os pares, possibilitando, possivelmente, melhorias no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e nas relações interpessoais da escolar.

Assim, propomos que, ao invés de fugir e negar as crises e os conflitos pessoais e profissionais, o professor encare-os de frente, aprendendo a lidar com eles, entendendo o que querem dizer. E, nessa construção, troque e amplie sentidos e significados, possibilitando o surgimento de soluções criativas para as suas questões.

Por fim, sugerimos, ainda, que ao invés de continuar nos escondendo atrás de um senso comum já cristalizado no meio educacional – o de que não sabemos ou não podemos lidar com esses alunos -, nós, professores, deixemos as desculpas de lado, saiamos da situação de (des)conforto e arrisquemos experimentar um outro jeito de fazer educação, já que o ensino é uma escolha nossa e um direito do cidadão.

Ou seja, que percebamos que o processo de ensinar-aprender numa perspectiva inclusiva significa e exige da escola uma nova postura: a aceitação do novo, a disponibilidade ao risco, a aposta no outro, a rejeição à discriminação, a humildade de reconhecer limites, o bom senso que regula exageros, a convicção de que a mudança é possível -, viabilizada por um diálogo propositivo.

REFERÊNCIAS

COORDENADORA PEDAGÓGICA. Entrevista realizada no 1º semestre de 2008. Natal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção leitura).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; rev. Téc. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NAVARRO, Almira. **Diálogos e reflexão**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

PROFESSORA. Entrevista realizada no 2^o semestre de 2008. Natal, 2008.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

PROPOSALS OF ACTIVITIES FOR A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY AT REGULAR EDUCATION: REPORT OF EXPERIENCE

Propostas de atividades para um aluno com deficiência intelectual no ensino regular: relato de experiência

Christiane Rampaso Luchini Stanquini
Rosemeire de Araújo Rangni
Universidade Federal de São Carlos

ABSTRACT

This work is the result of experience of the subject Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II of the graduation course in Special Education at Federal University of São Carlos. The activities were carried out in a school at municipal system in the countryside of the state of São Paulo. The student was six years old and he was enrolled in the primary school and he had been diagnosed with intellectual disability and he did not take part in the same activities as others students in the regular classroom. He only drew pictures in his notebook without the guidance of the teacher or he made copies of words which the teacher wrote in his notebook, also, he demonstrated no recognizing of the letters and motor difficulty. During the traineeship period, he was assisted a few times in the resources room of the school during his class time. The activities were proposed for the student taking into account his needs that he could follow the lessons in the common room. Firstly, It was worked the recognition of letters using the names and words that the student already knew. Another detachable activity was about reading and writing, which playful intervention was managed by pairing games - words and pictures. It was considered that in one semester of traineeship there were great results of the students' reading and writing and It could be seen improvement on his participation in the classroom. It should be emphasized, however, that the student made the proposed activities by the teacher with the support of the trainee only in the traineeship days.

Keywords: Traineeship, Intellectual disabilities, Teaching activities.

RESUMO

O presente trabalho é fruto de experiência da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. As atividades foram realizadas em uma escola da rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo. O aluno, com seis anos de idade e matriculado no fundamental I, apresentava diagnóstico de deficiência intelectual e não participava das mesmas atividades que os outros alunos em sala de aula regular, apenas, fazia desenhos em seu caderno sem orientação da professora ou cópias de palavras que ela escrevia em seu caderno, demonstrando, inclusive, não reconhecer as letras e dificuldade motora. Durante o período do estágio, ele foi atendido poucas vezes na sala de recursos multifuncional da escola e durante o seu horário de aula. As atividades foram propostas ao aluno, levando-se em consideração as suas necessidades para que pudesse acompanhar as aulas na sala comum. Primeiramente, trabalhou-se com o reconhecimento das letras em nomes e palavras que o aluno já conhecia. Outra atividade destacável foi a de leitura e escrita, em que foi utilizada intervenção lúdica por meio de jogos de emparelhamento - palavras e figuras. Considerou-se que, em um semestre de estágio houve ótimos resultados com a leitura e escrita do aluno e foram observadas melhoras na sua participação em sala. Ressalta-se, entretanto, que o aluno fazia as atividades propostas pela professora com o apoio da estagiária apenas nos dias de estágio.

Palavras-chave: Estágio, Deficiência intelectual, Atividades de ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o relato de experiência de estágio em decorrência da disciplina intitulada Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, do sexto semestre do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Essa disciplina tem por escopo elucidar a problemática da realidade escolar aliando teoria aprendida e a prática em sala de aula. O estágio se estendeu pelo período de agosto a novembro de 2014, em uma Escola Municipal na cidade de São Carlos.

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II prevê que o estágio seja de observação das práticas de ensino da escola e da sala de aula. A Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 (BRASIL, 2008), dispõe sobre tal estágio e diz que “faz parte do projeto pedagógico do curso e além de integrar o itinerário formativo do educando, visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (Capítulo 1, inciso 2º p.1). Tendo esta motivação para a realização, tal como praticado o estágio descrito neste trabalho.

Quanto à escola, loco do estágio, é uma escola desmembrada da de outra unidade que fica em outro bairro, mas que devido ao grande número de alunos, não conseguiu acomodar a todos e a solução da prefeitura foi montar uma segunda unidade em um prédio que seria destinado para lazer para a população de um bairro vizinho. Assim, o transporte dos alunos ficou por conta da Prefeitura.

Na unidade escolar são atendidos alunos do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. As aulas se iniciam às sete horas da manhã e terminam ao meio dia. Às oito horas, as crianças lancham e às onze almoçam. Todos os dias as aulas atrasam para iniciar em torno de 15 minutos, pois o ônibus não chega no horário correto.

Observou-se que não se trata de um local com qualidades físicas específicas para uma escola. Durante o período de aula, pois, funcionam atividades que atendem a comunidade como aulas de dança e esporte e os jovens e adultos transitam pelo local que é totalmente aberto, sem portões ou portaria.

Nesse cenário, em uma sala de aula regular, o estágio transcorreu as segundas e quartas-feiras, no período da manhã.

OBJETIVOS

Apresentar o relato de experiência do Estágio Supervisionado ocorrido com um aluno com deficiência intelectual não alfabetizado em uma sala regular de primeiro ano do ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

- Projeto Político Pedagógico da Escola

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) utilizado na escola, como parte do estágio, é importante destacar que o documento analisado foi formulado para a unidade I. Segundo relato da diretora da unidade II, local do estágio, esta unidade não possui um projeto próprio e faz uso do documento da unidade I como referência. Além do mais a gestora informou que o público que frequenta a escola, antes frequentava a unidade I, já que por falta de espaço físico teve que ser desmembrada. Com isso, os dados da caracterização da unidade II foram coletados por meio de entrevista com a responsável pela escola e pela observação da estagiária.

Ainda, de acordo com a diretora, os princípios que são destacados no documento como norteadores da ação da escola são seguidos em ambas as unidades, sendo realizadas sempre uma contextualização dos projetos de acordo com a população atendida em cada unidade.

O PPP foi elaborado no ano de 2005, porém no mesmo consta a data que corresponde a junho de 2006. Está organizado da seguinte forma: Introdução, Identificação da escola, Objetivos e princípios, Finalidade e objetivos da instituição, Diagnóstico, Colegiados, Associações, Rotina geral, Concepções pedagógicas, Plano de ação, Da organização curricular, Composição da organização escolar, Das Assessorias, Projetos e Disposições gerais (SÃO CARLOS, 2006).

De acordo com o Projeto, a escola tem uma função social de formar o cidadão, com isso este ambiente deve proporcionar aos alunos situações que tornem os mais críticos e reflexivos, promovendo a socialização e o aprendizado que ocorre tanto dentro como fora da sala de aula e no qual todos os agentes escolares têm seu papel, seja direta ou indiretamente no desenvolvimento e aprendizado de seus educandos. No documento encontram-se também as concepções que a escola tem de aluno e ensino.

A escola apresenta em seu Projeto as mudanças que acredita que sejam necessárias para a sua melhoria, tanto físicas como conceituais. Uma parte do documento é dedicada exclusivamente aos problemas e prioridades da unidade e, também, as definições de metas e ações da escola para solucioná-los.

Quanto aos aspectos conceituais, é possível perceber tanto no documento quanto na fala da diretora, há a preocupação em promover na escola um ambiente que respeite a diversidade, que atenda aos direitos dos alunos e que promova a maior participação da família na escola, sendo este último aspecto, notou-se ser algo que ainda é muito difícil de manter atualmente por diversos motivos, tais como falta de horário e disposição da família.

O PPP apontou que: “objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar” (SÃO CARLOS, 2006, p. 2). E tinha como proposta que a escola seja “de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando.” e possa preparar o aluno para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania. O documento analisado destacava que seguia os princípios legais da educação que se encontram na constituição Federal, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

É abordada a importância da formação continuada os professores para que estes possam rever suas práticas e assim promover uma melhor aprendizagem de seus alunos, buscando sempre inovar e garantir o ensino de conteúdos do interesse dos alunos, novas práticas pedagógicas, diferentes métodos e recursos, entre outros.

Para ajudar nesse processo, a Prefeitura Municipal aceitou uma parceria com o Núcleo de Formação de Professores da UFSCar e durante o semestre do estágio foram oferecidas três palestras na Universidade que podiam, optativamente, substituir a reunião coletiva dos professores que acontecia no mesmo dia e em que o professor é obrigado a frequentar.

A estagiária participou de duas dessas palestras e observou que o conteúdo e a exposição do assunto foram muito bem abordados e de grande contribuição para a formação do professor e sua atuação.

- Salas de Aula

A sala de aula onde o estágio foi realizado era uma sala razoavelmente espaçosa e com equipamentos e recursos básicos.

A sala de recursos em que a estagiária esteve com o aluno atendido por algumas vezes era uma sala pequena com mobiliários também pequenos.

- Caracterização do aluno

O aluno G. tinha 8 anos completos. Ele se comunicava bem, assim como, socializava-se sem problemas com os colegas. Sua coordenação motora fina também não aparentava problemas, conseguindo fazer todos os movimentos que foram necessários durante as atividades pedagógicas como recortar, apagar, segurar o lápis corretamente e escrever.

Quanto ao desenvolvimento educacional de G., ele era evidentemente atrasado em relação aos colegas. A professora passava as atividades na lousa e ele não as copiava, assim como não participava de qualquer atividade pedagógica. Durante esse tempo, ele conversava com os amigos ou ficava desenhando em seu caderno.

Também, percebeu-se que o aluno tinha muita dificuldade em concentrar-se na fala da professora ou para quem lhe dava instruções. Ele geralmente estava desenhando ou brincando com seu lápis ou estojo em uma interação, narrando uma história. G era um aluno muito criativo.

O aluno observado era diagnosticado com deficiência intelectual.

- O dia-a-dia do estágio

Os primeiros dias de estágio foram dedicados a observação das atividades da escola e do andamento das atividades e rotinas que se apresentavam as segundas e quartas-feiras em sala de aula. A turma era de primeiro ano do ensino fundamental do turno matutino.

Todos os dias a professora fazia o recebimento dos alunos e os organizava nas carteiras conforme achava que seria mais rentável para o desenvolvimento das atividades naquele dia, no sentido de prevenir conversas durante a aula e prover apoio de um aluno para outro.

Em seguida, a professora fazia a distribuição dos cadernos de atividades que seriam utilizados no dia, na maioria das vezes, pedindo ajuda aos alunos que estavam definidos como ajudantes do dia. Todos saíam para o lanche da manhã às oito horas e ao retornarem, a professora escrevia na lousa o cabeçalho e fazia o acróstico do nome dos alunos ajudantes do dia. Como atividade, as crianças escreviam em seus cadernos o alfabeto e os numerais, que, durante o período de estágio, variaram do 01 ao 50 ou do 01 ao 100.

Às segundas-feiras pela manhã, as crianças eram levadas à biblioteca para retirar livro, porém a biblioteca estava localizada em outra escola próxima e era necessário que todos saíssem em fila e andassem dois quarteirões, sendo acompanhados apenas pela professora, e neste caso, também com a estagiária.

Depois de realizadas as observações da rotina escolar e das características do aluno com necessidades educacionais especiais, a estagiária conversou com a professora e passou a levar atividades direcionadas a ele.

Como mencionado, o aluno ficava na sala apenas fazendo desenhos em seu caderno ou brincando com seu material de forma lúdica. Ele não copiava a matéria que era passada na lousa e a professora às vezes copiava a atividade em seu caderno para que ele fizesse a cópia na linha de baixo. Pensando nisso, a estagiária passou a trabalhar com reforço social para a cópia de G para que ele adquirisse a habilidade de copiar e adquirisse autonomia ao copiar da lousa.

Primeiramente, a cada palavra copiada da linha superior recebia o reforço. O tempo para desenvolvimento dessa habilidade não se mostrou suficiente para que o aluno tornasse a habilidade de copiar da lousa efetiva, porém, nos últimos dias de estágio, ele começou a copiar algumas frases da lousa com a mediação da estagiária. Ele fez a cópia mostrando o quanto era capaz e que isso precisava ser considerado e trabalhado.

Uma das primeiras atividades levadas pela estagiária para G foi a de preencher os espaços em branco das palavras com as devidas vogais. As palavras OLHO e UVA ele acertou de pronto e sozinho. As demais como ABAJUR, ELEFANTE, IGREJA e BALEIA, ele acertou a maioria das vogais nos devidos lugares, mas, demonstrou estar cansado e com dificuldade de prestar atenção nas instruções da estagiária, alegando dor de cabeça devido ao barulho dos colegas. Para não suspender a tarefa diretamente após suas queixas e reforçar um comportamento de esquiva ou fuga, a estagiária disse a ele que respirasse fundo, tapasse um pouco os ouvidos e contasse até dez para se concentrar novamente e terminar a atividade, assim ele fez e continuou a até o final.

Em outra atividade levada pela estagiária, ele deveria reconhecer as letras iguais comparando seu nome com outro escolhido aleatoriamente e depois o da estagiária com o da professora. Ele se mostrou muito interessado e rapidamente encontrou as letras iguais entre os nomes, dizendo quais eram elas e, inclusive, comparando os quatro nomes que estavam impressos na mesma folha, reconhecendo letras e sons. A estagiária pediu para que ele dissesse o nome de cada letra e apenas algumas ele não sabia nomear. G foi elogiado por saber tantas letras o que o deixou animado em aprender o conteúdo da atividade.

Depois de mais tempo analisando as habilidades do aluno e de conversar mais com a professora da classe e a orientadora do estágio, a estagiária resolveu propor uma atividade de leitura para que o aluno fosse introduzido nas atividades de leitura e escrita que eram propostas para os demais alunos nesta sala de aula. A atividade foi dividida em duas partes, a primeira era uma folha com uma figura/símbolo/logotipo da Coca-Cola, Homem-Aranha, OMO e Capitão América. Na frente de cada uma, a palavra escrita em letra de forma maiúscula para que ele fizesse a relação. Antes mesmo de a estagiária falar o que estava escrito, G reconheceu as escritas, fazendo em seguida a cópia logo abaixo.

Na segunda parte da atividade eram as mesmas figuras e palavras recortadas para que ele as emparelhasse, o que ele fez rapidamente e com facilidade, muito feliz e empolgado, assim como quando a estagiária pedia para que ele dissesse o que estava escrito. Nesta atividade proposta, o aluno demonstrou entusiasmo e aprendizado, inclusive pedindo outra atividade como essa para a próxima aula.

Dando continuidade à atividade anterior, por ter surtido um efeito interessante no aluno quanto a sua leitura e interesse, a estagiária levou mais um jogo de pareamento de figuras e palavras. As figuras e palavras eram dos animais MACACO, CACHORRO, GATO e SAPO (FIGURA 1).

Primeiro foi mostrada a folha com figuras e palavras já pareadas e realizada a leitura das palavras e em seguida as figuras foram dispostas na mesa para que ele pareasse as palavras. Depois, procedeu-se o contrário. Ele tinha que parear as figuras. Essa atividade o aluno G fez em companhia do aluno M e a cada rodada os garotos revezavam o jogo e as cartas eram intercaladas. Depois de finalizar esse jogo, a estagiária procedeu com eles os outros dois jogos de pareamento, que já haviam sido trabalhados com G nas aulas anteriores e, embora ele tenha apresentado dificuldades, foi apenas na primeira rodada de cada jogo e apenas em uma ou duas palavras. Já o aluno M que o acompanhava não teve erros.



Figura 1 – Jogo de Pareamento

Fonte: Autoras

Quanto aos pontos/efeitos positivos e negativos das atividades realizadas com o aluno observado durante o estágio, pode-se perceber que:

Quadro 1- Efeitos positivos e negativos

Atividades realizadas – Aluno G	
Estágio – 2º semestre de 2014	
Pontos/Efeitos positivos	Pontos/Efeitos negativos
Aprender a copiar da lousa	Ainda não fazer toda a cópia do conteúdo
Aprender a reconhecer palavras	Foram poucas as palavras trabalhadas

Fonte: Autoras

O trabalho da estagiária foi na maior parte do tempo de observação e análise das características, habilidades e necessidades do aluno, sendo assim, restaram poucos dias para serem trabalhadas as questões levantadas. O aluno respondeu bem às propostas de atividades que lhe foram feitas e conforme a tabela acima, podemos notar que na atividade de aprender a copiar da lousa, o aluno teve avanço como ponto positivo, conseguindo se concentrar primeiro a cada palavra e depois a cada linha copiada, porém, como ponto negativo levantamos que o aluno ainda não era independente na cópia de todo o conteúdo como os demais alunos, sendo

notável que ele precisaria de mais treino para alcançar. Outro tópico levantado na tabela é quando ao aprendizado de palavras escritas por pareamento de figuras, o aluno demonstrou ótimo desempenho de reconhecimento de palavras nas três atividades propostas, porém não houve tempo para que fosse ampliado seu repertório através desse modelo de atividade.

CONCLUSÃO

Diante da experiência do estágio em questão, por meio das observações da rotina escolar, das atividades oferecidas ao aluno acompanhado e suas habilidades e necessidades, a elaboração de atividades específicas para atender sua demanda pedagógica, fizeram-se necessárias, pois ele não acompanhava o conteúdo passado para o restante da sala e não lhe era oferecido apoio suficiente, nem em sala de aula regular, nem em sala de recursos.

No início, o aluno era retirado da sala de aula para atendimento em sala de recursos e vinha recebendo atendimento específico para seu desenvolvimento, porém, no decorrer do período de estágio, notou-se que esses atendimentos não terem continuidade. Também não se verificou ocorrência de ensino colaborativo entre as professoras de sala regular e de multifuncional ou de qualquer planejamento educacional individualizado (PEI) para que fosse dada atenção ao desenvolvimento de G à sua demanda educacional.

A intervenção realizada pela estagiária por meio das atividades propostas e de sua mediação em atividades comuns da sala de aula oferecidas pela professora para todos os alunos permitiram que o aluno passasse a demonstrar aquisição de conteúdo. Embora a estagiária não tenha realizado qualquer tipo de avaliação formal para saber quanto a efetividade de aquisição de tais conteúdos, as próprias atividades quando repetidas em datas posteriores mostraram que o aluno havia adquirido o conteúdo prévio. Além disso, ao final do semestre, em conversa com a professora, a estagiária obteve a informação de que conforme as avaliações da escola, ele avançou bastante quanto ao reconhecimento das letras e fonemas, estando mais próximo da alfabetização.

Uma das problemáticas verificadas durante este período foi que o diagnóstico de deficiência intelectual do aluno G o rotula dentro da escola como limitado e as pessoas o tratam assim. Ele era um aluno bem tratado pessoalmente e fisicamente, porém, negligenciado na questão pedagógica.

G. era querido pelos amigos e brincava com todos durante o intervalo, entretanto, em sala de aula não participava de atividades que poderiam ser mediadas por eles para ajudá-lo em seu

desenvolvimento, assim como preconiza a teoria histórico-social de Vygotsky. Inclusive quanto à mediação do professor, não havia uma atenção para que se estabelecesse uma zona de desenvolvimento proximal.

A estagiária concluiu durante o período de estágio que o aluno público alvo da educação especial, tinha plena capacidade de aprendizado, mas que o ensino que lhe era oferecido não atendia às suas demandas, sendo necessário o reestabelecimento do atendimento em sala de recursos e desenvolvido de um PEI entre as professoras de educação especial e a professora da sala regular em sistema de ensino colaborativo para propiciar o desenvolvimento pedagógico adequado ao aluno que se encontrava apenas presente em sala de aula, porém desejava aprender e produzir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 11788. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Publicada no Diário Oficial da União em 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 08 dez. 2014.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da escrita. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. A (orgs.) Linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2003. P. 35-63.

SÃO CARLOS. Projeto Político Pedagógico, 2006.

REPERTORY SURVEY FRACTIONS OF EDUCATION IN ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Levantamento de Repertório de Ensino de Frações em Adolescentes com Deficiência Visual

Ailton Barcelos Da Costa
Maria Stella C. de Alcântara Gil
UFSCar - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - SP - CAPES

Resumo: Esta pesquisa aborda a Matemática Inclusiva, em especial, no que à identificação do repertório requisito para o ensino-aprendizagem de frações a três adolescentes com deficiência visual (cegueira e baixa visão). São poucos os relatos de experiências sobre ensino de Matemática a pessoas com deficiência visual, tanto em nível de Brasil como no resto do mundo. A maior parte dessas pesquisas prioriza o ensino de geometria, sendo que não foi encontrada nenhuma referente ao ensino de frações a este público. Contou com a participação de uma aluna, de 18 anos, com cegueira, um aluno, de 14 anos e outro de 16 anos, ambos com baixa visão, que frequentavam uma escola pública, de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo/ Brasil (cerca de 200 mil habitantes). Foram propostas tarefas de identificação de identidade e diferença, bem como de metade e terço de quantidades discretas e contínuas. Os participantes responderam corretamente todas as tarefas que investigaram os conceitos de igualdade (fase 1), diferença e metade em quantidades contínuas e descontínuas (fase 2), mas tiveram dificuldades na identificação de terço. Por fim, pode-se afirmar que é imprescindível o levantamento do repertório básico de conceitos requisito para o ensino de frações.

Palavras-Chave: Deficiência visual; conceito de frações; ensino de Matemática.

Abstract: This research addresses the Inclusive Mathematics, in particular the identification requirement repertoire for teaching and learning fractions to three adolescents with visual impairment (blindness and low vision). There are few reports of experiences on mathematics education for people with visual disabilities, at the level of Brazil and elsewhere in the world. Most of this research emphasizes the teaching of geometry, and found no reference to teaching fractions to this audience. With the participation of a student, 18 years old, with blindness, a student of 14 years and another 16 years, both with low vision, who attended a public school, a medium-sized city in the state of São Paulo / Brazil (about 200 thousand). Were proposals of identity and difference identification, as well as half and third of discrete and continuous quantities. The participants correctly answered all the tasks that investigated the equal concepts (phase 1), difference and half in continuous and discontinuous quantities (phase 2), but had difficulties to third identification. Finally, it can be said that it is essential to lifting the basic repertoire of concepts requirement for teaching fractions.

Keywords: Visual impairment; concept of fractions; Mathematics teaching.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL

Este trabalho aborda a Matemática Inclusiva, em especial no que concerne à identificação do repertório inicial para o ensino-aprendizagem do conceito de fração em adolescentes com deficiência visual (DV). Caracterizar pessoas com DV, deve-se levar em conta que a deficiência visual (cegueira ou baixa visão) pode ser definida em termos de sua funcionalidade, ou seja, em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual, de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais (CAMPOS e GODOY, 2008). Por exemplo, uma pessoa com baixa visão é aquela que pode usar seu resíduo visual, permitindo ler textos impressos em tinta, desde que recorrendo a recursos didáticos e/ou equipamentos especiais (BARRAGA, 1985). Entretanto, para aquelas que com resquícios visuais muito comprometidos, se diz que o processo educacional acontecerá através da utilização de seus sentidos remanescentes, como audição, tato, olfato e paladar e, quando possível, do sistema Braille (BRUNO; 2001)

MATEMÁTICA INCLUSIVA

Torna-se cada vez mais importante discutir o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto escolar, não bastando realizar a inclusão, mas, sobretudo, oferecer a esses alunos um ensino de qualidade, com novas propostas pedagógicas (PAIXÃO, 2011). O ensino de Matemática, como parte deste processo, passou por mudanças que revolucionaram o ensino-aprendizagem produzindo mudanças curriculares, com reflexos na prática pedagógica (NISS, 1999; CEOLIN, MACHADO e NEHRING, 2009). Nesta mesma direção, pode-se considerar uma didática da matemática para as pessoas com cegueira, sendo aceito que a cegueira não afeta o desenvolvimento cognitivo (DEL CAMPO, 1996). Par este autor, a falta de visão não fecha as portas aos aspectos matemáticos da realidade, mas apenas modifica o acesso a estes conhecimentos.

Para que o ensino da matemática se torne efetivo, deve-se priorizar a avaliação do repertório de entrada para identificar as habilidades presentes e, em seguida, se devem estabelecer os comportamentos alvos a serem ensinados e selecionar os procedimentos de ensino disponíveis, ou seja, para identificar os conceitos e habilidades que o aluno adquiriu ou tenha estabelecido, deve-se identificar o quanto ele sabe de cada conceito (ROSSIT, 2003; CARMO, 2012).

A didática da matemática dirigida a estes alunos têm um objetivo concreto e bem diferenciado, a adequada tradução das formas visuais à linguagem matemática (DEL CAMPO, 1996). No mesmo sentido, Bruno (2006) afirma que os recursos para o ensino de Matemática mais utilizados na educação de crianças e adolescentes, inclusive os jogos, desde que adaptados, através de manipulação de objetos tri e bidimensionais com texturas, são excelentes para que este público, necessitando apenas de pequenas adaptações.

Quando se fala da qualidade do material manipulável, em relação ao aluno com cegueira, Del Campo (1996) recomenda que o material possa ser abarcado por ambas as mãos, no máximo; seja bem diferenciável ao tato, em seus volumes, texturas e relevos; sejam resistentes e estáveis à ação mecânica da exploração tátil; e ocupem uma posição adequada, procurando a simetria do plano vertical do corpo. Já em relação ao aluno com baixa visão, ainda de acordo com este autor, o material manipulável deve estar contido no seu campo visual remanescente e que exija um mínimo de exploração; as partes devem ser bem diferenciadas à vista, por contraste de cor e brilho, fundo, etc.; acessível à distância oportuna, evitando explorações complexas; posição e iluminação adequadas, conforme as características da visão remanente.

É também importante, falar sobre o desenvolvimento do tato ou desenvolvimento tátil-cinestésico. Lewis (2003), a este respeito, afirma que o sistema tátil é fundamental para as habilidades cognitivas de conhecimento e atenção das pessoas com deficiência visual. É por meio da exploração tátil-cinestésica que elas conseguem diferenciar as qualidades dos objetos. Além disso, para este autor, o sistema linguístico é fundamental para o desenvolvimento, pois à medida que a criança aprende a discriminar os objetos é preciso introduzir progressivamente a linguagem que ensina o reconhecimento dos objetos específicos pelo nome.

A necessidade de explorar outros sistemas sensoriais diferentes da visão, tem implicado em poucas experiências de ensino de matemática para pessoas com DV. Para Fernandes e Healy (2007), são escassos os recursos pedagógicos adaptados para alunos com deficiência visual, sem literatura específica sobre o assunto, e poucos os trabalhos que mostram estratégias bem-sucedidas de inclusão em salas de aula de matemática.

Costa e Gil (2014) afirmam que existem poucos relatos de experiências sobre ensino de matemática a pessoas com deficiência visual em nosso país, apesar deste ensino ter surgido em 1854, no hoje chamado Instituto Benjamin Constant. Estes relatos, entretanto, trazem informações sobre procedimento e técnicas de ensino generalistas para estes alunos, ressaltando-se os trabalhos sobre o ensino de geometria, que são maioria dos trabalhos publicados em nosso país (COSTA e COZENDEY, 2014).

No que tange especificamente ao ensino-aprendizagem de frações para pessoas com desenvolvimento típico, Oliveira (1996) considera que a utilização de materiais concretos pode aumentar o desempenho delas, inclusive as que possuem deficiência visual (cegueira e baixa visão), e assim ajudar a melhorar a compreensão da lógica de frações. Na mesma direção, Lorenzato (2008), propõe que se deveria partir do concreto (figuras tridimensionais) e só depois trabalhar com figuras de duas dimensões. A afirmação da necessidade do material concreto decorre do fato de que os objetos tridimensionais podem ser manipulados e explorados manualmente. Assim, para facilitar o ensino de frações, o uso de materiais manipulativos é crucial para a compreensão destes conceitos, pois estes podem contribuir para a construção mental dos conceitos, tornando a aprendizagem mais significativa, desde que bem empregados (BEZUK e CRAMMER, 1989).

Considerando o conceito de fração, Silva (1997) afirma que pode ser compreendido matematicamente como a relação entre partes selecionadas e o total de partes em que um inteiro (a unidade) foi dividido, isto é, um número fracionário consiste no quociente de dois números, no qual o divisor é diferente de zero.

Para Lopes (2008), frações são consideradas um “megaconceito”, constituído por diferentes sub conceitos, aquilo que se pode chamar de interpretações do conceito, que por sua vez pode ser composta da relação parte-todo (ocorre quando se divide o todo em b partes com a mesma medida), quociente (ocorre quando se tem uma situação de repartir), razão (ocorre quando se tem uma comparação entre a parte e o todo), e a fração como operador (ocorre quando se tem uma sucessão de divisões e multiplicações aplicadas a uma unidade).

Em Andrade e Moraes (1990), encontra-se que no ensino-aprendizagem de frações são apresentadas noções de meio, terço e quarto através de desenhos de bolos, de círculos, triângulos, quadrados, lápis, frutas diversas e bichinhos, onde as explicações consistem de definições, e logo após são apresentadas as figuras supracitadas, inúmeras vezes, levando a um aprendizado por repetição.

O ensino de frações para pessoas com DV, requer, assim que independentemente do modo de trabalhar com material concreto (manipulável) se identifica as fortalezas e fragilidades no repertório de aprendizagem. Este trabalho propôs levantamento de repertório inicial para o ensino-aprendizagem de frações, considerando que o aprendiz deve ser capaz de perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais, além de ser avaliado se possui os conceitos básicos do repertório de frações, meio e terço, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações. Este

objetivo teve por base a questão sobre o repertório matemático necessário para que se pudesse ensinar o conceito de fração em adolescentes com deficiência visual.

OBJETIVOS

Identificar o repertório inicial para o ensino-aprendizagem do conceito de fração em adolescentes com deficiência visual.

MÉTODO

A pesquisa é qualitativa e quantitativa, utilizando o método quase experimental (SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 1987). Foi utilizada a abordagem diferencial, que descreve as variações e características em uma mesma população (LOWENTHAL e ARAÚJO, 2006).

O procedimento geral adotado foi o do emparelhamento com o modelo que permite oferecer ao aprendiz tarefas nas quais ele deve selecionar, dentre vários, um objeto relacionado a um modelo designado, ou seja, a relação entre modelo e objeto selecionado dentre vários pode atender à similaridade física ou a relações arbitrárias que são ensinadas como procedimento (DE ROSE, 2006).

Na primeira fase, foi identificada a igualdade de quantidades discretas e contínuas.

Na segunda fase do procedimento foi avaliado o repertório relacionado aos conceitos de metade e terço de frações.

Para passar de uma fase para outra da avaliação estabeleceu-se que o critério seria de, pelo menos, 80% de acerto em cada fase das avaliações.

A coleta de dados realizada nos espaços escolares indicados pela instituição frequentada pela criança. Todas as atividades realizadas foram filmadas.

PARTICIPANTES

Foram selecionados três estudantes com deficiência visual de instituições de ensino de cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo.

Os pais ou responsáveis foram consultados e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, conforme prevê o Comitê de Ética da UFSCar, considerando o interesse do adolescente em participar, permitida à desistência em qualquer etapa do estudo. O estudo teve aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa da UFSCar.

Seguem abaixo as informações sobre os participantes:

Tabela 1: Necessidades e diagnósticos de cada participante

Necessidades Educacionais de acesso à informação	Identificação	Idade	Gênero	Diagnóstico informado pelo participante
Recursos especiais	M	18	Feminino	Retinopatia da prematuridade ⁶
	LC	16	Masculino	Retinopatia da prematuridade
	H	14	Masculino	Retinopatia da prematuridade

Materiais e equipamentos

Foram empregadas bolinhas manufaturadas, rolinhos de massa de modelar, círculo de frações para suporte do material, material Escala Cuisenaire®⁷, Brinquedo Monta Fácil®⁸, e bolinhas de gude.

Os desempenhos dos participantes e do pesquisador foram registrados por meio de uma filmadora digital. Um microcomputador foi empregado na análise dos dados.

RESULTADOS

Foi iniciada a avaliação de repertório inicial dos participantes usando um conjunto de cinco atividades, com o objetivo geral de identificar igualdade de quantidades discretas e contínuas, que foi denominada de primeira fase da avaliação do repertório inicial.

Quanto aos objetos de comparação, estes foram colocados, um de cada vez na mão do participante para serem explorados pelo manuseio. A cada vez que o participante selecionava o

⁶ Retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retro-cristaliniana (LEONHARDT, 1992).

⁷ Trata-se de uma caixa com dez divisões internas; em cada uma delas, estão distribuídas barras com dez cores e tamanhos diferentes (de um a dez centímetros), representando diversas possibilidades de composição de um a dez. Pode ser usados para se trabalhar conceitos de dobro e triplo entre os números de 1 a 10, trabalhar conceitos de frações, além do conceito de medidas (FERNANDES, 2006; NACARATO, 2005).

⁸ São blocos de encaixar, com peças em formas de quadrados, de retângulos, triângulos e setores circulares, de material plástico.

objeto comparação correspondente ao modelo, o experimentador informava se a resposta era ou não correta e oferecia uma nova tarefa.

A primeira fase da aplicação da avaliação de repertório inicial resultou em que todos atingiram o critério estabelecido, que era o acerto de pelo menos cinco dos seis testes.

Segue um quadro abaixo, com o resumo dessa primeira fase de avaliação do repertório inicial dos participantes, com as respectivas quantidades (discretas ou contínuas), além do modelo e do material usado:

Quadro 1: Resumo da primeira fase de avaliação do repertório inicial

Quantidades	Modelo	Material	M	LC	H
Discretas	Unitário	“monta fácil” - isopor	certo	certo	certo
Discretas	Unitário	isopor - ping-pong	certo	certo	certo
Discretas	Unitário	Cuisenaire - Cuisenaire	certo	certo	certo
Discretas	conjunto	“monta fácil”- bolinhas de gude	certo	certo	certo
Discretas	conjunto	Cuisenaire-Cuisenaire	certo	certo	certo
Contínuas	unitário	massa de modelar	erro	erro	certo

Pode-se observar que todos os participantes acertaram atividades usando quantidades discretas, mas quando eles foram expostos às contínuas (massa de modelar), somente H acertou todas as atividades e os participantes H e LC erram a atividade, pois alegaram não saber como fazê-la.

Para a segunda fase da avaliação inicial, que teve o objetivo geral de identificar a metade e o terço de quantidades contínuas e discretas, foi oferecida ao participante certa quantidade que ele deveria tocar pelo tempo que achasse necessário; em seguida, foi solicitado que pegasse a metade ou terço desta quantidade, recebendo reforço diferencial em caso de acerto, conforme De Rose (2006).

Segue o quadro com o resumo da segunda fase de avaliação do repertório inicial dos participantes, com as respectivas quantidades (discretas ou contínuas), além do modelo e do material usado:

Quadro 2: Resumo da segunda fase de avaliação do repertório inicial

Conceito	Qt	Material	M	LC	H
Metade	4	“monta fácil”	certo	certo	certo
Metade	6	Cuisenaire	certo	erro	certo
Terço	6	Cuisenaire	certo	erro	erro
Metade	1	massa demodelar	certo	certo	certo
terço	1	massa demodelar	erro	erro	erro

Sobre a segunda fase da avaliação de repertório inicial, pode-se dizer que os participantes acertaram as atividades com o conceito de metade de quantidades discretas e erraram um terço dessas. Já em relação às quantidades contínuas, todos os três erraram, tanto o conceito de metade, quanto o referente a terço.

Em síntese, na primeira fase da avaliação de repertório inicial, pode-se chegar à conclusão de que todos os participantes atingiram o critério estabelecido inicialmente, tendo os pré-requisitos necessários para se passar ao ensino de conceitos de frações, sendo capazes de identificar igualdade e diferença numérica.

Na segunda fase da avaliação inicial, que tinha o objetivo de avaliar o repertório sobre conceitos de metade e terço. Pode-se deduzir que haveria indícios de que os conceitos de terço não estariam bem estabelecidos. Outro diagnóstico que se pode fazer aqui, é que todos apresentaram dificuldades na resolução de atividades com quantidades contínuas, donde também nota-se que tais conceitos não estavam estabelecidos.

Dessa forma, pode-se afirmar que foi imprescindível o levantamento do repertório inicial de conceitos referentes ao ensino de conceito de frações.

Seguem abaixo as figuras que apresentam os dados relativos à avaliação de repertório inicial:

Figura 1: Desempenho dos participantes nas atividades da avaliação de repertório inicial



Fonte: fotos do autor

CONCLUSÕES

No estudo proposto, procurou-se identificar a existência de repertório requisito para o ensino-aprendizagem dos conceitos de meio e terço no tópico da Matemática denominado frações. O requisito básico era que os participantes que fossem capazes de identificar igualdade e diferença entre objetos e conjuntos, que para Brasil (1997) deveria ter sido atingido no Ensino Fundamental.

Na primeira fase da avaliação, observou-se que todos os participantes acertaram as atividades usando quantidades discretas, mas somente um acertou todas as atividades.

Sobre a segunda fase da avaliação, pode-se dizer que os participantes acertaram as atividades com o conceito de metade de quantidades discretas e erraram um terço dessas. Já em relação às quantidades contínuas, todos os três erraram, tanto o conceito de metade, quanto o referente a terço.

Por fim, pode-se afirmar que é imprescindível o levantamento do repertório básico de conceitos requisito para o ensino de frações. Além disso, fica indicada a eficácia do emprego de material tridimensional para a avaliação do repertório requisito para a aprendizagem dos conceitos de fração.

6. Referências

ANDRADE, M.; MORAES, M. L. Mundo Mágico: Matemática Livro 2. 9ª Ed., São Paulo: Editora Ática, 1990.

BARRAGA, N. C. Disminuidos visuales y aprendizaje. Madrid: ONCE, 1985.

BEZUK, N. CRAMER, K. Teaching about fractions: What, When, and How? In: P. Trafton (Ed.), *New Directions For Elementary School Mathematics*, Hillsdale, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, p. 156-167, 1989.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRUNO, M. M. G. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão dificuldades de comunicação Sinalização - deficiência visual. 4ª ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAMPOS, P. C.; GODOY, M. A. B. O aluno cego, a escola e o ensino da matemática: preparando caminhos para a inclusão com responsabilidade. Reserva/PR, 2008.

CARMO, J. S. Aprendizagem de conceitos matemáticos em pessoas com deficiência intelectual. *Revista de Deficiência Intelectual*, Nº 3, pg. 43-48, 2012.

CEOLIN, T.; MACHADO, A. R.; NEHRING, C. M. O Ensino de Matemática e a Educação Inclusiva – Uma Possibilidade de Trabalho com Alunos Deficientes Visuais. X Encontro Gaúcho de Educação Matemática - Comunicação Científica, Ijuí/RS, Anais... 2009.

COSTA, A. B.; COZENDEY, S. G Experiências de ensino de matemática para deficientes visuais no Brasil hoje. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 57, v. 1, p. 38-51, 2014.

COSTA, A. B.; GIL, M. S. C. A. Experiências de ensino de matemática para deficientes visuais no Brasil hoje. In: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Org). *Formação de professores e atuação de pais de alunos com necessidades especiais*. 1ª ed. São Carlos: Marquezine e Manzine, 2014, p. 113-130.

DE ROSE, J. Emparelhamento com Modelo. In: Abreu, C. N.; Guilhard, H. J. (Org.) *Terapia Comportamental e Cognitivo-Comportamental: Práticas Clínicas*. Ed. Rocs, S. Paulo, p. 215-225, 2006.

DEL CAMPO, J. E. F. La enseñanza de la Matemática a los ciegos. 2ª ed., Madrid: ONCE, 1996.

FERNANDES, C. T. A construção do conceito de número e o pré-soroban. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. Ensaio sobre a inclusão na educação matemática. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática, nº 10, pp. 59-76. 2007.

LEONHARDT, M. El bebé ciego: primera atención - Un enfoque psicopedagógico. 1^a Ed. Barcelona/España: ONCE, 1992.

LEWIS, V. Development and Disability. 2^a ed., Oxford: Blackwell Publishing, ed., 2003.

LOPES, A. J. O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando tentamos lhes ensinar frações. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, vol. 21, nº 31, pg. 01-22, 2008.

LORENZATO, S. Para aprender matemática. 2^a ed., São Paulo: Ed. Autores Associados, 2008.

LOWENTHAL, R.; ARAUJO, A. C. S. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Comorbidades: Síndrome de Down e Deficiência Visual. *Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, Vol. VI, Nº 3, 2006.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*, v. 9, n. 1, pp. 1-6, 2005.

NISS, M. Aspects of the Nature and State of Research in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, n. 1, v. 40, p.1-24, 1999.

OLIVEIRA, R. G. Aprendizagem de Frações: Uma análise comparativa de dois processos diferentes de ensino na 5^a serie do 1^o grau. 1996. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1996.

PAIXÃO, L. P. O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 50, 2011.

ROSSIT, R. A. S. Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para desenvolvimento e avaliação de um currículo. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S., e COOK, S. W. Métodos de pesquisa nas ciências sociais. Vol. 1. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, M. J. F. Sobre a introdução do conceito de número fracionário. Dissertação de mestrado. PUC, São Paulo, 1997.

WARREN, D. H. Blindness and children: An individual differences approach. Cambridge University Press. New York, 1994.

STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY AND THE TRANSITION OF SPECIAL SCHOOL FOR REGULAR: A CASE STUDY

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A TRANSIÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL PARA A REGULAR: ESTUDO DE CASO

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana
Faculdades Integradas de Jaú, Instituto Superior de Ensino, São Paulo
Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação Especial

ABSTRACT

Considering the affirmation of Mendes (2006) that long ago segregation was based on the belief that students would be better served in their educational needs if taught in separate environments, in some cities this history repeats itself. In this context, a student already included in mainstream education is transferred back to the special, leading to a series of educational and psychological implications. Thus, the study aimed to identify, describe and analyze possible factors that would be interfering in the transition of students with intellectual disabilities in special school for regular school. As a method, was opted for the study of multiple cases. The research sample consisted of 10 cases, five cases in which the transition from special school for regular was implemented as "successful" and five in which the transition was "unsuccessful". Integrated the sample teachers, principals and coordinators of special and regular education, coordinator of the municipal office of education, the students themselves and their families. Data collection was performed in municipal and special schools. All responded to one semi-structured interview. To collect data with students with intellectual disabilities has been used as a tool the Story-Drawing Procedure (TRINCA, 2013). All ethical procedures involved in the research was observed. While preliminary results, two cases were analyzed. In both cases, participants attributed the responsibility for the success or otherwise of the process to student behavior. Family participation in this transition was also considered a factor of influence.

Keywords: Special Education; Inclusion; Intellectual Disability.

Resumo

Considerando a afirmação de Mendes (2006) de que tempos atrás a segregação era baseada na crença de que os alunos seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados, em algumas cidades a história se repete. Nesse contexto, o aluno já incluído no ensino regular é transferido novamente para o especial, acarretando uma série de implicações educacionais e psicológicas. Sendo assim, o trabalho teve como principais objetivos identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transição de alunos com deficiência intelectual da escola especial para a escola regular. Enquanto método, optou-se pelo estudo de múltiplos casos. A amostra da pesquisa foi composta por 10 casos, sendo cinco casos em que a transição da escola especial para a regular foi concretizada de maneira "bem-sucedida" e cinco em que a transição foi "malsucedida". Integraram a amostra professores, diretores e coordenadores do ensino especial e do regular, coordenador da secretaria municipal de ensino, familiares e os próprios alunos. A coleta de dados foi realizada nas escolas municipais e especiais. Todos responderam à uma entrevista semiestruturada. Para a coleta de dados com os alunos com deficiência intelectual foi utilizado como instrumento o Procedimento de Desenhos-Estórias (TRINCA, 2013). Foram observados

todos os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa. Enquanto resultados preliminares, foram analisados dois casos. Em ambos os casos, os participantes atribuíram a responsabilidade pelo sucesso ou não do processo ao comportamento dos alunos. A participação da família nessa transição também foi considerada um fator de influência.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão social surge como um procedimento que exige adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes envolvidas, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns. Sendo assim, entende-se que um dos maiores desafios da escola é ofertar um ensino capaz de responder às necessidades de cada aluno, independentemente de suas especificidades e peculiaridades biopsicossociais, religiosas, políticas, etc.

Conforme afirma Padilha (2004) inserir o aluno com deficiência em escola regular não significa necessariamente que este aluno esteja “incluído”. Portanto, a política inclusiva vai além da permanência física do aluno em sala comum, caminhando no sentido de revisão de paradigmas e concepções sobre a deficiência e o ensino desse aluno.

Vale ressaltar o apontamento de Mendes (2010), que analisando a quantidade de crianças e jovens público alvo da educação especial (cerca de 6 milhões de pessoas) e o número de matrículas dessa população nas escolas (aproximadamente 800 mil) atenta para o fato de que a grande maioria desses alunos está fora de qualquer tipo de escola.

Diante desta nova realidade educacional, dúvidas e dificuldades surgem, por parte dos professores, gestores e dirigentes de escolas, para atender os princípios da educação inclusiva. A pesquisa de Leite, et al (2008) aponta que, para um amplo grupo de professores da rede municipal de cidade situada no Oeste Paulista, estudos já realizados sobre adequações e alterações curriculares de alunos público alvo da educação especial não abordam de maneira considerável práticas que amparam os profissionais da educação comum e especial após os ajustes curriculares, deixando em aberto questões referentes ao “como” trabalhar com esta nova parcela do alunado que se encontra, agora, incluída na sala regular.

Resultado semelhante foi encontrado em pesquisa de Caiado, et.al. (2009), realizada com professores do ensino público e privado, no qual esses afirmam que, apesar de terem formação que aborde o tema “educação especial”, seja na graduação ou em cursos de especialização, necessitam de apoio para o ensino desses alunos, uma vez que suas propostas

pedagógicas encontram-se desvinculadas de um trabalho educacional que considere a diversidade dos alunos.

Pesquisa realizada por Sant'Anna (2005), com dez professores e seis gestores, apontou que mesmo aqueles profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo de inclusão. Outra pesquisa, de Funghetto e Marques (2008), aponta que até para professores que atuam em escolas inclusivas, as representações sociais sobre o conceito de inclusão educacional perpassam pelo imaginário individual, isto é, a necessidade é inerente ao aluno, e não a todo o contexto educacional, permanecendo confusa toda a questão relacionada à inclusão.

Assim como os trabalhos supracitados, vários outros realizados por Vilaronga (2014), Capellini (2004), Zanatta (2004), Alemeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002) já demonstram a importância de apoio à escola e do ensino colaborativo para a implementação de práticas educacionais inclusivas, assim como a necessidade de um planejamento educacional, uma linha de ação para a atuação com o aluno PAEE. Pletsch e Glat (2012) analisaram a trajetória de cinco alunos com DI em três escolas públicas. Os dados apontaram que na maioria dos casos as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas das salas regulares não sofreram qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos e sem considerar a heterogeneidade da turma (PLETSCH; GLAT, 2012). As autoras também assinalaram a resistência por parte de gestores e professores para a inclusão de alunos com DI em salas comuns, mais até do que para outras condições como deficiências físicas e sensoriais, “[...] é preciso levar em consideração a supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal” (PLETSCH; GLAT, 2012, p.198).

Diante do exposto, a motivação para a presente pesquisa surgiu do acompanhamento de alunos com deficiência, majoritariamente composto por crianças com deficiência intelectual, e a luta diária para sua inserção na rede regular de ensino. Em muitas cidades do interior paulista depara-se com a seguinte realidade: parte dos alunos com deficiência intelectual que foram inseridos anos atrás no ensino regular, devidamente regulamentados pela política de inclusão escolar nacional, retornaram à sua escola especial de origem após o período de alguns meses a um ano. O discurso que justificaria tal acontecimento seria o de que esses alunos “não estavam acompanhando o conteúdo”, que “os professores não sabem como ensiná-los” e/ou

que apresentavam problemas de comportamento que somente uma escola especializada poderia saber como lidar.

O retorno dessas crianças à escola especial após uma “inclusão malsucedida” foi marcado por constantes chacotas dos colegas, decepção dos familiares, que expressam verbalmente o desapontamento com a rede de ensino e com o próprio filho por não conseguir acompanhar os “normais” e por efeitos psicológicos negativos, como rebaixamento da autoestima, depressão infantil, problemas de comportamento, transtornos de ansiedade e timidez excessiva.

Em relação aos profissionais da educação e aos familiares, nota-se divergência de concepções e sentimentos frente ao processo de inclusão. Esse apontamento não se restringe a essa realidade, sendo apontado por pesquisas realizadas em outros municípios, como nos estudos anteriormente citados de Sant’Anna (2005) e em pesquisa com os familiares sobre as concepções e expectativas quanto a escolarização de pessoas com deficiência intelectual realizada por Lima (2009).

Assim como Mendes (2006) afirma que tempos atrás a segregação era baseada na crença de que os alunos seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados, em algumas cidades a história se repete, caminhando para um retrocesso político, social e educacional. Portanto, atenta-se para a necessidade de que trabalhos de suporte técnico-científico pautem-se em auxiliar a escola e toda a comunidade envolvida neste momento de transição – de um ensino homogêneo para uma prática flexível – em que as características individuais são identificadas e trabalhadas, sem que isso acarrete o afastamento do aluno público alvo da educação especial, especificamente no caso de alunos com deficiência intelectual, do ensino regular.

Destarte, tendo em vista o decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e sua afirmação no artigo 1º, inciso III, como sendo dever do Estado a “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011), torna-se de extrema importância investigar quais fatores seriam os responsáveis por estar impedindo essa transição de escola especial para escola comum, considerando os atores relacionados à esse contexto: professor da escola comum, professor da escola especial, família e o próprio aluno.

Diante do exposto, os principais objetivos do presente trabalho foram identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transição de alunos com

deficiência intelectual da escola especial para a escola comum, nas concepções de professores do ensino especial, ensino comum, gestores, pais e os próprios alunos.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva com delineamento de estudo de caso. De acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. O delineamento escolhido foi o estudo de caso. Gil (2008) o caracteriza como sendo um estudo:

[...] profundo ou exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (p.57-58).

Segundo Yin (2005), é fundamental que o investigador reflita sobre as habilidades para a realização de estudos de caso, como experiência prévia, sagacidade para fazer boas perguntas, capacidade de não se deixar levar por seus preconceitos e ideologias, entre outras. Gil (2008) aponta que esse delineamento pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas.

Participantes do Estudo

A amostra da pesquisa foi composta pela totalidade de 10 casos. Serão aqui analisados dois casos, um em que a transição da escola especial para a comum foi concretizada de maneira “bem-sucedida”, estando o aluno com deficiência intelectual regularmente matriculado no ensino regular e em sala de aula comum e devidamente incluído nas atividades pedagógicas das aulas e da escola. O segundo é considerado “malsucedido”, isto é, quando o aluno, após inclusão no ensino regular, volta para a escola especial de origem, por razões e motivos que esta pesquisa investigará.

Integraram a amostra professores, diretores e coordenadores do ensino especial e do regular, coordenador da secretaria municipal de ensino, familiares e os próprios alunos. Os

participantes responderam os instrumentos de coleta de dados e concordar em participar do estudo, manifestando-se de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Local

A coleta de dados foi realizada nas escolas municipais selecionadas para o estudo, durante reuniões e os horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dessas escolas, no CAEE (Centro de Atendimento de Educação Especializada) da prefeitura municipal e na escola especial de uma cidade do interior paulista.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Trata-se de um uma pesquisa qualitativa, em que as informações foram colhidas no próprio lócus que se pretende investigar. Foi realizada uma pré-análise sistemática da realidade educacional de uma determinada cidade, onde foram escolhidos os casos mais relevantes. Para atingir aos objetivos propostos, a pesquisa envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes.

Foi elaborado um roteiro piloto da entrevista. Este foi submetido a juízes de diferentes formações acadêmicas e diferentes regiões do país. Algumas alterações na ordem das perguntas foram realizadas, a fim de facilitar a compreensão. O roteiro foi resubmetido aos juízes, obtendo aprovação final.

Os dados obtidos por meio de entrevistas foram agrupados em categorias, nas quais os itens contêm conteúdos semelhantes, de acordo com o proposto por Bardin (2011). Será realizada uma pré-análise e leitura analítica para categorizar os itens de acordo com a semelhança temática e textual.

Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Secretaria de Educação da cidade onde aconteceu o estudo, recebendo autorização para a realização do estudo no espaço físico dessas instituições. Também foi obtida aprovação e autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sob número CAEE 27367714.2.0000.5504. Foram observadas as exigências implicadas na Resolução 422/2012 do CONEP.

RESULTADOS PARCIAIS

Serão analisados dois casos de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Um considerado malsucedido pelos participantes e outro considerada bem-sucedido. A caracterização dos participantes⁹ pode ser visualizada nas Tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1 - Caracterização dos Alunos com Deficiência Intelectual

Nome	Idade	Sexo	Tempo na Escola Especial	Tempo na Escola Regular	Escola Atual	Frequente SRM
Saulo	10 anos	M.	5 anos	1 ano	Regular	SIM
Flávia	13 anos	F.	6 anos	4 meses	Especial	---

Para os alunos com deficiência intelectual e seus familiares foi utilizada uma ficha de identificação contendo nome, idade, sexo, escolaridade, profissão, entre outros dados que permitiram a caracterização da amostra. No caso dos professores e profissionais da educação, foi utilizado essa ficha com dados gerais e um questionário diferenciado, específico, que solicitava informações sobre a formação, atuação profissional e experiência acadêmica. Na Tabela 2 estão dispostos dados sobre os responsáveis pelos alunos Saulo e Flávia.

Tabela 2 - Caracterização dos Pais dos Alunos com Deficiência Intelectual

Nome	Idade	Sexo	Parent. Civil	Estado	Profissão	Escolarização	Aluno
Silvia	42 anos	F.	mãe	Casada	Esteticista	Fundamental Incompleto	Saulo
Fernanda	71 anos	F.	avó	Casada	Aposentada	Fundamental Incompleto	Flávia

⁹ Para manter a privacidade dos participantes, os nomes atribuídos são fictícios.

Na Tabela 3 são apresentados os profissionais que participam ou participaram direta ou indiretamente da escolarização dos alunos, mais especificadamente do processo de transição escola regular-especial ou escola especial-regular.

Tabela 3 - Caracterização dos Professores e Diretores da Escola Especial e Regular e da Supervisora do processo de inclusão Ensino Municipal

Nome	Idade	Formação	Pós-Grad.	Atuação	Local de Trabalho	Tempo na função	Aluno
Sonia	37 anos	Magistério; Pedagogia	Educação Especial, Psicoped.	Profa.Ensino fund.	Escola Especial	7 anos	Saulo
Fátima	53 anos	Magistério; Pedagogia	Educação Especial	Profa.Ensino fund.	Escola Especial	14 anos	Flávia
Morena	41 anos	Magistério	Educação Especial	Profa.Ensino fund.	Escola Especial e Regular	10 anos	Solange
Solange	40 anos	Magistério; Pedagogia	Educação Especial	Profa.Ensino fund.e SRM	Escola Especial e Regular	10 anos	Flávia
Joana	32 anos	Pedagogia	Educação Especial	Diretora escolar	Escola Especial		Ambos
Nádia	57 anos	Magistério; Pedagogia	---	Diretora escolar	Escola Municipal	12 anos	Ambos
Ana	31	Pedagogia	Educação	Supervisora		4 anos	Ambos

anos	o	Municipal
	Especial,	
	Psicoped	
	.	

As categorias de análise do discurso dos participantes foram obtidas através das respostas às entrevistas e agrupadas em relação aos questionamentos.

Caso Saulo - Transição da Escola Especial para a Regular

Saulo é um menino com o diagnóstico de deficiência intelectual leve. Em relação à sua escolarização, Saulo ingressou na Educação Especial com quatro anos, onde permaneceu até os nove anos. Foi para o Ensino regular em 2013. Há 1 ano frequenta o ensino regular e a sala de recurso multifuncional.

A família de Saulo é bastante participativa no contexto escolar. Tanto o pai como a mãe participam de reuniões de decisões sobre o futuro escolar da criança e procuram espontaneamente professores e técnicos que atendem o filho para troca de informações. Atualmente na escola regular, Saulo tem uma professora na sala e uma cuidadora que o acompanha.

A transição entre as duas escolas partiu da iniciativa de Silvia. De acordo com o relato da mãe, a vontade de transferi-lo da escola especial para a escola regular surgiu depois de uma consulta médica com o neuropediatra de Saulo. O médico levantou a hipótese da criança se beneficiar com a inclusão escolar.

A mãe de Saulo relata que não teve nenhum tipo de apoio. Como Silvia tomou a decisão sozinha, a possibilidade de erro e do aluno precisar de auxílio ou voltar para a escola especial gerou bastante insegurança, de acordo com seu relato: *“Então foi assim, nem tive o apoio da escola especial. Eu fui meio...sozinha. Pensei 'aí, se não der certo não sei como vai ser' (risos). Aí eu peguei e fiz isso. Então...eu não tive muito apoio não. Foi até uma atitude minha, né?! Eu achava que ele estava bem e que ele tinha condições.”* (Silvia- Mãe de Saulo) Antes de solicitar a transferência do aluno, Silvia disse que fez uma visita à nova escola.

Saulo foi transferido durante o período letivo. De acordo com sua professora e a diretora na escola especial, Sônia e Joana, respectivamente, não houve período de adaptação ou preparo

do aluno. “A Diretora me avisou assim ‘o Saulo vai para o regular’, quando ela veio conversar com a diretora, primeiramente. Tá bom, né?! O que eu vou fazer? É vontade da mãe” (Profa. Sonia).

Ambas afirmam que a mãe solicitou a transferência e que não houve uma conversa ou reunião com a professora de Saulo. A diretora da escola municipal que Saulo frequenta atualmente, Nádia, afirma que tanto ela como a supervisora pedagógica da escola ficaram apreensivas com a vinda de Saulo e que a escola iria “tentar” (sic) receber o aluno: “Então, ficamos bem apreensivas, mas foi um desafio, nós falamos com a mãe e com o pai, deixamos bem claro que a gente iria tentar” (Diretora Nádia). A diretora Nádia afirma que o aluno acabou surpreendendo a todos, e demonstra estar feliz e adaptado.

A supervisora de ensino municipal, Ana, afirma que inicialmente houve muita resistência da escola regular para a inclusão de Saulo. Como a época foi marcada por muitas vindas de ex-alunos da escola especial para essa escola regular, Ana relata que a preocupação dos profissionais dessa escola era por conta da reputação do ambiente. “Acontece que a escola tem essa barreira muito grande, eu entendo um lado delas elas também não tem o recurso que é fácil a gente aceitar aqui e jogar pra escola né, elas também precisam de recurso, precisam de formação, precisam de professor, precisam de cuidador, precisam de tudo. A gente está tentando organizar todo esse processo, porém, há essa resistência” (Ana). De acordo com a supervisora, as inclusões só são possíveis pois eles apresentam para a escola o respaldo legal. “Estamos trabalhando nesse sentido agora, com a lei né, é isso que tá melhorando a aceitação, na verdade não sei se é uma falsa aceitação, mas é um início”. (Ana)

Atualmente Saulo estuda em uma sala com poucos alunos e tem apoio no período contrário na Sala de Recurso Multifuncional da escola.

O caso foi considerado bem-sucedido pelos entrevistados, pelos seguintes motivos: superação de seus limites (mãe Silvia); tornar-se independente dos cuidados da escola especial (Profa. Sônia); aprovação da família em relação à nova escola (Supervisora Ana); comportamentos adequados (Diretora Nádia) e habilidades sócias do aluno, como facilidade para fazer amizades (Diretora Nádia, Profa. Morena, Supervisora Ana).

Caso Flávia – Transição da Escola Regular para a Especial

Flávia é uma menina de 13 anos com diagnóstico de deficiência intelectual leve. Inicialmente matriculada no ensino regular, Flávia permaneceu apenas quatro meses, quando

então foi transferida para a Escola Especial. Seus cuidadores são seus avós, que assim como a família de Saulo, são bastante participativos no contexto escolar.

De acordo com os professores, diretores e familiares as dificuldades na permanência no ensino regular foram devidas ao comportamento da aluna. *“Olha, eu acredito que a escola regular teria que ter investido mais, você tá entendendo, mesmo porque ela tem uma dificuldade de adaptação com colegas ela, ela primeiro ela testa todo mundo, é o que tá acontecendo aqui agora né, ela andou [...] os amiguinhos dela, então ela tá bem agitada, então eu acredito que ela tem condição, só que ela teria que ser assim tem que ser investido mais nela”* (Fernanda, avó de Flávia). No relato da professora da escola especial Fátima: *“o comportamento dela, esse foi o maior a maior dificuldade, depois disso vem atenção, a concentração, é a acho que é mais isso.”*

O caso foi considerado malsucedido pelos entrevistados pelos seguintes motivos: por ter voltado para a escola especial por conta de comportamentos inadequados – agressões físicas e verbais a professores e alunos (avó Fernanda e diretoras da escola especial e regular) e falta de receptividade na nova escola (Profa. Fátima).

Fatores interferem na inclusão de alunos com deficiência intelectual

Solicitados a responderem sobre os fatores que podem interferir na transição do aluno da escola especial para a escola regular, de um modo geral, os participantes atribuíram à escola e atividade de seus profissionais os principais impedimentos, o que pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4- Fatores interferem na inclusão de alunos com deficiência intelectual

Preconceito	<i>“Por ser ex- aluno de APAE eles acham que a criança é doente, é doida...então eles ficam um pouco afastados.” (...)Eu acho que é um pouco de preconceito. (Fernanda – Avó de Flávia)</i>
Falta de Informação	<i>“Eu acredito que a informação, as pessoas têm que ter a informação, tem que ser preparada, tem que conhecer o deficiente e a deficiência né, pra gente trata-lo com dignidade, sabendo como trata-los”. (Escola Especial – Prof. Fátima)</i>
Insegurança e Medo	<i>“A muito tempo de fala de inclusão, mas na prática é tudo muito novo. Pode ser um susto para a professora. A família também, quando se mostra insegura, dificulta o processo de inclusão” (Profa. Morena)</i>

“Eu acho que a falta de preparação do profissional da sala comum que é assim, por mais que esteja assim, eles estão sempre capacitados, estão, é assustador ainda, então na hora que você fala assim vou receber uma criança com deficiência intelectual, eles fazem hum (expressão de susto)” (Profa. Solange)

Despreparo da escola, profissionais e falta de formação

“Eu acho que é o despreparo, não só dos professores mas de toda rede que não da formação necessaria, e a propria formação inicial dos professores e depois a continuada que teria que ser não só oferecida pela rede mas tambem por outras faculdades num projeto de extensão”. (Supervisora Ana)

“Por que as professoras que estão aqui na escola especial elas sabem que elas, quem é o público da escola especial que são aqueles e tudo mais. Eu acho que os do regular não, eles já tem essa, talvez uma falta de preparo já. É essa a barreira deles de não querer os alunos.” (Diretora Escola Especial – Joana)

“Acho que é o preparo viu, tanto do professor como do sistema (...)colocar dentro da sala de aula por colocar, eu acho que não adianta né. Eu acho que seria falta até de experiência, de conhecimento e também de um estágio com aquele tipo de deficiência (...)” (Diretora Escola Regular – Nádia)

Órgãos Municipais Direções Escolares

“A direção, a parte da Educação, da Secretaria, mas eu acho que é por causa do medo de não conseguir, de não ter ali realmente tudo que eles precisam. Porque se for ver, falta, né?! (recursos materiais)” (Silvia – mãe de Saulo)

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Enquanto resultados preliminares, foram analisados dois casos. Em ambos os casos, os participantes atribuíram a responsabilidade pelo sucesso ou não do processo ao comportamento dos alunos. A participação da família nessa transição também foi considerada um fator de influência. Quando não é exigida a reflexão sobre um caso específicos, os participantes atribuíram à escola, professores, diretores e órgãos municipais a culpabilização pela dificuldade no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Os resultados aqui apresentados corroboram com as pesquisas na área que apontam a resistência das escolas regulares para a aceitação de alunos com deficiência intelectual,

apontando assim a necessidade de um planejamento educacional, uma linha de ação para a atuação com o aluno PAEE.

Vale lembrar que esses são resultados preliminares, porém é possível identificar algumas evoluções no discurso dos participantes. Destarte, suas ações parecem estar relacionadas a uma concepção médica e psicoeducacional da deficiência intelectual. A análise das entrevistas permite apontar que para os participantes, o próprio aluno deficiente é o principal responsável por seu sucesso ou fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-VERDU A. C. M.; FERNANDES M. C.; RODRIGUES O. M. P. R. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. *Interação Psicol.* 2002;6(2),p.223-31.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, H. O. *Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004.

BRASIL. Casa civil. Decreto no 7.611, de 17 de nov. 2011, que dispõe sobre a regulamentação do atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de nov. 2011. Disponível em: Acesso em: 10 janeiro de 2015.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L.S.; ANTONIO, N.D.R.. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 9, p. 621-632, 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2837&dd99=view>>. Acesso em: 20 out. 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FUNGUETTO, S. S.; MARQUES, A. C. L. Representação Social dos Professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a Escola Inclusiva. Em: FREITAS, S. N. et.al. *Tendências Contemporâneas de Inclusão*. UFSM. 2008.

LEITE, ET. AL. A análise da implementação das adequações curriculares através de estudo de caso: uma proposta de ensino colaborativo. *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2008.

LIMA, S. R. Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.2009.

- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. A pesquisa qualitativa em debate, 2, Bauru, 2004. *Anais*. Bauru: USC, 2004 (1CDROM). 10p.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- _____. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.
- PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo.... Em: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas/SP, Autores Associados, 2004.
- PLETSH, M. D. , GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.
- SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- VILARONGA, C. A. R. Colaboração da educação especial na sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZANATTA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Students with learning disabilities: characteristics and suggestions for pedagogical interventions

Alunos com distúrbios de aprendizagem: características e sugestões de intervenções pedagógicas

Anne Caroline Duarte¹⁰
Calixto Junior de Souza¹¹
Pauliana do Nascimento Rodrigues¹²
Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes¹³

ABSTRACT

The learning disorders (AD) can be classified into: dyscalculia, dysorthographia, dysgraphia and dyslexia in which each has specific characteristics. In this sense, the objective of this study was to analyze, collate and identify the characteristics presented by these students as well as elucidate pedagogical interventions that can contribute to learning. Method: Bibliographic survey. Results: The characteristics presented by people with dyslexia as reading and writing, are often incomprehensible; confusion of letters with different spatial orientation. The student with dyscalculia presents difficulties: in understanding and memorizing mathematical concepts, sequencing numbers; differentiation of left / right. In dysorthographia the student can: omit, add and reversing letters, syllables or words. While dysgraphia committed to writing. By identifying a student with AD is essential that teachers begin the stimulation of work and business opportunities. The intervention board will these students should not follow a single pattern, must be made with various techniques that take into account the correction of spelling errors, as well as mathematical and auditory perception, visual and space-time. If difficulties persist is necessary referral for evaluation by a multidisciplinary team. Dialogue with family and active participation in education are paramount. Final Thoughts: The teaching process must encompass the needs of all, however, for the execution of such an undertaking homogenization is not a more perfect way as we have presented differences in the acquisition of knowledge, so the different strategies are essential to the fairness of education.

Keywords: Learning disabilities; teaching process; inclusion.

RESUMO

Os distúrbios de aprendizagem (DA) podem ser classificados em: discalculia, disortografia, disgrafia e a dislexia em que cada um apresenta especificidades. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar, cotejar e identificar as características apresentadas por esses alunos bem como elucidar intervenções pedagógicas que podem contribuir no aprendizado. **Método:** Levantamento bibliográfico. **Resultados:** As características apresentadas pelas pessoas com dislexia como a leitura e a escrita, muitas vezes, são incompreensíveis; confusões de letras com diferente orientação espacial. O aluno com discalculia apresenta dificuldades: na compreensão e memorização de conceitos matemáticos, sequenciação de números; diferenciação de

¹⁰ Mestranda no programa de pós graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, bolsista CNPq.

¹¹ Doutorando no programa de pós graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

¹² Mestranda no programa de pós graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, bolsista CAPES.

¹³ Doutoranda no programa de pós graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

esquerda/direita. Na disortografia o aluno pode: omitir, adicionar e inverter letras, sílabas ou de palavras. Enquanto que a disgrafia compromete a escrita. Ao identificar um aluno com DA é fundamental que professores iniciem o trabalho de estimulação e de oferta de oportunidades. A intervenção junta a esses alunos não deve seguir um único padrão, deve ser feita com várias técnicas que levem em conta a correção dos erros ortográficos, matemáticos bem como e a percepção auditiva, visual e espaço-temporal. Se as dificuldades persistirem é necessário o encaminhamento para avaliação junto a uma equipe multidisciplinar. O diálogo com a família e a participação ativa no ensino são primordiais. **Considerações finais:** O processo de ensino deve abarcar as necessidades de todos, contudo, para efetivação de tal empreitada a homogeneização não é o caminho mais profícuo, pois apresentamos diferenças na aquisição do conhecimento, por isso as estratégias diferenciadas são essenciais para a equidade do ensino. **Palavras-chave:** Distúrbios de aprendizagem; processo de ensino; inclusão.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem envolve uma gama de fatores relacionados ao sujeito, dentre eles os orgânicos e os ligados ao comportamento, faz-se necessário estudar como se desenvolvem os distúrbios de aprendizagem no sujeito, pois estes irão comprometer a forma de apropriar do conhecimento. Importante frisar que, para além dos fatores orgânicos, o maior empecilho da aprendizagem está na esquemática de ensino abordada pelo professorado que, muitas vezes, não contempla as dificuldades do alunado no âmbito da prática pedagógica. Não obstante a falta de uma legislação que contemple estes alunos com distúrbios de aprendizagem no atendimento educacional especializado, estes alunos merecem uma atenção especial por parte do professorado como forma de evitar um fracasso escolar por não atender as necessidades e potencialidades desse alunado.

Quando se trata de distúrbios de aprendizagem, há uma contradição no que diz respeito à conceituação pelo fato dos termos transtornos e dificuldades serem usados como sinônimos, no entanto cada termo possui a sua peculiaridade quando se estuda a aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com problemas de origem pedagógica e/ou sociocultural, ou seja, as dificuldades de aprendizagem não estão envolvidas com nenhuma causa orgânica é algo extrínseco ao indivíduo. Já os transtornos e ou distúrbios de aprendizagem relacionam-se com problemas na aquisição e no desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender e são de origem intrínseca ao indivíduo.

O *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-V, 2013) acrescenta que o distúrbio de aprendizagem (DA) são transtornos/perturbações orgânicas e/ou sociais que ocorrem no processo de aprendizagem de indivíduos, sendo uma disfunção do Sistema

Nervoso Central, relacionada a uma "falha" no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto caráter funcional.

As DA podem ser classificadas em diferentes grupos dentre esses menciona-se: discalculia, disortografia, disgrafia e a dislexia. Está última DA mencionada já foi mencionado e alvo de pesquisa em períodos anteriores. Segundo Rotta e Pedroso (2007) no ano de 1987, Myklebust e Johnson definiram a dislexia como perturbações psiconeurológicas associadas, como orientação, tempo, linguagem, escrita, soletração, memória, percepção visual e auditiva, habilidades motoras e habilidades sensoriais relacionadas.

Os autores mencionam que Myklebust e Johnson dividiram a dislexia em auditiva e visual. Na auditiva, são observadas dificuldades significativas na discriminação de sons de letras e palavras compostas, além de falhas na memorização de padrões de sons, sequências, palavras compostas, instruções e histórias. Enquanto, a dislexia visual, os empecilhos encontram-se em seguir e reter sequências visuais, na análise e integração visual de quebra-cabeças ou em tarefas similares. Ocorrem inversões e reversões de letras, pois o disléxico visual confunde palavras e letras. A incidência maior é a associação das duas formas, mesmo que tenha iniciado com uma dislexia específica (ROTTA e PEDROSO, 2007).

O manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais- DSM-V (2013) caracteriza a dislexia como comprometimento acentuado no desenvolvimento de habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. O diagnóstico é realizado somente se interferir significativamente no desempenho escolar ou nas atividades de vida diária que requerem leitura.

Outra DA abordada é discalculia é uma comorbidade que pode ser apresentada pela pessoa com dislexia. Para Farrel (2008) a criança com esse distúrbio pode ser capaz de entender conceitos matemáticos de um modo bem concreto, uma vez que o pensamento lógico está intacto, porém tem extrema dificuldade em trabalhar com números e símbolos matemáticos, fórmulas, e enunciados.

O termo discalculia deriva dos conceitos "dis" (desvio) + "calcular" (calcular, contar), ou seja, é uma desordem estrutural nas habilidades matemáticas. Segundo Bernardi e Stobaus (2011) discalculia ou discalculia do desenvolvimento é fruto de desordens genéticas ou congênitas nas partes do cérebro que são um substrato anatômico-fisiológico de maturação das habilidades matemáticas.

Bastos (2006) afirma que as causas da dificuldade em matemática podem ser de ordem neurológica e de ordem não-neurológica. As de ordem neurológica podem ser subdivididas em:

primárias, que se encontram as acalculia e a discalculia do desenvolvimento e as secundárias, que se encontram a deficiência mental, epilepsia, Síndrome de Turner, fenilcetonúria tratada, portadoras de síndrome do X frágil, síndrome fetal alcoólica, baixo peso, TDAH, dislexia e disfasia. E nas causas não-neurológicas se encontram: fatores escolares, fatores sociais, ansiedade para matemática.

A criança que apresente discalculia, frequentemente, é capaz de realizar cálculos mentalmente, mas possui extrema dificuldade de representar esse cálculo concretamente, escrevendo-o no papel. García (1998) classificou a discalculia em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos:

1. Discalculia verbal - dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações;
2. Discalculia practognóstica - dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente;
3. Discalculia léxica - dificuldades na leitura de símbolos matemáticos;
4. Discalculia gráfica - dificuldades na escrita de símbolos matemáticos;
5. Discalculia ideognóstica – dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos;
6. Discalculia operacional - dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

A disortografia ou o Transtorno Específico da Escrita, também conhecido como Disortografia, é considerado pela Associação psiquiátrica americana (2000) uma alteração na planificação da linguagem escrita, que causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, apesar de o potencial intelectual e a escolaridade da pessoa estarem adequados para a idade.

Etimologicamente falando a definição de disortografia é: “dis” (desvio) + “orto” (correto) + Grafia (escrita), ou seja, uma alteração na planificação da linguagem escrita, que provoca dificuldades na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, a despeito do potencial intelectual e a escolaridade da criança estar adequados para a idade cronológica. A disortografia foge do modelo de escrita e das regras estabelecidas convencionalmente, que regem determinada língua (FENÁNDEZ, 2010; COELHO, 2011).

Disortografia, portanto, compreende um padrão de escrita que foge às regras ortográficas estabelecidas convencionalmente, que regem determinada língua. Os escolares que começam a alfabetização com dificuldade para a aprendizagem da ortografia provavelmente chegarão ao final do ensino fundamental com dificuldades ortográficas.

Neste sentido, observa-se que os alunos com DA possuem especificidades que devem ser reconhecidas para que o processo de ensino possa ser desenvolvido de forma profícua e em contrapartida atenda as necessidades educativas desses. Pois mediante ao saber a prática pedagógica pode ser construída e reformulada em detrimento as especificidades do alunado. Desta forma, o estudo tem o objetivo de elencar às características apresentadas por esses alunos no processo de ensino bem como elucidar intervenções pedagógicas que podem contribuir no processo de ensino.

MÉTODO

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como em levantamento bibliográfico. Noronha e Ferreira (2001) a consideram como um recorte da produção bibliográfica em determinada área, e tempo, fornecendo uma visão geral sobre um tópico evidenciando ideias, métodos, subtemas, reúne e discute informações produzidas na área de estudo.

A pesquisa bibliográfica visa a demonstrar o estágio atual da contribuição acadêmica em torno de um determinado assunto. Ela proporciona uma visão abrangente de pesquisas e contribuições anteriores, conduzindo ao ponto necessário para investigações futuras e desenvolvimento de estudos posteriores. Enfim, ela comprova a relevância acadêmica do trabalho realizado por um pesquisador (ALVES, 2002).

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa realizaram-se os respectivos procedimentos:

1º etapa: Buscaram-se estudos desenvolvidos a fim de constatar a produção científica na temática, para efetivar-se tal etapa pautamo-nos nos periódicos Capes e Scielo, nas teses, dissertações e artigos das bibliotecas online da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, da Universidade estadual de Campinas-UNICAMP. Também buscaram-se livros e revistas brasileiras bem como estrangeiras.

2º etapa: Após os dados foram sintetizados e agrupados de acordo com a semelhança apresentada, nesta etapa também foram observadas datas da publicação das obras e desta forma foram elencadas as diferenças dos conceitos, classificação em relação à temática.

3º etapa: Depois de sintetizar os dados obtidos foi efetuado o apanhamento geral dos dados e a descrição do posicionamento teórico dos autores dessa pesquisa.

RESULTADOS

No intuito de maiores esclarecimentos os dados obtidos foram divididos em duas em duas temáticas descritas respectivamente: características das pessoas com dislexia, discalculia, disortografia e disgrafia no processo de ensino e as intervenções pedagógicas que podem auxiliar o professor e alunos com DA.

Características das pessoas com DA no processo de ensino

Dislexia

Na maioria dos casos, a família procura o médico devido à dificuldade de alfabetização da criança, comentando que a mesma não tem interesse pela leitura e/ou escrita. Em alguns casos os responsáveis pensam em falta de atenção e na maioria das vezes não se tem elementos para fazer o diagnóstico de dislexia, pois essa pode ser a maneira como se apresenta certo atraso na aquisição da leitura e/ou escrita. Contudo, essas crianças precisam ser acompanhadas pela orientação pedagógica.

Em outras situações dirige-se ao médico com queixas comportamentais associadas a dificuldade de leitura e/ou escrita devido ao fracasso na aprendizagem. Deve-se questionar do pré, peri e pós-natal, sobre o desenvolvimento neuropsicomotor e sobre antecedentes mórbidos (ROTTA e PEDROSO, 2007).

Rotta e Pedroso (2007) destacam as seguintes características nas pessoas disléxicas:

- a leitura e a escrita, muitas vezes são incompreensíveis;
- confusões de letras com diferente orientação espacial (p/q; b/d);
- confusões de letras com sons semelhantes (d/t, b/p);
- inversões de sílabas ou palavras com estrutura semelhante (contribui/construiu);
- supressão ou adição de letras ou de sílabas (caalo/cavalo);
- repetição de sílabas ou palavras (eu jogo bola; bolo de chocolate);
- fragmentação incorreta (querojo garbola/ quero jogar bola);
- dificuldades para entender o texto lido.

No DSM-V (2013), o distúrbio de aprendizagem específico é diagnosticado através de um exame clínico de desenvolvimento do indivíduo, a história médica, educacional e familiar, os relatórios de resultados de testes e observações dos professores, e resposta a intervenções

acadêmicas. O diagnóstico requer dificuldades persistentes em leitura, escrita, aritmética, ou habilidades de raciocínio matemático durante anos formais de escolaridade.

Contudo, Rotta e Pedroso (2007) destacam que essas características das pessoas com dislexia podem variar de acordo com a fase de desenvolvimento que estão, por exemplo, de 0 a 6 anos observa-se certa lentidão na fala e linguagem expressiva, atrasando a aquisição de fonemas e a automatização da fala semelhante a dos adultos, também encontram dificuldade nas tarefas que exijam habilidades fonológicas e reconhecer letras.

Os autores descrevem que no período escolar percebe-se desempenho inferior nas tarefas e habilidades fonológicas, déficits na nomeação rápida, dificuldades em aprender a ler e a escrever, memória verbal de curto prazo deficiente, dificuldades de aprender sequências comuns e linguagem estrangeira. Na fase adulta percebe-se tendência a leitura lenta, embora alguns leem corretamente, dificuldades com a ortografia, produção textual e linguagem estrangeira (ROTTA e PEDROSO, 2007).

Segundo Rotta e Pedroso (2007) a dislexia costuma apresentar melhoras com a idade para tanto nota-se a importância de tratamento precoce. Todavia, também se deve haver o diálogo entre profissionais que atuam no diagnóstico e no tratamento e com a criança, os pais e os professores.

Discalculia

Outra DA recorrente no âmbito educacional é a discalculia dentre as características que podem ser mencionadas são:

- 1- Dificuldades na compreensão e memorização de conceitos matemáticos, regras e/ou fórmulas;
- 2- Dificuldades na sequenciação de números (antecessor e sucessor) ou em dizer qual dos dois é o maior;
- 3- Dificuldades na diferenciação de esquerda/direita;
- 4- Dificuldades na compreensão de unidades de medidas;
- 5- Dificuldades para aprender a dizer as horas;
- 6- Dificuldades na compreensão do valor das moedas: dificuldade na aquisição da conservação da quantidade, relacionada a moedas;
- 7- Dificuldades na utilização do compasso ou até mesmo da calculadora (reconhecimento de símbolos matemáticos).

Diante de todas as características expostas, se faz imprescindível que os professores fiquem atentos a trajetória de aprendizagem da criança principalmente quando esta apresentar alguns sinais acima citados de forma consistente e duradoura (Coelho 2011). A matemática é uma disciplina importante para o cotidiano da qualquer indivíduo. A intervenção pode ser ensinar a noção: de números elementares 0 a 9, produzir novos números a partir dos elementares, inserir noção de quantidade, ordem, tamanho, espaço, distância, hierarquia, cálculos com as quatro operações e o raciocínio matemáticos forem trabalhados, primeiramente como experiências não-verbais significativas para depois poder ter repertório para manipular fatos aritméticos mentalmente para superar as dificuldades já destacados (Bastos 2006).

Disortografia

A disortografia também configura-se em DA, Scliar (2003) comenta que a classificação baseada na semiologia dos erros pode ser dividida em dois tipos de erros: os de ortografia natural e de ortografia arbitrária. Os erros de ortografia natural têm uma relação direta com o processamento de linguagem, enquanto que os erros de ortografia arbitrária tanto para a ortografia dependente de regras como a independente de regras estão diretamente relacionados com a memória visual, conhecimento de regras ortográficas, léxico e morfologia. Entre os erros de ortografia natural destacam-se os erros de correspondência fonema-grafema tanto para a correspondência biunívoca como para unívocas dependentes do contexto, que estão diretamente relacionados com o processamento da fala e com a relação letra-som, justificando os erros de substituição grafêmica.

As principais características da disortografia são:

- 1- Erros de caráter linguístico-perceptivo como: omissões, adições e inversões de letras, de sílabas ou de palavras. Troca de símbolos linguísticos que se assemelham sonoramente.
- 2- Erros de caráter visoespacial: troca de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço. Confusão com fonemas que se apresentam duplamente.
- 3- Erros de caráter visioanalítico: não faz síntese e/ou associações entre fonemas e grafemas, roçando letras sem sentido.
- 4- Erros relativo ao conteúdo: não separa sequencias gráficas que são da mesma sucessão fônica. Junta sílabas que pertencem a duas palavras.

5- Erros referentes às regras de ortografia: troca de letras, ignorar regras de pontuação, não iniciar frases com letras maiúsculas, não conhecer a forma correta de separar as palavras.

A intervenção junta à criança que possui a disortografia não deve seguir um único padrão, a intervenção deve ser feita com várias técnicas que levem em conta a correção dos erros ortográficos e a percepção auditiva, visual e espaço-temporal.

Fernández et al (2010) destaca algumas sugestões para orientar pais e professores que estão em contato direto com uma criança disortográfica:

Para os professores:

- 1- Dizer à criança que você entende a sua dificuldade.
- 2- Entender que a criança possui ritmo próprio para realizar as atividades e a partir disso disponibilizar mais tempo para as atividades;
- 3- Explicar como a escrita e as regras ortográficas funcionam;
- 4- Diferenciar os erros de ortografia e falhas de compreensão;
- 5- A criança deve ser orientada de modo, a saber, o que fez e o porque da correção;
- 6- Valorização do empenho e não apenas do desempenho
- 7- Uso de provas orais como um recurso extra.

Aos pais:

- 1- Falar para a criança que você entende sua dificuldade;
- 2- Escolher uma escola que seja de confiança
- 3- Garantir um ambiente que não elicie comportamentos ansiogênicos;
- 4- Ajudar nas atividades e trabalhos escolares

A partir das sugestões acima citadas, os autores acreditam proporcionar condições necessárias para que a aprendizagem ocorra e o seu desenvolvimento seja garantido. Tendo em vista que a disortografia é um distúrbio de aprendizagem com relevância e deve ser diagnosticada precocemente como forma do alunado avançar no processo de aprendizagem de forma profícua.

Disgrafia

A escrita abaixo do esperado para idade cronológica, inteligência e escolaridade, é denominada disgrafia. Disgrafia etiológicamente significa “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma dificuldade que acomete a qualidade da escrita no que se refere ao traçado ou á

grafia. Segundo Coelho (2011) existem três tipos de causas da disgrafia: maturativa- que diz respeito a perturbações de lateralidade e equilíbrio. As causas caraterias- que estão associadas a fatores da personalidade e a fatores psicoafetivos. E as causas pedagógicas- que estão associadas a problemas na instrução ou problemas na adequação das atividades.

Em relação à classificação Gubay (1995) comenta que a disgrafia pode ser secundária à lesão ou a disfunção do sistema nervoso central (SNC). Enquanto a lesão resulta em habilidades anteriormente adquiridas (disgrafia adquirida), a disfunção resulta no desenvolvimento anormal da habilidade de escrever (disgrafia do desenvolvimento).

Outra classificação da disgrafia foi proposta por Ellis (1995) distribuiu em: disgrafia de superfície: dificulta o reconhecimento e a escrita de palavras já trabalhadas e disgrafia fonológica: permite a escrita de palavras familiares impedindo de escrever pseudo palavras. A outra é a disgrafia profunda: dificulta os pacientes a possibilidade de estarem escrevendo palavras abstratas, ditados ou nomes de objetos.

Segundo Coelho (2011) e Martins et al (2012) os sinais de alerta para disgrafia são:

- ☒ Desorganização geral na folha;
- ☒ Falta de orientação espacial e desorganização do texto;
- ☒ Letra excessivamente grande ou excessivamente pequena;
- ☒ Letras ilegíveis;
- ☒ Traçado grosso;
- ☒ Grafismo trêmulo ou com marcada irregularidade;
- ☒ Escrita demasiado rápida ou lenta;
- ☒ Espaçamento irregular das letras ou das palavras.

As intervenções nos casos da disgrafia são:

- ☒ Reforçar positivamente a criança diante de tarefas;
- ☒ O educador deve preocupar-se com o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas com a escrita;
- ☒ Corrigir erros específicos do grafismo como forma, tamanho e inclinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou conceituar a aprendizagem e os principais distúrbios que acometem tal processo (dislexia, discalculia, desortografia e disgrafia), dificuldades relacionadas às funções executivas e a identificação, diagnóstico e intervenção de tais

distúrbios, tendo como foco o papel dos professores enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, a aprendizagem deve ser valorizada no momento da prática pedagógica como forma de incluir tais alunos no âmbito do ensino, pois uma educação que seja inclusiva deve estar em constante mudança e aceitar o desafio educacional como norte de melhorias.

Neste sentido, é preciso que a aprendizagem seja constatada para além de cunhar uma base orgânica, isso porque a partir do momento que assume-se uma visão organicista de concebê-la, desconsidera-se todos os outros fatores externos que são determinantes para o desenvolvimento do aluno que possui distúrbios de aprendizagem, pois esses podem se tornar crônico se não for precocemente diagnóstico e, por sua vez, cabe ao professor prover uma intervenção consistente e consciente.

Quando se trata de distúrbios de aprendizagem, o professor assume um papel de mediador dessa aprendizagem, tendo como protagonistas do processo de aprendizagem os próprios alunos. Para tanto, faz-se necessário cunhar uma atenção especial no processo de formação de professores, tanto a inicial como a continuada, como forma de amenizar as lacunas na formação de professores no bojo de um processo de inclusão que cada vez exige um professor polivalente e colaborativo. Desta forma, um dos caminhos mais sensatos para contornar as lacunas na formação de professor é construir um trabalho colaborativo e coletivo, por meio de uma equipe multidisciplinar, de modo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam contribuir significativamente para a educação dos alunos com distúrbios de aprendizagem.

Referências

ALVES, A. J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações:** Meus tipos inesquecíveis. Cadernos de pesquisa, maio de 2002, p.53-60.

Associação Psiquiátrica Americana. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 2000.

BERNARDI, J.; STOBAUS, C. D. **Discalculia:** conhecer para incluir. In: *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, 2011.

BERNARDI, J.; STOBAUS, C. D. **Discalculia: conhecer para incluir.** In: *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, 2011.

COELHO, D. T. **Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia.** Areal Editores, 2011.

DSM-V: **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association;, 2013.

ELLIS, AW. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARRELL, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas**: Estratégias educacionais em necessidades especiais, guia do professor. 1^a. Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

FÉRNANDEZ, A. Ygual. et al. **Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros**: revisão de literatura. In: Revista CEFAC, São Paulo 2010.

GUBAY SS, De Klerk NH. **A study and review of developmental dysgraphia in relation to acquired dysgraphia**. Brain Dev. 1995.

NORONHA, D, P. FERREIRA, S, M. Revisões em literatura in: CAMPELLO, B, S. CONDON, B, V. Janette Marguerite (orgs). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte, UFMG, 2000.

PERIODICOS CAPES disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> acessado em 25 de maio de 2014.

PERIODICOS SCIELO disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php> acessado em 30 de maio de 2014.

ROTTA, T, N. PEDROSO, S, F. Transtornos da linguagem, in: ROTTA, T, N. OHLWEILER, L, **Transtorno da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2^oedição, Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCLIAR-C. L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto; 2003.

USE OF DEVICES AUXILIARY FOR MOBILITY WITHIN STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES

Uso de dispositivos auxiliares de mobilidade no âmbito escolar para alunos com deficiência física

Larissa Pernacova
Prof^ª. Dr^ª. Adriana Garcia Gonçalves
Prof^ª. Dr^ª. Gerusa Ferreira Lourenço
Universidade Federal de São Carlos

ABSTRACT

This research had as objective to identify mobility aids devices used by students with physical disabilities present within five Municipal Centers School of early childhood education and a Municipal School of basic education of the city of São Carlos-SP. Participated in this study nine students with physical disabilities who were enrolled in regular education network and received Specialized Educational Services. According to the results obtained, it was possible to identify which of the six schools, only one has greater centralisation of pupils with physical disabilities enrolled in regular classrooms and are addressed in parallel in Specialized Educational Services. Six of the nine participants of this study had clinical diagnosis of cerebral palsy, only one student was diagnosed with cerebral palsy and Down syndrome and two in diagnostic phase. Of the nine students, six participants used some type of mobility aid device, being them 2: 9 wore bracing, 2: 9 used a wheelchair, 2: 9 wore bracing and wheelchair and 3: 9 did not use any type of mobility aid device. In this way, it was possible to conclude that the number of students with physical disabilities who are enrolled in regular education network and who attend the specialized educational attendance is still low, in addition to the architectural accessibility difficulties encountered by students and teachers.

Keyboards: Special Education, Physical Disability, Assistive Technology.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar os dispositivos auxiliares de mobilidade usados por alunos com deficiência física presentes no âmbito escolar em cinco Centros Municipais de Educação Infantil e de uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de São Carlos – SP. Participaram deste estudo nove alunos com deficiência física que estavam matriculados na rede regular de ensino e recebiam Atendimento Educacional Especializado. De acordo com os resultados obtidos, foi possível identificar que das seis escolas, apenas uma tem maior centralização de alunos com deficiência física matriculados em salas de aula regulares e são atendidos paralelamente no Atendimento Educacional Especializado. Seis dos nove participantes deste estudo apresentavam diagnóstico clínico de paralisia cerebral, apenas um aluno foi diagnosticado com paralisia cerebral e síndrome de Down e dois em fase de diagnóstico. Dos nove alunos participantes seis utilizavam algum tipo de dispositivo de auxílio à mobilidade, sendo eles 2:9 usavam órtese, 2:9 usavam cadeira de rodas, 2:9 usavam órtese e cadeira de rodas e 3:9 não utilizavam nenhum tipo de dispositivo de auxílio à mobilidade. Desta forma, foi possível concluir que o número de alunos com deficiência física que estão matriculados na rede regular de ensino e que frequentam o atendimento educacional especializado ainda é baixo, além das dificuldades para acessibilidade arquitetônica encontradas pelos alunos e professores.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência Física, Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

A deficiência física pode ser adquirida durante o período gestacional através de complicações na hora do parto, infecções congênitas, problemas genéticos, uso de medicamentos com fortes efeitos colaterais, dentre inúmeras outras.

De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004, a deficiência física pode ser definida como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004, p.2)

Crianças que nascem ou adquirem a deficiência física desde o nascimento devem iniciar precocemente um programa de estimulação precoce com exercícios que estimulem o corpo de inúmeras maneiras. Esse tipo de tratamento precoce possibilita que a criança trabalhe suas limitações causadas pela deficiência desde muito cedo, dessa forma a criança vai criando sua autonomia e independência.

A deficiência física pode ocasionar um atraso no desenvolvimento motor da criança, caso não seja estimulada precocemente. O ideal é que a família se envolva em todo o processo de estimulação, mesmo que a criança frequente centros de reabilitação que proporcione o acesso a recursos de alta tecnologia, todo esse processo pode ser em vão caso a família omita em ajudar e apoiar a criança.

Em seu estudo Kirk (2000) refere-se a deficiência física como uma variedade de condições que atingem o bem estar da criança, demandando de intervenções da Educação Especial no que se diz respeito a autonomia, mobilidade, autoimagem e vitalidade física.

A deficiência física pode causar desde comprometimentos temporários, que é quando o indivíduo pode voltar as suas condições anteriores, até comprometimentos definitivos, que é quando mesmo que o indivíduo faça tratamento não apresenta possibilidade de reabilitação.

Para que o aluno com deficiência física seja efetivamente incluído no sistema educacional é necessário que o ambiente escolar esteja adequado para atender as especificidades do aluno. O currículo escolar deve estar adaptado as necessidades do aluno,

considerando suas condições físicas, como por exemplo: uma criança que necessita da ajuda de um adulto ou ajudante para se locomover; uma criança que necessita do uso de cadeira de rodas para sua locomoção; outra criança que necessite do uso de muletas ou bengalas para o auxílio da locomoção. As adaptações são necessárias para que não haja barreiras no processo de inclusão no âmbito escolar.

Para que o processo de inclusão seja realmente efetivo faz-se necessário o comprometimento e auxílio de diversos profissionais que atem junto ao aluno para a elaboração de estratégias de ensino que desenvolvam suas potencialidades e que não sobressaia suas limitações.

Para que o aluno com deficiência física tenha pleno acesso ao conhecimento e interação social é necessário que a escola e profissionais que atuem nela criem condições favoráveis e adequadas. A Tecnologia Assistiva (TA) direciona a vida do indivíduo com deficiência física, visando plena inclusão, segurança e conforto.

Reis (2004) cometa sobre a Tecnologia Assistiva:

Uma das características mais marcantes do homem é sua capacidade de inventar, transformar e adaptar de forma criativa dispositivos para auxiliá-los nas diversas tarefas que a vida lhe apresenta. A *tecnologia*, que é o conjunto dessas manifestações, tanto do ponto de vista conceitual como uma sua forma física (rebatimento desse conhecimento), acompanha, portanto, a humanidade desde seus primórdios. Uma ramificação desse conjunto, que se expressa através do que se cunhou recentemente de *tecnologia assistiva*, compreende os conhecimentos e os dispositivos a eles associados, cuja função objetiva é auxiliar pessoas portadoras de necessidades especiais no desempenho de suas funções, consideradas na especificidade cultural de suas sociedades. (p.431)

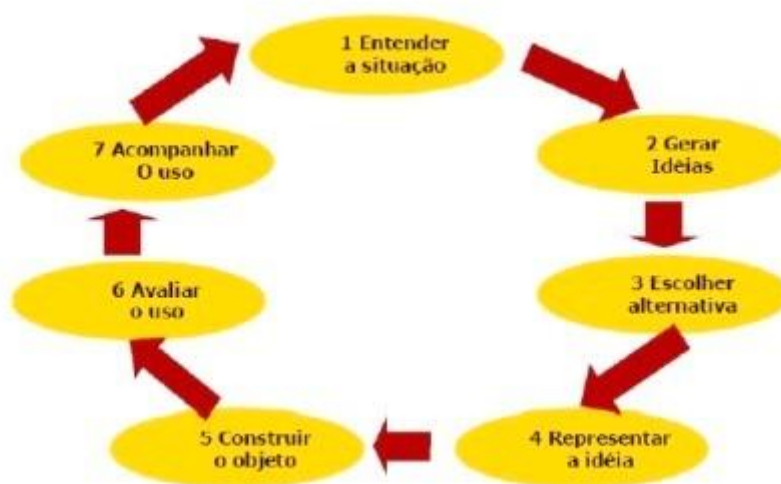
A Tecnologia Assistiva é constituída por recursos e serviços. No contexto escolar, o recurso é todo equipamento usado pelo aluno para realização de tarefas. O serviço é aquele que busca solucionar problemas funcionais do aluno, no espaço escolar, para que ele possa participar ativamente das atividades propostas a ele.

Proporcionar a Tecnologia Assistiva no ambiente escolar é permitir que o aluno realize as atividades propostas a ele e atividades que deseja realizar. É encontrar estratégias diferenciadas para que ele possa fazer, de maneira diferente, as mesmas atividades que os outros alunos estão realizando. Valorizando o seu jeito de fazer e aumentando a sua capacidade de interação com o meio.

Para entender melhor como é o desenvolvimento da Tecnologia Assistiva Manzini e Santos (2000) trazem uma proposta de implementação da Tecnologia Assistiva, que ajuda na

organização dos passos necessários para o conhecimento do aluno com deficiência física, até a implementação e segmento para a observação dos benefícios que a Tecnologia Assistiva traz ao aluno. São propostos sete passos, que serão apresentados no fluxograma a seguir:

Figura 1 – Fluxograma para desenvolvimento da Tecnologia Assistiva.



Fonte: MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC. v. 1, 2002, 56 p.

Essa proposta torna-se interessante, pois permite que o professor possa analisar quais são as reais demandas e necessidades do aluno com deficiência física.

Para a promoção da funcionalidade da pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida refere-se aos dispositivos de auxílio a mobilidade, esses dispositivos são considerados componentes da Tecnologia Assistiva. Os dispositivos de auxílio a mobilidade auxiliam o indivíduo com deficiência física ou mobilidade reduzida em sua locomoção, possibilitando que o indivíduo tenha uma maior autonomia, sendo capaz de potencializar diversos aspectos. São considerados dispositivos de auxílio a mobilidade cadeira de rodas manuais e motorizadas, andadores, bengalas, muletas, scooters de 3 rodas e qualquer veículo que melhore e/ou auxilie na mobilidade pessoal.

Braccialli e Oliveira (2008) indicam que além da adaptação dos recursos pedagógicos, há necessidade de adaptação do mobiliário escolar para os alunos com deficiência física.

OBJETIVO

Verificar e identificar quais são os dispositivos de auxílio a mobilidade utilizados por alunos com deficiência física presentes no âmbito escolar em cinco Centros Municipais de Educação Infantil e de uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de São Carlos – SP.

METODOLOGIA

Abordagem da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa descritiva, uma vez que procura verificar e identificar os alunos com deficiência física e seus dispositivos de auxílio a mobilidade presente no âmbito escolar. Considerando os objetivos desse estudo, Neves (1996) diz que “[...] Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador busque entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados”.

Local

Este estudo foi realizado na cidade de São Carlos – SP, em cinco Centros Municipais de Educação Infantil e de uma Escola Municipal de Educação Básica, no período de Março a Agosto de 2014.

Participantes

Participaram desse estudo 9 alunos com deficiência física de ambos os gêneros, de 4 a 11 anos de idade, de seis instituições escolares municipais. A escolha dos participantes se deu a partir da aceitação das escolas em participarem do projeto de pesquisa, foi feito o pedido para a direção da escola e para as professoras do atendimento educacional especializado.

Procedimento para coleta de dados

A pesquisa se amplificou a partir do mapeamento das escolas municipais que atendem alunos com deficiência física na rede regular de ensino e no atendimento educacional especializado. A partir desse primeiro mapeamento as escolas que atendiam ao critério foram contatadas para o agendamento de uma primeira visita, que tinha como objetivo um primeiro contato com a direção da escola e com a professora do atendimento educacional especializado

para explicar sobre os objetivos do projeto de pesquisa, e se aceitavam a implementação do projeto dentro das salas de recursos multifuncionais.

Feito esse primeiro contato com as escolas, as informações coletadas durante a conversa com a direção escolar e com as professoras foram discutidas em reunião com o grupo de estudo sobre Tecnologia Assistiva composto por docentes e estudantes dos cursos de Educação Especial e Terapia Ocupacional da UFSCar. As visitas nas escolas ocorreram semanalmente, em dois turnos (matutino e vespertino) de acordo com o horário de atendimento dos alunos com deficiência física na sala de recursos multifuncionais.

Os dados coletados através das observações feitas nos atendimentos apresentavam uma breve caracterização do aluno. A partir dos dados coletados foi realizada a leitura atenta e minuciosa das informações obtidas durante as observações realizadas nas salas de recursos multifuncionais.

Análise de dados

A análise de dados desse estudo foi feita a partir das informações coletadas através de observação nos atendimentos dos alunos com deficiência física realizadas no espaço das salas de recursos multifuncionais.

Os dados coletados serão apresentados a seguir em forma de tabela e gráficos com informações acerca da caracterização dos alunos com deficiência física presente no âmbito escolar e seus respectivos dispositivos de auxílio a mobilidade.

RESULTADOS

O presente estudo acompanhou nove alunos com deficiência física que recebem atendimento educacional especializado e que estão matriculados na rede regular de ensino. A tabela a seguir mostra de forma mais clara a descrição dos alunos nos seis Centros de Educação do município de São Carlos.

Tabela 1: Caracterização dos alunos com deficiência física

Identificação	Escola	Idade do Aluno	Gênero	Diagnóstico Clínico
A1	Escola 1	Não Informado	Feminino	Paralisia Cerebral
A2	Escola 1	Não Informado	Masculino	Paralisia Cerebral e Síndrome de Down
A3	Escola 1	4 anos	Masculino	Sem Diagnóstico Clínico
A4	Escola 2	5 anos	Masculino	Paralisia Cerebral
A5	Escola 3	5 anos	Feminino	Sem Diagnóstico Clínico
A6	Escola 4	4 anos	Feminino	Paralisia Cerebral
A7	Escola 5	6 anos	Masculino	Paralisia Cerebral
A8	Escola 6	6 anos	Masculino	Paralisia Cerebral
A9	Escola 6	11 anos	Feminino	Paralisia Cerebral

Fonte: Própria

A partir dos dados presentes na tabela podemos observar que 55% dos alunos com deficiência física acompanhados pelo projeto de pesquisa são meninos, e 45% são meninas. É válido ressaltar que a aluna A1 não compareceu a nenhum atendimento que esta pesquisa acompanhou, porém a professora da sala de recursos multifuncionais possuía todos os dados sobre a aluna, os dados necessários foram repassados para as pesquisadoras.

O gráfico a seguir demonstra a quantidade de alunos por escola participantes.

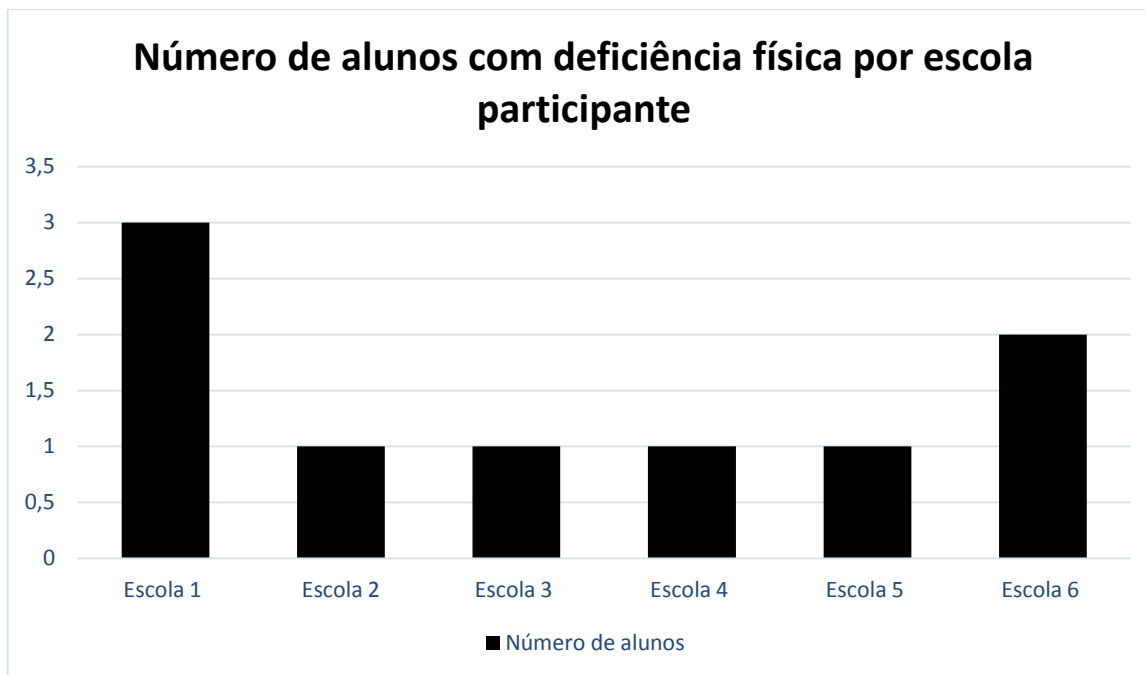


Gráfico 1: Número de alunos com deficiência física por escola praticante.

Fonte: Própria

A partir dos dados presentes no gráfico 1 podemos observar que as escolas 1 e 6 atendem mais de um aluno com deficiência física, já as escolas 2, 3, 4 e 5 atendem apenas um ano com deficiência física cada.

O segundo gráfico mostra os tipos de deficiência física encontrada nas escolas participantes.

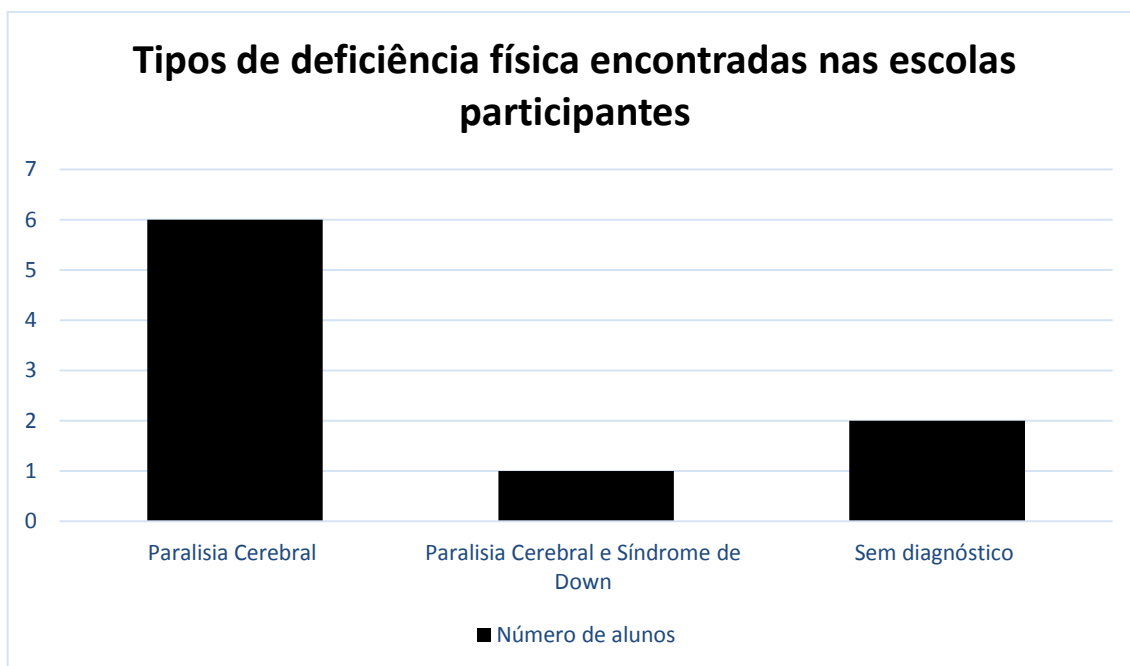


Gráfico 2: Tipos de deficiência física encontradas nas escolas participantes.

Fonte: Própria.

De acordo com os dados do gráfico 2 podemos observar que 6:9 alunos observados nessa pesquisa têm Paralisia Cerebral, 1:9 tem Paralisia Cerebral e síndrome de Down, e 2:9 não tem diagnóstico clínico confirmado.

O gráfico a seguir apresenta os dispositivos de auxílio a mobilidade utilizados pelos alunos com paralisia cerebral participantes.

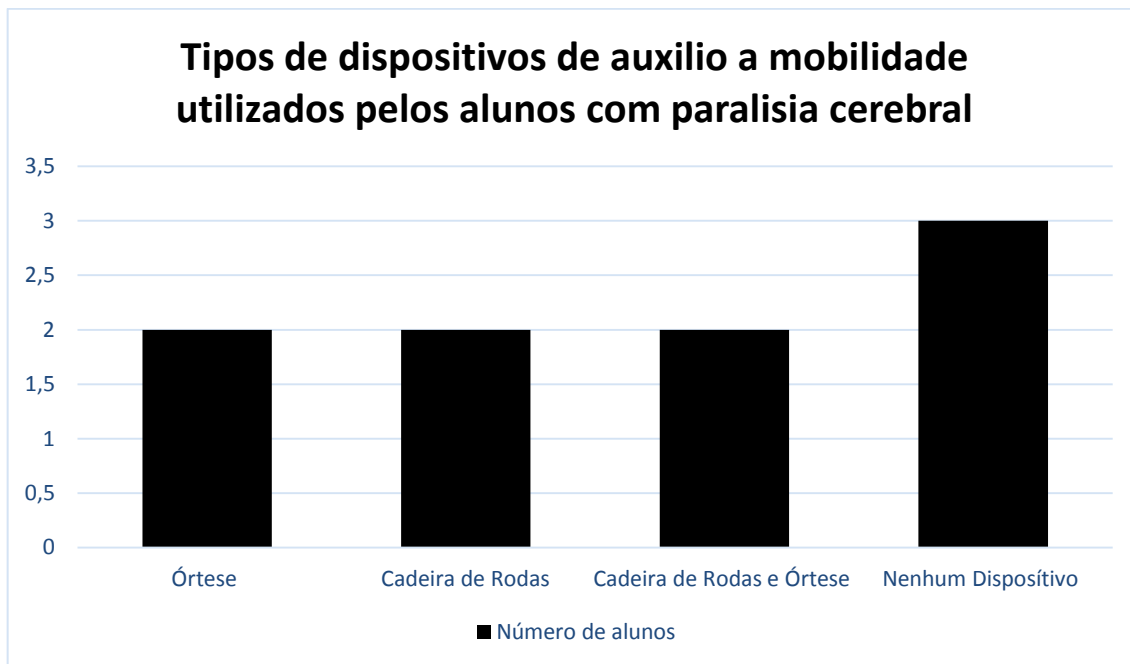


Gráfico 3: Tipos de dispositivos auxiliares de mobilidade utilizados pelos alunos

Fonte: Própria

Dos nove alunos participantes da pesquisa, três não utilizavam nenhum tipo de auxílio a mobilidade, dois utilizavam somente órtese, dois utilizavam somente cadeira de rodas e outros dois utilizavam tanto cadeira de rodas, quanto a órtese. Os alunos que necessitavam do uso de órtese, utilizavam órtese para membros inferiores, que auxilia a mobilidade mais independente do aluno, além de ser uma solução funcional para as alterações estruturais do aluno, como por exemplo, auxilia na dinâmica da marcha, deformidades no tornozelo e no pé e encurtamento de tendão.

(Re)conhecer os recursos de auxílio a mobilidade é de extrema importância, pois possibilita ao usuário melhores condições de autonomia e funcionalidade em diferentes contextos, garantindo assim, sua independência nas atividades cotidianas.

A órtese refere-se a um aparelho ou dispositivo de uso externo, destinado a corrigir, prevenir e/ou alinhar deformidades ou proporcionar uma melhora na função das partes móveis do corpo (REZENDE,2004).

Em crianças com paralisia cerebral, o uso de órteses tem como principal objetivo o melhor posicionamento de um segmento corporal para estabilizar o menor número de articulações possível, uma vez que quanto maior o número de articulações imobilizadas, maior a perda da performance, podendo até enfraquecer os músculos e aumentar a dificuldade de um movimento mais independentes (LIMA; FONSECA, 2004).

De acordo com Abrahão, Terra e Starling (2004):

“O uso de órtese em paralisia cerebral não deve ultrapassar o joelho, porque determina um aumento no gasto energético e do braço de alavanca. [...] As órteses curtas mais utilizadas são os tutores suropodálicos, com ou sem articulação, e as órteses de contra-reação do solo.” (p.196)

A criança com paralisia cerebral usuária de cadeira de rodas, necessita ter um posicionamento que seja estável, adequado e confortável é importante para que o usuário tenha um bom desempenho funcional. De acordo com Reis (2004):

“[...] Um *sistema postural* normalmente consiste em uma almofada de assento, encosto e demais eventuais componentes que deverão conferir ao indivíduo maior conforto, como estabilizadores de cabeça, estabilizadores de tronco, posicionadores de pés, apoio de braços, dispositivos de inclinação de assento e de encosto, como atuação tanto interdependente como autônoma.” (p. 443-444)

Zollars e Knezevich (1996) apontam a necessidade de um suporte para o controle postural da criança. Ter uma postura adequada pode facilitar a execução de uma infinidade de tarefas, como por exemplo: alimentação, respiração, comunicação, socialização, dentre inúmeras outras.

RESULTADOS

De acordo com os resultados aqui apresentados podemos ver que o número de alunos com deficiência física matriculados e atendidos nas salas de recursos multifuncionais ainda é muito baixo.

Além disso pode-se pontuar aspectos importantes em relação a escola e aos alunos atendidos. Em algumas das escolas pode-se observar a falta de um espaço físico adequado para potencializar o atendimento e as necessidades dos alunos com deficiência, porém é necessário que os professores façam o uso de práticas que possam atender e suprir as necessidades deste aluno.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade do diagnóstico clínico dos alunos atendidos no atendimento educacional especializado. O diagnóstico é necessário para nortear quais as práticas que o professor deve adotar de acordo com as especificadas do aluno.

É necessário que o professor seja muito observador para compreender o processo evolutivo da criança com deficiência física, para que possa sair do campo da análise e ir para o campo da ação, em uma constante busca de novas experiências que promovam a construção da identidade e que possa proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, L. C.; TERRA, D. L.; STARLING, D. Abordagem do pé e do tornozelo da criança com paralisia cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. **Paralisia Cerebral: Neurologia, Ortopedia e Reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. Cap. 21. p. 195-207.
- BRACCIALLI, L. M. P.; OLIVEIRA, F. T. Tecnologia assistiva na inclusão escolar: adequação do mobiliário para aluno com disfunção física. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura acadêmica editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 251-265.
- BRASIL. Constituição (2004). Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Capítulo II - do Atendimento Prioritário**. Brasília, DF. p.2.
- KIRK, S. A educação da criança excepcional. SP: Martins Fontes, 2000.
- MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC, v. 1, 2002, 56 p.
- NEVES, J. L. Caderno de pesquisa em administração. São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.
- REIS, N. M. de M. A Tecnologia Assistiva na Paralisia Cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. **Paralisia Cerebral: Neurologia, Ortopedia e Reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. Cap. 43. p. 431-446
- REZENDE, J.M. **Linguagem Médica**. 3. ed. Goiânia, GO: AB Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2004..
- ZOLLARS, A.; KNEZEVICH, J. Special Seating: An Illustrated Guide. Minneapolis: Otto Bock REHA, 1996.

EIXO 3

*Evidence from the classroom: teachers creating effective
inclusive environments*

Playing and learning with math: teaching strategy for children with intellectual disabilities.

Brincando e aprendendo com a Matemática: uma estratégia de ensino para crianças com deficiência intelectual

Aline Nathalia Marques
Rosemeire Geromini Alonso
Vanessa Cristina Angelotti
Rosimeire Maria Orlando

Universidade Federal de São Carlos-UFScar
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES

ABSTRACT

The inclusion of intellectual disabilities' students in the regular education has been raising many questions and challenges about pedagogic practices for those students, aiming to advance in the teaching-learning process. The Mathematics teaching, in this case, becomes a hard work for many teachers who has in their classrooms, intellectual disabilities' students. When they realize the demand of new pedagogics practices, teachers search for ways to teach and allow students, new ways to learn. Therefore, ludic is an important strategic to math's teaching, with the challenge of making it simple and pleasant (VYGOTSKY, 1995). Thus, the game allows intellectual disabilities' people, besides developing the communication and imagination, stimulation of physical and cognitive areas. Therefore, the goal of this paper was to show and develop low-cost math's games to teachers use in their classrooms, besides increasing the knowledge about the math's teaching to intellectual disabilities' children. The workshop was realized during the VI Congresso Brasileiro de Educação Especial at Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, and had the duration of 6 hours. 20 teachers participated, being undergraduate and postgraduate's students, regular schools and special education teachers and university teachers. The workshop provided exhibited and dialoged classes, games presentation and, at the end, confection and presentation of math's games produced by the participators. The presented games showed a new interpretation of practices that can be used to promote the math's learning for intellectual disabilities' students.

Keywords: Special Education. Pedagogic Practices. Mathematics.

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular tem levantado vários questionamentos e desafios sobre as práticas pedagógicas voltadas para este alunado, com o objetivo de avançarem no processo de ensino e aprendizagem. O ensino da Matemática, neste contexto, se torna uma tarefa difícil para muitos professores que têm em sua sala, alunos com deficiência intelectual. Ao perceberem a demanda de novas práticas pedagógicas, professores procuram formas de ensinar e possibilitar aos alunos, novas formas de aprender. Nessa direção, o lúdico torna-se uma importante ferramenta para o ensino da Matemática, com o desafio de torná-la simples e prazerosa (VYGOTSKY, 1995). Assim, a brincadeira permite à pessoas com deficiência intelectual, além de desenvolver a comunicação e a imaginação, a estimulação das áreas cognitiva e física. Portanto, o objetivo deste trabalho foi apresentar e desenvolver jogos matemáticos de baixo custo para professores trabalharem em sala de aula, além de aumentar o conhecimento dos mesmos sobre o ensino da Matemática para crianças

com deficiência intelectual. A oficina foi realizada durante o VI Congresso Brasileiro de Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- e teve duração de 6 horas. Participaram 20 professores, sendo estes estudantes de graduação e de pós-graduação, professores da escola comum e especial e professores universitários. A oficina proporcionou aulas expositivas e dialogadas, apresentação de jogos e, ao final, confecção e apresentação de jogos matemáticos realizados pelos participantes. Os jogos apresentados mostraram uma nova leitura de práticas que podem ser usadas para promover a aprendizagem Matemática em alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Matemática.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular tem levantado vários questionamentos e desafios sobre as práticas pedagógicas voltadas para este alunado, com o objetivo de avançarem no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino da Matemática, neste contexto, se torna uma tarefa difícil para muitos professores que têm em sua sala, alunos com deficiência intelectual. Visto que o ensino da Matemática envolve muitas vezes um ensino mecânico e desvinculado do cotidiano do aluno, essa prática tradicional induz muitos alunos a não conseguirem colocar em prática o que aprenderam, levando à dificuldade de apropriação do saber escolar.

Ao perceberem a demanda de novas práticas pedagógicas, professores procuram formas de ensinar e possibilitar aos alunos, novas formas de aprender. Nessa direção, o lúdico torna-se uma importante ferramenta para o ensino da Matemática, com o desafio de torná-la simples e prazerosa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) o ensino da Matemática permite que a criança faça descobertas, organize pensamentos, o raciocínio lógico-espacial, além de interagir com os outros e com o meio.

Nós somos sujeitos que se constituem como tal, pela e nas interações sociais o que permite a significação de conceitos que são adquiridos ao longo de toda a nossa história. Nesse sentido, as brincadeiras se tornam uma grande ferramenta para a construção do simbólico pela criança com deficiência intelectual.

Para Araújo (2000), é pelas atividades lúdicas que o aluno participa de aulas dinâmicas, facilitando o ensino e aprendizagem dos conteúdos, permitindo que os alunos se apropriem de conhecimento.

O jogo e a brincadeira são instrumentos valiosos no sentido de permitir aos alunos com deficiência intelectual uma aprendizagem de forma significativa o conteúdo da Matemática. É nesse ponto que os jogos no ensino da Matemática estimulam a criatividade e a abstração de conteúdos importantes para o aluno com deficiência intelectual, pois é através da brincadeira que a criança passa a fazer significações do mundo, uma vez que o processo de significação e representação levam ao pensamento abstrato (Vygotsky, 1991).

Sendo assim, é durante o momento da brincadeira que a criança passa a internalizar conceitos do meio social que regulam seu pensamento.

Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2007), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto em comportamentos adaptativos expressos em habilidades sociais, práticas e conceituais, que se origina antes dos 18 anos de idade.

É pensando nesse contexto, que a escola enquanto função social da aprendizagem deve transmitir os conhecimentos históricos construídos pelo homem, de forma a possibilitar a esses alunos, uma aprendizagem efetiva. Assim sendo, o homem é um ser social e se constitui como tal pela e nas relações sociais, que passa a significar o mundo através das trocas de conhecimentos com os outros.

Deste modo, é pela linguagem que as crianças se apropriam do sistema de significações culturalmente estabelecido. É pela mediação da palavra nas interações sociais que há o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que o homem se autorregule em suas experiências sociais, utilizando a função superior do pensamento para atingir níveis mais complexos do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, a linguagem é sempre uma atividade social específica (BRONCKART, 2008).

Sendo assim, a formação de conceitos na pessoa com deficiência intelectual ocorre pela mediação da palavra no outro, através da construção de significado e de conceitos. Através da linguagem falada e escrita é que o ser humano passa a interagir e conseqüentemente, internaliza ações do seu meio social (VYGOTSKY, 2007).

O brinquedo e/ou jogo permite que os alunos com deficiência intelectual interajam socialmente e assim, desenvolvam habilidades necessárias para viver no seu mundo social. Além disso, os jogos possibilitam a construção do mundo simbólico, pois, a criança reproduz regras e vai aos poucos, internalizando os elementos da sua realidade na brincadeira. Portanto, a brincadeira permite às pessoas com deficiência intelectual, além de desenvolver a comunicação e a imaginação, a estimulação das áreas cognitiva, física e emocional.

Nesse sentido, vê-se uma necessidade de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica e Superior e também para alunos de graduação e pós-graduação para que, por meio dessa formação, esse público possua uma nova leitura de práticas que podem ser usadas para promover a aprendizagem Matemática em alunos com deficiência intelectual.

DESENVOLVIMENTO

Para permitir que novos conhecimentos fossem construídos foi dada uma oficina denominada “Brincando e aprendendo com a Matemática: estratégias de ensino para crianças com deficiência intelectual” no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE).

Esta oficina teve a duração de seis horas, divididas em três dias, sendo duas horas de curso em cada dia. O objetivo dessa oficina foi a de integrar a prática e a vivência pedagógica em salas de aula em um ambiente em que se discute a pesquisa brasileira sobre a Educação Especial. Assim, objetivou-se que por meio da oficina os participantes aumentassem seus conhecimentos sobre o ensino da Matemática para crianças com deficiência intelectual e como desenvolver jogos matemáticos de baixo custo para trabalharem em sala de aula.

A oficina foi composta de aulas expositivas e dialogadas com ênfase nas discussões sobre o ensino da Matemática através de jogos para crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Também foi feita uma apresentação de jogos que auxiliam na aprendizagem de crianças com deficiência intelectual e dos conteúdos matemáticos. A partir disso, os participantes refletiram e sugeriram jogos de baixo custo em uma aula prática para posterior apresentação.

Deste modo, no primeiro dia de oficina foi feita a apresentação dos participantes e foi ministrada uma aula introdutória com os tópicos sobre a deficiência intelectual (conceitos e histórico desta deficiência) e sobre a aprendizagem destes sujeitos. No segundo dia, foram dados os tópicos sobre o ensino da Matemática para pessoas com deficiência intelectual, uso de jogos lúdicos para o ensino desse público alvo e apresentação de jogos confeccionados com materiais de baixo custo aos participantes (Figura 1). No terceiro dia, os participantes confeccionaram jogos matemáticos também através de materiais de baixo custo e os apresentaram.

Figura 1: Foto dos jogos matemáticos mostrados aos participantes da oficina.



Fonte: Arquivo das autoras

Participaram desta oficina vinte pessoas, sendo esse público dividido em alunos de graduação e de pós-graduação, professores da Educação Básica e Superior. Para divulgação dos dados obtidos – como imagens da oficina e avaliação da oficina - todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo a divulgação desses dados. Após a oficina foi requisitado aos participantes que fizessem uma avaliação, contendo opiniões, sugestões ou críticas para que os ministrantes pudessem ter um retorno. Dos vinte participantes, apenas cinco fizeram a avaliação e entregaram. Os dados foram coletados através de fotografias e filmagens das atividades desenvolvidas durante a oficina.

Os dias da oficina foram divididos nas seguintes etapas:

1º dia: apresentação dos ministrantes e participantes, conceito de deficiência intelectual e seu histórico de definições ao longo das décadas e definição atual; fatores de risco que a ocasionam; a deficiência intelectual e a aprendizagem; o jogo e a sua relação com a aprendizagem; tópicos em relação à Matemática, deficiência intelectual e aprendizagem e algumas dicas a respeito do ensino da Matemática para crianças com deficiência em questão.

2º dia: foram apresentados os conceitos matemáticos que podem ser trabalhados em sala como: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Cada um desses conteúdos foram exemplificados com sugestões de atividades e com jogos confeccionados com material de baixo custo; assim como fotos das atividades e jogos anteriormente aplicados com crianças com deficiência intelectual. A elaboração dos jogos matemáticos teve início nesse dia, após o término dos conteúdos teóricos. Como havia vários

participantes e um curto tempo para criação dos jogos, eles se dividiram em quatro grupos de cinco pessoas para pensarem nos jogos que iriam propor e fazer.

3º dia: foram disponibilizados aos participantes diversos materiais como rolo de papel higiênico, lápis, borracha, cartolina, papel sulfite, tesoura, cola, dentre outros materiais que pudessem ser úteis para a construção dos jogos. O único critério estipulado era que os jogos fossem voltados para crianças com deficiência intelectual e deveriam ter como base as aulas teóricas que tiveram anteriormente sobre o tema. Os grupos foram divididos em *Grupo 1*, *Grupo 2*, *Grupo 3* e *Grupo 4*. Os jogos elaborados foram os seguintes:

A. Grupo 1: Amarelinha em relevo para deficiência múltipla

O público alvo deste grupo eram alunos que tivessem alguma deficiência visual associada à deficiência intelectual. Para tanto, o grupo utilizou fita crepe para fazer o contorno da amarelinha no chão, números cortados em EVA e com contorno em preto para ter o destaque para poderem sentir com as mãos ou com os pés a amarelinha, um dado confeccionado com cartolina e números feitos com cola quente para ficar em relevo e com um guizo dentro. Além disso, foi feito um desenho da amarelinha em uma folha sulfite utilizando cola quente (para que ficasse também em relevo) para que, antes de iniciar a brincadeira, o professor pudesse explicar para seu aluno o que iria acontecer (Figuras 2 e 3).

A justificativa pelo uso dos números em relevo para esse público é que, com a deficiência intelectual e a deficiência visual, esse aluno tem mais dificuldades em se apropriar do sistema Braille e com o relevo é mais fácil para que as crianças reconheçam os números para, posteriormente, iniciar um trabalho com o sistema Braille.

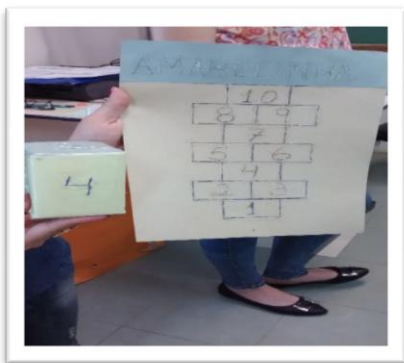
O grupo apresentou e explicou a atividade aos demais participantes e fez uma demonstração prática. Para tal, um participante se voluntariou e usou uma venda para realizar a atividade. Primeiramente foi mostrado o desenho em relevo da amarelinha à participante voluntária. Depois da explicação, foi feita a brincadeira que consistia em jogar o dado e ir até o número. O grupo explicou que poderia haver variações com essa brincadeira, como trabalhar com o conceito de soma ou de subtração.

Figura 2: Grupo 1 jogo da amarelinha adaptado



Fonte: Arquivo das autoras

Figura 3: Dado adaptado e desenho da amarelinha



Fonte: Arquivo das autoras

B. Grupo 2: Jogo das quantidades – menor ou maior

Para este jogo, o grupo utilizou duas cartolinas e EVA, frisando a necessidade de ter cores contrastantes. Para tanto, usaram as cartolinas para simbolizar a água; fez com EVA os peixes que representavam as quantidades e o símbolo de menor e maior utilizado na Matemática (< ou >). O público alvo para essa brincadeira foram os alunos com deficiência intelectual do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Em cada cartolina ficou uma quantidade de peixes e entre elas usaram os símbolos de maior e menor para saber onde tinham mais ou menos peixes. Outra adaptação desse jogo dada pelo Grupo 2 foi de trabalhar esquerda, direita e conjuntos (Figura 4).

Figura 4: Jogo das quantidades – Maior ou menor



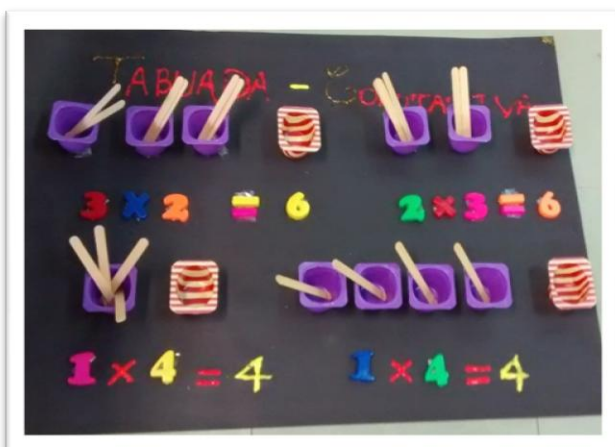
Fonte: Arquivo das autoras

C. Grupo 3: Multiplicação Colorida

Para esse jogo foi utilizado papel cartão preto, potes de iogurte vazios, palitos de sorvete e cola colorida para fazer os números, utilizando cores contrastantes.

O jogo consistia em utilizar conjuntos de palitos de sorvete para explicar a multiplicação. Porém, esse grupo teve como público alvo apenas alunos com baixa visão e não consideraram crianças com deficiência intelectual para confeccionarem o jogo (Figura 5).

Figura 5: Multiplicação Colorida



Fonte: Arquivo das autoras

D. Grupo 4: Jogo do Hexágono

Os participantes desse grupo utilizaram como materiais EVA, lápis, moeda de R\$ 0,50 e tesoura para fazer o jogo, cujo objetivo era trabalhar com a noção espacial, raciocínio lógico, cores, formas geométricas, números, sistema de trocas, dentre outras possibilidades mostradas pelo Grupo 4.

Para essa brincadeira, foi confeccionada a figura de um hexágono, dividido em seis triângulos (para seis jogadores) com círculos desenhados em cada parte. Também foi utilizado um dado e conjuntos de círculos de EVA (com os números de 1 a 6), feitos com cores diferentes.

A criança deveria jogar o dado e, com o número obtido, deveria encaixar os círculos em EVA nos círculos desenhados nos triângulos. Além de colocar os conjuntos de círculos corretamente, a criança teria que elaborar os conjuntos corretos de forma a não ficar nenhum espaço vazio no triângulo (Figura 6).

Figura 6: Jogo do Hexágono



Fonte: Arquivo das autoras

1. A avaliação dos participantes

As avaliações desses cinco participantes¹⁴ se mostraram muito positivas e evidenciaram a importância de mais cursos de formação continuada para professores que trabalham com essa temática, como foi elucidado na avaliação dos participantes:

“A oficina foi muito importante para mim, pois, me possibilitou novas ideias e refletir sobre novas adaptações a partir das mostradas aqui e já utilizadas [...] (P1)”.

¹⁴ Os participantes foram identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

“[...] seria interessante dar continuidade à oficina utilizando recursos tecnológicos, seria como uma oficina EAD, com 50% presencial e 50% a distância [...]” (P2).

“Considero o curso de muita relevância para a área de Educação. Foi muito importante as trocas de experiências, relatos, dicas de atividades e atividade prática. Eu optei por esta oficina devida a construção de jogos que estava explicitado e adorei. Foram muitas informações e dicas que irei utilizar na minha prática na escola de Educação Infantil que atuo e futuramente como educadora especial. Parabéns a vocês pela oficina” (P3).

“[...] Gostei muito. Uma oficina bem prática. Isso foi o mais importante” (P4).

“O curso foi proveitoso e didático. As apresentadoras trouxeram boas contribuições sobre recursos didáticos na Matemática. Senti falta de uma abordagem maior para alunos com deficiência intelectual adultos” (P5).

Alguns participantes não entregaram a avaliação escrita, porém opinaram verbalmente com inferências, afirmando que há necessidade de mais cursos nessa área e que os conteúdos, trocas de experiências e relatos compartilhados durante a oficina foram muito válidos para a sua formação e futuras contribuições nas práticas pedagógicas para os alunos com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da oficina, os ministrantes conseguiram além de contribuir com referenciais teóricos, proporcionar situações nas quais os participantes puderam relatar e trocar experiências pedagógicas. As atividades que envolvem os conteúdos matemáticos são, muitas vezes, tidas como complicadas e difíceis de serem planejadas e aplicadas, sendo que nessa oficina os participantes tiveram a possibilidade de ver e realizar atividades com materiais de baixo custo que podem ser facilmente encontrados. Mesmo com um grupo pequeno de participantes foi possível averiguar a necessidade de sugestões de atividades para enriquecer a prática pedagógica dos mesmos e, sobretudo, poder oferecer aos alunos uma aprendizagem lúdica e satisfatória.

Vale ressaltar que o mais importante é que os professores possam reaplicar essas atividades, pois tendo como premissa a perspectiva da inclusão, faz-se necessário que as crianças com deficiência intelectual tenham as mesmas possibilidades de aprendizagens através dessas adaptações e construções de atividades.

Ainda assim, percebe-se que há necessidade de mais produção bibliográfica que aborde o tema, oficinas, cursos e eventos que discutem essa temática e que possam ter mais espaços para discussões de práticas bem sucedidas que ajudem aos futuros e demais professores. O professor é imprescindível no processo da inclusão escolar e deve proporcionar ao seu aluno com deficiência intelectual e as demais situações que favoreçam seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, I. R. de O. **A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da Matemática.** 2000.137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR, 2002). **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: editora: Artmed, 2007.

BRASIL. Volume 3: Conhecimento de mundo. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: abr. 2014.

BRONCKART, J. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. In: CAMARGO, R. G.; DELPRETTO, B. M. L. Linguagem, escola e inteligências múltiplas. **Revista Educação & Cidadania.** Vol. 9, N^o 1, jan./jun., 2010.

CORDAZZO, S.T. D., VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas em psicologia. **UERJ**, Rio de Janeiro, v. 7, n 1, p. 89-101, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: abr.2014.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LOPES, C. E., Souza, A. C. A relação entre diferentes contextos para a abordagem de temas matemáticos na educação infantil. In: XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010. UFMG. **Anais Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.** Campus da Universidade de Minas Gerais, 2010, p. 300-312.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca:** sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1995

SILVA, M. S. da. **Clube da Matemática:** jogos educativos. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY. L. S. **A pré-história da linguagem escrita.** In: Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SUCCESSFUL EDUCATION STRATEGY FOR LITERACY IN THE CLASSROOM INCLUSIVE

Estratégia de ensino exitosa para alfabetização em sala de aula inclusiva

Bruna do Nascimento
Eduarda Megumi Kawase
Universidade Federal de São Carlos

Abstract: In Brazil there is the "National Pact for Literacy at the right age", which aims to ensure literacy of all children up to eight years of age by the 3rd year of elementary school, a goal that is evaluated by large-scale tests. The present report aims to present a teaching strategy that was titled this work "gincana" (game/competition). The strategy happened at a classroom of second year of elementary school, in which there was one student with Autism Spectrum Disorder – ASD, and six students with other considerable disabilities. All of whom attended the tutoring. Formulated as a contest, it consisted of a playful activity involving the syllabic structure of words and a "dice syllabic", support cards, and a words box. These educational resources were developed by the trainee of Special Education in association with the regent teacher. The results demonstrate that the collaborative tutoring and the teams was effective for writing negotiation – the students were able to plan, disagree, and attempt to correctly spell words. Over the course of the activity, students wrote a total of 30 words, 22 unassisted, only 4 incorrect and 8 using resource (cards), reaching 18 words spelled correctly. Thus, it was concluded that the collective activity successfully engaged all participating students, and welcomed different forms of contribution spanning the spectrum of ability and learning style.

Keywords: Special Education; Inclusion; Educational games.

Resumo: No Brasil há o "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC", que objetiva alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e 3^o ano do Ensino Fundamental, meta que é avaliada por provas de larga escala. Sendo assim, o presente relato teve como objetivo apresentar uma estratégia de ensino intitulada neste trabalho de "gincana". A estratégia ocorreu em uma sala de 2^o ano do Ensino Fundamental, na qual havia um aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA e 6 alunos com dificuldades acentuadas. Ambos frequentavam o reforço escolar. A gincana consistiu numa atividade lúdica que utilizou do jogo para trabalhar as estruturas silábicas das palavras, sendo composta de um Dado Silábico, cartas de auxílio e uma caixa de palavras. Esses recursos pedagógicos foram elaborados pela estagiária da Educação Especial em conjunto com a professora regente. Os resultados apontam que a tutoria de pares e os times foram efetivos para a negociação da escrita, pois os alunos planejavam, discordavam, faziam tentativas e perguntavam entre si sobre a grafia das palavras. Por conseguinte foram escritas durante a atividade um total de 30 palavras, 22 sem auxílio, somente 4 incorretas e 8 com recurso (cartas), chegando a 18 palavras escritas corretamente.

Assim, concluí-se que o jogo, por ser uma atividade coletiva, proporcionou a participação de todos, acolhendo as diferentes formas de participação, independentemente dos alunos não estarem no mesmo nível de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Jogos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das preocupações e prioridades nacionais da atualidade, visto que um cidadão não letrado acaba sendo privado da participação social. No entanto, buscou-se criar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012) que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, meta que é avaliada por provas de larga escala como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Sendo assim, os professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tem essa tarefa, de serem alfabetizadores e garantirem que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, como aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998).

Diante da experiência em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental e frente a essa preocupação e atribuição de alfabetizar da professora regente, fez-se o seguinte questionamento: que estratégias poderiam auxiliar o processo de alfabetização dessa turma?

Assim, pensou-se em transformar o ato de ler e escrever em algo que as crianças gostem de fazer, o brincar. O brincar possibilita a vivência de experiências e faz parte do desenvolvimento infantil, considerando-se que “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos!” (BRASIL, 2007 p.39). Sendo assim, para que as crianças aprendessem de forma motivada, utilizou-se o brincar aliado ao lúdico e as técnicas pedagógicas, desenvolvendo-se em sala de aula uma “gincana” silábica. Assim, por meio do brincar, os alunos podem desenvolver algumas habilidades necessárias que as farão compreender a representação gráfica da linguagem, ou seja, o ato de ler e escrever. Para isso, basta que o brinquedo, a brincadeira ou jogo proporcionem oportunidades e, assim, a criança possa “[...] aprender brincando ou brincar aprendendo.” (BRASIL, 2007 p. 43).

OBJETIVO

O presente relato teve como objetivo apresentar uma estratégia de ensino em uma sala de aula inclusiva, intitulada neste trabalho de “gincana”.

MÉTODO

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2014, em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, em uma sala de 2º ano de Ensino Fundamental, na qual havia um aluno com Transtorno do Espectro Autista –TEA e 6 alunos com dificuldades acentuadas. Ambos frequentavam o reforço escolar.

O aluno com TEA será chamado com o nome fictício de Augusto. Obteve-se sua caracterização por meio do diário de campo da estagiária da Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Augusto tem 8 anos, não frequenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE e nenhum outro serviço especializado. Possui linguagem verbal, se comunicando bem e expressando seus sentimentos e pensamentos aos adultos. Não conversa com as outras crianças e permanece isolado das brincadeiras, porém quando estas são mediadas ele participa ativamente.

Com relação ao aprendizado acadêmico, o aluno está em processo de alfabetização. Conhece todas as letras do alfabeto, faz leitura de palavras isoladas e escreve sílabas de estrutura simples. Para que acompanhe o conteúdo curricular e conclua as atividades propostas em sala, é necessário apoio, para que se foque no que está fazendo e não se perca na sequência da lousa, pois apresenta dificuldades de concentração e foco.

A estratégia de ensino foi realizada em conjunto com a professora regente. Foram discutidas e pré-estabelecidas anteriormente algumas necessidades da turma do 2º ano, pautando-se nas necessidades de aprendizagem dos alunos e considerando suas aquisições, e as possibilidades de realização das tarefas. Foi necessário considerar que uma boa parcela dos alunos já sabia ler e escrever, enquanto que o aluno Augusto e mais uma parte da sala, ainda estavam em processo de alfabetização. Assim, a professora regente expôs a estagiária que os alunos já alfabetizados precisavam aprender a estrutura silábica mais complexa (consoante-consoante-vogal) enquanto que os outros alunos necessitavam continuar com as estruturas

silábicas mais simples (consoante e vogal). Sendo assim, foi elaborada a atividade de gincana com um Dado Silábico em que ambas as necessidades pudessem ser atendidas. Foi realizado o planejamento e confeccionado os recursos pedagógicos.

Após a realização da “gincana”, as informações coletadas foram organizadas e analisadas conforme o instrumento utilizado para a coleta, o diário de campo. Para isso foram necessárias leituras dos dados obtidos a fim de identificar os pontos relevantes ressaltados pela professora regente, bem como as observações da estagiária.

DESENVOLVIMENTO: A ESTRATÉGIA DE ENSINO

A “gincana” consistiu em uma atividade lúdica de alfabetização que utilizou do jogo para trabalhar a estrutura silábica das palavras.

Os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras. (BRASIL, 2007 p. 80-81).

O jogo foi composto de um Dado Silábico e cartas com os critérios de: (a) ajuda da professora; (b) repassar a sílaba para outro grupo; (c) pular a vez; (d) ouvir uma frase e (c) olhar o banco de palavras. Cada carta só poderia ser utilizada uma única vez.

Um aluno por vez jogaria o dado e teria que pensar em uma palavra com a sílaba que caísse e teria que escrevê-la na lousa. Os alunos do mesmo grupo poderiam auxiliar.

Cada palavra escrita correta valeria 2 pontos e as incorretas valeriam 1 ponto. A cópia correta de todas as palavras da lousa por todos os alunos do grupo, valeria 1 ponto para cada participante. Ao final quem tivesse a maior pontuação venceria o jogo.

A adaptação realizada para o aluno Augusto foi a tutoria de pares. Os alunos foram organizados em pares, com o critério de ser um aluno já alfabetizado sendo par de outro aluno que estava em processo de alfabetização e/ou tinha dificuldade de aprendizagem. Os alunos também foram divididos em dois times e a sala de aula foi disposta em círculo.

A estagiária explicou a gincana para os alunos, que consistia em um aluno ter que jogar o dado, que ao cair apresentava uma sílaba com a qual era necessário que escrevesse uma palavra na lousa, para que todos os outros alunos a visualizassem e discutissem se a escrita

estava correta. Todos os alunos teriam que escrever as palavras escritas na lousa em seus cadernos. Quando todos entenderam as regras do jogo o jogo foi iniciado.

RESULTADOS

Como resultados da gincana, em relação à aquisição do sistema de escrita, emergiram da atividade 30 palavras. Do total de 30 palavras que foram escritas durante a atividade, 22 palavras os alunos pensaram juntos e sem auxílio, somente 4 foram escritas incorretamente e 8 foram escritas com recurso (cartas de auxílio), chegando a um total de 18 palavras escritas corretamente, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Palavras escritas pelos alunos durante atividade.

Palavras escritas corretamente		Palavras escritas com erro	Palavras escritas com auxílio
BA	BALA BANANA BALÃO		BAÇO
CE	CENOURA CEBOLA CETIM CELULAR	CELO CEBO	CENTRO
BR	BRASIL BROA BRUNA	BRASO	BRÓCOLIS
LH	OLHO ORELHA PALHAÇO		COLHEITA PALHA
CH	CHUPETA CHÁ CHINELO		
NH	BANHA PASSARINHO	NHOQE	ENGENHEIRO PAMONHA BANHEIRA

Fica claro, a partir da observação do quadro 1, que os alunos encontraram mais dificuldade na sílaba CE, pois de 7 palavras escritas, 4 foram escritas corretamente, 2 tiveram erro e 1 foi necessário auxílio. A dificuldade está na relação fonema/grafema, pois, as palavras SEBO, SELO e BRAÇO são escritas de formas diferentes, porém, elas têm o mesmo fonema consonantal /s/. Esses erros ortográficos, segundo Maciel e Lúcio (2008)

podem ser interpretados como uma dificuldade de lidar com essa variação dos valores sonoros dos grafemas. Uma interpretação possível é que esses erros podem ser, em parte, provocados pela memorização das famílias silábicas sem articulação com atividades de reflexão sobre os diferentes valores sonoros dos grafemas e suas relações com as questões ortográficas (MACIEL e LÚCIO, 2008, p. 23-24).

As sílabas LH e NH tiveram a mesma proporção de palavras escritas corretamente e escritas com auxílio, mostrando que os alunos ainda apresentam dúvidas em relação à composição de palavras com sílabas mais complexas.

A participação dos alunos na atividade se deu de forma equitativa, pois todos tiveram a mesma oportunidade de participação, visto que cada um tinha a sua vez e todos eram encorajados a participarem mesmo tendo dificuldades na escrita, porque além de poderem pedir auxílio com as cartas ou aos colegas, a palavra escrita incorretamente valeria a metade da pontuação, pois entende-se que o processo de tentativa e de esforço do aluno é válido e merece atenção. Assim a participação de todos pode ser atribuída ao fato de que o jogo proporcionou um tipo de atividade coletiva, na qual a “resolução acolhe diferentes formas de participação dos alunos” (SILVA, 2008, p. 53), independentemente de estarem ou não no mesmo nível de aprendizagem.

A negociação da escrita era algo corriqueiro durante a atividade, pois, ouvia-se os alunos em pares e do mesmo time planejando, fazendo tentativas, discutindo, perguntando-se uns aos outros qual era a letra, se estava correto e discordando que alguma letra estava errada ou a palavra estava estranha.

Um episódio da gincana chamou atenção, quando uma das crianças foi até a estagiária e disse: “Tia! Tia, eu sei por que você está fazendo essa brincadeira. É pra gente aprender as palavras difíceis”. E essa fala da aluna aponta que as crianças refletem e procuram entender a

função ou o motivo para o que estão aprendendo, sendo ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos resultados do Augusto, ele compreendeu a atividade, teve autonomia e concluiu a tarefa na sua vez e percebeu que fazia parte de um grupo, de um time e interagiu com os outros alunos do seu time. Seu interesse na atividade foi percebido através da agitação e empolgação que ele demonstrou, querendo segurar o Dado silábico e entregando aos alunos ou centralizando o Dado no círculo.

CONCLUSÃO

A estratégia de ensino realizada nessa sala de aula inclusiva, ao ter caráter de atividade coletiva foi capaz de acolher as diferentes formas de participação de um grupo de alunos que apresentavam diversas necessidades educacionais, sendo capaz de atender também os diferentes níveis de aprendizagem que se encontravam os alunos.

Ao apresentar uma estratégia de ensino de alfabetização que atendeu a diversidade presente em uma sala de aula inclusiva, apresenta-se a necessidade das Adequações Curriculares como respostas educativas que favorecem a todos os alunos e não só aos que são público alvo da educação especial, mas também aos que apresentam outras necessidades educacionais. Sendo assim, estratégias de ensino diferenciadas permitem a participação integral dos alunos e geram resultados favoráveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 19 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007. p. 135. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 19 out. 2014.

CASTANHEIRA, M. L. et al. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 122.

THE SPECIAL EDUCATORS IN CO-TEACHING APPROACH : WHAT IS YOUR ROLE?

O professor de educação especial no trabalho em coensino: qual é o seu papel?

Ana Paula Zerbato
Enicéia Gonçalves Mendes
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos – São Carlos-SP
Agência de Fomento: CNPQ

RESUMO

Coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Vem sendo adotado em vários países, e tem sido apontado como um dos mais promissores serviços de apoio para favorecer a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum das escolas regulares. No Brasil, esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido, principalmente porque não tem sido recomendado pela política de Educação Especial. O presente estudo realizado num município do interior de São Paulo, que implementou em 2011, um serviço de apoio baseado na proposta do coensino, teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Foram entrevistadas para esse estudo descritivo 21 pessoas, de cinco escolas que adotavam esse modelo de serviço. Os resultados apresentados descrevem, entre outras coisas, os desafios da docência para alunos do público-alvo da Educação Especial em salas de aula comum, as percepções dos atores sobre o coensino, as formas como o coensino é desenvolvido naquela realidade e como esses atores definem o papel do professor de Educação Especial e do professor de ensino comum na proposta do coensino. Os dados em geral corroboram o que vem sendo apontado na literatura sobre coensino, pois os participantes avaliam positivamente esse modelo de prestação de serviços.

Palavras - chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Coensino.

ABSTRACT

Co-teaching is a specific service delivery option in which a general educator and a specialized one share the responsibility for planning, instruction and evaluation of teaching for a heterogeneous group of students. Has been adopted in many countries and has been pointed out as one of the most promising support services to facilitate the education of students with disabilities in regular classrooms of General Education settings. In Brazil, this type of service is still little known, mainly because it has not been recommended by the Special Education Policy. This study, conducted in a town upstate São Paulo which has implemented a support service based on the co-teaching model since 2011, aimed at defining the role of Special Educators within co-teaching approach according to the perspective of multiple agents heard in the process of school inclusion, namely: General Educators, Special Educators, coordinators, principals, vice-principals, parents and students. For this descriptive study, were interviewed 21 people, from five schools adopting this service model. The presented results describe, among other things, the challenges of teaching Special Education students in general classrooms, the perceptions of the school agents about co-teaching, the ways co-teaching is developed considering their reality and how these agents define the role of Special Educators

and General Educators based on the co-teaching approach. Overall data corroborate the literature on co-teaching since participants evaluated positively this service provision model.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Co-teaching.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar pressupõe que as diferenças entre os indivíduos são normais, entretanto, a escola atual ainda tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais, culturais e políticas, por isso, reforça a necessidade da reestruturação do sistema educacional para promover acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos os estudantes.

Um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) é o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas de ensino comum, responsabilizando assim, principalmente, os professores da sala de aula a lidarem sozinhos com este desafio.

Entretanto, quando há professores especializados nas escolas comuns não se sabe claramente qual é o seu papel para favorecer a inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) parece, segundo Bueno e Meletti (2012), privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros. De acordo com os autores, o documento não especifica de forma clara o papel do professor de Educação Especial, e restringe-se apenas em estabelecer diretrizes e metas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Entre as diversas funções elencadas ao professor de Educação Especial merece destaque neste trabalho, a atribuição de número quatro da Nota Técnica (BRASIL, 2010) que trata das Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Esta atribuição se refere ao estabelecimento de “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p.4), indicando que a função do professor de Educação Especial vai além do AEE dentro das SRM, ou seja, para o favorecimento da escolarização do aluno PAEE, professor da classe comum e professor de Educação Especial precisam definir juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que visam o acesso ao currículo e ao aprendizado.

O AEE em SRM é relevante e, em muitos casos, necessário, porém, não garante como único serviço de apoio, a qualidade do aprendizado ao aluno PAEE em sala de aula, correndo-se o risco de que este também se torne mais um número no gráfico do fracasso escolar.

O COENSINO COMO SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

O coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar e envolve uma parceria de trabalho entre professores de Educação Especial e da sala comum. Faz parte da proposta de alguns países como serviço de apoio para favorecer a escolarização de alunos PAEE na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma das estratégias mais promissoras. No Brasil, esse tipo de serviço ainda é pouco conhecido e/ou realizado pelos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais, e nem sempre com os elementos que se constituem numa interação verdadeiramente colaborativa entre os professores.

Segundo Vilaronga e Mendes (2014) o coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Este serviço surgiu como meio alternativo ao trabalho das SRM, classes ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos do qual este poderá se beneficiar deve ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo o professor especializado.

Pugach e Johnson (1989) afirmam que a colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores do ensino comum têm dos profissionais da Educação Especial para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas, e de que é preciso haver uma predisposição para aprender com o outro. Nessa perspectiva, não se vai às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos.

Colocar em prática a proposta de trabalho baseada no coensino é uma tarefa árdua, que demanda tempo e paciência. O fato dos profissionais pertencerem a um mesmo grupo ou escola não significa que poderão necessariamente interagir colaborativamente. Segundo Wood (1998), para um grupo ser efetivamente colaborativo é necessário a construção de diversas habilidades: confiança, comunicação em grupo, resolução de problemas e conflitos. Para o autor, poucos professores e profissionais de apoio tem tido a oportunidade de receber formação e praticar habilidades colaborativas. Por isso, não basta a intenção voluntária dos

profissionais para trabalhar em colaboração, é preciso formação e treinamento dessas habilidades para o sucesso do trabalho colaborativo.

Propor uma nova forma de trabalho para um sistema de ensino que há décadas funciona da mesma forma é desafiador, e como em qualquer outro processo, o coensino implicará os profissionais passarem por estágios de adaptação até atingir o objetivo final da colaboração, que é de fato compartilhar a responsabilidade de ensinar, planejar e avaliar conjuntamente toda uma turma de estudantes, com ou sem deficiência.

Há diferentes propostas de organização do coensino e isso significa que há mais de uma forma de se trabalhar em parceria, por isso, este tipo de serviço deve ser implementado de acordo com a realidade de cada escola, e conforme os professores se familiarizam com esta filosofia de trabalho, avançarão nos estágios de colaboração e aprimorarão suas estratégias de ensino e habilidades. Entretanto, para que estas possibilidades de trabalho alternativas aos modelos já conhecidos de ensino tornem-se presentes nas escolas é preciso o suporte da administração para favorecer espaços de formação, reflexão e planejamento de novas propostas de trabalho que auxiliem o processo de escolarização dos alunos PAEE.

Aos professores e demais profissionais devem ser oferecidos cursos de formação inicial e continuada para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Formações que abordem as preocupações dos professores em salas de aula podem reduzir a resistência à inclusão. A principal barreira pode ser a da atitude, que só pode ser alterada por uma prática bem sucedida. Competências dos professores, por si só, não são suficientes. Todos os aspectos da organização escolar devem ser cuidadosamente planejados para acontecer a inclusão escolar bem sucedida, incluindo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais.

A Educação Inclusiva exige o debate e a reflexão visando mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola. Dessa forma, o trabalho em coensino pode se tornar um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos matriculados no ensino comum.

- **Experiências de coensino no Brasil**

É de consenso em concepções teóricas e documentos oficiais que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturadas para atender as novas demandas da escola que busca ser inclusiva. Evoluiu-se nas concepções, porém a escola

tradicional com sua estrutura física, humana e profissional ainda não foi modificada. Os cursos de formação inicial e continuada necessitam ser repensados e as novas concepções apropriadas. Estudos mostraram que uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar os alunos PAEE em suas salas de aula comuns.

Nesse sentido, o coensino torna-se uma proposta interessante de trabalho favorável ao sucesso da escolarização de alunos PAEE. A troca e a soma de conhecimento entre esses os profissionais pode ser de extrema relevância para o sucesso e aprendizado tanto dos alunos PAEE como os demais alunos da sala de aula comum.

No Brasil, diversas pesquisas já foram realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa, Formação e Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos, com a intenção de propiciar o processo formativo através do trabalho em colaboração e uso da metodologia de pesquisa colaborativa¹⁵. A seguir, são apresentados alguns desses estudos.

O estudo de Capellini (2004) teve como objetivo verificar as implicações do ensino colaborativo em duas escolas de Ensino Fundamental, envolvendo quatro turmas de 1^a a 4^a séries (como eram denominadas na época), nas quais estavam inseridos seis alunos com deficiência intelectual. A intervenção baseava-se no estabelecimento de uma parceria com o apoio sistemático do professor de Educação Especial dentro da sala de aula com o professor de ensino comum, em alguns dias da semana, além da realização de atividades extraclasse que incluíam tempo para planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com os familiares, reuniões com os demais profissionais da escola e estudos dirigidos. Os resultados obtidos mostraram que a proposta do ensino colaborativo foi positiva tanto para os alunos, que apresentaram evolução no desempenho acadêmico, como para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos.

O estudo de Rabelo (2012) teve como objetivo de estudo analisar as potencialidades e limites dessa experiência na formação continuada de professores, baseada no ensino colaborativo, com profissionais que atuavam no ensino comum e ensino especial. Participaram da pesquisa, além da própria pesquisadora: duas professoras de ensino comum, duas estagiárias, cinco professoras de Educação Especial que atuavam em SRM e três alunos com

¹⁵ A pesquisa colaborativa e pesquisa ação-colaborativa têm como objetivo a própria prática. Essa abordagem prioriza um fazer com os professores e não sobre os professores resultando na produção de novos conhecimentos, que tornarão possível a compreensão da própria prática com o objetivo de produzir mudanças, refletindo na aprendizagem dos alunos, sistematizando os conhecimentos adquiridos, partilhando-os entre os demais envolvidos no processo de inclusão, além de levar à reestruturação dos processos formativos (FRANCO, 2005).

autismo. Os resultados mostraram que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe contribuições à formação continuada das professoras participantes de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas para seus alunos com autismo.

Lago (2013) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar os benefícios pedagógicos e sociais para alunos com deficiência intelectual a partir de um programa de ensino colaborativo. Os resultados apontaram que a assistência sistemática oferecida por meio do ensino colaborativo favorecia a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, pois se verificou por meio das avaliações pedagógicas antes e após o ensino colaborativo e das falas das professoras participantes e dos seus familiares que houve avanços tanto no aspecto pedagógico quanto na socialização dos mesmos.

As experiências, pesquisas e conhecimentos produzidos sobre a proposta de trabalho em coensino no Brasil apontam para uma redefinição de papéis dos professores de Educação Especial como apoio centrado na classe comum e não somente em serviços que atendam aos alunos no período inverso de sua escolarização para complementar ou suplementar seus estudos.

Pensando nessa forma de trabalho, um município no interior do estado de São Paulo, no ano de 2011, colocou na pauta do seu Plano Municipal de Educação, com vigência de 2012 a 2021, a importância de se ter professores de Educação Especial trabalhando especificamente na função de coensino para garantir o êxito na aprendizagem do aluno PAEE em sala de aula comum. Porém, apesar de já existir algumas experiências de colaboração como as apresentadas neste capítulo, o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino ainda não estava definido claramente.

Assim, a pesquisa presente teve como contexto esse município e como principal objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores participantes do processo da inclusão escolar do município estudado, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos.

MÉTODO

O presente estudo foi baseado na abordagem qualitativa e é caracterizado descritivo em relação aos seus objetivos, pois permitiu descrever sistematicamente concepções de diferentes grupos envolvidos no mesmo contexto. A coleta de dados foi realizada num

município do interior do estado de São Paulo, mais especificamente em cinco escolas da sua rede municipal de ensino, sendo uma escola de Educação Infantil, duas escolas dos anos iniciais Ensino Fundamental (1^o ao 5^o ano), e duas escolas que contemplavam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1^o ao 9^o ano).

Contou-se com vinte e um (21) participantes, sendo: seis professores do ensino comum que tinham inserido em suas turmas aluno PAEE e trabalhavam em coensino com o professor de Educação Especial em sua sala de aula; quatro professores de Educação Especial que atuavam na função de coensino; seis pais de alunos PAEE; três diretores; uma vice-diretora e um coordenador pedagógico. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e responderam um roteiro de entrevista semiestruturada de acordo com a função que desempenhavam. Os nomes dos alunos quando citados nos relatos dos participantes foram substituídos por nomes fictícios para manter preservadas suas identidades.

Os dados coletados foram submetidos a análises constantes a fim de aprimorar as questões previamente definidas. A análise dos dados teve por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira parte da entrevista deu enfoque à relação do aluno PAEE com a escola de ensino comum, relação que pode ser compreendida tanto no que se refere à sociabilidade e interação entre os pares, profissionais e comunidade escolar, mas, sobretudo a relação destes alunos com o conhecimento. Dessa forma, neste primeiro eixo de análise, foi possível analisar os dados coletados a partir de duas categorias: desafios e dificuldades da docência em sala de aula com aluno PAEE e desempenho e avaliação acadêmica desses alunos.

Os relatos dos participantes mostraram que os desafios estão centrados em dificuldades que atingem o processo educativo de todos os alunos, não são fatores unicamente relacionados aos alunos PAEE, pois nem sempre é esse aluno que apresenta problemas de indisciplina, dificuldade de aprendizagem ou comportamentos inadequados, assim como também não é somente no caso deles que faltam materiais adequados para o ensino dos conteúdos ou apoio de outros profissionais para a melhoria da qualidade de ensino. Assim, as queixas se referem aos problemas do sistema e não somente relacionados a falta de preparo ou formação na área da Educação Especial. É a falta de condições para o professor dar continuidade a sua formação, para atualização de seus conhecimentos, é também a dificuldade

ou a falta de parceria com outros profissionais e serviços de apoio importantes no processo da inclusão escolar.

Quanto à avaliação acadêmica dos alunos PAEE, os participantes relataram que era observado o próprio desenvolvimento do aluno em relação a ele mesmo, sem comparação aos alunos sem deficiência. É observado também o que ele consegue fazer com e sem ajuda do professor e o seu progresso a cada dia.

Para Santos (2012), as reformas educacionais de nada valerão caso não se alterarem também os processos e a mentalidade avaliativa predominante na instituição, que segundo a autora, infelizmente ainda é utilizada nas práticas educativas de maneira tradicional, como instrumento de controle em um sentido mais punitivo do que formativo, como puro procedimento de medida e verificação de rendimento, que representados por nota ou conceito, tornam-se referência para promoção ou retenção, ao invés de orientarem a reflexão e revisão de práticas de ensino e aprimoramento do trabalho escolar e da aprendizagem.

O segundo eixo de discussão dos dados centrou-se nas possibilidades do trabalho em coensino como parceria colaborativa entre professor de Educação Especial e professor de ensino comum. Os relatos apresentaram informações relevantes que contribuíram para orientar o papel do professor de Educação Especial como professor do coensino no município alvo. Revelou-se as dificuldades enfrentadas e as vantagens que o trabalho em colaboração propicia para a escolarização dos alunos, PAEE ou não, assim como os aprendizados e as trocas que foram possíveis entre os professores de ensino comum e Educação Especial.

Na sala de recursos você não sabe o que acontece em sala de aula, você não vê o contexto dele, você não vê as necessidades do professor, já no colaborativo sim. Vem a demanda: temos um aluno x na sala regular, ele é encaminhado para a Educação Especial, ele frequenta a sala de recursos e fica só nisso, só isso, aí você não vê o contexto dele, você não vê as necessidades do professor. Já no colaborativo sim, você vê as necessidades do professor e a necessidade do aluno naquele momento (Professor de Educação Especial).

Além disso, os resultados deste estudo também permitiram aos participantes a realização de uma avaliação do trabalho realizado durante o ano de 2012 e segundo semestre de 2013.

Um fator importante que me deixa muito mais tranquila ao analisar como foi 2012 e como será 2013, é que no planejamento de 2012 eu não tinha noção de como preparar um material para o meu aluno especial, e o próximo ano se eu tiver um aluno especial mesmo dada suas características individuais, que são um diferente do outro, eu já tenho uma noção muito melhor de como preparar e aproveitar o próprio planejamento pra estabelecer o que eu quero trabalhar com os meus alunos, o que eu vou ensinar e como eu vou ensinar (Professor de Ensino Comum).

O coensino reside em metas compartilhadas, que são baseadas nos alunos e frequentemente se referem a melhorar o desempenho acadêmico de toda a turma ou contribuir para o acesso ao currículo, por isso os dois professores têm papel igualitário no momento de planejar, executar e avaliar as atividades a serem realizadas. Quando dois professores trabalham juntos eles se tornam mutuamente responsáveis pela classe toda, se as experiências compartilhadas produzem o sucesso da aprendizagem dos alunos, a responsabilidade por esta conquista é dos dois e o contrário também se torna verdade: se o trabalho não traz resultados satisfatórios e os dois compartilham dessa responsabilidade, juntos podem arriscar novamente depois de refletirem sobre como poderiam fazer diferente posteriormente.

Assim, o papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino baseado na perspectiva da Educação Inclusiva consiste na atuação dele em sala de aula para pensar e colocar em prática atividades docentes junto ao professor de ensino comum em prol da aprendizagem de todos os alunos, pois cada indivíduo é único e aprende de forma diferente, não haverá sucesso de aprendizado de uma turma heterogênea com uma única forma de ensinar. Para isso, o professor de Educação Especial e professor de ensino comum atuarão juntos dentro e fora da sala de aula. Dentro: porque somente a vivência em sala de aula dará pistas de como os alunos aprendem ou não. O contexto da sala de aula é que possibilitará o pensar e repensar das práticas pedagógicas, a avaliação de estratégias, atividades e recursos necessários ao aprendizado. E fora: primeiramente, porque os dois professores necessitarão de tempo para planejar, produzir e discutir atividades, estratégias e recursos que serão levados para a sala de aula para o ensino da turma. Em segundo lugar, porque depois de colocar em prática as atividades elaboradas por eles necessitarão de tempo para avaliar a viabilidade dessas e repensá-las quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a discussão sobre o papel do professor de Educação Especial para o trabalho em coensino tenha sido ampliada a partir deste estudo, assim como tenha propiciado a abertura para a análise tanto do processo de construção desse papel quanto às possibilidades de trabalho dentro dessa proposta na rede escolar de ensino comum do município estudado.

O papel do professor de Educação Especial no trabalho em coensino é ser um profissional mediador entre o currículo e o conhecimento que ele possui a favor do aprendizado dos estudantes PAEE dentro do contexto de sala de aula. O que torna o papel dele um diferencial para o sucesso da aprendizagem desses alunos é sua presença e participação na situação real de ensino da sala de aula, do currículo que está sendo trabalhado naquele cotidiano, dando-lhe a possibilidade de planejar junto ao professor de ensino comum a partir daquele currículo e não de qualquer atividade improvisada que estaria desconectada da realidade da sala de aula. Quando a responsabilidade de ensinar um grupo de estudantes é compartilhada e a decisão por repensar e colocar em prática novas estratégias em sala de aula para o favorecimento da aprendizagem do aluno PAEE, os demais alunos da turma também podem se beneficiar com a utilização de diferentes estratégias e materiais.

Assim, este estudo corroborou para apontar que o coensino é uma alternativa de serviço de apoio promissora para o sucesso do aprendizado e acesso ao currículo aos estudantes PAEE, pois apesar das dificuldades encontradas para se construir um trabalho de colaboração – cultura colaborativa não existente, falta de tempo para planejamento – todos os participantes, ao relatarem da sua primeira experiência de trabalho em colaboração, apontaram o coensino como uma experiência de trabalho positiva para se repensar o ensino dos estudantes PAEE em sala de aula do ensino comum na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

_____. MEC/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília – DF, 9 de abril de 2010.

BUENO, J. G. S.; Meletti, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.

A. (Org.) **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Marília: ABPEE, 2012. v 1, p. 127-146.

CAPELINNI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

LAGO, D. C. **Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual**. 36^a Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt15_posteres_aprovados/gt15_3418_texto.pdf> Acesso em 18 de dez. 2013.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The Challenge of Implementing Collaboration Between general and special education. **Exceptional Children**. v. 56, n^o3, p.232-235. 1989.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012.

SANTOS, M. P. Construindo uma cultura inclusiva de avaliação de aprendizagem. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.v. 2, p.169-178.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: **Revista Brasileira em Estudos Pedagógicos** (on line). Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, vol. 64, n^o.2, p. 181-195, 1998.

EIXO 4

*Investigating interdisciplinary approaches to inclusion:
working with professionals outside schools.*

ALTERNATIVE COMMUNICATION: INTERACTION POSSIBILITIES SCHOOL BETWEEN GROUPS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Comunicação Alternativa: Possibilidades de Interação entre Grupos de Escolares com Deficiência Intelectual

Cândice Lima Moreschi – candicelima@yahoo.com.br

Maria Amélia Almeida – ameliamama@terra.com.br

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Agência de Fomento: FAPESP

ABSTRACT

The Alternative Communication can be used as a temporary or permanent means of communication and also aid in the development of concepts, skills, reading and writing and linguistic structures (Moreira; CHUN, 1996). This study aimed to plan, implement and evaluate an intervention program on Alternative Communication in group entered a Naturalistic approach in a Special Education School. The participants were ten students with Intellectual Disabilities, three targets considered to be non-verbal, and seven other colleagues class (verbal and nonverbal). To check the effects of the intervention program on the behavior of participants, we used a Multiple Baseline design across the participants. The knowledge gained during the intervention process, we found that the baseline phase, none of the participants was successful in relation to the use of communication figures. As we begin the intervention process, showed increasing improvement in the use of pictographic figures, and at the end of the study all subjects were able to communicate through the exchange of figures. By using a Communication System Alternative, was the development of communication skills, such as shift change, communicative acts, which led to a significant improvement of the interactions of the participants. So we saw the importance of speech therapy group by using an Alternative System of Communication.

Key-words: Intellectual Disabilities, Alternative Communication, Speech Pathologist.

RESUMO

A comunicação alternativa pode ser utilizada como um meio temporário ou permanente de comunicação e ainda auxiliar no desenvolvimento de conceitos, habilidades, leitura-escrita e estruturas linguísticas (MOREIRA; CHUN, 1996). O presente estudo teve por objetivo planejar, aplicar e avaliar um programa de intervenção sobre Comunicação Alternativa em grupo inserido numa abordagem naturalística em uma Escola de Educação Especial. Participaram da pesquisa dez alunos com Deficiência Intelectual, sendo três considerados alvos por serem não verbais, e outros sete colegas de classe (verbais e não-verbais). Para verificar os efeitos do programa de intervenção no comportamento dos participantes da pesquisa, foi utilizado um delineamento de Linha de Base Múltipla cruzando com sujeitos. Nos dados obtidos durante o processo de intervenção, verificamos que, na fase de Linha de Base, nenhum dos participantes obteve êxito em relação ao uso das figuras de comunicação. Ao iniciarmos o processo de intervenção, apresentaram melhora crescente quanto ao uso das figuras pictográficas, sendo que ao final do estudo todos os sujeitos conseguiam comunicar-se por meio de intercâmbio de figuras. Ao utilizarmos um Sistema de Comunicação Alternativa, ocorreu o desenvolvimento de habilidades comunicativas, tais como: troca de turnos, atos comunicativos, que levaram a uma melhora significativa das interações dos participantes. Assim evidenciamos a importância da intervenção fonoaudiológica em grupo por meio da utilização de um de um Sistema Alternativo de Comunicação.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Comunicação Alternativa, Fonoaudiologia.

INTRODUÇÃO

Segundo Almeida (1988), o desenvolvimento de uma criança torna-se comprometido quando ocorrem alterações durante a aquisição da linguagem. Uma em cada 200 pessoas é incapaz de comunicar-se pela fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais ou cognitivos (NUNES, 2003).

A Comunicação Alternativa fornece, ao indivíduo com déficits na linguagem oral, subsídios para sua interação com seus familiares e pares, contribuindo para a compreensão e expressão da linguagem oral, mas sem inibir as possibilidades de desenvolvimento da fala (VON TETZCHNER; GROVE, 2003; NUNES, 2003, WALTER, 2009; CHUN; MOREIRA, 1998).

Ao nos depararmos com uma população com alterações importantes de comunicação, a intervenção fonoaudiológica em grupo utilizando recursos alternativos de comunicação, busca suprir tais dificuldades, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de interagir com o meio social em que se encontra inserido.

O estudo aqui descrito apresenta a possibilidade de atuar com populações com severos distúrbios de comunicação, associados a quadros de deficiência intelectual importantes. Ao buscar o trabalho em grupo, para promover a interação dos sistemas de comunicação, buscou-se oferecer condições para que alunos com déficits na comunicação oral interajam principalmente com seus pares.

Este estudo teve por objetivo planejar, aplicar e avaliar os efeitos de um programa de intervenção sobre Comunicação Alternativa em grupo dentro de uma abordagem naturalística em uma Escola de Educação Especial em crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual e déficits na comunicação oral.

METODOLOGIA

Participaram deste estudo 10 crianças, 3 consideradas alvo e que freqüentavam salas distintas, e mais 7 crianças, que constituíam o grupo a qual cada criança-alvo pertencia. Para a mudança de fase era considerado o desempenho dessas 3 crianças durante as sessões de intervenção. Os demais participantes acompanhavam a mudança de fase mesmo que seu desempenho não tivesse atingido os mesmos resultados das crianças-alvo.

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos critérios: **a)** ser aluno matriculado na Escola Especial em que seria desenvolvida a pesquisa; **b)** ser Deficiente Intelectual; **c)** realizar atos motores voluntários; **d)** não participar de outro grupo de intervenção que usasse sistemas de CA; **e)** avaliação oftalmológica não indicativa de alterações

visuais que impedissem os trabalhos de CA; **f)** avaliação auditiva não indicativa de alterações auditivas que impedissem os trabalhos de CA; **g)** comunicação não-verbal para as crianças-alvo e comunicação verbal ou não-verbal para as demais crianças do estudo.

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma Escola Especial em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizado o sistema de comunicação alternativa intitulado **Sistema de Intercâmbio de Figuras de Comunicação (PECS-Adaptado)**, proposto por Bondy & Frost (1998) e posteriormente adaptado por Walter (2000). Composto por cinco fases: Fase 1 – aprendendo a fazer a troca; Fase 2 – aumentando a espontaneidade; Fase 3a – discriminação das figuras; Fase 3b - redução das figuras; Fase 4 – formando sentenças; Fase 5 – aumentando o vocabulário.

Para confecção dos pictogramas de comunicação, utilizamos o **PCS – Picture Communication Symbols**– versão em software Boardmaker (JOHNSON, 2005), além de folhas de sulfite A4, fitas de vídeo (mini-DV), velcro, objetos reais, miniaturas, fotografias e figuras, pranchas e mini-pranchas de comunicação, tiras porta-frase.

Vale ressaltar que esta pesquisa obteve parecer favorável junto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - UFSCar (CAAE – 0156.0.135.000-06).

DESENVOLVIMENTO

A intervenção foi baseada nos estudos de Paula e Nunes (2003); Bertrán e Basil (2003); Walter (2000); Piza (2002) e divide-se nas etapas: **Linha de Base** (testes de sondagem idênticos ao usado nas provas de intervenção para verificar quais são as habilidades da criança quanto ao uso de figuras pictográficas como alternativa de comunicação) e **Intervenção em Grupo**, (programa de CA, tendo início no momento em que houvesse a estabilização da linha de base, ou seja, após dez tentativas ou três dias consecutivos de linha de base, em que o sujeito não apresentasse diferenças significativas em suas respostas: com o objetivo de promover a comunicação do participante-alvo com seus pares no ambiente natural. As sessões foram realizadas três vezes na semana e cada com duração de 30'. Foram oferecidas no mínimo dez oportunidades de cada figura para realizar a troca com o objeto.

Linha de Base: a pesquisadora apresentava objeto do cotidiano do participante, e a figura pictográfica correspondente. Esperava o pedido sem apresentar qualquer dica (verbal ou gestual). A estabilização da Linha de Base ocorreu após a verificação da porcentagem de acerto do pedido efetuado por cada participante, em três sessões consecutivas.

Intervenção em Grupo: dividida em cinco subfases adaptadas do PECS (WALTER, 2000), a intervenção teve como objetivo aprimorar a comunicação da criança com seus pares. A mudança de uma fase para a subseqüente dependia da capacidade das crianças-alvo em obter, na média das últimas 5 sessões, resultado maior ou igual a 85% nas solicitações ou percentual de acertos de 100% em 3 sessões consecutivas. Apesar das fases de intervenção terem sido aplicadas a todas as crianças dos grupos, apenas o desempenho das crianças-alvo era considerada para a mudança de fase.

Índice de fidedignidade do estudo: avaliação inter-observadores de 25% das sessões de cada fase experimental. Foram considerados fidedignos os dados com, no mínimo, 75% de concordância. Para a Sala 1, o índice foi de 76%, para a Sala 2, 91% e para a Sala 3, 85%.

RESULTADOS

A seguir, descrevemos os dados referentes às etapas de intervenção de cada grupo participante da pesquisa:

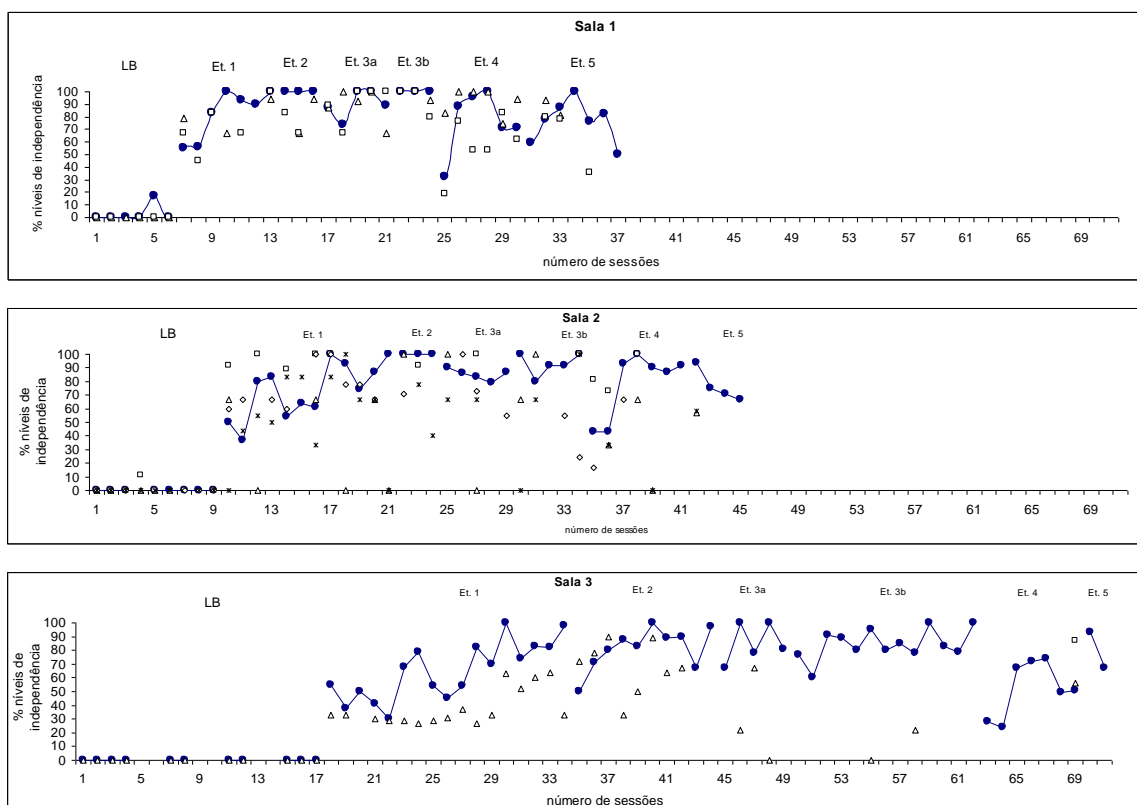


Figura 1 – Valores referentes as etapas de intervenção realizadas com as Salas 1, 2 e 3

Legenda:			
Sala 1: † N.	Δ J.		
Sala 2: † D.	Δ R.	◊ L.	* S.
Sala 3: Δ C.			

Grupo 1 (Criança-Alvo1, N. e J.)

Ao observarmos a figura 1, constata-se que os três participantes do grupo apresentaram desempenho crescente. Na etapa de linha de base nenhum dos participantes do grupo foi capaz de utilizar as figuras pictografias como recurso de comunicação.

Ao iniciar a intervenção, os colegas da Criança-alvo 1 obtiveram resultados melhores do que o alvo, já na primeira sessão da Etapa 1, **N.** 67% e **J.** 79%. Esse dado demonstra que a intervenção planejada obteve o efeito esperado e começou a modificar a comunicação dos participantes logo na primeira sessão de intervenção.

Esse foi o grupo que apresentou melhor desempenho durante o processo de intervenção. As três crianças mantiveram desempenhos próximos, o que nos leva a crer formarem o grupo mais coeso em relação à aprendizagem quanto ao uso dos recursos de CAA. A partir da Etapa 4, cada criança do grupo apresentou desempenho diferenciado. **N.** teve a maior dificuldade, porém, nenhuma criança chegou a não obter êxito durante as tentativas de solicitar objetos.

Na comparação entre os dados do pré e pós-teste, Prova da Pragmática, podemos destacar que durante as interações da Criança-alvo1, no pós-teste, dos 76 atos comunicativos utilizados pela criança, 59 foram verbalizações. No pré-teste, dos 44 atos comunicativos, apenas em 14 utilizou verbalizações. O aumento significativo de verbalizações nos leva a crer que após a introdução do Sistema de CAA, a criança passou a utilizá-lo como recurso adicional à comunicação oral durante as interações.

Já as colegas da Criança-alvo1, possuíam antes mesmo da intervenção uma comunicação oral consideravelmente eficiente. Para **J.**, o uso do meio verbal manteve-se constante quando comparamos os dois momentos avaliados, para **N.**, houve um aumento do uso do meio verbal, mostrando que após a intervenção, ela tornou-se mais ativa nas interações.

Grupo 2 (Criança-alvo2, D., R., L. e S.)

O principal diferencial desse grupo foi o número de crianças participantes, um total de cinco crianças. Esse grupo apresentou dificuldades consideráveis quanto ao tempo de atenção nas atividades, causando disparidade entre os desempenhos dos participantes em cada etapa da intervenção. Além disso, as crianças interrompiam os momentos de comunicação umas das outras e a aprendizagem da utilização dos recursos de CAA ficou prejudicada.

Esses prejuízos quanto ao uso dos recursos de comunicação ficam evidentes na Figura 1, quando analisamos o desempenho das crianças **R.** e **S.** Durante algumas sessões de intervenção, elas não utilizaram os recursos de comunicação para obtenção de objetos

desejados. O comportamento dessas duas crianças, que em muitos momentos eram consideradas pouco participativas, pode ter refletido no aprendizado da utilização dos recursos e, portanto causado resultado tão pouco satisfatório.

Ainda podemos destacar que, neste grupo, havia apenas uma criança a qual utilizava a comunicação verbal de maneira eficaz durante as interações, sendo assim, situações semelhantes as descritas na Sala 1, onde as crianças incentivavam os colegas a utilizar as figuras pictográficas por meio da comunicação verbal, ocorreram com menor frequência nesta sala.

Na etapa 2, o desempenho de R. se equiparou ao desempenho da Criança-alvo2 atingindo 100% de independência nas respostas. Outra criança que merece destaque quanto ao seu desempenho é D., que gradativamente atingiu 100% de êxito nas respostas na etapa 3a e 3b. Além disso, na etapa 4 foi a criança com o melhor desempenho dentre o grupo, atingindo percentuais superiores aos da Criança-alvo2.

As demais crianças da sala apresentavam diferentes perfis comunicativos antes do processo de intervenção. A maioria não tinha uma comunicação verbal efetiva ao iniciarmos a intervenção, sendo que apenas um dos participantes utilizava a comunicação verbal como principal meio comunicativo.

R. e L. participaram apenas das etapas de pré-teste e intervenção. **D. e S.**, possuíam alguma comunicação verbal durante seus diálogos, contudo em muitos momentos esta não era suficiente para que pudessem estabelecer comunicação. No caso do participante **D.**, observamos o uso das verbalizações de maneira mais efetiva após a intervenção, tornando o diálogo contextualizado. Para **S.**, a comunicação antes da intervenção era basicamente composta por algumas verbalizações (palavras isoladas) e gestos.

Grupo 3 (Criança-alvo3, C.)

As oscilações durante a intervenção realizada com este grupo foram marcantes (ver Figura 1). Composto por duas crianças (**Criança-alvo 3** e **C.**), essa sala necessitou de um número de sessões consideravelmente superior às outras salas para que atingisse os objetivos de cada etapa. Nesse sentido, podemos destacar o número de sessões realizadas na Etapa 1 (17 sessões), ou seja, mais que o dobro utilizado pelo grupo da Sala 1. Tal fato foi igualmente verificado em relação as demais etapas do processo.

O desempenho da outra criança do grupo, **C.**, apresentou-se de maneira ascendente, apesar de algumas quedas ocorridas logo após a mudança de etapa. Contudo, a partir da 3^a etapa, notamos uma queda no desempenho. Durante as próximas sessões, a criança faltou à

escola por várias vezes e, ao retornar, participou de uma sessão da Etapa 3b, tendo desempenho nulo, e voltou a faltar nas aulas.

Apesar do fato ocorrido com a criança **C.** no decorrer da pesquisa, quando ela retornou à escola na época em que desenvolvíamos a Etapa 4 com a Criança-alvo3, obteve um desempenho de 50% na sessão que participou. Nessa sessão em específico, contamos com a participação de uma criança do grupo da Sala 2, com o objetivo de melhorar a interação das crianças e ajudar os colegas em suas solicitações. Com a participação de mais um colega, que usava a comunicação verbal como recurso de comunicação associado à prancha de comunicação, verificamos uma melhora no desempenho da Criança-alvo3 (51%), quando comparado com a sessão anterior (49%), na qual participou da atividade sozinho. Um segundo ponto que deve ser destacado seria que apesar da criança **C.** não ter participado das sessões anteriores, também apresentou desempenho positivamente significativo ao participar desta sessão em específico. Cabe ressaltar que após o processo e intervenção, **C.** apresentou melhora em relação à troca de turno.

Discussão

Por meio do processo de intervenção, foi possível apresentar uma alternativa de trabalho com a população de deficientes intelectuais, e salientar que o grau da deficiência não é pré-requisito para a elaboração das atividades, nem tão pouco para o êxito das mesmas. É neste sentido que Santos e Rodrigues (2007), caracterizam a atuação Fonoaudiológica, em que o profissional é capaz de compreender os diferentes processos que afetam o ser humano e com isso, promover um tratamento que considere o contexto social e as necessidades individuais dos pacientes, realizando ações de prevenção e promoção de saúde.

De acordo com a literatura (BARBETTA, 2002; ZIMMERMANN, 1997; FREITAS; CASTRO, 2006; FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2003; BERTRÁN; BASIL, 2003; FERNANDES; GALIARI, 1999; GIARDINETTO; AIELLO, 2005; SAMESHIMA; DELIBERATO, 2007), a intervenção em grupo usada como estratégia para desenvolver a comunicação na clínica Fonoaudiológica, é pouco abordada.

A decisão quanto ao método que seria utilizado durante o processo de intervenção, foi baseado nos estudos de Walter (2000) e Pizza (2002). Optou-se pelo emprego do PECS-adaptado, utilizado anteriormente nessas pesquisas, ocasião em que foi considerado o mais adequado para populações que apresentam deficiência intelectual, pois possui etapas simples de serem compreendidas. A facilidade com que os participantes aprendiam a usar as figuras

pictográficas corrobora a afirmativa de que este método é de fácil aprendizado e passível de ser utilizado neste estudo.

A principal questão abordada em debates sobre a Comunicação Alternativa foi destacada neste estudo. Ao invés de inibir a fala da criança e limitá-la a uma comunicação por troca de figuras quando esta teria possibilidades de desenvolver a fala, a intervenção demonstra ser possível ampliar as habilidades de comunicação verbal daqueles que já a possuíam, além de fornecer uma alternativa de comunicação para as crianças que não tinham condições de desenvolver uma comunicação verbal efetiva. Ao analisarmos a avaliação da pragmática e da linguagem receptiva e expressiva, notamos que a maioria das crianças não-verbais aumentou a utilização de gestos e vocalizações durante os processos interativos (CHUN; MOREIRA, 1998).

A colaboração e o modelo de um colega mais apto à adquirir as habilidades necessárias para o uso dos recursos de comunicação, foi descrita como alternativa de intervenção no trabalho de Bertrán e Basil (2003).

A convivência com outras crianças, como destacam Tetzchner et al. (2005), em estudo relacionado à Comunicação Alternativa, é fundamental, por propiciar experiências que auxiliarão as crianças com necessidades especiais em seu desenvolvimento linguístico e social, como também a lidar com situações de diferentes conteúdos emocionais.

Na pesquisa aqui descrita, o desempenho de **D.** fez com que participasse de uma sessão da Sala 3, para exercer o papel de mediador, em conjunto com a pesquisadora, no desenvolvimento da atividade com as duas crianças desse grupo. Vale destacar que a criança **C.**, que passara um longo período sem participar das sessões, ao retornar neste dia apresentou um desempenho muito além do esperado. Assim, acreditamos que a participação de **D.** contribuiu de maneira positiva.

Por fim, como descrito por Nunes (1992; 2003) e Schiefelbusch e Lloyd (1988), acredita-se que o uso do Ensino Naturalístico durante o processo de intervenção promoveu o aprendizado de novos conceitos. A oportunidade de trabalhar com os recursos de comunicação durante o momento do lanche ou em atividades que faziam parte do currículo proposto pela educadora em sala de aula, facilitaram a generalização de conceitos e as trocas interativas entre a criança, seus pares e a educadora.

Conclusão

Embora o processo de intervenção tenha sido permeado por diversas intercorrências, todos os participantes obtiveram êxito quanto ao uso dos recursos de

comunicação, objetivo maior do estudo aqui proposto. Após o término da pesquisa, estes resultados foram amplamente divulgados em uma reunião com todos os funcionários da instituição, com a finalidade de despertar o interesse na utilização deste recurso para outras salas e conscientizar a importância de todos os funcionários na promoção e desenvolvimento da comunicação dos alunos.

Ao divulgar e incentivar o uso de recursos alternativos de comunicação em todo o ambiente escolar é possível promover a acessibilidade comunicativa dos alunos com déficits na comunicação oral de forma plena.

Existe um longo caminho a ser percorrido entre conhecer os recursos alternativos de comunicação e torná-los, de fato, um recurso promotor do processo interativo. Este percurso deve ser cuidadosamente alinhado entre os interlocutores e o profissional que introduz a comunicação alternativa no cotidiano dessas pessoas.

Espera-se que estudos futuros sejam conduzidos no intuito de estabelecer maneiras efetivas de utilização dos recursos alternativos de comunicação como promotores do processo comunicativo, viabilizando o trabalho em grupo, onde pessoas com deficiência intelectual tenham a possibilidade de dialogar com seus pares.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M.A. O ensino funcional da linguagem para indivíduos especiais. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 18., 1988, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988. p. 677-684.

ANDRADE, C.R.F. et al. **ABFW**. 2. ed. Barueri: Pró-Fono, 2004. 98p.

BARBETTA, N.L.Z. **Desenvolvimento lingüístico de gêmeos: relações comunicativas intra e extra gemelares no contexto da terapia fonoaudiológica em grupo**. 131f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Pós-graduação da Área de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, 2002.

BERTRÁN, A.; BASIL, C. Rubén: uso de sinais manuais e gráficos no processo de escolarização de uma criança com Síndrome de Down. In: ALMIRALL, C.B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C.R. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita – princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Santos, 2003. p. 149-158.

BONDY, A.; FROST, L. The picture exchange communication system. **Topics in Language Disorders**, v.19, p. 373-390, 1998.

CHUN, R.Y.S.; MOREIRA, E.C. Questões da linguagem e da tecnologia na comunicação suplementar e/ou alternativa. In: FOZ, F.B.; PICCARONE, M.L.C.D.; BURSZTYN, C.S. (org.). A tecnologia informática na fonoaudiologia. São Paulo: Plexus, 1998. p. 97 – 113.

FERNANDES, F.D.M.; GALIARI, H.D.T.S. Oficina de linguagem em hospital-dia infantil. In: Congresso Internacional de Fonoaudiologia, 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Artcolor Ltda, 1999. p. 102.

FREITAS, A. P.; CAMARGO, E.A.; MONTEIRO, M.I.B. **Construção de sentidos na clínica fonoaudiológica:** estudos da dinâmica dialógica em grupo. Disponível em: <[http://www.ufpr.br/bakhtin/texts/FREITAS CAMARGO MONTEIRO.htm](http://www.ufpr.br/bakhtin/texts/FREITAS_CAMARGO_MONTEIRO.htm)>. Acesso em: 26 out. 2003.

FREITAS, A.P.; CASTRO, G.S. A constituição de processos dialógicos em um grupo de jovens com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n.1, p.49 – 64, 2006.

GARGIULO, RM. Individuals with mental retardation or intellectual disabilities. In: *Special Education in Contemporary Society: an Introduction to Exceptionality*. Beverly Hills: Sage Publications Inc., 2008. p. 3 – 62.

GIARDINETO, A.R.S.B.; AIELLO, A.L.R. Programa TEACCH e Currículo Funcional Natural: As diferenças entre a ecologia da sala de aula de crianças autistas. In: Congresso Brasileiro De Educação Especial E Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos. **Resumos...** São Carlos, 2005. v.1, p. 75-75.

HARDMAN, M.L.; DREW, C.J.; EGAN, M.W. Mental retardation: intellectual disabilities. In: _____. **Human exceptionality:** school, community and family. USA: Allyn and Bacon, 2005. p.272 – 301.

HORSTMAYER, D.; MACDONALD, J.D. **A handbook for the teaching of pre-language and early language skills designed for parents and professionals.** Columbus: The Ohio State University Copyright, 1975.

JOHNSON, R.M. **Manual do usuário Boardmaker.** Porto Alegre: Click – Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação, 2005.

NUNES, L.R.O.P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: ALENCAR, E.S (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora, 1992. p.71 96.

NUNES, L.R.O.P.; PAULA, K.M.P. A comunicação alternativa no contexto do ensino naturalístico. In: NUNES, L.R.O.P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 95-109.

NUNES, L.R.O.P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: _____. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.3-13.

PIZA, M. H.M. **O uso dos métodos alternativos PECS-Adaptado e PCS para aumentar habilidades comunicativas em paralíticos cerebrais, não verbais.** 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Habilidades comunicativas utilizadas por um grupo de alunos não-falantes durante atividade de jogo. In: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil:** relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. v.1, p.118-122.

SANTOS, P.L.; RODRIGUES, M.L.V. O ensino da psicologia na graduação de fonoaudiologia. **Medicina**, v.40, n.1, p. 78-81, jan./mar. 2007.

SCHIEFELBUSCH, R.; LLOYD, L. **Language perspectives II:** acquisition, retardation and intervention. Austin: PRO-ED, 1988.

TETZCHNER, S. et al. Including children using augmentative and alternative communication in ordinary preschools. Tradução de Lúcia H. Reily. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.151-184, 2005.

WALTER, C.C.F. **Os efeitos da adaptação do PECS associado ao currículo funcional em pessoas com autismo infantil.** 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

ZIMMERMANN, D. et al. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CONSULTING COLLABORATIVE DISTANCE IN ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR TEACHER RESOURCE MULTIFUNCTIONAL ROOMS

Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais

David dos Santos Calheiros
Enicéia Gonçalves Mendes

Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos/SP, Brasil.

Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

The objective of this study consist to plan, implement and evaluate a service of collaborative consulting at distance in Assistive Technology for teachers of Multifunction Resources Room (MRR) from their demands. The study developed in the qualitative approach, was exploratory type. The participants were six teachers of MRR and three consultants in the area of Special Education. The datas were colleted through the activities realized in a Virtual Learning Enviroment (VLE) through it too were obtained responses to the questionnaires (involving open and closed questions). Initially, was identified the demand for AT knowledge of the participant teachers and the possibility of collaborative consulting. Then, the intervention was based on the provision of the service of collaborative consulting in distance mode and each teacher chose a case of a student with cerebral palsy (CP) that demanded the Assistive Technology. After the intervention by collaborative consulting in AT in the modality at distance, occurred the process of assessing the actions of these provided service. The results obtained through of the posting in the VLE and of the responses to open questions of the questionnaires were treated by the technique of content analysis. In relation to the data of closed questions of the questionnaires, too was realized a descriptive analysis through absolute frequencies. Generally speaking, the evidences found indicate that is possible to identify at distance the demands of teachers about the AT use as well as to plan and implement action of collaborative consulting from VLE. Thus, the contribution of this research to the scientific literature is to indicate a further possibility of support service for inclusive school.

Keywords: Special Education. Consulting Collaborative School distance. Assistive Technology.

RESUMO

O objetivo do presente estudo consistiu em planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância em TA, para professoras de sala de recursos multifuncionais (SRM) a partir das suas demandas. O estudo desenvolvido na abordagem qualitativa, foi do tipo exploratório. As participantes foram seis professoras de SRM e três consultoras da área da Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de atividades realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) através do qual também foram obtidas respostas aos questionários (que continham questões abertas e fechadas). Inicialmente, foi identificada a demanda por conhecimentos de TA das professoras participantes e a possibilidade de consultoria colaborativa. Em seguida, a intervenção foi baseada na prestação do serviço de consultoria colaborativa na modalidade à distância, e cada professora escolheu um caso de um estudante com paralisia cerebral (PC) que demandasse o uso de TA. Ao final da intervenção via consultoria colaborativa em TA na modalidade à distância, ocorreu o processo de avaliação das ações desse serviço prestado. Os resultados obtidos através das postagens no ambiente AVA e das respostas das questões abertas dos questionários foram tratados através da técnica de análise de conteúdo. Em relação aos dados das questões

fechadas dos questionários, também foi realizado uma análise descritiva por meio de frequências absolutas. Em linhas gerais, as evidências encontradas apontam que é possível identificar, à distância, as demandas das professoras sobre o uso da TA, bem como planejar e implementar ações de consultoria colaborativa a partir do AVA. Desse modo, a contribuição dessa investigação para a literatura científica consiste em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio à escola inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Consultoria Colaborativa Escolar à distância. Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

Os serviços de consultoria colaborativa oferecidos na área de TA para professores têm apontado resultados positivos para a formação docente e indicam que os professores se apropriam do uso desses recursos (FRANÇANI; SIMÕES; BRACCIALLI, 2009; HUMMEL, 2012; LOURENÇO, 2012; PELOSI, 2008; SCHIRMER et al, 2010). Contudo, as pesquisas também apontam um grande desafio para a formação docente, que é o da continuidade no uso dos recursos de TA, pois os dados obtidos demonstram que após o término da consultoria oferecida, ocorre também a descontinuidade no uso desses recursos (LOURENÇO, 2012; HUMMEL, 2012). Como alternativa viável para solução desse problema, os pesquisadores têm recomendado a implementação de um serviço permanente de consultoria colaborativa escolar na área de TA para professores, com a finalidade de estimular e garantir o uso continuado desses recursos em sala de aula.

Assim, considerando o fato de que os professores se apropriam da usabilidade dos recursos de TA, mas que ao mesmo tempo, encontram dificuldades para chegar ao uso independente e autônomo desses recursos e, que existe a recomendação de uma consultoria colaborativa permanente no processo de formação docente, o presente estudo foi pensando para explorar se: seria possível fornecer consultoria colaborativa à distância em TA para professoras de SRM?

A partir dessa questão de pesquisa, definimos como objetivo geral para esse estudo: planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância para professoras de SRM a partir das suas demandas relacionadas ao uso de recursos de TA.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa com um enfoque exploratório. A população alvo dessa pesquisa compreendeu 6 professoras que atuavam em SEM e 3 consultoras/especialistas em TA.

A pesquisa realizou-se no ambiente Moodle, que é um ambiente virtual de aprendizagem, baseado em software livre. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: Questionário sobre Demanda de Caso para Consultoria Colaborativa à Distância em Tecnologia Assistiva (DCC-TA); Questionário de Avaliação Final do Serviço de Consultoria Colaborativa à Distância em Tecnologia Assistiva (AFCC).

O delineamento traçado para a coleta de dados nessa pesquisa envolveu os seguintes passos, a saber: Inicialmente, foi identificada a demanda por conhecimentos de TA das professoras participantes e a possibilidade de consultoria colaborativa. Em seguida, a intervenção foi baseada na prestação do serviço de consultoria colaborativa na modalidade à distância, e cada professora escolheu um caso de um estudante com paralisia cerebral (PC) que demandasse o uso de TA. Ao final da intervenção via consultoria colaborativa em TA na modalidade à distância, ocorreu o processo de avaliação das ações desse serviço prestado. No total, foram formados 4 casos de estudos, uma vez que quatro professoras formaram duas duplas de trabalho e as outras 2 professoras formaram casos individuais. As interações entre consultoras e consultados foram registradas no AVA.

Os resultados obtidos através das postagens no ambiente CTA e das respostas dos questionários foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, especificamente a temática (BARDIN, 2011). De uma maneira particular, em relação aos dados da escala de Likert, presente na parte A do questionário AFCC, também foi realizado uma análise descritiva por meio de frequências absolutas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da avaliação do serviço de consultoria colaborativa foram organizados em categorias temáticas. São apresentadas quatro categorias - elaboradas a priori, a partir dos eixos temáticos do questionário AFCC.

A seguir, confira as categorias temáticas estabelecidas nesta pesquisa:

- Benefícios para o aluno estudado;
- Benefícios para atuação profissional;
- Pontos positivos da consultoria;
- Pontos negativos da consultoria;

- **Benefício para o aluno estudado**

Avaliação das professoras

Pelo fato das professoras terem sido as únicas profissionais responsáveis por implementar as recomendações/sugestões do processo de consultoria, apenas as suas opiniões foram tomadas para análise nessa categoria. Assim, quando questionadas no questionário AFCC se: *houve benefício para o aluno estudado?* As professoras em conformidade responderam que sim.

No intuito de ampliar a discussão desse resultado, foram considerados para análise os dados descritivos, também mencionados no AFCC. Desse modo, por meio dos conteúdos lá descritos, constatam-se relatos das professoras indicando que os benefícios alcançados para os estudantes foram além das suas expectativas.

Convém destacar, que as recomendações estabelecidas no processo de consultoria não se restringiram ao ambiente da SRM e ao professor que nela atua. Antes, elas foram compartilhadas com pais e professores de classe comum, ampliando as possibilidades de beneficiar os estudantes em outros contextos.

Ademais, é relevante citar que os benefícios advindos do serviço de consultoria colaborativa contribuíram para o processo de escolarização de outros estudantes, que não os que participaram do estudo.

Tal fato é visto como sendo muito positivo, uma vez que demonstra que a abordagem das ações estabelecidas no serviço de consultoria colaborativa foi no sentido de empoderar o professor e não apenas resolver as necessidades educacionais especiais dos estudantes (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

- **Benefício para atuação profissional**

Avaliação das consultoras

Os resultados alcançados indicaram que as consultoras (em sua totalidade) foram beneficiadas em sua atuação profissional – por meio das ações do serviço de consultoria proposto.

Os benefícios propiciados pelo serviço de consultoria colaborativa à distância em TA para suas atuações profissionais baseiam-se no fato deste serviço possibilitar momentos de reflexão sobre a escolarização de estudantes com PC, compartilhamento de informações sobre a implementação de recursos de TA e a necessidade de retorno à literatura para aprofundar os conhecimentos sobre a área da TA – no intuito de propor recomendações mais eficazes.

Muito embora, Kampwirth (2003) e Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000) destacarem que os benefícios da consultoria colaborativa se remetem a todos os envolvidos – consultores, professores e estudantes. Na literatura nacional sobre a área, a ênfase maior tem sido em investigar os benefícios relacionados aos professores e estudantes. Desse modo, o presente estudo configurou-se como um dos primeiros a ter essa preocupação de investigar se os consultores estavam sendo favorecidos (ou não) por meio dessa proposta de prestação de serviços da consultoria colaborativa.

Avaliação das professoras

Os resultados obtidos demonstram que todas as professoras alegam terem sido favorecidas em sua atuação profissional. Entre os benefícios assinalados, foram encontrados: possibilidades de tirar dúvidas sobre o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, possibilidades de reflexão profissional, oportunidades de experienciar novas propostas de intervenção – envolvendo o uso da TA, colaboração com profissionais de áreas distintas e o aprofundamento teórico sobre o campo da TA.

Os benefícios advindos do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA para a atuação profissional das professoras foram muito amplos e, em parte, eles se assemelham aos benefícios encontrados nos estudos de Gebrael e Martinez (2010) e Lourenço (2012). Desse modo, os resultados alcançados com essa pesquisa permitem inferir que o serviço de consultoria colaborativa à distância em TA se constituiu como um importante instrumento de auxílio ao trabalho e à atividade docente.

- Pontos positivos da consultoria

Avaliação das consultoras

De acordo com os relatos das consultoras, descritos no questionário AFCC, os aspectos positivos estiveram relacionados a cinco pontos. O primeiro deles, diz respeito à possibilidade que o serviço de consultoria proporcionou para a troca e o compartilhamento de informações, bem como a vantagem de ter acesso a esses registros, quando os participantes quisessem – já que todas as comunicações ficavam registradas no ambiente CTA.

Uma das características principais da consultoria colaborativa é primar pela colaboração, conforme menciona Mendes (2006). Desse modo, por meio dos resultados apresentados entende-se que o serviço proposto obteve sucesso nesse aspecto. Outras pesquisas que também se propuseram a oferecer serviços de consultoria colaborativa alcançaram resultados semelhantes (ASSIS, 2013; FERREIRA et al, 2007; GEBRAEL, 2009; LOURENÇO, 2012).

O segundo aspecto positivo, mencionado pelas consultoras, trata-se do fato do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA ter envolvido mais de um consultor, possibilitando uma atuação multidisciplinar. Essa atuação multidisciplinar tem sido recorrentemente destacada por pesquisadores da área da Educação Especial (DELLA BARBA et al, 2013; MENDES, 2011; TOYODA et al, 2007). Explica esses pesquisadores que a inclusão escolar demanda de conhecimentos muito especializados que estão além da atuação restrita de um único profissional, sobretudo da atuação do professor – que muitas das vezes não obteve durante sua formação inicial conhecimentos acerca da escolarização do público-alvo da Educação Especial.

A potencialidade do serviço de consultoria colaborativa em capacitar professores e estudantes para o uso da TA também foi relatada como uma questão favorável. Esse resultado corrobora com a concepção de Mendes (2008), que entende a consultoria colaborativa como uma estratégia eficaz e promissora, designada tanto para equacionar problemas relativos ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, quanto para promover o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais dos professores.

O quarto ponto evidenciado como positivo, faz menção ao ambiente CTA e destaca o seu caráter autoilustrativo como um fator que exerceu bom desempenho no serviço de consultoria colaborativa à distância em TA. Entende-se esse resultado como sendo uma importante

conquista para o serviço de consultoria colaborativa, uma vez que esse aspecto influenciava diretamente na operacionalização do curso da consultoria.

Destaca-se também como um aspecto de bom agrado no serviço de consultoria colaborativa à distância em TA, a dinâmica conduzida pelo pesquisador (mediador do processo de consultoria) durante o serviço proposto. Em linhas gerais, a forma de atuação do pesquisador baseava-se em mediar o contato entre as professoras e consultoras.

Avaliação das professoras

Na perspectiva das professoras, os pontos positivos do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA se assemelham, em certa medida, aos descritos pelas consultoras. O primeiro deles remete-se a possibilidade de contar com apoio e trocar conhecimentos com profissionais/consultores de áreas distintas e de realidades/contextos diferentes. Diante de tais resultados, concorda-se com Mendes (2010) de que a inclusão escolar prescinde de serviços de apoio para ter possibilidades de atender as necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O segundo aspecto, considerado positivo pelas professoras, diz respeito ao fato do serviço de consultoria colaborativa lhes ter proporcionado inúmeras possibilidades de uso da TA, o que se compreende como um fator de grande importância. Faz-se essa afirmação devido à literatura da área apontar que, em geral, os professores desconhecem da funcionalidade desses recursos, fato que justifica sua inutilização no contexto educacional (EMER, 2011; MANZINI, 2011).

De igual forma, o ambiente CTA foi mencionado pelas professoras como um elemento positivo do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA, destacando-se em especial por proporcionar um espaço de fácil entendimento e de interatividade entre os participantes. Diante desse resultado, compreende-se que o ambiente CTA atingiu o seu intuito principal que era de facilitar a comunicação entre os participantes, o acesso à informação e à possibilidade de vivenciar práticas colaborativas.

Por fim, de acordo com o relato das professoras, destaca-se como relevante no serviço de consultoria colaborativa à distância em TA o papel do pesquisador, sobretudo por sua disponibilidade e atenção despendida.

3.4 Pontos negativos da consultoria

Avaliação das consultoras

Uma parte das consultoras apontou certa preocupação com a dinamicidade do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA. Para elas a consultoria deveria ocorrer de forma mais intensa – havendo uma velocidade maior entre a postagem das professoras e o retorno das consultoras. Todavia, a impossibilidade das consultoras estarem presente no ambiente CTA com mais frequência foi vista, por elas próprias, como um aspecto negativo, que poderia afetar diretamente na operacionalização do serviço.

As consultoras também mencionaram a ausência de uma participação mais ativa das professoras no serviço de consultoria, como um fator negativo – que influenciava no curso da consultoria. Em dados momentos as professoras não implementavam as consultorias – mesmo elas tendo concordado com as recomendações e terem firmado o acordo de pô-las em práticas. Nos estudos de Correia (2013) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), essa problemática também foi ressaltada e segundo as autoras esse aspecto acontece devido à inexistência de uma cultura de colaboração – no âmbito da formação inicial de professores, que os faça entender que são eles os responsáveis pela mudança, cabendo aos consultores apenas o papel de auxiliar esse trabalho.

Outro aspecto considerado como negativo pelas consultoras diz respeito a impossibilidade do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA permitir auxílios em tempo real e a sua limitação quanto a aproximação ao ambiente familiar dos estudantes. Sobre esse aspecto, compete informar que o serviço de consultoria colaborativa à distância oferecia ferramentas, dentre elas o chat, que possibilitava a comunicação em tempo real. Entretanto, sua utilização foi limitada na pesquisa devido à incompatibilidade de horários – entre as participantes, e por conta da restrição de tempo das consultoras e professoras que não dispunham de muitos momentos para este tipo de interação.

Em relação à aproximação com a família, de fato, se entende como sendo uma limitação da proposta deste serviço. Todavia, era necessário primeiro avaliar os limites e as possibilidades, dentro dos objetivos propostos dessa pesquisa, para que depois em caso de sucesso se pensasse em ampliar esta proposta de serviço para outros públicos e contextos.

Por último, compete informar que as consultoras revelaram o mau funcionamento de visualização dos vídeos, no ambiente CTA, como um elemento negativo do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA. Esse problema poderia estar relacionado a diversas

variáveis, como do tipo do servidor – utilizado pelas consultoras, das configurações dos computadores, do provedor externo, das particularidades de cada consultora, dentre outros aspectos.

Avaliação das professoras

Por meio do AFCC, também foi possível compreender a perspectiva das professoras em relação aos fatores negativos do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA. De acordo com as professoras, a problemática maior em relação a esse serviço consistiu no longo tempo de espera para receber o retorno das consultoras.

Desse modo, torna-se indispensável ao se propor um serviço de consultoria, seja ele qual for, que os consultores tenham maior disponibilidade de tempo para colaborar, pois esse fator implica diretamente no curso da consultoria.

Outro fator apontado como negativo, diz respeito ao desconhecimento do pesquisador ou das consultoras (a partir de visitas *in loco*) sobre o aluno sugerido para estudo na consultoria.

Muito embora, considere-se o fato de que foi possível avaliar à distância as demandas docentes e, de uma maneira específica, as condições gerais dos estudantes e as suas necessidades educacionais especiais envolvendo o uso da TA. Constata-se certa relutância das professoras em primar por momentos em que o pesquisador ou consultor tenha a possibilidade de conhecer o aluno também de forma presencial. Em linhas gerais, não se compreende esse aspecto como uma oposição à proposta de consultoria à distância, mas como outra forma de melhorar o funcionamento do serviço de consultoria colaborativa à distância em TA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados mostram-se favoráveis à viabilidade de se oferecer um serviço de suporte baseado no método de intervenção da consultoria colaborativa à distância em TA.

Desse modo, a contribuição dessa investigação para a literatura científica consiste em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio à escola inclusiva – no intuito de resolver problemas educacionais na área da TA.

Como sugestão para estudos futuros que abordem essa mesma temática, faz-se aqui menção de determinadas recomendações com base nas limitações dessa pesquisa. Uma delas diz respeito à necessidade de compreender melhor a realidade docente e dos estudantes, para que as consultorias prestadas sejam potencializadas – dando ênfase a tecnologias que possibilitem comunicação em tempo real, como videoconferências, chats, e a recursos tecnológicos que possibilitem capacidades maiores de transferências de arquivos (*upload*) tais como vídeos. Além disso, a visita ocasional *in loco* dos consultores, pode se constituir como outra possibilidade necessária.

Outra sugestão imprescindível remete-se ao critério de seleção das consultoras. A preferência deve se dar por aquelas com expertise nas áreas da demanda da consultoria, que tenham disponibilidade de tempo e interesse em prestar esse tipo de serviço a distância.

Destaca-se também como importante estabelecer parcerias intersetoriais entre as redes de saúde, educação e outras interessadas – de modo que a consultoria colaborativa faça parte das incumbências de atuação dos profissionais dessas áreas; desvirtuando-se do exercício da ação puramente voluntária.

Por fim, indica-se estender esta proposta de serviço para outros contextos e públicos, como o familiar e o da sala de aula comum, ampliando as possibilidades de beneficiar os estudantes. Tal proposta implica no futuro em formar profissionais que além do conhecimento tradicional de sua área, dominem habilidades de formação via ferramentas do ensino à distância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014.

_____. *Formação de terapeutas ocupacionais em consultoria colaborativa na escola: avaliação de um programa on line*. 2013. 169f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial)), Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2013.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CORREIA, D. S. M. L. *A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico*. 2013. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

DELLA BARBA, P. C. S.; GUEDES, R. M.; FERREIRA, S. KURAUCHI, G. R. S. Necessidades de familiares de crianças com necessidades educacionais especiais em relação ao seu processo de inclusão escolar. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 17, n.º177, p.01-05, 2013.

EMER, S. O. *Inclusão escolar: formação docente para o uso de TICs aplicada como TA na sala de recurso multifuncional e sala de aula*. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Centro de Educação*, Santa Maria, n. 29. p. 01-07, 2007.

FRANÇANI, C. O.; SIMÕES, E. M.; BRACCIALLI, L. M. P. Tecnologia assistiva: desenvolvimento de recursos de baixo custo. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v.5, n.2, p.108, 2009.

GEBRAEL, T. L. R. *Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD*. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

HUMMEL, E. I. *Formação de professores das salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva*. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2012.

IDOL, L. NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. *Collaborative consultation*. 3. ed. Austin, Texas: Pro- ED, 2000.

KAMPWIRTH, T J. *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

LOUREÇO, G. F. *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta- tecnologia assistiva e escolarização*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MANZINI, E. J. Formação de Professores e Tecnologia Assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 45-63.

_____. *ALTA TA & INCLUSÃO: Viabilizando o uso de recursos de alta tecnologia assistiva na escolarização de alunos com disfunções motoras* (Projeto de Pesquisa – Financiado pelo CNPQ). Brasília, 2008-2010.

_____. A formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 131-146.

_____. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista (Impresso)*, Curitiba, v. 41, p. 80-93, 2011.

PELOSI, M. B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. 2008. 303f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades, UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

SCHIRMER, C. R.; ARAÚJO, C. A.; WALTER, C. F.; NUNES, L. R. O. P. Formação continuada em serviço de professores: uma proposta de colaboração entre educação especial, educação comum e clínica. . In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. 1 CD-ROM.

TOYODA, C. Y.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F.; AKASHI, L. T. O contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 121-130, 2007.

HIPPOTHERAPY ASSOCIATED WITH TACTILE STIMULUS AS INTERVENTION IN CHILDREN WITH CONGENITAL BLINDNESS AND OCULAR PRESSURE STEREOTYPE

A equoterapia associada a estímulo tátil como intervenção em criança com cegueira congênita e estereotipia de pressão ocular

Gardenia de Oliveira Barbosa

Maria Amélia Almeida

Mey de Abreu van Munster

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)

ABSTRACT

People with visual impairment and blindness may develop a series of unusual non-functional movements called stereotyping which is a repeated pattern of movements that are not considered normal, which is a motor disorder that involves repetitive and nonfunctional motor behavior such as, rocking, shaking, etc. The motion caused by horses promotes stimuli that increase sensorial input for various systems of the body, such as the vestibular, the proprioceptive and tactile systems. The purpose of this study was to investigate the hippotherapy intervention effect associated with tactile stimulation on a child with congenital blindness and intellectual disabilities whose stereotypic movement disorder involves pressing on his/her eyeball. For this intervention a single-subject ABAB design was used, 34 sessions of hippotherapy were conducted once a week, lasting 30 minutes each. The results show that hippotherapy associated with tactile stimulation was effective in reducing the stereotypical behavior of pressing the eyeball during the sessions of hippotherapy. Thus, we conclude that tactile stimulation associated with hippotherapy for a child with congenital blindness, intellectual disabilities, and behavior issues (eyeball stereotyped pressing) was effective in decreasing of the aforementioned behavior.

Keywords: special education, hippotherapy, stereotype

RESUMO

As pessoas com deficiência visual e com cegueira podem desenvolver uma série de movimentos incomuns e não funcionais, denominado estereotipia que é uma repetição de um modelo de movimentos, mais ou menos fixo, que não são considerados normais, mostrando certo componente voluntário com intuito de obter estimulação interna. Os movimentos realizados pelo cavalo promovem estímulos que aumentam a entrada sensorial para vários sistemas do corpo como o sistema vestibular; o proprioceptivo e tátil. O objetivo do estudo foi verificar o efeito da intervenção equoterapêutica associada à estimulação tátil no comportamento estereotipado de pressionar o globo ocular em uma criança com cegueira congênita e deficiência intelectual associada. Para isso foi realizada uma intervenção com sujeito-único de delineamento ABAB, foram realizadas 34 sessões de equoterapia, uma vez por semana, com duração de 30 minutos cada. Como resultados observa-se que a equoterapia associada a estimulação tátil foi eficaz na diminuição do comportamento estereotipado de pressionar o globo ocular durante as sessões de equoterapia. Assim, concluímos que a estimulação tátil associada à equoterapia para uma criança com cegueira congênita, com deficiência intelectual associada, e, que emite comportamento estereotipado de pressionar o globo ocular foi muito eficaz para diminuição do comportamento em questão nas sessões de equoterapia.

Palavras-chave: equoterapia, cegueira, estereotipia.

INTRODUÇÃO

A visão é um dos sentidos mais importantes no desenvolvimento físico e cognitivo típico da criança, com a deficiência visual ou cegueira o desenvolvimento motor e a comunicação são prejudicados, pois diversas condutas e gestos são aprendidos pelo feedback visual (GRAZIANO; LEONE, 2005).

Dentre as diversas alterações que podem acometer o sistema visual e levar a deficiência visual, temos a retinopatia da prematuridade (ROP). A ROP é uma das causas de elevada importância que predispõe deficiência visual ou a cegueira em recém-nascidos pré-termo; é uma doença vasoproliferativa da retina de etiologia multifatorial (GRAZIANO; LEONE, 2005).

Com relação aos fatores de risco, os principais são prematuridade e baixo peso ao nascer, no entanto, há outros fatores envolvidos como: ser pequeno para idade gestacional, hemorragia intraventricular, flutuações nos níveis de oxigênio nas primeiras semanas de vida, transfusões sanguíneas, Apgar menor que sete, persistência do canal arterial e riscos maternos (GRAZIANO; LEONE, 2005; SOUZA, 2010).

As pessoas com deficiência visual e com cegueira podem desenvolver uma série de movimentos incomuns e não funcionais denominados estereotipia, que é uma repetição de um modelo de movimentos, mais ou menos fixo, que não são considerados normais, mostrando certo componente voluntário com intuito de obter estimulação interna. Conforme aponta Dias (2006) alguns movimentos estereotipados caracterizam-se pelo balançar do corpo para frente e para trás, rodar ou voltar a cabeça rapidamente, sacudir/agitar as mãos ou os braços, remexer os olhos ou pressionar os olhos com os dedos ou com as mãos e olhar a luz. Tais comportamentos estereotipados exigem estudo e intervenção, pois apresentam caráter desviante no que se refere aos movimentos comparados com pessoas que enxergam; por serem facilmente observáveis pode haver implicações inadequadas nas relações interpessoais, podendo limitar as relações.

Muitas crianças com deficiência visual, com cegueira e/ou multideficientes podem ter os movimentos estereotipados como forma de manifestar-se, em diversos casos, sugere-se a interpretação como forma de impedir interações, favorecendo o isolamento e favorecendo a criação do “mundo próprio” (DIAS, 2006). As pessoas com cegueira e deficientes visuais graves, apresentam tal conduta motora a fim de uma busca sensorial, uma proteção de modo a auxiliá-lo junto ao ambiente; nas crianças com cegueira tais condutas podem centrar-se nos olhos devido à alteração precoce do órgão em situação de não funcionalidade, no entanto, outras

áreas sensoriais costumam estar com o desenvolvimento típico como: propriocepção, pressão, tato, cinestesia, temperatura e dor. Assim, são as estereotipias relacionadas à zona ocular, as mais resistentes à mudança, comparando com outras relacionadas ao ato motor, isto ocorre devido a existência de um caráter emocional provocada pelas diversas explorações oftalmológicas e intervenções a que foram submetidos (DIAS, 2006).

Estudos a respeito de estereotipias em crianças com cegueira, apontam que as condutas repetitivas estão relacionadas à resposta inadequada as necessidades apresentadas pela pessoa, ou devido ao stress ou ainda à estímulos em demasia internos ou externos não controlados pela criança (DIAS, 2006).

Assim, faz-se importante buscar alternativas e recursos que viabilizem a substituição de um ato motor inadequado por movimentos que possam vir a contribuir com o desenvolvimento neuropsicomotor e, colaborar com a diminuição da estereotipia em questão. O presente estudo aborda a equoterapia como estratégia de intervenção.

A atividade assistida por cavalos é antiga na humanidade, referida na mitologia e histórias antigas, no entanto, somente no século XIX, que a terapia com a utilização do cavalo passou a ser utilizada para transtornos neurológicos e demais deficiências (NERINO, et al., 2011).

A equoterapia como recurso terapêutico abrange diversas áreas, sendo a da **saúde** (deficientes físicos, sensoriais ou intelectuais), **educação** (pessoas com necessidades educativas especiais) e **social** (atende pessoas com distúrbios evolutivos e/ou comportamentais) (SILVA; GRUBITS, 2004).

Os ganhos por meio da equoterapia estão relacionados a diversas ações provenientes dos movimentos do cavalo, tais como: o movimento tridimensional produzido pelo cavalo ao passo, que são correspondentes aos movimentos pélvicos durante a marcha humana; as variações do passo do cavalo (antepistar, sobrepistar e transpistar); a alternância de velocidade e direção que estimulam respostas de equilíbrio sobre o centro de gravidade do praticante, facilitando a dinâmica de estabilização postural e reorganização, que ocorre após desorganização do sistema a cada movimentação; sendo, portanto, indicada para inibir posturas inadequadas e para melhorias em todo o estado de saúde (BENDA, 2007; STERBA, 2007; NERINO, et al., 2011).

Os movimentos realizados pelo cavalo promovem estímulos que aumentam a entrada sensorial para vários sistemas do corpo como o sistema vestibular; o proprioceptivo e tátil

somando-se a dissociação de tronco e equilíbrio com o cavalo ao passo; como também ênfase em estímulos olfativos e visuais pelo contato com a natureza (MEREGILLANO, 2004).

A associação da estimulação tátil com a equoterapia irá promover um melhor desenvolvimento nos aspectos sensoriais, motores, perceptivos e cognitivos que, conseqüentemente irão proporcionar novos estímulos que contribuem com o desenvolvimento global do praticante.

OBJETIVO

Verificar o efeito da intervenção equoterapêutica associada à estimulação tátil no comportamento estereotipado de pressionar o globo ocular em uma criança com cegueira congênita e deficiência intelectual associada.

MÉTODO

O presente trabalho refere-se a uma intervenção com sujeito-único de delineamento ABAB. A intervenção com sujeito único tem o comportamento do próprio indivíduo como controle. Para isso, é necessário que o comportamento que se deseja alterar, seja medido continuamente ao longo de um período, até que se mantenha estável de uma observação para outra, o qual consistirá na linha de base ou fase A do delineamento. Feita a linha de base, inicia-se a intervenção/ tratamento (chamada de fase B) (COZBY, 2006; VELASCO et al, 2010). O delineamento ABAB envolve a aplicação e retirada sequencial da intervenção para se testar o efeito da intervenção sobre o comportamento; o investigador pode determinar se existe a relação funcional entre as variáveis independente e dependente ao comparar as condições de linha de base antes e depois da aplicação da estratégia de intervenção. O aspecto mais importante do delineamento ABAB e que ele inclui a replicação direta dos efeitos da intervenção por meio das últimas duas condições (A2, B2), que são a replicação das primeiras duas condições (A1, B1) com o mesmo sujeito e com o mesmo comportamento (LOURENÇO, HAYASHI; ALMEIDA, 2009; TAWNEY; GAST, 1984; GAST, 2010).

A intervenção foi realizada em uma criança com 10 anos de idade, do sexo masculino, com cegueira congênita devido a ROP e deficiência intelectual associada, cujo os pais autorizaram a participação no estudo. A pesquisa foi desenvolvida em um centro hípico na cidade em que o praticante reside, foram realizadas 34 sessões de equoterapia, uma vez na semana com duração de 30 minutos cada.

No decorrer de toda intervenção a mediadora entoava cantigas infantis juntamente com a estimulação tátil que foi realizada com diversos materiais: bolas de tamanhos e texturas diferentes, esponja, escovinha, pandeiro de plástico e ratinho de plástico (Figura 1).



Figura 1. Materiais da estimulação tátil

Quando o praticante estava com o cavalo ao passo, aleatoriamente um material era escolhido pela mediadora e entregue na mão do praticante para realização de reconhecimento tátil e foi explicado de qual material se tratava, na seqüência a mediadora pedia o material ao praticante, e dava início à estimulação, tocando principalmente as mãos e membros superiores no ritmo da música entoada, mas no decorrer da sessão outras partes do corpo também foram contempladas (ombros, tronco anterior e posterior e membros inferiores).

Antes de iniciar a intervenção, foram realizadas três sessões de equoterapia, para coleta da linha de base, isto é, tomar conhecimento da freqüência que o praticante emitia o comportamento de pressionar o globo ocular. Após a realização da linha de base, deu-se início à intervenção de equoterapia associada à estimulação tátil com duração de 30 minutos cada, uma vez por semana.

A cada sessão o praticante ao chegar ao centro hípico era conduzido pela mediadora até o cavalo, onde fazia reconhecimento tátil do mesmo da cabeça até a cola (cauda), em seguida era conduzido até a plataforma e subia os quatro degraus da mesma segurando no corrimão para realização da montaria, onde a mediadora proporcionava assistência mínima posicionando as mãos na pelve do praticante por segurança.

O local de intervenção variava entre pista de terra e gramado com a aclave e declive, com o cavalo ao passo (antepistando e sobrepistando) e realização de trote ao final de cada sessão com duração entre 30 a 60 segundos. Durante cada uma das sessões o praticante assumiu as

posturas de montaria (com e sem estribo), montaria lateral, montaria invertida, decúbito ventral a partir da montaria, decúbito ventral a partir da montaria invertida e posicionou-se em pé sobre os estribos. A estimulação tátil foi realizada em praticamente todas as posturas, exceto quando realizadas as posições de decúbito ventral e em pé sobre os estribos. As sessões de equoterapia foram encerradas no final do período letivo para as férias de verão. No retorno às atividades, que aconteceu em janeiro, a segunda linha de base foi realizada para se verificar como estava a frequência de pressão no globo ocular. Após três dias de linha de base, foi iniciada a segunda intervenção, tal como foi realizada a primeira.

RESULTADOS

A Figura 2 mostra que no período de linha de base (sessões: 1, 2 e 3) a média em que o praticante pressionou o globo ocular foi de 20 vezes em cada sessão de 30 minutos. Quando a intervenção foi iniciada, ou seja, na quarta sessão, observou-se que nas duas primeiras sessões não houve alteração no comportamento de pressionar globo ocular. Entretanto, na nona sessão, houve uma diminuição desse comportamento para duas vezes, aumentando na sessão seguinte para nove, em seguida diminuindo para quatro vezes e na sequência alterando para 11 e 12 vezes. Embora, nesse período de intervenção tenha havido um aumento do comportamento de pressionar o globo ocular, a frequência ficou bem abaixo dos dados de linha de base. Após a sessão de número 10, o ano letivo foi encerrado para as férias de verão. Quando a criança retornou para as sessões de equoterapia em janeiro, uma segunda linha de base foi iniciada para verificar a frequência do comportamento de pressionar o globo ocular. Para nossa surpresa a frequência do comportamento de pressionar o globo ocular aumentou assustadoramente para 42, 47 e 31 pressões oculares, comportamento muito acima da frequência observada na primeira linha de base. Após a segunda linha base, iniciou-se a segunda intervenção, idêntica a primeira, isto é, a criança no cavalo, as cantigas infantis juntamente com a estimulação tátil com os materiais variados e já citados anteriormente. Observa-se que os dados (Figura 2) mostram uma redução gradativa no comportamento de pressionar o globo ocular chegando à última sessão com cinco pressões oculares. Vale ressaltar que na vigésima sessão houve 21 pressões oculares. Isto pode ser justificado, conforme o relato da mãe, devido a criança não ter dormido adequadamente na noite anterior à intervenção.

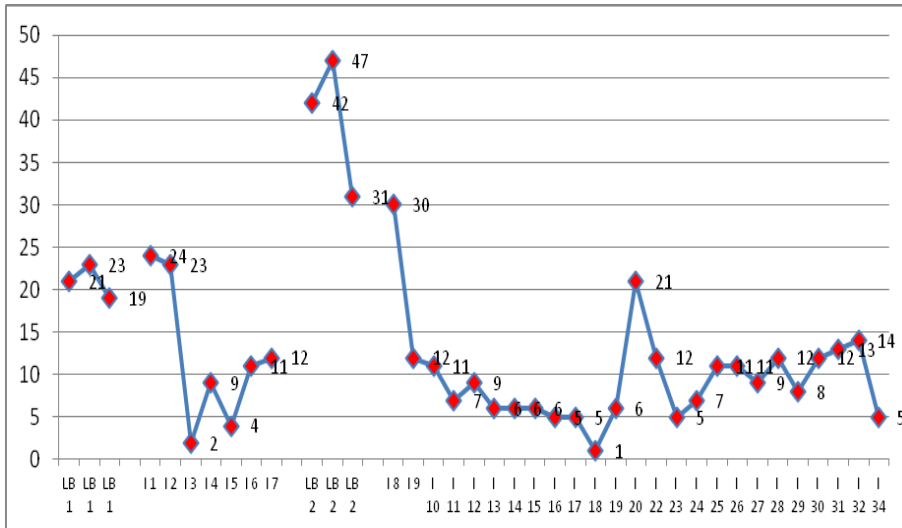


Figura 2. Frequência do comportamento de pressionar o globo ocular nas linhas de base um e dois (LB1 e LB2) e no processo de intervenção (I).

Pode-se visualizar por meio da Figura 2, a eficácia da equoterapia associada a estimulação tátil para diminuição do comportamento estereotipado de pressionar o globo ocular, durante as sessões de equoterapia, uma vez que o comportamento que estava em excesso diminuiu significativamente a frequência, nos dois momentos de intervenção e aumentou também significativamente nos dois momentos de linha de base, demonstrando assim a eficácia do delineamento de reversão (TAWNEY e GAST, 1984; LOURENÇO, HAYASHI, ALMEIDA, 2009; GAST, 2010) o que constata os efeitos positivos da estimulação tátil em associação com a equoterapia.

DISCUSSÃO

A somestesia é a capacidade que as pessoas possuem de receber informações sobre diferentes partes do corpo, sendo constituída de quatro principais submodalidades: o **tato** (percepção das características dos objetos no toque com a pele), a **propriocepção** (capacidade de distinguir o posicionamento estático e dinâmico do corpo como um todo ou em partes), a **termossensibilidade** (percepção da temperatura dos objetos e do ar que envolve o organismo) e a **dor** (capacidade de identificar estímulos muito fortes, potenciais ou reais causadores de lesão tissidular) (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002; LENT, 2004; GUYTON; HALL, 2006).

A pele é o “órgão somestésico” por excelência, no entanto, os receptores sensoriais (extremidade de uma fibra nervosa, livre ou associada a células não-neurais) encontram-se em todos os órgãos do corpo; algumas terminações nervosas livres encontradas na pele e em outros tecidos podem detectar tato e pressão, mesmo um contato sutil com a córnea do olho, por exemplo, que contém apenas as terminações nervosas livres, podem desencadear sensações de tato e pressão (GUYTON; HALL, 2006). O ser humano possui inúmeros receptores táteis na pele e no interior do organismo o que contribui para alta percepção tátil, assim um cego é capaz de identificar sutis elevações na escrita braile com a ponta dos dedos. Tais receptores quando localizados abaixo da cabeça mantêm o caminho com as fibras nervosas constituintes dos nervos espinhais que são conduzidas ao sistema nervoso central pelas raízes dorsais da medula; os receptores localizados na cabeça conjugam-se com fibras de alguns nervos cranianos como o trigêmeo (V par) que entra no sistema nervoso central (SNC) de forma direta no tronco encefálico (LENT, 2004). Como a medula é organizada de forma segmentar, verificamos que cada par de raiz dorsal contém fibras originadas de áreas restritas da superfície corporal; diferente da cabeça, principalmente a face, onde a segmentação não é clara e quase toda inervação tátil é direcionada ao SNC pelo nervo trigêmeo (LENT, 2004).

Quando um objeto qualquer toca uma região cutânea abaixo da cabeça, os “axônios” conduzem o potencial de ação proveniente da região estimulada pelas raízes dorsais do segmento L5 até o corno dorsal da medula, com o estímulo muitas fibras A β (maior calibre) são ativadas, assim como algumas A δ (menor calibre); as fibras provenientes de segmentos inferiores (pé, perna, coxa, etc) unem-se a coluna dorsal onde nas regiões sacras e lombares constituem um único fascículo, o **grácil** (mais medial), no entanto, em segmentos superiores (membros superiores, ombro e pescoço etc) há um segundo fascículo proveniente das fibras desses segmentos, o **fascículo cuneiforme** (mais lateral). Quando algo toca a face, como na região ocular, por exemplo, os potenciais de ação caminham pelas fibras táteis A β do ramo oftálmico do nervo trigêmeo que fazem sinapse com o núcleo principal do trigêmeo localizado no tronco encefálico; em tal núcleo encontram-se os neurônios táteis de segunda ordem (LENT, 2004). Os axônios aferentes primários A β entram no corno dorsal e se ramificam, um ramo faz sinapse com neurônios sensoriais de segunda ordem na região profunda do corno dorsal, e o outro ramo A β ascende diretamente para o encéfalo, tal sinal é responsável pela percepção (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002). As conexões sensoriais do nervo trigêmeo são análogas às das raízes dorsais, as informações táteis advindas dos mecanorreceptores da pele são conduzidas ao nervo trigêmeo pelos axônios sensoriais de grande calibre, onde estabelecem

sinapses com neurônios de segunda ordem ipsilateral do nervo trigêmeo, análogo ao do núcleo da coluna dorsal; os axônios do núcleo do nervo trigêmeo decussam e projetam para região medial do núcleo ventral posterior do tálamo, a partir deste ponto a informação é retransmitida ao córtex somatossensorial (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002).

No presente estudo, as distinções anatômicas e de condução entre as fibras táteis foram abordadas a fim de averiguar as semelhanças de condução do estímulo aferente pelas vias sensoriais, produzidos pelo estímulo de pressionar o globo ocular, o qual é considerado um comportamento inadequado, já que pode acarretar em prejuízos ao indivíduo, comparando-o à estimulação tátil realizada, e, assim inferir se os estímulos táteis proporcionados durante a sessão de equoterapia foram eficazes em diminuir a incidência de pressionar o globo ocular, pois a informação que chega ao córtex da pressão ocular via trigêmeo é semelhante à proporcionada pelos estímulos táteis possibilitados durante as sessões de equoterapia que chegaram via núcleo da coluna dorsal, oportunizando desse modo a substituição de um estímulo por outro de mesma ordem, porém que não traz prejuízos ao praticante. Diante do exposto, podemos inferir que a equoterapia associada à estimulação tátil realizada na criança cega nesse estudo, foi eficaz, pois ao tocar a pele com diferentes objetos foram produzidas aferências aos neurônios táteis de segunda ordem situados no núcleo da coluna dorsal que são homólogos aos do núcleo principal do trigêmeo, ambos no tronco encefálico o que implicou na substituição de um estímulo tátil prejudicial (pressão no globo ocular) por outro, não prejudicial, de mesma ordem (estimulação tátil abaixo da cabeça).

Ressalta-se, portanto, a atenção que se deve dar aos estímulos que o praticante está recebendo por estar sobre o cavalo, principalmente o movimento tridimensional que promove inúmeras reações de equilíbrio, os estímulos que ativam receptores vestibulares consistem em mudanças rotacionais (lineares ou angulares) na posição da cabeça em relação à Terra e ao corpo, que podem promover potenciais receptores nas células ciliadas dos canais semicirculares e dos órgãos otolíticos; os axônios que recebem esses potenciais de ação penetram no tronco encefálico e terminam no complexo de núcleos vestibulares localizados na porção mais alta do bulbo, entrando na ponte. Os feixes vestibulo-espinhais são constituídos pelas fibras que emergem desses núcleos que inervam de forma relevante os motoneurônios mediais relacionados a musculatura axial e à musculatura proximal dos membros e inervam também os núcleos dos nervos motores do globo ocular (III, IV e VI); assim a informação advinda do labirinto pode ser direcionada aos músculos oculares e aos músculos axiais do pescoço e do tronco (LENT, 2004), sendo, portanto, mais uma via sensorial que se considera

estar contribuindo de modo a auxiliar na supressão do estímulo indesejável de pressionar o globo ocular.

A estimulação para o desenvolvimento tátil de crianças cegas é de fundamental importância, o que ultrapassa o simples sentido do tato, pode-se acrescentar a percepção e interpretação pela exploração sensorial, pois ocorre apreensão de informações do ambiente que, devem ser adquiridas sistematicamente e reguladas conforme o desenvolvimento para que os estímulos do ambiente possam ser significativos. Devido à falta de visão, experiências alternativas para o desenvolvimento devem ser estimuladas para promoção da inteligência e capacidades sócio-adaptativas; sendo, portanto, de relevante importância à exploração do desenvolvimento tátil (GRIFIN; GERBER, 1996).

Estudos a respeito de estereotipias em crianças com cegueira abordam que tal conduta repetitiva está relacionada à inadequada resposta as necessidades apresentadas, ou devido ao stress ou ainda a estímulos em demasia internos ou externos não controlados pela criança (DIAS, 2006). As estereotipias, segundo Dias (2006) podem estar relacionadas ao isolamento sensorial (intensifica determinado estímulo para percebê-lo) ou no desequilíbrio de reforços (insuficientes ao ambiente externo e altamente reforçador para si mesmo); como verificado na literatura há diferentes formas de manifestação das estereotipias: as autoestimulações, negação (aparece quando obrigado a realizar alguma atividade) e em presença de excesso de estímulo. Sendo assim, para pessoas com deficiência visual ou cegas, as estereotipias podem desenvolver-se como um indicativo do estado emocional ou ainda como o grau de envolvimento com o meio, sendo um comportamento adaptativo devido à condição imposta pela deficiência (SOUSA; BOSA; HUGO, 2005; DIAS, 2006). Tal fato foi observado em nosso estudo, percebeu-se que durante a atividade quando o estímulo deixava de ser interessante/agradável o praticante direcionava imediatamente a mão para pressionar a região ocular.

Além da estimulação abordada nesse estudo a fim de alterar o contexto que levava a estereotipia, apresentada pelo sujeito do estudo, as crianças com cegueira, em geral, necessitam de estimulação constante via outros sentidos, pois desde o nascimento os utiliza na construção da imagem do mundo, por isso a necessidade de estimulação dessas estruturas sensoriais a fim de compensar a ausência da visão e reduzir a defasagem psicomotora (SILVA; GRUBITS, 2004). Pela ausência da visão a orientação e as adaptações do sistema muscular de uma criança com cegueira, conforme as variações de posição, distância, tamanho e forma não são possíveis de serem realizadas, pois combinações autocorretivas reforçadas mutuamente

pela visão e as respostas motoras ficam comprometidas, um sentido não é substituído por outro, os sentidos não realizam as funções de forma isolada e sim em sinergismo. Assim, os sentidos devem ser estimulados em conjunto em qualquer intervenção, nessa perspectiva a equoterapia oferece um contexto altamente propício, pois a cada passo do cavalo o centro de gravidade do praticante é deslocado da linha média, o que incita reações de equilíbrio, que estimulam o sistema vestibular constantemente, promovendo conexões contínuas com o sistema nervoso central e periférico. E, ainda devido aos passos repetidos do cavalo ocorrem ajustes no mecanismo dos reflexos posturais e esquema corporal (SILVA; GRUBITS, 2004). Devido às características naturais do espaço equoterapêutico ocorrem estímulos auditivos, olfativos e interlocutivos (do mediador) diferenciados que contribuem para estimulação global de forma motivadora.

A oportunidade de vivenciar experiências deve ser dada as crianças com cegueira de modo total, amplo e generalizado, isto é, indo além do conhecimento verbal e tátil dos objetos, deve-se localizar a posição no espaço e no tempo, as relações com os outros e demais objetos. Assim a criança sente-se segura e confiante sendo capaz de organizar-se para novas experiências desafiadoras (FIGUEIRA, 2000). Nesse sentido, o cavalo é um instrumento cinesioterapêutico que possibilita tais experiências ao praticante, além de receber a todos da mesma forma, ou seja, sem fazer qualquer distinção entre os praticantes, respondendo aos mais sutis comandos e afetos.

CONCLUSÃO

Verificou-se que a intervenção equoterápica associada a estimulação tátil proporcionou alterações de modo a diminuir o comportamento do praticante de pressionar o globo ocular durante as sessões de equoterapia, o que viabilizou ainda um direcionamento funcional para as mãos, que foi de segurar a alça da manta enquanto o praticante estava em montaria. Assim, a equoterapia assume importância significativa no processo de desenvolvimento de esquemas motores e/ou intelectuais e sensoriais onde o praticante é protagonista do contexto de cada sessão terapêutica, pois é motivado pela relação com seu companheiro de intervenção, o cavalo.

Além disso, constatou-se a importância da associação de terapias conforme a necessidade do praticante, pois a estimulação tátil associada à equoterapia para uma criança com cegueira congênita, com deficiência intelectual associada, e, que emite comportamento

esteriotipado de pressionar o globo ocular foi muito eficaz para diminuição do comportamento em questão nas sessões de equoterapia. Sugere-se que pesquisas futuras sejam realizadas a fim de que possam contribuir com a aquisição do conhecimento, e, assim possa-se levar a prática da intervenção para a sociedade, de modo a contribuir com alternativas para que comportamentos estereotipados sejam minimizados em crianças cegas e/ou com outras necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Artmed, 855p., 2002.

BENDA, W. Hippotherapy and the significance of complementary and alternative medicine: a Q&A with Willian Benda. **Alternative and Complementary therapies**, v. 13, n. 5, p. 266-268, 2007.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.

DIAS, A. L. M. **As estereotipias na criança portadora de deficiência visual**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2006.

FIGUEIRA, M. M. A. Assistência fisioterápica à criança portadora de cegueira congênita. **Revista Benjamin Constant**, v. 17, 2000. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=59>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

GAST, D. L. *Single Subject Research methodology in Behavioral Sciences*. New York: Routledge, 2010.

GRAZIANO, R. M.; LEONE, C. R. Problemas oftalmológicos mais freqüentes e desenvolvimento visual do pré-termo extremo. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 1, p. 95-100, 2005.

GRIFIN, H. C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Revista Benjamin Constant**, v. 5, 1996. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=47>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Guyton and Hall textbook of medical physiology**. Elsevier Health Sciences, 1120 p., 2010.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. In: _____. **Os sentidos do corpo: estrutura e função do sistema somestésico**. São Paulo: editora Atheneu, 2004. p. 210-239.

LOURENÇO, E. A. G.; HAYASHI, M. C. P. I.; ALMEIDA, M. A. Delineamentos intrasujeitos nas dissertações e teses do PPGEs/UFSCar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 319-336, 2009.

MEREGLIANO, G. Hippotherapy. **Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America**, v. 15, n. 4, p. 843-854, 2004.

NERINO, R.; BERTOLO, F.; GUIOT, C.; BERGERO, D.; CONTIN, L.; GARBIN, P. WBSN for the assessment of the hippotherapy: a case study. **International Conference on Body Sensor Networks**, p. 101-106, 2011.

SILVA, C. H.; GRUBITS, S. Discussão sobre o efeito da equoterapia em crianças cegas. **Revista de Psicologia da Vetor Editora** (online), v.5, n.2, p.6-13, 2004.
Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v5n2/v5n2a02.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

SOUSA, A. D.; BOSA, C. A.; HUGO, C. N. As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n.4, p. 355-364, 2005.

SOUZA, R. A. P. **Retinopatia da prematuridade**: incidência, detecção e conduta em hospital de referência no Distrito Federal. 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília (Unb), Brasília, 2006.

STERBA, J. A. Does horseback riding therapy or therapist-directed hippotherapy rehabilitate children with cerebral palsy? **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 49, n. 1, p. 68-73, 2007.

TAWNEY, J. W.; GAST, D. *Single subject research in Special Education*. Columbus: Charles E. Merrill, 1984.

VELASCO, S.M.; GARCIA-MIJARES, M.; TOMANARI, G.Y. Fundamentos Metodológicos da Pesquisa em Análise Experimental do Comportamento. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n.2, p. 150-155, 2010.

MUSICAL INTERVENTION USING NURSERY RHYMES: A CASE STUDY OF AN AUTISTIC ADOLESCENT

Intervenção musical com cantiga de roda: um estudo de caso de uma adolescente autista

Ms Valéria Peres Asnis

Profa Dra Maria Amélia Almeida

Universidade Federal de São Carlos/SP

Programa de Pós Graduação em Educação Especial

Agência de Fomento: CAPES

ABSTRACT

The value of nursery rhymes in children development it's incontestable, not only for its global aspect, but also for the power of awakening the affective sensibility. The nursery rhymes are present from very early in children life, in form of rhymes, lullabies, plays or games. The songs can be considered the center of music education work, because at the same time includes and introduce, unconsciously, harmonic aspects. Considering a special music education work with people with Autism Spectrum Disorder, the music can be an important tool for improve communication, socialization and sensitization. The goal of this work was to prepare, apply and evaluate a musical intervention procedure in a teenager with ASD. It was applied, as methodology, the single-subject design. The data collection was carried out in a special institution based in a city of medium size in the *countryside* of the *São Paulo* state. Six interventions sessions were carried out. For the data collection, it was used an observation guide that contains gradual topics responses to the musical stimulus of a nursery rhymes called "The frog doesn't wash his feet". Based on the results, it was possible to observe a considerable evolution during the little intervention time, in aspects of musical repertoire expansion and a bigger contact between the researcher and the participant, concluding that a more refined music education can be a possible open channel of communication for these individuals.

Keywords: Music Education. Nursery songs. Autism Spectrum Disorder.

RESUMO

É incontestável o valor das cantigas de roda e canções no desenvolvimento das crianças, não só pelo seu aspecto global, mas pelo seu poder de despertar a sensibilidade afetiva. As cantigas de roda estão presentes desde muito cedo na vida das crianças, seja na forma de acalantos, parlendas, brincadeiras ou jogos. As cantigas podem ser consideradas o centro do trabalho da educação musical, pois engloba ao mesmo tempo ritmo, melodia e introduz, inconscientemente, aspectos harmônicos. Em se tratando de um trabalho de educação musical especial com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, a música pode ser um instrumento importante para se aprimorar a comunicação, socialização e sensibilização. O objetivo deste trabalho foi elaborar, aplicar e avaliar um procedimento de intervenção musical junto à uma adolescente com TEA. Foi aplicado, como metodologia, o delineamento de sujeito único. A coleta de dados foi realizada em uma Instituição Especial de uma cidade de médio porte do interior paulista. Foram realizadas seis sessões de intervenção. Para a coleta dos dados foi utilizado uma ficha de observação contendo tópicos graduais de resposta ao estímulo musical cantiga de roda "O sapo não lava o pé". Com base nos resultados foi possível observar uma considerável evolução, durante o pouco tempo de intervenção, nos aspectos de ampliação de repertório musical e um maior contato entre a pesquisadora e a participante, concluindo-se que um processo mais apurado de educação musical pode ser um possível canal de abertura de comunicação para tais indivíduos.

Palavras-chave: Educação musical. Cantigas de roda. Transtorno do Espectro do Autismo.



*Becoming visible:
comparing inclusive and special education policies, practices and research in Brazil and the UK.
12th – 14th March 2015
UFSCar – São Carlos - SP*



INTRODUÇÃO

Ao estudarmos a história da música ocidental, perceberemos que em cada época os valores, a visão de mundo e a própria ciência tiveram influência na forma como se pratica música. Entre essa prática se inclui a educação musical.

Segundo Fonterrada (2008, p. 96), o início do séc. XX mostrou “uma forte tendência de extinção da arte criativa” em virtude das condições massificadoras de vida existentes na época. E foi justamente nessa época que surgiram alguns educadores que, querendo reverter esse quadro, investiram na educação. Segundo a autora, propostas artísticas de cunho humanista surgiram também na educação musical recebendo o nome de “métodos ativos”.

Na primeira geração desses educadores musicais comprometidos com o ensino da música, destacam-se:

- Émile-Jaques Dalcroze (Suíça, 1865-1950) – seu trabalho se baseou no movimento corporal e habilidade de escuta (PAZ, 2000; FONTEERRADA, 2008);

- Edgard Willems (Bélgica, 1890-1978) - estudou os elementos fundamentais da audição e da natureza humana correlacionando-os. Com os dados colhidos, organizou um material didático para aplicação de suas idéias (FONTEERRADA, 2008);

- Zoltán Kodaly (Hungria, 1882-1967) - reconstruiu a cultural musical húngara, propondo um método de educação musical baseado no canto. Seu objetivo era trazer a música para o cotidiano das pessoas. Este método inclui a leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical, que são desenvolvidos através de movimentos e jogos (PAZ, 2000; FONTEERRADA, 2008);

- Carl Orff (Munique, 1895-1982) - seus princípios se baseiam na integração de linguagens artísticas e o ensino baseado no ritmo, movimento e improvisação (PAZ, 2000; FONTEERRADA, 2008);

- Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998) – seu método baseia-se no aprendizado de um instrumento musical através da escuta e repetição. A presença dos pais, tanto nas aulas como nos estudos em casa, é parte fundamental desta metodologia (FONTEERRADA, 2008).

A segunda geração de educadores musicais surgiu em meados de 1950 e início de 1960 na Europa e América do Norte. Esta geração, formada por músicos e educadores como George Self, John Paynter, Boris Porena, Murray Schafer, entre outros, privilegiaram a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, evitando a reprodução vocal e instrumental, práticas estas consideradas do “passado” (FONTEERRADA, 2008).

No Brasil, a educação musical sempre sofreu influência de filosofias de época, das várias culturas existentes no país, da política, de movimentos estéticos e educacionais. Por vezes, teve “práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, unimétodicas e ecléticas, tradicionais e inovadoras”; nos anos 60, teve uma forte inclinação para a “criação, a improvisação e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva” (OLIVEIRA, 1992, p. 38).

Pesquisas mostram que o resgate da importância da educação musical vem acontecendo de forma significativa, conforme o relato a seguir:

Nos últimos anos, os fóruns e debates sobre educação musical realizados no Brasil têm evidenciado a importância do momento histórico que estamos vivendo em termos de educação. Desde a década de 60, não havíamos presenciado tal atenção às questões educacionais. Atualmente os debates estão extrapolando os muros das Universidades, e com isso envolvendo os meios de comunicação e a comunidade com vistas à conscientização de que *educação* é um problema de todos e não só de profissionais e instituições envolvidos (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p. 48).

Música e educação, produtos da criação humana, promovem, tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Segundo Kater (2004), a educação musical favorece a compreensão e consciência, não somente da própria pessoa, mas do mundo. Essa educação musical humanizadora, possibilita, ao educando, o contato com suas próprias potencialidades e limites, pois vai além de uma relação técnica com a música. O educador ainda salienta que ela é “recurso de auto reconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também, a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora” (KATER, 2004, p. 45).

Tendo em vista que a música acolhe diversos aspectos do desenvolvimento humano, conclui-se ser esta um agente facilitador do processo educacional. A educação musical, portanto, colabora com o desenvolvimento e equilíbrio da vida afetiva, intelectual e social (SEKEFF, 2007). Para Willems (apud LUZ, 2008, p. 18):

[A música] (...) enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidades, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável.

O mesmo pensamento de Willems é compartilhado por Koellreutter (apud BRITO, 2001), quando este diz que a educação musical não é apenas um meio para aquisição de técnicas necessárias para a realização musical e sim um meio de desenvolver a personalidade da pessoa como um todo. Para Koellreutter (apud BRITO, 2001 p. 41), a educação musical ainda tem a função de

Despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão.

Portanto, podemos perceber, de acordo com as citações acima, que a linguagem musical atual possibilita experiências e transformações significativas, pois trabalha as emoções do educando. Essa perspectiva humanizadora da educação musical atual vem ao encontro das idéias humanistas de Paulo Freire (1987, p. 78) sobre educação:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é 'pronunciar' o mundo, é modificá-lo. O mundo 'pronunciado', por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos 'pronunciantes', a exigir deles novo 'pronunciar'. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire defende a transformação da educação através de uma práxis educacional, mas efetiva e reflexiva, e podemos dizer que o mesmo vem acontecendo na educação musical nos séculos XX e XI.

A respeito da educação musical especial, Louro (2006) reflete sobre a educação musical ser um meio significativo para se aprimorar as diferentes formas de comunicação de um indivíduo com necessidades especiais, observando uma melhora nos vários aspectos da vida destes. É o caso de pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo.

A expressão "autismo" foi descrita pela primeira vez em 1911 por Bleuler para designar a perda do contato com a realidade de indivíduos que sofriam de esquizofrenia (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Também foi utilizada por Kanner (KANNER, 1943) e

Asperger (FRITH, 1991), em 1943-1944, de forma quase simultânea, para descrever crianças com incapacidades do desenvolvimento e um profundo déficit de relacionamento interpessoal. Somente após 40 anos o “autismo” foi listado como tal no DSM (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais).

Segundo a publicação do DSM-V, o TEA passa a englobar o autismo, o transtorno global do desenvolvimento, a síndrome desintegrativa da infância e a síndrome de Asperger. A nova publicação do DSM pressupõe que os sintomas desses quatro transtornos são comuns e se caracterizam mais pelo nível de severidade do que por traços próprios. Essa nova classificação sugere três níveis de severidade: nível 1: “requer suporte”; nível 2: “requer suporte considerável”; nível 3: “requer muito suporte” que correspondem a descrições de déficits na comunicação social e a presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos (APA, 2012).

Muitas das características do autismo podem ser observadas em outros transtornos do desenvolvimento como: deficiência intelectual, transtornos de aprendizagem e linguagem e, muitas também observadas em crianças com desenvolvimento típico, portanto, o que irá distinguir o autismo são o número, a gravidade, a combinação e interação de problemas que resultam em deficiências funcionais significativas (MACHADO, 2000). Segundo o CID 10, nas pessoas com TEA, a estrutura interna da linguagem está alterada e a externa distorcida inferindo no domínio da linguagem verbal enquanto processo cognitivo. Pesquisas que utilizam a música no trabalho com autistas constatam que esta pode ser um caminho de aproximação com tais indivíduos possibilitando a abertura de um canal de comunicação (KAFJES; DOMINGOS; ADRIANE, 2008).

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Em se tratando de um trabalho de educação musical especial com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, a música pode ser um instrumento importante para se aprimorar a comunicação, socialização e sensibilização.

Segundo registros da Instituição Especial, a participante não estabelece comunicação oral (fala), emitindo apenas sons cantados com apenas uma vogal. Porém, durante o tempo que fica na Instituição, a participante permanece uma boa parte do tempo ouvindo e cantando a música “Ai se eu te pego” do cantor popular brasileiro Michel Teló.

Portanto, o objetivo deste trabalho é elaborar, aplicar e avaliar um procedimento de intervenção musical junto a uma adolescente com TEA.

DESENVOLVIMENTO

O estudo é de cunho quantitativo, envolvendo pesquisa experimental. O delineamento utilizado foi o intrassujeitos, do tipo AB, o qual tem o sujeito como seu próprio controle, sendo composto por no mínimo duas condições: a linha de base (A) e a intervenção (B). Os delineamentos de sujeito único constituem a abordagem experimental preferida por muitos pesquisadores (SAMPAIO et al., 2008; VELASCO; MIJARES; TOMANARI, 2010).

A pesquisa contou com a participação de uma adolescente com Transtorno do Espectro do Autismo, sendo a pesquisa autorizada pela Instituição que ela frequenta.

A coleta se realizou na sala de musicalização de uma Instituição Especial situada em uma cidade de médio porte do interior paulista. A sala contém um armário com instrumentos musicais, um aparelho de som, mesa e algumas cadeiras.

Para coletar os dados, utilizou-se uma ficha de observação construída pela pesquisadora e utilizada em todas as sessões.

As intervenções ocorreram três vezes por semana com duração de 30min cada sessão. Como materiais, foram usados um cd com a cantiga de roda “O sapo não lava o pé” (canção de domínio público), um aparelho de som, um tambor e uma ficha de observação.

O projeto contou com duas fases:

FASE A – linhas de base coletadas em três dias.

FASE B - desenvolvimento da intervenção musical realizado em seis dias.

Na fase A, a participante foi exposta à música “Ai se eu te pego” do cantor popular brasileiro Michel Teló. Após esta exposição, foi colocada uma vez a cantiga de roda “O sapo não lava o pé”, para a participante ouvir.

Na fase B, foi proposto audições da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”, auxiliada por palmas, brincadeira de roda e o uso de um tambor.

1º dia - Duas audições da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”;

2º dia – Duas audições da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”, sendo que na segunda vez a pesquisadora cantou junto.

3º dia - Duas audições da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”, sendo que na segunda vez a pesquisadora cantou e bateu palmas no pulso da música¹⁶;

¹⁶ Batimentos musicais regulares.

4º dia – Três audições da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”, sendo que na segunda vez a pesquisadora cantou e bateu palmas no pulso da música e na terceira vez, a pesquisadora cantou e tocou tambor no pulso da música;

5º dia - Três audições da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”, sendo que na segunda vez a pesquisadora cantou e bateu palmas no pulso da música e na terceira vez a pesquisadora cantou e brincou de roda com a participante;

6º dia - Uma audição da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”.

Ao final de cada sessão, a participante recebeu uma pontuação referente à análise da tarefa proposta.

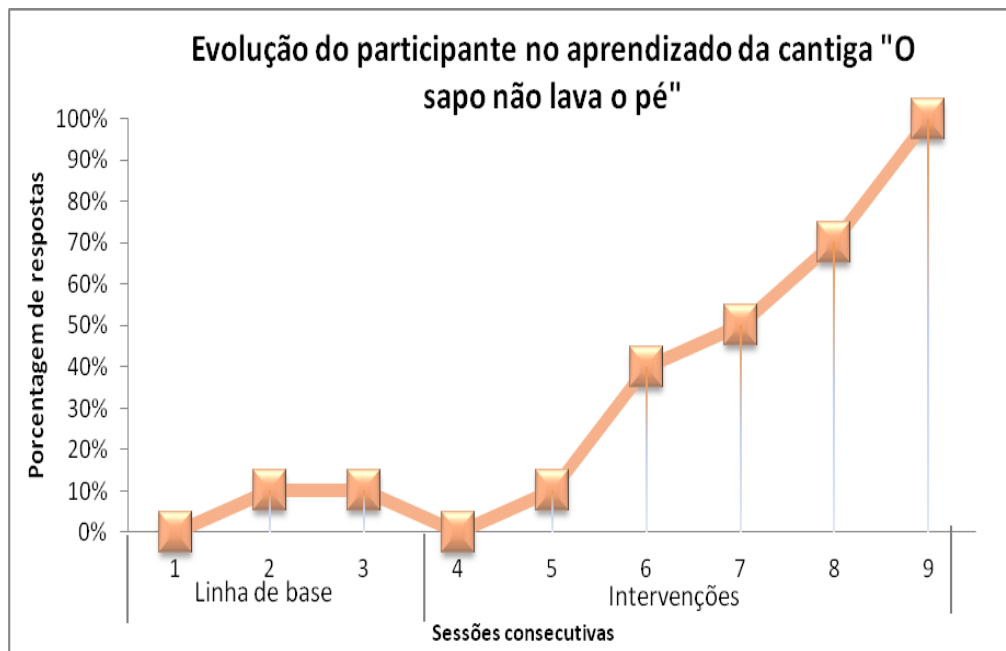
Pontuação referente às respostas aos estímulos musicais

ANÁLISE DE TAREFA – CANTIGA “O SAPO NÃO LAVA O PÉ”	
Tópicos graduais de resposta ao estímulo	Pontuação
Não possui reação sonora (emissão de som)	0
Possui reação corporal e/ou facial	10
Emite algum som referente à melodia da cantiga	20
Pronuncia alguma palavra da cantiga (de forma falada)	30
Pronuncia alguma palavra da cantiga (de forma cantada)	40
Pronuncia alguma frase da cantiga (de forma falada)	50
Pronuncia alguma frase da cantiga (de forma cantada)	60
Canta a melodia inteira	70

A coleta de dados teve a duração de quatro semanas. Ressalta-se que para o término das intervenções, a participante teve que atingir um critério de 100% nos resultados.

RESULTADOS

Será apresentado o desempenho da participante no aprendizado da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”.



Na fase de linha de base a participante foi exposta à música “Ai se eu te pego”, seguida da exposição da cantiga de roda “O sapo não lava o pé”. Na 1ª linha de base a participante não teve reação alguma diante da cantiga de roda, porém, nas outras duas linhas de base, teve reação de bater palma quando exposta à cantiga de roda.

Na primeira intervenção, a participante não demonstrou reação alguma diante da cantiga de roda, porém, com o passar das intervenções ela vai demonstrando reações como: contato visual, sorrisos, movimentação corporal, emissão de palavras e frases da cantiga de roda até conseguir cantar a cantiga do início ao fim.

CONCLUSÃO

A intervenção musical demonstrou-se eficaz no sentido de ser um facilitador de comunicação entre a participante com TEA e a pesquisadora, além de dar a oportunidade de ampliar seu repertório musical. Observou-se uma evolução significativa durante o pouco tempo de intervenção, possibilitando concluir que, diante de um processo de educação musical,

os avanços no canal de comunicação destes indivíduos podem ser significativamente ampliados.

BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Press Release** no. 12-03, january 20, 2012.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador**: O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e Fios** – Um ensaio sobre a música e educação. 2. Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRITH, U. **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Vol. 80, Nº2(supl), 2004.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A Educação Musical no Brasil. In: **A educação musical em países de língua neolatina**. HENTSCHKE, L. (Org.) Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

KAFJES, E.; DOMINGOS, M.; ADRIANE, M. Pacientes com deficiência intelectual e espectro autístico e o fazer musical. **Anais do SIMCAM4** – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2008.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nerv Child** 2, p. 217-250, 1943.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, n. 10, p. 43-51, março de 2004.

LOURO, V. dos S. **Educação Musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

LUZ, M. C. **Educação Musical na Maturidade**. São Paulo: Editora Som, 2008.

MACHADO, M. L. C. de A. **Autismo infantil: Uma abordagem fonoaudiológica dirigida à família**. CEFAC, RJ, 2000.

OLIVEIRA, M. K. et al – “**Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão”, São Paulo. Summus Editorial, 1992.

PAZ, E. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**: Metodologias e Tendências. Editora Musimed, 2000.

SAMPAIO, A. A. S.; AZEVEDO, F. H. B. de; CARDOSO, L. R. D.; LIMA, C. de; PEREIRA, M. B. R.; ANDERY, M. A. P. A. Uma introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. **Interação em Psicologia**. 12 (1), p. 151-164, 2008.

SEKEFF, M. de L., **Da música** – seus usos e recursos. 2. ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

VELASCO, S. M.; MIJARES, M. G.; TOMANARI, G. Y. Fundamentos Metodológicos da pesquisa em Análise Experimental do Comportamento. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 4(02), p. 150-155, julho-dezembro, 2010.

Eixo 5

*Making the agenda more visible:
research influencing policy change.*

INCLUSION IN SCHOOL AND INDIVIDUAL EDUCATION PLAN: EVALUATION OF A PROGRAM OF CONTINUOUS TRAINING FOR EDUCATORS.

Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.

Gabriela Tannús-Valadão
Enicéia Gonçalves Mendes
UFSCar – PPGEs – São Paulo – Brasil
Agencia de fomento: FAPESP

ABSTRACT

The aim was to develop, to implement and to evaluate a continuing training program for special education teachers, focusing on Individual Educational Plan (IEP) for disability students, in a public school system. The study was conducted with 34 Special Education teachers in 2012 based on collaborative action-research and involved five steps: 1) conduction of ethical procedures; 2) diagnosis of the initial stage of assessment procedures and educational plan of the selected municipality; 3) development of the training program; 4) implementation; and 5) evaluation of the program's social validity. Interviews were conducted and 200 planning documents were analyzed, named as individual development plan (IDP), existing before the program. The interviews aimed to describe how educators planned to target public education Special Education before program. There were realized observation and recording in field's diaries, based on theoretical content and application to real cases of students, besides filming to record plan making during the course. Recourse was had collective interview and closed questionnaire to evaluate the program with the participants. The data analysis, based on content analysis was carried out to present as results: a) a description of assessment process and educational planning for target students of Special Education (TSSE) before the program; b) a description of the assessment process and collaborative planning performed during the program, with the presentation of 12 case studied; and c) analysis of appreciation measures by the participants about the training program. Results indicated that, existing IDP before the program referred only to special instruction in multifunctional resources class (MRC), with few indications for teaching in regular class. Planning was often incomplete and/or repetitive. The participants studied various models based on the literature of the area, and built collaboratively 12 IEP documents for their students with disability. At the end, they indicated that they appreciated the training program. The results indicated that the quality of IEP affected by lack of articulation and collaboration across professionals of Education, Special Education and Health. This kind of initiative is generally dependent on the will of professionals since there is no requirement to have this practice. The lack of training and working conditions enabling multidisciplinary meetings with were factors that diffculted the implementation of the IEP. In regard to the program, this type of training requires more time for participants to review and improve its practices. The implementation of the IEP development of practice is complex, as it requires the involvement of all the people involved in the situation to think how to systematically plan the short, medium and long term throughout the school career of each TSSE.

Keywords: Individual Educational Plan, Collaborative Consulting, Continuing Education Professionals.

RESUMO

O objetivo consistiu em desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado – PEI para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino. O estudo foi realizado com 34 educadores de Educação Especial em 2012 e baseou-se na metodologia da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo cinco etapas: 1) condução dos procedimentos éticos; 2) diagnóstico da situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional dos educadores do município selecionado; 3) desenvolvimento do programa de formação; 4) implementação; e 5) avaliação. Foram feitas entrevistas e analisados os conteúdos de 200 documentos dos denominados plano de desenvolvimento individual (PDI) que os educadores faziam antes do programa. As entrevistas visavam caracterizar como os educadores planejavam a educação do público alvo da Educação Especial antes do programa. Foram realizadas observações e registros em diários de campo, a partir de conteúdo teórico e aplicação em casos reais de alunos, além de filmagens para registrar os planejamentos feitos durante o curso. Recorreu-se a entrevista coletiva e questionário fechado para avaliar o programa com os participantes. A análise dos dados, pautada na análise de conteúdo, foi realizada de forma apresentar como resultados: a) uma descrição do processo de avaliação e planejamento educacional feito para alunos públicos-alvo da Educação Especial (PAEE) antes do programa; b) uma descrição do processo de avaliação e planejamento colaborativo feito durante o programa, com a apresentação de 12 casos estudados; e c) a análise das medidas de apreciação pelos participantes acerca do programa de formação. Os resultados indicaram que os PDI existentes antes do programa referiam-se apenas ao ensino especial na sala de recursos multifuncional, com poucas indicações para o ensino na classe comum. Os planejamentos eram muitas vezes incompletos e/ou repetitivos. Os participantes estudaram vários modelos pautados na literatura da área, e construíram, colaborativamente, 12 documentos de PEI para seus alunos com deficiência. Ao final, indicaram ter apreciado o programa de formação. Os resultados indicaram que a qualidade do PEI é afetada pela falta de articulação e colaboração entre profissionais da Educação, Educação Especial e Saúde. Esse tipo de iniciativa, em geral, depende da vontade de profissionais uma vez que não há exigência para se ter essa prática. A falta de formação e a falta de condições de trabalho que permitam reuniões multiprofissionais juntamente com as famílias foram fatores que dificultavam a implementação do PEI. Em relação ao programa, esse tipo de formação requer mais tempo para que os participantes possam rever e melhorar suas práticas. A implementação da prática de elaboração do PEI é complexa, pois requer o envolvimento de todas as pessoas envolvidas na situação para pensar como planejar sistematicamente a curto, médio e longo prazo todo o percurso escolar de cada aluno do PAEE.

Palavras-chave: Planejamento Educacional Individualizado, Consultoria Colaborativa, Formação Continuada de profissionais.

INTRODUÇÃO

A legislação educacional brasileira, depois de 2005, prescreve que o atendimento educacional especializado – AEE deve se organizar, preferencialmente, pela oferta de “salas de recursos multifuncionais” (SRM), de modo que alunos público alvo da Educação Especial – PAEE não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas de escolarização.

O papel tradicional do AEE como substitutivo do ensino comum, em escolas especiais e em classes especiais num modelo de sistemas ou vias paralelas de educação, passa pela opção política da SEESP de priorizar a chamada “sala de recurso multifuncional”, uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ele deveria ser apenas mais um dos vários serviços disponíveis no sistema do contínuo dos serviços. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontram sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas desse alunado. (MENDES; MALHEIROS, 2012)

Esse sistema de apoio traz razoáveis desafios para a realidade brasileira, porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento, em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento. (MENDES; MALHEIROS, 2012)

Estudos que enfocam as perspectivas e percepções dos profissionais que atuam na Educação Especial enfatizam os aspectos negativos com destaque para a falta de formação e preparo dos profissionais (GORGATTI *et al.*, 2004; MAIA; ARANHA, 2005; GOMES; BARBOSA, 2006; BARTALOTTI *et al.*, 2008; LEONARDO, 2008; RIOS; NOVAES, 2009; COSTA, 2010; PELOSI; NUNES, 2009).

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), analisando trabalhos do GT15- Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período (2000-2010), com o objetivo de apresentar uma metanálise sobre a produção na área de formação de professor e Educação Especial, questionam porque ainda não foram superadas questões sobre lócus de formação, ênfases e natureza do professor que a área demanda no contexto da formação de professores para a perspectiva da inclusão escolar? As autoras concluem, ainda, que devemos pensar a noção de desenvolvimento profissional como processo contínuo que rompe com a justaposição entre a formação inicial e a formação continuada, visto que

convivemos com complexas discussões sobre o que se constitui sobre a formação docente na área, a quem se destina e se objeto da formação inicial e/ou continuada.

No conjunto, os estudos do grupo sobre o trabalho colaborativo corroboraram os achados da literatura, os quais indicavam que, quando eficazmente implementado, ele pode beneficiar todos os estudantes, promover crescimento profissional, dar suporte pessoal e melhorar a motivação para ensinar (WALTHER-THOMAS; BRYANT; LAND, 1996; RIPLEY, 1997; WALTHER-THOMAS, 1997; WALTHER-THOMAS; KORINECK; MC LAUGHIN, 1999; ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000). No entanto, quando não há um planejamento cuidadoso, ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para os professores e também para os gestores (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000; GATELY; GATELY, 2001).

Enfim, planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando juntos, bem como dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência. As implicações dos estudos apontaram para a necessidade de se produzir mais pesquisas sobre as possibilidades de colaboração entre educação regular e especial nas escolas, como também a importância de se mudar a cultura da formação de professores do ensino regular e especial de modo a prepará-los para atuar, efetivamente, em colaboração.

Em países como Estados Unidos da América, França, Suíça, Itália, Portugal, Espanha, dentre outros, onde atualmente se vislumbra uma intenção de implantação de políticas de escolarização de estudantes em situação de deficiência em escolas comuns, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) tem sido um dispositivo legal que garante o acompanhamento do percurso dos estudantes. Sua finalidade é garantir o acompanhamento do percurso dos estudantes em situação de deficiência ao longo do seu processo de escolarização.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo partiu do problema de como qualificar educadores para a tarefa de elaborar um planejamento educacional individualizado para um aluno PAEE. O objetivo consistiu em desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no PEI para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino.

O estudo foi realizado com 34 educadores de Educação Especial em 2012 d um município do interior de São Paulo e baseou-se na metodologia da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo cinco etapas distribuídos entre pré programa, programa e pós programa:

- 1) condução dos procedimentos éticos;
- 2) diagnóstico da situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional dos educadores do município selecionado;
- 3) desenvolvimento do programa de formação;
- 4) implementação; e
- 5) avaliação.

O Quadro 1, a seguir, apresenta um breve resumo das etapas do delineamento do estudo, apontando objetivos, ações e procedimentos. Em seguida, todas as etapas serão descritas detalhadamente.

ETAPAS	OBJETIVOS	AÇÕES	MEDIDAS
Primeira Etapa – pré-programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conduzir de procedimentos éticos. 2. Caracterizar e diagnosticar da realidade do município sobre a Educação Especial 3. Diagnosticar a situação inicial dos procedimentos de avaliação e planejamento educacional do município. 4. Obter conhecimentos das condições institucionais, das demandas para levantamento de subsídios para desenvolver o programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 - Submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética. 2.1 - Entrevista com a coordenação de Educação Especial do município. 2.2 – Aplicação do Questionário de avaliação de conhecimento prévio dos participantes. 2.3 - Ficha de caracterização dos participantes. 3.1 - Reunião com os participantes da pesquisa. 3.2 - Entrevista coletiva sobre avaliação para identificação e diagnóstico com participantes. 4.1 - Análise de 200 PDI do município de 2011 e 2012. 4.2 – Análise dos documentos norteadores da Educação Especial do município (leis e literatura). 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 - Aprovação no comitê de ética. 1.1.2 - Termos de consentimento livre e esclarecido preenchidos e assinados pelos participantes da pesquisa. 2.1.1 - Caracterização do município e dos participantes. 2.1.2 - Análise qualitativa de conhecimento pré-programa de consultoria. 3.1.1 - Caracterização de como é feita a avaliação para identificação e os planos de ensino nas 3 instituições. 4.2.1 – Caracterização da base legal e teórica do município sobre Educação Especial.
Segunda Etapa – durante programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver e implementar o programa de formação teórica. 2. Caracterizar os alunos participantes dos estudos de casos. 3. Elaborar e apresentar os PEI dos estudos de casos. 4. Ministras palestras de temas escolhidos pelos participantes: Terapia ocupacional, psicologia e fonoaudiologia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 - Filmagem das aulas expositivas teóricas. 2.1 - Apresentação das informações sobre os alunos alvos e suas respectivas equipes. 2.2 - Definição de um objetivo considerado prioritário para o aluno-alvo de uma equipe para que outra equipe externa possa avaliar se as informações sobre aluno são suficientes e se o objetivo é escolar. 3.1 - Elaboração do PEI do aluno-alvo pelas suas equipes. 4.1 - Consultoria colaborativa com os participantes da pesquisa e pesquisadores externos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 - Análise das informações relevantes nas filmagens das aulas expositivas. 2.1.1 - Análise das informações relevantes nas consultorias colaborativas entre os participantes da pesquisa. 3.1.1 - Verificação da mudança dos planos de ensinos durante o curso. Análise quantitativa e qualitativa dos PEI. 4.1.1 - Análise das informações relevantes nas consultorias colaborativas com pesquisadores externos.
Terceira Etapa – pós programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fornecer feedback dos PEI feitos na pesquisa pela pesquisadora. 2. Avaliar a validade social do programa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 - Relatório da consultoria colaborativa durante as reuniões; roteiro de apresentação do caso feito pelas equipes e 12 PEI. 2.1 - Aplicação questionário de validade. 2.2 - Entrevista coletiva de validade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1.1 – Análise da aplicação do conhecimento nos 12 PEI. 1.1.2 - Análise comparativa de conhecimentos pré e pós dos planos de ensino. 2.1.1 - Avaliação da consultoria colaborativa. 2.1.2 - Avaliação da eficácia do programa de formação.

Quadro 1: Delineamento do Estudo/Etapas do estudo

Fontes: Dados da pesquisa

RESULTADOS E CONCLUSÕES

No município estudado, constatarem-se variações no processo de identificação de alunos da população alvo da Educação Especial. Quanto a esse aspecto, as conclusões possíveis, a partir dos dados, são sintetizadas a seguir:

- a) O encaminhamento parecia passar em larga escala pelo crivo do professor da sala comum, que é quem faz a triagem. Possivelmente, deve haver também crianças identificadas diretamente nos sistemas de saúde, mas, nesse caso, supõe-se que sejam casos de crianças cuja deficiência seja de grau moderado a severo e de alta visibilidade.
- b) Considerando que a maior proporção de alunos é da faixa etária do ensino fundamental, conclui-se que o processo de identificação ocorre, principalmente, após o ingresso da criança nessa etapa da escola básica, ou seja, a partir dos seis anos de idade quando a escolaridade é obrigatória.
- c) Os resultados do processo de identificação indicam, ainda, que a proporção de alunos identificada, em comparação com a população escolar, é mínima, variando de 1,42% (2011) e 1,74% (2012), e que, além disso, grande parte do alunado tem elegibilidade questionável, se considerarmos a definição restrita do MEC sobre a população alvo da Educação Especial.
- d) A grande proporção de alunos considerados “limítrofes” (de 20% a cerca de 40%) na população escolar do município indica a dificuldade quanto à identificação, em geral e, em particular, em relação à obtenção de laudo médico para todos os alunos.
- e) A elegibilidade para os serviços de Educação Especial é também definida pelo professor de Educação Especial, mediante avaliação pedagógica.
- f) A identificação garante a elegibilidade aos serviços, mas isso não acontecia no caso de alunos com altas habilidades/superdotação, pois a rede em questão, ao longo dos dois anos investigados, não registrou nenhuma matrícula para esse tipo de alunado.
- g) A maioria dos alunos identificados era do sexo masculino e com deficiência intelectual, o que indicia a existência de viés de gênero e categoria na identificação.
- h) Em determinados casos, a escola comum parecia se mostrar incapaz de fazer a identificação e encaminhava os alunos para que os serviços de saúde e da escola especial fizessem a identificação, com o objetivo de garantir um laudo médico ou psicológico.

- i) Em geral, os processos de identificação variam muito de uma agência para outra, o que indica falta de diretrizes no processo de identificação de alunos da população alvo da Educação Especial.

Uma vez que os alunos eram identificados, constatou-se, em relação ao planejamento da educação que lhes seria oferecida, as seguintes ponderações:

1. Apesar da falta de obrigatoriedade do PEI, duas das três instâncias (rede municipal e centro de saúde) investigadas tinham, na prática, instituído alguma forma de planejamento, o que indica que os profissionais viam a importância desse procedimento. Entretanto, tais práticas diversificadas representavam iniciativas pessoais de alguns profissionais, sem serem, ainda, práticas institucionalizadas e obrigatórias;
2. As práticas de PEI encontradas foram introduzidas a partir de cursos de formação continuada feitos por alguns dos profissionais das instituições que pareciam ainda tentar disseminar essa prática;
3. A prática de PEI pareceu mais formalizada, embora ainda não de forma generalizada, para os alunos que frequentavam a escola comum, por meio dos chamados “planos de desenvolvimento individual” (PDI). Entretanto, cumpre destacar que apenas cerca de 1/3 dos alunos atendidos em SRM do município tinha PDI anuais e, ainda, o foco principal do PDI não é o todo percurso escolar do aluno, mas apenas uma parte do processo de escolarização do estudante, fazendo com que o PDI não possa ser utilizado sinônimo de PEI.
4. O modelo de planejamento prevaiente ainda era aquele centrado na instituição e não, no indivíduo. Os PDI, por exemplo, se referiam exclusivamente ao que deveria ser feito nas SRM, ou, no máximo, aos recursos a serem disponibilizados na sala comum, sem necessariamente fazerem referências aos objetivos curriculares e às acomodações de ensino na classe comum. Ademais, os PDI eram, no geral, semelhantes ou iguais, de acordo com o professor da SRM era responsável pelo aluno, porém com grandes variações entre os outros PDI sob a responsabilidade de outros professores de SRM, mesmo que o aluno estivesse no mesmo ano escolar, idade e tipo de deficiência, evidenciando que esses planejamentos eram feitos apenas pelos professores de SRM.
5. As práticas existentes de PDI, possivelmente, não eram generalizadas, e nem, necessariamente, mantidas, devido à falta de obrigatoriedade e de mecanismos de

prestação de contas instituídos em relação aos resultados da escolarização de alunos do público alvo da Educação Especial.

6. Após o ingresso dos alunos na escola, e garantido o AEE, a definição do que fazer com eles, tanto na sala comum quanto na SRM, ainda parece ser assunto sujeito a muitas especulações, bem como a decisões arbitrárias e subjetivas de seus professores devido à falta de diretrizes.

Estudos que demonstram a eficácia do PEI no processo de escolarização dos alunos foram realizados em países que possuem essa exigência prevista como lei federal, reforçando a necessidade de mecanismos legais para que, em caso de negligências ou falhas no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes do PAEE sejam reparados com leis mais específicas pelo estado e, enfim, possam ter assegurado o direito à Educação.

A descrição do processo de avaliação para identificação e planejamento dos profissionais das três instituições permitiu constatar que algumas práticas já existiam antes, mas poderiam ser aperfeiçoadas, principalmente, se passassem a envolver práticas coletivas e colaborativas e o planejamento centrado no aluno, e não, na instituição, ou no serviço. Assim, foi desenvolvido um programa talhado para essas duas finalidades.

Participaram do programa 34 profissionais, dos quais, 12 eram professores de sala comum, oito eram professores de SRM, três eram coordenadores pedagógicos, uma era diretora, uma, monitora de inclusão, seis eram professores de uma escola especial e três eram profissionais do centro de reabilitação (um fisioterapeuta, uma fonoaudióloga e um técnico em desenvolvimento social). O programa envolveu uma parte teórica e uma parte prática, que levou cada equipe a construir uma proposta de PEI para um aluno público alvo da Educação Especial. Ao todo, o programa foi desenvolvido em 14 encontros, com cerca de duas horas de duração que, junto com a parte prática, resultou em cerca de 40 horas de formação.

Os encontros foram planejados de modo a oferecer oportunidade para a aquisição de conhecimentos sobre modelos de PEI, a construção coletiva de um planejamento e a discussão compartilhada de todos os planejamentos elaborados por cada equipe.

Ao construírem o planejamento, os participantes optaram pelo modelo já existente na rede regular do município, o qual era baseado no protocolo do plano de desenvolvimento individualizado. Assim, apesar de conhecerem outros modelos indicados pela literatura, a opção foi pela elaboração por meio do protocolo do PDI, possivelmente, porque os demais modelos não eram viáveis para aquele contexto do curso, pois envolvem a participação

obrigatória de familiares, além de profissionais da equipe interdisciplinar, estando esses últimos pouco representados na equipe. Além disso, escolhendo o PDI, a possibilidade de colaboração entre os colegas aumentava, devido estar a utilização desse protocolo já colocada em prática pelos professores da rede municipal.

Assim, definido o protocolo de PDI que seria utilizado no programa de formação, as equipes construiriam, de forma coletiva e colaborativa, os PEI dos alunos. Uma questão a ser destacada foi o fato de que os participantes elaboraram uma espécie de planejamento e avaliação contínua, pois, entre um encontro e outro, eles já avaliavam o que havia sido planejado no encontro anterior e já modificavam o planejamento atual para o próximo encontro. O processo de planejamento e avaliação se mostrou tão dinâmico que mal era possível acompanhar se as modificações introduzidas eram mesmo justificadas. Num dos casos, por exemplo, foram feitas propostas e intervenções de modo que, ao final do programa de formação, a equipe concluiu que o aluno não precisaria mais de PEI, pois o aluno já estava acompanhando o planejamento da sala comum.

Assim, acompanhar a elaboração dos PEI de todos os 12 casos ao longo do processo de construção durante o programa de formação se mostrou tarefa impossível. As equipes discutiam seus casos, apresentavam ao grupo, que oferecia sugestões que poderiam ou não ser incorporadas pela equipe responsável por determinado caso. Nem sempre foi possível observar se essas sugestões eram ou não colocadas em prática na escola, se elas eram testadas, mantidas ou abandonadas, ou mesmo se constavam na forma de registros no plano, devido à dinamicidade de todo o processo. Os profissionais pareciam demandar decisões e resultados rápidos e, muitas vezes, eles não dedicam muito tempo para uma análise mais minuciosa acerca da relevância dos objetivos de ensino, da seleção das estratégias mais efetiva etc.

No caso do presente estudo, a solução foi a de se tentar comparar o planejamento que havia antes e depois do programa. Esses dados indicaram que, dos 12 casos estudados, apenas cinco deles tinham PDI prévio. Os demais alunos não possuíam nenhum tipo de documento formal que registrasse o que havia sido planejado para eles. Ao final do programa, foram construídos, coletivamente, PEI para os 12 alunos.

A análise de conteúdo dos 12 PEI evidenciou alguns avanços em praticamente todas as equipes, embora os avanços não tenham sido uniformes. As equipes compostas pelos profissionais da escola especial demonstraram maior dificuldade na construção do PEI de seus alunos-alvo. As equipes compostas pelos profissionais do centro de saúde, por outro lado, mostraram um plano mais enriquecido, contendo, por exemplo, a introdução de novos recursos

pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva que antes não haviam sido previstos, possivelmente, por desconhecimento dos professores.

Entretanto, cabe destacar que ainda poderia ser melhorado os PEI resultantes após o programa de formação no sentido de se planejar, de modo mais integrado, o ensino na sala comum e no AEE, mais centrado no aluno e menos no serviço ou na instituição, no preenchimento mais completo, com avaliações mensuráveis de acordo com os objetivos propostos e adequados aos protocolos padrões do PEI. Isso sugere que o programa de formação continuada com esse fim poderia ter permanecido como iniciativa da Secretaria de Educação do município, para que a prática pudesse ser consolidada e se tornar parte do cotidiano das escolas e instituições.

Após o programa, os participantes foram questionados sobre a validade social do mesmo e, em geral, pode-se concluir que o índice obtido para cada um dos seis quesitos ficou entre satisfatório ou muito satisfatório, o que é de se esperar, pois, em geral, os estudos do GP-FOREESP que avaliam programas de formação têm indicado, invariavelmente, que a opinião dos participantes desses estudos tem sido bastante positiva, o que não significa necessariamente que o programa tenha sido efetivo.

No presente caso, as fontes de insatisfação estiveram relacionadas às expectativas dos profissionais que já conheciam a prática do PDI (plano de AEE) e que julgaram não terem avançado em suas práticas em virtude da função niveladora do conteúdo para atingir aqueles que não sabiam elaborar um planejamento. Além disso, foi manifestada insatisfação quanto ao número reduzido de profissionais da área da saúde, considerando que esses poderiam contribuir mais para incrementar os PEI. Os participantes apontaram, ainda, a necessidade de mais tempo para essa formação, principalmente, no tocante à parte prática. Eles indicaram que, em alguns casos, houve falta de colaboração entre os componentes do grupo, entre profissionais da educação e saúde, bem como a necessidade da presença da pesquisadora nas instituições.

Quando questionados se aceitariam participar novamente de um programa de formação sobre esse assunto, os participantes responderam, em sua maioria, que sim. Ainda, eles identificaram como aspectos positivos do programa: o reconhecimento da importância de o planejamento educacional ser individualizado, os benefícios que a colaboração entre profissionais trazem para melhorar o planejamento para o aluno, a fim de garantir seu direito à educação, a possibilidade de se pensar a escolarização integrada na sala comum e no AEE, a necessidade de documentar o trabalho feito e a aprendizagem do aluno, a possibilidade de

documentar e acompanhar o percurso de escolarização do aluno, a redução da sensação de isolamento do professor ao planejar o ensino para alunos com deficiência, o compartilhamento das responsabilidades entre profissionais no processo de escolarização e o reconhecimento da necessidade de reavaliação periódica e sistemática do planejamento individualizado para cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura da Educação Especial tem recomendado que o percurso de escolarização do aluno população alvo da Educação Especial seja continuamente planejado, monitorado e avaliado. Um dos instrumentos utilizados para esse fim é o PEI, sendo, em muitos países, obrigatória a elaboração de planejamentos educacionais individuais talhados para atender às necessidades específicas de cada aluno do público alvo da Educação Especial.

Pela falta de dispositivo legal, a Escola Especial e o Centro de Saúde não apresentaram planos de ensino como referência ou padrão e, por isso, não foi possível analisar. Por outro lado, algumas escolas municipais, mesmo sem a obrigatoriedade, possuíam o PDI. Assim, o primeiro destaque a ser feito é o reconhecimento da iniciativa desse município de instituir esse tipo de procedimento, o qual atesta uma maior seriedade na política local de inclusão escolar, apesar de a maioria dos estudantes PAEE do município (apenas 1/3 tinha PDI) não ter um PEI individual.

A análise da literatura sobre inclusão escolar no país permite concluir que parece, ainda, faltar muito para que os sistemas de ensino brasileiro ofertem educação de qualidade, tanto para alunos em situação de deficiência, quanto para seus pares. Nesse sentido, a tese defendida no presente trabalho foi a de que um dos aspectos essenciais para se avançar na política de escolarização de alunos em situação de deficiência em sala comum seria, sem sombra de dúvida, a instituição da exigência do PEI para os alunos público alvo da Educação Especial, de modo que, no futuro, as ações educacionais direcionadas a essa população possam ser definidas com menor arbitrariedade e para se ofertar uma educação de melhor qualidade para todos.

Obviamente, a importância do PEI não se restringe aos alunos que estão sendo escolarizados nas classes comuns das escolas regulares, mas, sim, deve ser extensiva a todos os alunos público alvo da Educação Especial. Entretanto, como a ênfase na atual política nacional é de favorecer a inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência, imprimimos destaque

ao PEI, devido à necessidade de se compatibilizarem as demandas curriculares da sala comum e do AEE que devem, supostamente, em conjunto, responder às necessidades específicas dos alunos. Como essas necessidades podem ser muito variadas, surge a necessidade de individualização do planejamento para que se possa garantir a qualidade da educação para esse alunado.

O estudo, também, desmistifica o professor de instituição especializada estudada como especialista na escolarização do aluno em situação de deficiência, pois se mostrou que esse grupo não realizava nenhum tipo de plano de ensino e, tampouco, fazia avaliações sobre diagnóstico, ensino e aprendizagem. Uma possível justificativa é o fato de o professor ser excluído de qualquer tipo de formação.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para que as autoridades brasileiras reconheçam a importância de se garantir o PEI para estudantes em situação de deficiência como requisito legal, principalmente, oferecendo vantagens à Educação, como conscientização de que descrever o percurso escolar do aluno é essencial por meio de avaliação e reavaliação do processo de ensino e aprendizagem e mecanismo como amparo ao professor, otimizando o tempo, eliminando estratégias que não deram certo e demonstrando o avanço na escolarização do aluno. Portanto, seria recomendável garantir legislação que torne obrigatória a elaboração do PEI para pessoas em situação de deficiência em idade escolar.

Como limite do estudo, aponta-se a falta de articulação e colaboração entre Educação e Saúde caracterizado como aspecto pessoal do indivíduo, o que pode não necessariamente refletir a prática entre esses profissionais. Ainda, o pouco tempo para o participante da pesquisa refletir sobre a formação, devido à sua carga horária de trabalho, pois o PEI é considerado um documento complexo que engloba todo o percurso escolar do aluno em situação de deficiência, necessitando, para a sua elaboração, que seja diminuída a carga de trabalho e aumentado o tempo de formação.

Futuros estudos também poderão ser conduzidos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre como o PEI vem sendo implementado na prática em outros países e no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARGUELES, Maria E. HUGHES, Marie T. SCHUMM, Jeanne S. **Co-teaching: a Different Approach to Inclusion. Principal (Reston, Va.)** 79 n. 4 48, 50-1 Mr. 2000.
- BARTALOTTI, C. C.; *et al.* Concepções de profissionais de educação e saúde sobre Educação Inclusiva: reflexões para uma prática transformadora. **Mundo saúde (Impr.)**; 32(2): 124-130, abr.-jun. 2008.
- COSTA, V. B. da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz rev. educ. fís. (Impr.)**; 16(4): 889-899, out-dez 2010.
- GATELY, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding Coteaching Components. Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar.-apr. 2001.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G.. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec**; 12(1): 85-100, jan.-abr. 2006.
- GORGATTI, M. G.; *et al.* Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. **Rev. bras. ciênc. mov**; 12(2): 63-68, 2004.
- JESUS, D. M. de; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S.. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da anped: desvelando pistas. **Rev. bras. educ. espec**; 17(spe1): 77-92, maio-ago. 2011.
- LEONARDO, N. S. T.. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicol. esc. educ**; 12(2): 431-440, dez. 2008.
- MAIA, A. C. B; ARANHA, M. S. F.. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação psicol**; 9(1): 103-116, jan.-jun. 2005.
- MENDES, E.G.; MALHEIROS, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de "tamanho único" do atendimento educacional especializado? 2009 In.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. d'O. de P.. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 141-154, jan.-abr. 2009.

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. C.. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Rev. bras. educ. espec**; 15(1): 81-98, jan.-abr. 2009.

RIPLEY, S. **Collaboration between general and special education teachers. Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.** Washington DC. (ERIC document Reproductive Service) [Online]: ED409317. 1997.

WALTHER-THOMAS, C. S., BRYANT, M.,; LAND, S. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. **Remedial and Special Education**, 17(4), 255-264. EJ 527 660, 1996.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

SÃO CARLOS SPECIAL EDUCATIONAL HISTORY TOLD BY A NEWSPAPER FROM 1997-2000

A história da educação especial em são carlos: narrada pelo jornal de 1997 a 2000

Keisyani da Silva Santos
Enicéia Gonçalves Mendes
Sabrina Mazo D’Affonseca
Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
CNPq

ABSTRACT

From school inclusion debate it is questioned if will it be possible to have the Special Educational history in the municipality of São Carlos told by the local media? Such question guided the present research which aimed to reconstruct São Carlos Special Educational history based in a local newspaper during 1997-2000. In data collection all the editions of this period were examined and all reports that had at least one of the descriptors previously chosen were selected and classified in three axes: condition, character and theme. After that, it was conducted the content analysis of the reports about Special Education. A total of 181 reports were analyzed and results showed that physical deficiency was the most explored condition; State and associations to deficient people were the most outstanding characters; and education was the most prevalent theme. The content analysis of the report showed that the public actions regarding education were related to teacher’s continuing education, adaptations on public schools and identification of special education target people. On the other hand, all reports related to Special Education institutions were connected to philanthropy and public funds in a caring way. It is considered that São Carlos Special Educational History corroborates to the Brazilian Special Educational History in which questions related to philanthropy and health care are mixed and confounded just as the symbiosis existent between the public and private sectors.

Keywords: Special Education. History. Local Newspaper.

RESUMO

A partir do debate sobre a inclusão escolar questiona-se se será possível contar a história da Educação Especial no município de São Carlos a partir de um jornal local. Tal questão norteou esta pesquisa que objetiva reconstruir a história da Educação Especial em São Carlos com base em um jornal local no período de 1997 a 2000. Todas as edições desse período foram lidas e as matérias que continham pelo menos um descritor previamente elaborado foram selecionadas e classificadas em três eixos: condição, personagem e tema. Em seguida foi analisado o conteúdo daquelas relacionadas à Educação Especial. Foram analisadas 181 matérias e os resultados mostraram que a condição mais explorada nesse período foi deficiência física; poder público e associações para pessoas com deficiência tiveram destaque em relação ao personagem; e educação foi a temática mais prevalente. A análise do conteúdo indicou que as ações do poder público estiveram voltadas à formação docente, adaptações na educação pública e identificação de alunos com deficiência. Já com relação às matérias relacionadas às instituições especializadas, observou-se que as mesmas estiveram ligadas à filantropia e ao recebimento de verbas públicas em caráter assistencial. Considera-se que a história da Educação Especial em São Carlos corrobora a história nacional, na qual questões relativas à filantropia e à saúde se misturam e se confundem, assim como a simbiose existente entre os setores público e privado.

Palavras-chave: Educação Especial. História. São Carlos. Jornal local.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão escolar tem se intensificado e conseqüentemente diversas questões de pesquisa emergem. Dentre elas as questões: qual história da Educação Especial no município de São Carlos pode ser produzida a partir do jornal local? E, a história produzida corrobora a história da Educação Especial no Brasil? Norteiam esta pesquisa, com o objetivo de reconstruir a história da Educação Especial no município de São Carlos, estado de São Paulo, com base no jornal local no período de 1997 a 2000.

Tendo em vista a melhor compreensão do conhecimento histórico produzido, será realizada brevemente uma contextualização do município de São Carlos e da história da Educação Especial no Brasil.

Contextualização do município de São Carlos

De acordo com os dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a população de São Carlos no ano de 1996 era de 174.433 habitantes, e em 2000 havia 192.998 habitantes no município, representando um aumento de aproximadamente 10% da população, em neste período. O IDH¹⁷ (índice de desenvolvimento humano) municipal em 2000 foi de 0,841, índice considerado elevado, o 17^º maior IDH do estado de São Paulo¹⁸, juntamente com a capital estadual. Porém, cabe ressaltar que a desigualdade social é grande, o município de São Carlos possuía, e ainda possui, grandes bolsões de pobreza, concentradas na região periférica, nas quais a população dispunha de precárias condições de vida, como saneamento básico, saúde e educação, por exemplo.

De acordo com um estudo descrito por Oliveira (1998) havia altos índices de concentração de renda, pois 2,7% dos chefes de família ganhavam mais de vinte salários mínimos, enquanto 7,9% dos chefes de família não dispunham de renda alguma, e a maior faixa populacional, 48,43%, dispunham de até três salários mínimos. Estes dados evidenciam o quão grande é a desigualdade social e contradições no município, que infelizmente não é diferente da realidade estadual e nacional.

Neste período no município existiam três importantes associações de e para pessoas com deficiência, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional- APAE, a Associação de

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o progresso de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação (PNUD, 2013).

¹⁸ No ano de 2000, no Estado de São Paulo o IDH mais alto foi de 0,919 e o mais baixo foi de 0,645 (FIESP, 2013).

Capacitação e Orientação e Desenvolvimento do Excepcional- ACORDE e a Associação dos Deficientes de São Carlos- ADESC. As associações para pessoas com deficiência, a APAE e a ACORDE, oferecem às pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla atendimento educacional e de reabilitação, com profissionais da área da saúde.

Contextualização da história da Educação Especial brasileira, na década 1990

A Educação Especial brasileira tem passado por modificações, deste a concepção e princípios norteadores à organização e funcionamento, passando a assumir um caráter inclusivo, a partir da transição do século XX para o século XXI. Tais modificações são decorrentes de mudanças políticas, organizadas principalmente a partir da década de 1990.

No decorrer de sua história, a Educação Especial, seguiu durante um longo tempo, apartada do sistema geral de educação brasileira. As iniciativas voltadas ao atendimento de sua população alvo mantinham-se paralelas à Educação Regular, pois neste determinado período histórico, predominava-se a concepção que a melhor forma de atendimento a esta população era em ambientes segregados, e supostamente, mais preparados e organizados de acordo com a especificidade desses educandos.

A perspectiva de Educação Inclusiva para a Educação Especial, e ganha maior visibilidade após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (BRASIL, 1996), importante marco histórico e normativo para a Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

As políticas internacionais como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, tiveram grande influência nos encaminhamentos para as políticas públicas em diversos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006).

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a educação especial é caracterizada pelos seguintes aspectos: promotora do desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, em diferentes níveis de ensino, e fundamentada em referenciais teórico e práticos que estejam de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Há neste documento orientações para a integração escolar de alunos com necessidades especiais desde que apresentem condições de acompanhar o ensino regular, assim como os alunos sem necessidades especiais. Nesta perspectiva de homogeneização e padronização do ensino e aprendizagem dos alunos, esta política não insita que práticas educacionais sejam repensadas. Sobre o atendimento educacional especializado novamente não é esclarecido a especificidade da ação educacional,

mas altera os locais, são incorporados: atendimento domiciliar, classe hospitalar, sala de estimulação essencial; outra diferença é que não há menção sobre o apoio pedagógico especializado para os alunos das classes regulares.

Os pressupostos da escola inclusiva foram reforçados no bojo da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96). No que tange às crianças e jovens público alvo da educação especial, foi garantida legalmente a matrícula nas escolas públicas regulares. A LDB/96 ao tratar do processo de escolarização do público alvo de educação especial também previu em seu art. 58, que fossem oferecidas oportunidades preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). A partir de então, a legislação propiciou um momento bastante significativo se considerarmos alguns dispositivos legais que pareciam ser suficientes para garantir o dever do Estado para com a educação escolar, a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas, a proposta de um sistema nacional de educação e alguns avanços na relação entre educação regular e educação especial, bem como na educação especial pública e privada.

Vale destacar também que diante dos problemas de desempenho dos alunos, a educação nacional do país vinha sendo cada vez mais pressionada por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Desta forma, a década de 1990 representou um período de transição e de importantes mudanças no cenário da educação especial, além das conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, no âmbito nacional.

MÉTODO

O jornal escolhido como fonte documental foi “A Folha”, fundado em 1962, e que integra os meios de comunicação em massa do município de São Carlos- SP. Foi definido o espaço temporal de quatro anos, compreendido entre 1997 a 2000, que abarca cerca de 1.460 edições investigadas.

Para a coleta de dados foi utilizada uma máquina fotográfica digital, que transformou os arquivos em papéis em arquivos digitais, que foram armazenados e organizados em um computador, e os dados gerais foram organizados em tabelas com as seguintes informações: data, título da matéria, descritor e o número da página que a matéria se encontra. E para a conservação dos documentos foram utilizadas luvas plásticas descartáveis, durante o manuseio dos jornais.

A coleta de dados foi realizada em dois arquivos municipais, na Biblioteca Municipal da Câmara de São Carlos e na Fundação Pró-memória de São Carlos. O procedimento de coleta de dados consistiu no exame individual das edições diárias do jornal. Foram realizadas 12 visitas à Biblioteca Municipal da Câmara de São Carlos e 17 visitas à Fundação Pró-Memória, com duração média de 5 horas cada, que possibilitou o exame de 1.460 edições diárias do jornal “A Folha”. Durante o exame sistemático das edições, as matérias que possuíam ao menos um dos descritores, previamente estabelecidos e relacionados com a Educação Especial e seu público-alvo, foram: selecionados, fotografados e armazenados num banco de dados computadorizado. A princípio os dados foram organizados em ordem cronológica, de acordo com a publicação.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa consistiu na classificação das matérias selecionadas em três eixos, sendo eles: Classificação do Personagem, Classificação do Tema e Classificação do de Deficiência. A partir dos eixos de classificação foi realizada uma análise quantitativa, com base no cálculo de frequência absoluta das categorias de cada eixo. Posteriormente, em uma análise qualitativa, as matérias cujo tema estava ligado diretamente Educação Especial foram submetidas à análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as 1.460 edições investigadas no jornal impresso A Folha, referentes aos anos de 1997, 1998, 1999 e 2000, foram encontradas e analisadas 181 matérias publicadas relacionadas ao público-alvo da educação especial, que abrange pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O gráfico 1 apresenta a quantidade de matérias selecionadas em cada ano pesquisado.

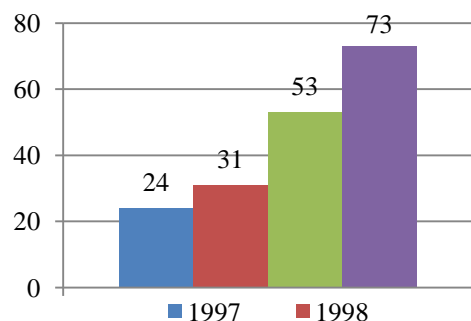


Gráfico 1- Número total de matérias encontradas que se referem às pessoas com deficiência e a educação especial, por ano investigado.

Os dados do gráfico 1 indicam que no período investigado houve um crescimento contínuo e acelerado de matérias publicadas na mídia impressa. O aumento corresponde a

mais de 300% (n=49), ou seja, em relação ao primeiro ano investigado o número de matérias triplicou no último ano. No ano de 2000 houve o maior número de matérias publicadas, sendo responsável por quase metade da amostra 40,3% (n=73), seguidos pelos anos de 1999 com 29,4% (n=53), 1998 com 17,3% (n=31) e o ano de 1997 com 13,3% (n=24), representando o menor índice de matérias elegíveis para análise. Em consonância com o crescimento no número de matérias por ano, a média de matérias publicadas por mês também teve um aumento médio significativo, sendo no primeiro ano, 1997, duas matérias por mês e no último ano, 2000, seis matérias por mês. Um fator que pode ter contribuído para frequência na publicação dessas matérias consiste na existência de três associações destinadas às pessoas com deficiência na cidade, sendo elas: Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAIE), Associação dos Deficientes de São Carlos (ADESC), Associação de Capacitação Orientação e Desenvolvimento do Excepcional (ACORDE), dado que 33,1%, ou seja, 60 de 181, das matérias estavam relacionadas às instituições mencionadas.

Após uma análise das matérias, as mesmas foram relacionadas ao público-alvo da educação especial e à educação especial, sendo selecionadas e categorizadas com base em três sistemas de classificação: da condição, do personagem e do tema. Com o objetivo de realizar uma análise quantitativa dos dados e, assim, identificar as matérias elegíveis para análise qualitativa, relacionadas à questão da educação especial no município de São Carlos.

Classificação da Condição

O sistema de classificação da condição de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, tem como objetivo identificar quais destas categorias foram mais frequentes na mídia impressa. As matérias selecionadas foram organizadas com base nas seguintes categorias de análise: AU- Autismo; DA- Deficiência auditiva; DI- Deficiência Intelectual; DF- Deficiência Física; Deficiência Visual; TG- Termos genéricos; OU- Outros. O Gráfico 2, a seguir, apresenta a distribuição das matérias nas categorias mencionadas. Há de se observar que neste período não houve matérias sobre deficiência múltipla, surdo- cegueira e altas habilidades.

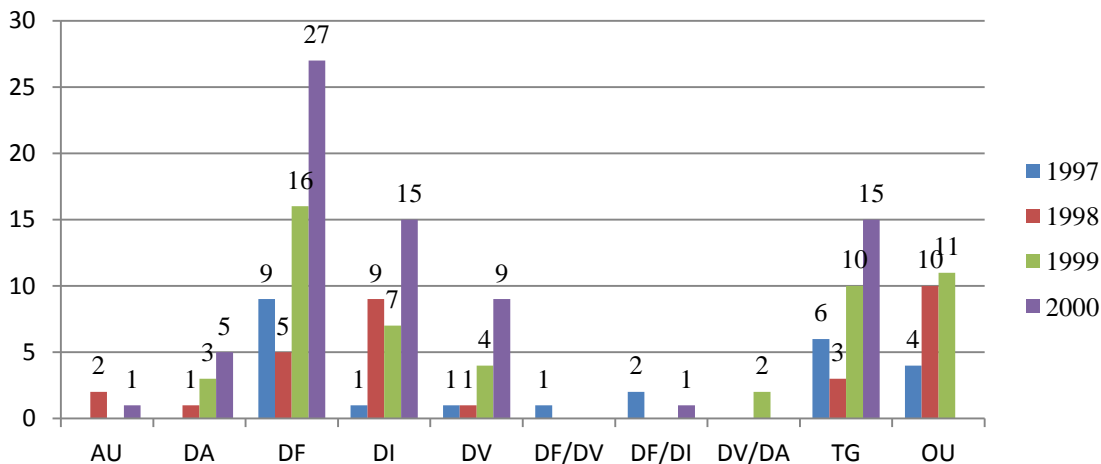


Gráfico 2- Quantidade de matérias relacionadas às condições de deficiência, tratadas no jornal analisado no decorrer do período investigado, 1997 a 2000.

Com base nos dados do Gráfico 2, pode-se identificar que a deficiência física (DF) foi a condição que foi mais explorada pela mídia impressa local com 31,5% (n=57), cabe ressaltar a discrepância na quantidade de matérias relacionadas à deficiência física nos quatro anos investigados, dado o aumento brusco no ano de 1998, que triplicou, em relação ao primeiro ano, o número de matérias relacionadas a deficiência física, especificamente. Em seguida os termos genéricos (TG) representam 18,8% (n=34) das matérias selecionadas. A deficiência intelectual foi abordada em 17,7% (n=32), enquanto a deficiência visual foi abordada em 8,3% (=15) e a deficiência auditiva em 5% (n=9) das matérias. Em menor frequência as matérias sobre: autismo (AU) 1,7% (n=3); deficiência física e intelectual (DF/DI) 1,7% (n= 3); deficiências visual e auditiva (DV/DA) 1,1% (n=2); e deficiência física e visual 0,6% (n=1). Um conjunto de 13,8% (n=25) não fazia menção a nenhuma condição de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, mas usava o termo Educação Especial ou referiam-se às associações municipais, assim ainda que indiretamente referiram-se também à população alvo esta modalidade de ensino.

Classificação do Personagem

O sistema de classificação do personagem tem como objetivo identificar quais são os principais agentes ou instituições envolvidas nas matérias relacionadas às pessoas com deficiência. O gráfico 3, a seguir, apresenta a classificação das matérias nas seguintes categorias: AC- Agentes da comunidade; ADD- Associação de pessoas com deficiência; APD-

Associação para pessoa com deficiência; OF- Órgão Federal; PEL- Poder executivo local; PLL- Poder legislativo local; PRO- Profissionais; UP- Universidade e pesquisadores; OU- Outros.

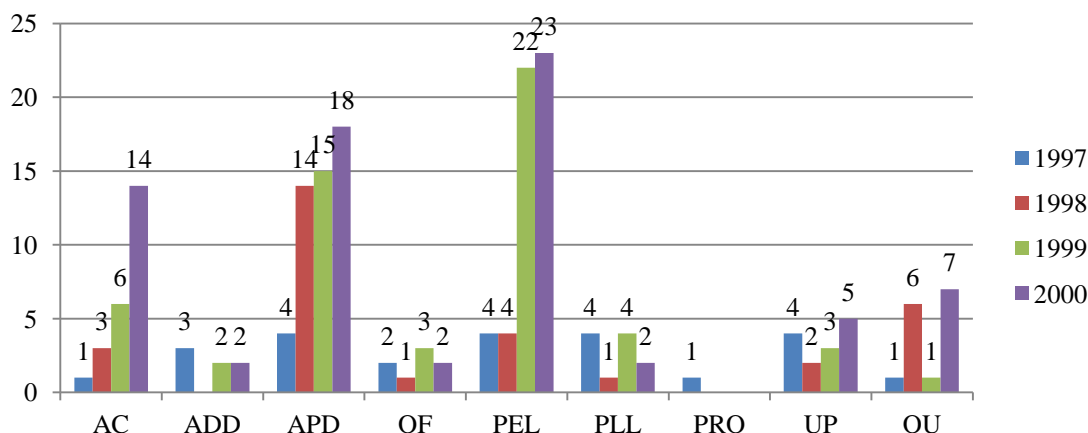


Gráfico 3- Quantidade de matérias relacionadas aos principais personagens, tratados no jornal analisado no decorrer do período investigado, 1997 a 2000.

A partir da análise dos dados apresentados pelo gráfico 3 nota-se que o poder executivo local (PEL) foi o personagem central de 29,3% (n=53) das matérias, que destacaram a iniciativa de ações do setor público em relação às pessoas com deficiência, em diferentes áreas. Nestas matérias destaca-se o envolvimento das secretarias municipais de Educação, Saúde e Habitação. Em seguida as associações para pessoas com deficiência (APD) foram os personagens mais recorrentes das matérias selecionadas, dado que, há o percentual de 28,2%, ou seja, entre as 181 matérias 51 referem-se às associações para pessoas com deficiência do município.

Na categoria de agentes da comunidade (AC), 13,3% (n=24) matérias foram enquadradas, podendo-se perceber um aumento significativo no último ano investigado. Com 7,7% (n=14) das matérias, referem-se a universidades e pesquisadores (UP), havendo destaque para matérias relacionadas à Universidade Federal de São Carlos, principalmente sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEEs.

O poder legislativo local (PEL) foi personagem central de 6% (n= 11), cabe ressaltar que nas matérias sobre o poder legislativo local, houve o envolvimento dos vereadores municipais em iniciativas públicas de melhorias na condição de vida e conquista de direitos das pessoas com deficiência. As associações das pessoas com deficiências (ADD) municipais foram personagens de 3,8%, (n=7). A categoria sobre órgão federal (OF) representou 3,3% (n=6), dentre os órgãos

federais tratados pelas nas matérias o Ministério da Educação- MEC foi o mais mencionado, e a categoria profissionais (PRO) teve apenas uma matéria, nos quatro anos investigados. A categoria outro (OU) corresponde a 8,2%, (n=15), que corresponde a matérias que não se enquadraram em nenhuma das demais categorias.

Classificação do tema

A classificação de acordo com o tema central trazido pelas matérias publicadas tem como objetivo identificar as principais temáticas relacionadas às pessoas com deficiência abordadas pela mídia impressa. O gráfico 4 a seguir, apresenta as 181 matérias classificadas nas seguintes categorias: AC- Acessibilidade; AS- Assistência social; CI- Ciência; CU- Cultura; ED- Educação; ES- Esporte; FI- Filantropia; HA- Habitação; IS- Integração social; SA- Saúde; TN- Transporte; TR- Trabalho e OU- outros.

Com base na análise do gráfico 4, pode-se perceber que há a predominância de matérias relacionadas à educação (ED), pois esta temática compreendeu 26% (n= 47) das matérias. Seguida pelas temáticas de saúde (SA) e filantropia (FI), com 19,9% (n=36) e 18,2% (n=33) respectivamente. Estas três categorias envolveram 64,1%, ou seja, 116 das 181matérias selecionadas para análise. Assim, pode-se afirmar que estas temáticas foram mais exploradas pela mídia impressa, no período investigado.

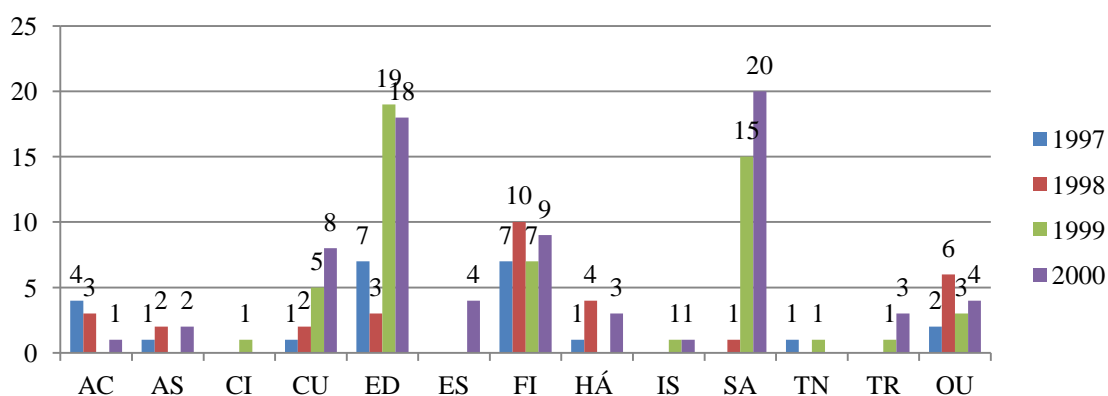


Gráfico 4- Quantidade de matérias relacionadas às temáticas mais recorrentes, tratadas na mídia impressa no decorrer do período investigado, 1997 a 2000.

Matérias relacionadas às questões de acessibilidade (AC) compreenderam 4,4%, (n=8), e ressaltavam, principalmente, a necessidade de adaptações que visassem à eliminação de barreiras arquitetônicas e na comunicação dos serviços municipais prestados à população.

Sobre questões de habitação (HA) correspondem a 4,4%, (n=8), estando relacionadas ao programa de loteamento popular realizado no município, e que reservou lotes famílias de pessoas com deficiência. Logo em seguida, aparecem as matérias referentes à assistência social, com 2,8%, (n=5), nas quais os conteúdos tratavam sobre a concessão de benefícios assistenciais, tanto às pessoas com deficiência quanto às instituições assistenciais para pessoas com deficiência. As categorias: esporte (ES) e trabalho (TR) corresponderam a 2,2% (n=4), cada; pode-se observar que a as quatro matérias da categoria esporte foram publicadas no último ano investigado e a categoria trabalho teve apenas uma matéria no ano de 1999 e três no ano de 2000. A integração/inclusão social (IS) e o transporte (TN) foram tema de 1,1% (n=2) das matérias selecionadas, cada. Por fim, na categoria ciência (CI) houve apenas uma matéria. A categoria outros (OU) refere-se a 8,2%, (n=15) matérias, nas quais as temáticas não se enquadraram nas demais categorias.

Poder público local e Educação X Associações para pessoas com deficiência e Filantropia

As categorias que envolveram o poder executivo local (PEL) e as associações para pessoas com deficiência (APD), assim como, as categorias educação (ED) e filantropia (FI) tiveram destaque nas publicações da mídia impressa no período investigado. Destarte, buscou-se uma análise que possibilitasse a compreensão da relação entre estas instituições e temáticas. O gráfico 5 apresenta o total de publicações das categorias acima mencionadas nos anos investigados.

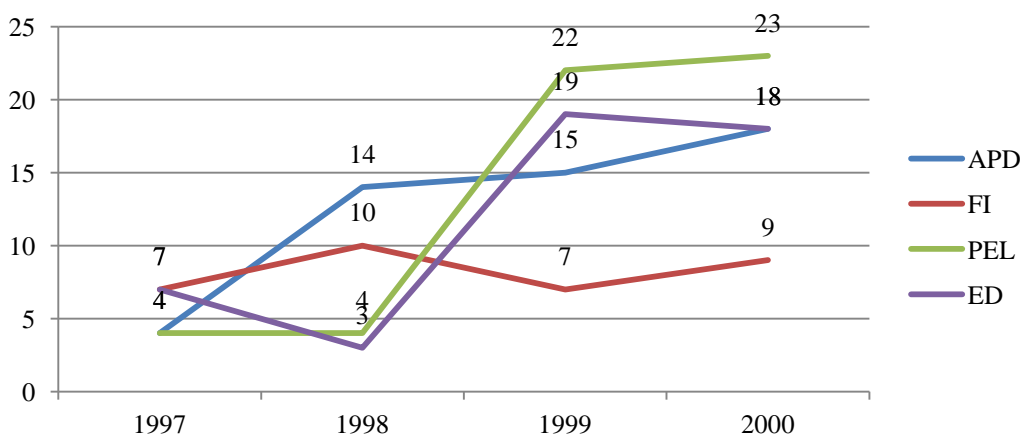


Gráfico 5. Frequência acumulada das categorias com maior destaque nas publicações da mídia impressa

Conforme os dados apresentados no gráfico 5 acima pode-se perceber que o índice das categorias poder executivo local (PEL) e educação (ED) possuem uma variação proporcional, assim com as categorias associações para pessoas com deficiência (APD) e filantropia (FI), pois o total de matérias dos pares de categorias ao longo do período analisado demonstraram aceleração positiva, ou seja, um aumento no número de matérias, ou aceleração negativa, diminuição do número de matérias, próximos em determinados anos. Tal fator pode indicar uma relação direta entre estas categorias, ou seja, nas matérias cujo personagem central foi o PEL a temática mais recorrente estava relacionada à ED e quando o personagem central referia-se as APD a temática mais recorrente foi a FI.

Ao contrário, as categorias educação (ED) e filantropia (FI), assim como, poder executivo local (PEL) e as associações para pessoas com deficiência (APD), possuem uma variação inversa. Dado que, as categorias PEL e APD apresentam uma aceleração cuja variação é inversa.

Cabe destacar que nos anos de 1997 e 1998 as APD tiveram o crescimento mais acelerado, representado pelo aumento de 7 matérias, e a partir de então há uma desaceleração, representado pelo aumento de quatro matérias, entre 1998 e 1999, e três, entre 1999 e 2000, ou seja, a aceleração mais que a metade do valor inicial. O PEL inicialmente teve um aumento baixo, uma matéria a mais no ano de 1998, em relação a 1997, posteriormente o crescimento teve uma aceleração positiva, com o aumento de 17 matérias entre os anos de 1998 e 1999. Em relação às categorias ED e FI, o ano de 1998 ganhou destaque, pois há uma aceleração positiva na categoria FI, em relação a 1997, com o aumento de três matérias, mas nos anos posteriores há uma aceleração negativa, com a diminuição das matérias publicadas relacionadas às associações municipais. E o processo inverso pode ser observado com a categoria ED, que em relação a 1997 tem uma aceleração negativa, com a diminuição de quatro matérias, e nos anos posteriores há aceleração positiva, representada pelo aumento de 16 matérias, entre 1998 e 1999.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, algumas considerações podem ser feitas sobre a visibilidade que a educação especial e as pessoas com deficiência tiveram no município de São Carlos.

Ao longo deste período questões sobre a educação especial e outras temáticas que envolveram pessoas em condição de deficiência (intelectual, visual, auditiva, física e autismo) tiveram visibilidade na mídia impressa. Este é um fato importante, pois revela que a sociedade não esteve indiferente a esta população, a suas necessidades e conquistas, a atenção da mídia pode despertar e conscientizar a população leitora sobre tais questões. Pois a mídia impressa, é um veículo de comunicação em massa que exerce grande influência sobre a formação de opinião e apropriação de informação, além de comunicar sobre os acontecimentos e temas que são de interesse social, em determinado momento histórico.

No âmbito da educação especial no município de São Carlos, se pode perceber o envolvimento do poder executivo e legislativo para que alunos em condição de deficiência tivessem acesso à educação regular pública e ao atendimento especializado para que as especificidades deste alunado fossem atendidas. No entanto, através das matérias veiculadas na mídia, não foi possível identificar de forma mais clara como estava se dava a escolarização dos alunos em condição de deficiência na rede pública de ensino.

A presença das instituições assistenciais do município (APAE, ACORDE e ADESC) foi fortemente marcada na mídia impressa. Acredita-se que a existência destas instituições no município tenha estimulado as publicações e a presença desta temática na mídia, além da contribuição para outras iniciativas públicas em relação às pessoas com deficiência, principalmente a preocupação com a acessibilidade e moradia, que contou com a reivindicação dos direitos destas pessoas através das associações, principalmente a ADESC.

Cabe ressaltar que mais quatro pesquisas foram realizadas neste âmbito a fim de abranger um maior período temporal, compreendido entre 1985 a 2010, totalizando 25 anos de Educação Especial no município de São Carlos com base no jornal impresso local. Na qual as discussões e políticas de inclusão escolar passaram por diversas transformações, a nível nacional, estadual e municipal, e que podem ser observadas através do jornal que nos conta a história por meio de uma outra fonte documental menos usual, mas muito rica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, p. 387-405, 2006.

OLIVEIRA, A. C. J. **A participação popular e o clientelismo em São Carlos.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Estado de São Paulo, 1998.1998

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN A SÃO PAULO MUNICIPALITY

Atendimento educacional especializado em um município paulista

Josiane Beltrame Milanesi¹⁹

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes²⁰

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

São Paulo

Agência de fomento: FAPESP e CNPq

ABSTRACT

In the current national policy for special education from Brazilian Ministry of Educational (MEC) the so-called Multifunctional Resource Classes (SRM) have been the main locus for the Specialized Educational Services (AEE) offer in the inclusive education perspective. However, because the complex and dynamic reality involving the educational systems, it is not always that the legal provisions can be implemented in practice. From this, we can ask: how are the systems organizing to comply with the legal provision about the implementation of the SRM in terms of the operation of these classes, the professionals and the students evaluation? How are the professionals involved implementing and evaluating the SRM services? Therefore, the aim of this study is to describe and analyze jointly with educational professionals the SRM services from a medium-sized city in the São Paulo state, to understand how these professionals are being organized to achieve the legal provisions about the AEE implementation. To answer this question, this is a qualitative and collaborative research, which is, in a first step, a documentary study to feature the policy for special education and, in a second step, based in a cycle of 10 filmed meetings with teachers using the focal groups method; The data revealed that the city is trying to attend satisfactorily the current school inclusion policy. Nevertheless, to apply the normative indicated by MEC, many difficulties were encountered. Namely: the organization of the pedagogical work of the SRM; the requirements for the formation of the specialized teacher and of the regular education; and about the evaluation (for identifying the student, for planning the lecturing and for measuring the learning progress of the student).

Keywords: Special education; Multifunctional resource classes; Specialized educational treatment.

RESUMO

Na atual política nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) na perspectiva da educação inclusiva, as chamadas salas de recursos multifuncionais (SRM) têm sido o locus preferencial de oferta do atendimento educacional especializado (AEE). No entanto, nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, em virtude da realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares. Diante disso, levantam-se as seguintes questões: como os sistemas estão se organizando para atender o dispositivo legal sobre a implementação das SRM, em termos de funcionamento dessas salas, profissionais especializados e avaliação do aluno? Como os serviços das SRM estão sendo implantados e avaliados pelos profissionais envolvidos neste contexto? Para responder a essas

¹⁹ Doutoranda em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar – e-mail: josiane_milanesi@yahoo.com.br.

²⁰ Prof^a Dr^a do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – PPGEs/UFSCar - e-mail: egmendes@ufscar.br.

questões, estabeleceu-se como objetivo deste estudo, descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRM de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE. Esta pesquisa se caracteriza, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa de caráter qualitativo de cunho colaborativo, a qual utilizou-se, em uma primeira etapa, de um estudo documental para caracterização da política de inclusão escolar, e, posteriormente, de um ciclo de 10 encontros com professores, nos quais aplicou-se a técnica de grupos focais, sendo todos os encontros filmados. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRM, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum, e, também à avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno).

Palavras chaves: Educação Especial; sala de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado.

INTRODUÇÃO

O destaque dado à inclusão escolar deve-se aos desdobramentos que vem ocorrendo a partir dos anos 90, quando um conjunto de ações começaram a ser implantadas e fomentadas pelo governo federal brasileiro alinhando-se aos esforços realizados pelos mais diversos segmentos da sociedade. Com isso, as escolas regulares passam a ser responsáveis pela Educação de todos, inclusive, dos alunos público-alvo da Educação Especial²¹.

Nesse contexto, o amparo legal especificamente voltado para ocorrência dos serviços de apoio pedagógico especializado apresenta desde a Constituição Federal de 1988 a garantia do denominado “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208).

A Resolução CNE/CEB nº 02/01, que instituiu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Esse documento dispõe, que em relação às escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, além de outros itens, os “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001, p. 2).

²¹ No decorrer da história, as pessoas que possuem alguma característica peculiar em seu desenvolvimento associada a uma limitação (física, cognitiva ou sensorial) têm recebido diferentes denominações. Neste texto, usaremos as diferentes denominações de acordo com a época estudada. Nos dias de hoje, no campo da Educação, essas pessoas são chamadas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e são consideradas o público-alvo da Educação Especial.

A respeito das políticas públicas brasileiras e neste movimento, foi publicado em 2008 o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI), do Ministério da Educação (MEC). Essa política objetiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...] (BRASIL, 2008, p. 08).

A PNEE-EI define ainda que a função do AEE é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

A partir deste movimento e sabendo que nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática do modo como recomendado, o objetivo deste estudo consistiu em descrever e analisar, juntamente com profissionais da Educação, os serviços das SRM de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, a fim de compreender como esses estão sendo organizados para atender os dispositivos legais sobre a implementação do AEE.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo partiu de uma metodologia de investigação cuja base teórico-metodológica aponta possibilidades para “proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20). Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida por meio de ações colaborativas, pautando seus fundamentos teórico-metodológicos na pesquisa colaborativa.

Inicialmente o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Antes do estudo ser iniciado

todas as participantes²² assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa.

Para operacionalização da pesquisa, foi realizado um estudo documental, tendo ocorrido uma compilação e análise da legislação educacional nacional e municipal, resultando em um dossiê, o qual foi entregue às participantes.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Ao todo, foram realizados 10 encontros com as participantes da pesquisa. Em oito desses encontros foram realizados grupos focais, o que gerou cerca de oito horas de gravação.

Após a transcrição dos grupos focais, os dados foram organizados e analisados, utilizando-se mapas de associação de ideias, cujo objetivo é:

[...] sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção lingüística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentidos. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo (SPINK; LIMA, 2004, p. 107).

Para este estudo, estavam previstos três grandes eixos para análise dos conteúdos emergidos nos grupos focais, quais sejam: funcionamento e organização do AEE, formação de professores e avaliação dos alunos das SRM. Definidos os três eixos gerais, as falas das participantes foram classificadas de acordo com os mesmos e, na etapa seguinte, no decorrer da análise dos dados, diversas categorias foram construídas em conjunto com as participantes da pesquisa.

O local pesquisado e as participantes do estudo

A pesquisa foi realizada num município do interior do estado de São Paulo. Sua população é de aproximadamente 186.000 habitantes, cobrindo uma área de 499 km² (IBGE, 2010). A Rede Municipal de ensino era composta no ano de realização da pesquisa por 52 unidades de ensino, nas quais eram ofertadas Educação Infantil, Ensino Fundamental e

²² Optou-se no texto pela utilização do artigo feminino ao se reportar as participantes pelo fato de todas serem do referido sexo.

Educação de Jovens e Adultos. Ao todo, estavam matriculados 17.331 alunos na Rede Municipal de Ensino.

O conjunto de profissionais participantes desta pesquisa constituiu-se por onze professoras de SRM, sete professoras do ensino comum que tivessem alunos atendidos em SRM, três professoras que atuavam, em um turno, na SRM e, em outro turno, no ensino comum, uma vice-diretora e a coordenadora de Educação Especial do município pesquisado, totalizando 23 participantes.

Com os dados levantados nas entrevistas e buscando documentos relativos a história da Educação Especial do município investigado, foi possível perceber que o atendimento voltado às pessoas público-alvo da Educação Especial, assim como a história da Educação Especial brasileira, foi entrelaçado pela dependência/parceria com instituições voltadas para área da saúde, sendo algumas delas de caráter filantrópico.

No final de 2008, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), foram apresentados documentos, solicitando que o município recebesse SRM de acordo com a PNEE-EI nas escolas que apresentassem maiores demandas. No ano de 2011, eram 18 salas para o AEE em funcionamento, com um quadro de funcionários composto por 18 professoras de SRM.

No total, essas salas atendiam, em 2011, a 247 alunos, sendo 198 alunos cadastrados oficialmente como público-alvo da Educação Especial, além de 49 alunos em avaliação ou considerados “limítrofes” (sic), os quais não estavam cadastrados oficialmente e, portanto, não recebiam financiamento para o atendimento, embora frequentassem a SRM.

Sobre o Funcionamento e Organização do AEE

Uma das alternativas concebidas pelo município para organizar o AEE, foi a criação da denominada “*Escola-polo*” para concentrar o atendimento de alunos com surdez. Assim, no município funcionavam duas escolas consideradas polos, sendo uma de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil, que eram beneficiados pelo transporte escolar, chegavam à escola por volta das 10h30m da manhã. Todos os alunos surdos ficavam na SRM até às 11h30m, em seguida almoçavam, pois à tarde estavam matriculados na sala regular dessas escolas. O município tinha, também, a intenção de efetivar uma SRM voltada especificamente para atender alunos com deficiência visual.

Voltando-se para a *Organização do espaço-tempo do atendimento* as professoras das SRM, ao serem indagadas sobre os procedimentos realizados quando a escola recebia um aluno com alguma condição com a qual o professor especializado não sentia segurança/domínio para

lidar, informaram que uma alternativa criada era encaminhar o aluno para outra SRM que tivesse um profissional com mais segurança.

Em se tratando da dinâmica com a qual as professoras especialistas trabalhavam para organizar o atendimento, constatou-se, que algumas professoras preferiam trabalhar em duplas ou grupos e que a organização do espaço e tempo do AEE na SRM era variável, tendo o professor autonomia para arranjá-los.

Ao serem indagadas sobre os trabalhos desenvolvidos nas SRM e a função do AEE, as profissionais responderam que esses eram complementares às atividades da sala de aula e não podiam ser confundidos com reforço, pois as professoras estavam ali para trabalhar outras habilidades que iam além do saber acadêmico.

No que diz respeito ao *Planejamento* as professoras do ensino comum afirmaram que este era feito no início do ano para saber quais conhecimentos o aluno possuía e, a partir disso, planejar o que precisaria ser ensinado e a forma como seria ensinado. Assim, esse planejamento era realizado em conjunto pelas duas profissionais, do ensino especial e comum.

Em relação aos momentos para orientações, as professoras do ensino comum relataram haver conversas no sentido de sanar dúvidas, mas as profissionais das SRM afirmaram ser mais fácil orientar as professoras quando essas estavam na escola no mesmo período. Isso ocorria quando o atendimento não era feito no contraturno e, sim, quando o aluno era retirado da sala comum e encaminhado à SRM. Cabe lembrar que a Nota Técnica nº 09/10 (BRASIL, 2010) determina que a oferta do AEE deva ocorrer sempre no contraturno do ensino regular.

No município, existia também o cargo de monitor, ocupado por pessoas que possuíam o Ensino Médio e, em sua maioria, eram concursadas. Os monitores que estavam atuando juntamente com o público-alvo da Educação Especial eram chamados de “monitores de inclusão”. Estes possuíam uma carga horária de oito horas por dia. Assim, as professoras das SRM passavam orientações para os monitores, os quais, por sua vez, repassavam para a professora comum, facilitando a ‘interação entre as profissionais’ quando o atendimento ocorria no contraturno.

No que diz respeito ao eixo *Interação entre professores do ensino comum e especial* as profissionais especialistas, ao serem indagadas sobre a possibilidade de trabalhar juntamente com os professores do ensino comum, responderam de forma diversificada. Uma professora informou que um espaço possível para trocas eram os ‘horários de trabalho pedagógico individual (HTPI)’. Esse é um horário reservado para orientar professores, atender pais, fazer relatórios e, também, fazer adequação curricular. Outra oportunidade possível para trocas

destacada pelas participantes foi a 'hora de trabalho pedagógico coletivo (HPTC)'. No município eram reservadas duas horas-aula semanais para esse momento. Dentre as participantes, várias apontaram para a necessidade de o professor especialista ficar mais próximo da sala de aula comum.

Voltando-se para os *Alunos atendidos* além do atendimento ao público alvo da Educação Especial, havia também atendimento para os casos de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), os que são chamados "limítrofes" e aqueles com "dificuldades de aprendizagem". Esses alunos, segundo a legislação referente ao AEE, não poderiam estar frequentando as SRM, porém, eles eram autorizados a terem direito ao AEE nas SRM, pelo município.

Ao que se refere às *Dificuldades encontradas pelas professoras*, uma do ensino comum relatou que, em se tratando da inclusão escolar, a maior dificuldade estava relacionada às salas muito numerosas que possuíam alunos com deficiência, e diversos outros alunos com dificuldades de aprendizagem. As profissionais especialistas entendiam as dificuldades das professoras do ensino comum e afirmavam que seus horários eram restritos, o que não possibilitava a ida à escola, no turno oposto para dar suporte ao professor.

Na categoria *Financiamento* os alunos atendidos nas SRM cadastrados oficialmente recebiam financiamento duplo, garantido pelo Decreto nº 6.253/07 (BRASIL, 2007b), por frequentarem esse serviço. Assim, o município, para receber, duplamente, por cada aluno, precisava justificar, junto à Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), através do censo, quem eram os alunos matriculados nas SRM.

A respeito da formação de professores

No eixo 2 - Formação de professores, em relação à *Formação inicial* alguns relatos giraram em torno do fato de que muitas das participantes se formaram na época em que a grade do curso de Pedagogia era ainda composta por habilitações, e, ainda assim, foram ouvidas falas a respeito de falhas e lacunas na formação inicial.

Voltando-se a categoria *Formação continuada*, no que diz respeito às formações que eram proporcionadas pelo município, as profissionais atuantes nas SRM disseram ter tido a oferta de vários cursos. Entretanto, uma professora do ensino comum contestou, afirmando não ter tido nenhuma formação na área de Educação Especial. Possivelmente, os cursos voltados para a área da Educação Especial eram, em grande parte, oferecidos para os profissionais atuantes nas SRM.

Em relação a *Falta de formação – demanda por formação específica* através das questões disparadoras nos grupos focais, algumas professoras atuantes nas SRM suscitaram o debate acerca de conhecimentos como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e soroban, dentre outros, serem específicos e levarem certo tempo para serem apreendidos. Elas acreditam que, nesses casos, deve haver profissionais formados, exclusivamente, para atuar com esses conhecimentos, pois consideram que, dessa forma, o aprendizado dos alunos seria mais efetivo.

Acerca da avaliação dos alunos das SRM

No eixo - Avaliação dos alunos das SRM, em se tratando da *Avaliação diagnóstica* para identificar se o aluno seria ou não enquadrado no público-alvo da Educação Especial, foi relatado pelas participantes que, no que se refere à parte administrativa, era necessário o preenchimento de um cadastro na PRODESP. Esse cadastro era necessário em razão do aluno matriculado regularmente na rede do município, e que era atendido na SRM, pois ele conferia direito ao município de receber, por duas vezes, sua matrícula.

Dentro da categoria avaliação diagnóstica, foi necessário o agrupamento dos dados em três possibilidades. Uma delas era baseada na parceria com a saúde e com as instituições especializadas, e assim, nas escolas municipais, quando os professores do ensino comum percebiam algo de diferente no aluno, poderiam encaminhá-lo para SRM. As professoras atuantes nessas salas faziam uma pré-avaliação com o intuito de tentar perceber se o aluno realmente possuía alguma especificidade que tornasse necessário o seu encaminhamento para as instituições competentes pela emissão de laudos.

Para a avaliação de alunos com suspeita de terem deficiência intelectual, autismo, os considerados “limítrofes” ou superdotação/altas habilidades, existia no município uma parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que possuía um núcleo de diagnósticos para emissão de laudos oficiais. Outro serviço presente no município era o encaminhamento para um centro de reabilitação para passar por uma avaliação com a equipe do centro, a qual era composta por pedagogo, psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo.

No que diz respeito à duração do processo de avaliação, foi possível identificar que as avaliações conduzidas pelas profissionais especialistas eram realizadas em torno de uma semana. O professor fazia a identificação e, constatada a necessidade de atendimento na SRM, a família era chamada para fazer a anamnese e, em seguida, o aluno começava a frequentar a SRM. Em relação aos serviços da saúde, não foi possível precisar quanto tempo, em média,

demorava, desde o encaminhamento da escola para algum outro serviço da saúde ou mesmo instituições, até a emissão do laudo final.

Em se tratando do direcionamento pós-identificação, os alunos, ao serem encaminhados aos centros e instituições, poderiam ou não continuar recebendo atendimento nesses locais, quando julgado necessário. As professoras das SRM se queixavam do fato de não haver uma proximidade direta das escolas com a maior parte dessas instituições, o que ocasionava a falta de informações a respeito das atividades em que os alunos participavam.

Na categoria *Encaminhamento para sala de recursos multifuncionais* de modo geral, existiam três formas no município para os alunos começarem a frequentar as SRM, as quais eram:

- a) Quando o professor da sala comum fazia a queixa inicial e então o professor da SRM fazia uma pré-avaliação para ver se havia necessidade ou não de o aluno começar a frequentar a SRM;
- b) Quando a criança possuía alguma deficiência comprovada e já frequentava uma instituição especializada no município e, então, a criança já entrava na escola com o laudo e com o apontamento da necessidade de frequentar a SRM; e
- c) Quando, no momento da matrícula escolar, a família informava que o aluno possuía alguma especificidade, então, nesse caso, a equipe gestora da escola já encaminhava para avaliação na SRM.

Após a avaliação realizada pelo professor da SRM e a anamnese com a família do aluno, se fosse verificada a necessidade de o aluno começar a frequentar os serviços oferecidos na SRM, o responsável pelo aluno assinava uma autorização, permitindo a matrícula no AEE.

Na categoria *Avaliação pedagógica*, em relação às realizadas nas SRM, estas eram registradas na forma de relato, sendo descrito como estava fluindo a aprendizagem. Essas avaliações ocorriam, também, no final do ano, para analisar a evolução do aluno. Foi possível perceber, que não havia uma forma única para a avaliação que ocorria nas SRM. A partir da avaliação, elaborava-se um relatório contendo todas as características do aluno possíveis de serem observadas.

Em relação às avaliações realizadas no ensino comum / retenção-aprovação, uma professora afirmou que todos os alunos matriculados possuíam portfólio para fazer o acompanhamento. Para tanto, eram atribuídos conceitos referentes ao rendimento dos alunos. Dessa forma, existiam avaliações periódicas, e, para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não era diferente. As

participantes relataram que as avaliações eram voltadas para o aprendizado do aluno no decorrer do ano, e, caso o currículo tivesse sido adaptado, a avaliação ocorria tomando como base esse currículo.

Em se tratando da participação em *Avaliações em larga escala* dos alunos que frequentavam as SRM, os que estavam matriculados do Ensino Fundamental participavam de duas avaliações federais, sendo elas: a Provinha Brasil²³ e a Prova Brasil²⁴. Uma reclamação geral por parte das participantes da pesquisa era o fato de que, mesmo sendo indicados no censo escolar, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação faziam as mesmas avaliações que os demais alunos. Ao serem indagadas sobre a correção das avaliações, e se as notas das provas feitas por estes alunos eram contabilizadas, as participantes afirmaram acreditar que sim.

CONCLUSÕES

Sobre os dispositivos legais que o Brasil dispõe e que versam sobre a Educação Especial, pode-se assegurar que existe uma gama de textos normativos para garantir o acesso à escola comum para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Não se pode deixar de destacar que, a existência de dispositivos legais não é sinônimo de garantia de ensino de qualidade aos alunos da Educação Especial.

Percebe-se que a proposta de política de implantação de SRM representou um apoio à política de inclusão escolar do município pesquisado, o qual, a partir de então, ampliou as matrículas, criou salas e contratou professores especializados.

No eixo sobre o funcionamento das SRM, identificou-se, primeiramente, uma ação do município, que foi a implantação das SRM nas denominadas escolas-polos. Entretanto, se tanto as diretrizes do MEC quanto as do município indicam que as SRM devem servir a alunos de todas as categorias, por que o sistema arranja outra forma de organização escolar, como a instituição de escolas-polos para alunos com deficiências sensoriais? Uma escola-polo para alunos com surdez, por exemplo, permitiria concentrar esse tipo de deficiência em uma única escola, gerando a necessidade de se criar uma SRM para alunos surdos, com um professor

²³ Trata-se de avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental, sem finalidades classificatórias, visando fornecer informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino.

²⁴ A Prova Brasil, avaliação diagnóstica em larga escala, tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Esse teste é aplicado no quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e no terceiro ano do Ensino Médio.

especialista em surdez, além de permitir concentrar recursos, como, por exemplo, a provisão de intérpretes em uma única escola.

O município oferece, também, outro tipo de apoio, dependendo da necessidade do aluno, que é a contratação de monitores para os estudantes com deficiências enquanto esses estiverem na escola. Esse tipo de recurso pode favorecer a frequência dos alunos do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, bem como reduzir a demanda por ações de cuidados, que não são, necessariamente, de cunho pedagógico, para os professores. Ocorre que, por vezes, a estes profissionais são atribuídas tarefas pedagógicas acarretando em desvio de função e podendo vir a ser um complicador para a inclusão escolar.

No que diz respeito à questão da formação, todas as professoras das SRM que atuam no município pesquisado tiveram formação, e, à exceção de uma delas, que estava cursando Pedagogia, todas as outras concluíram esse curso. Além disso, constata-se que o município vinha oferecendo oportunidades para seus professores participarem de cursos e formações.

Uma das dificuldades relatadas pelas professoras das SRM referiu à dificuldade em atuar com os diversos tipos de especificidades que são possíveis de serem atendidas nas SRM, pois elas consideraram que essa forma de se configurar o atendimento requer dos professores variadas competências e habilidades que elas ainda não possuíam. O que se percebe, em relação a esse aspecto, é que as professoras especializadas pouco problematizam a dificuldade, ou, talvez, a impossibilidade que representa a proposta de um único professor ofertar o AEE para todos os alunos público-alvo da Educação Especial, independentemente, do tipo de impedimento, da idade e do nível de desenvolvimento dos alunos.

Em relação aos alunos atendidos nas SRM, constata-se que o município assume uma população mais abrangente do que a proposta na política do MEC, incluindo, além dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alunos com “dificuldades de aprendizagem” e “limítrofes”, os quais são, possivelmente, aqueles que, avaliados em instituições especializadas, não são considerados alunos com deficiência, mas apresentam características que os colocam próximos aos critérios de deficiência.

A respeito do processo de avaliação para a identificação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, percebe-se que existiam procedimentos variados, envolvendo, desde a exigência de laudos feitos por profissionais extra escola para alunos com suspeita de autismo, deficiência intelectual e “limítrofes” (sic), quanto à existência de avaliações exclusivamente pedagógicas, nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Possivelmente, alunos cujas condições envolvam

critérios mais objetivos e maior visibilidade, como perda auditiva, visual ou impedimentos motores, já chegam à escola diagnosticados e são, automaticamente, encaminhados para as SRM.

Quanto à participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas avaliações em larga escala realizadas, constatou-se que havia um controle rígido sobre o número de provas em cada turma, e se elas não fossem utilizadas, deveriam ser devolvidas, possivelmente, para se evitar fraudes. Os relatos indicaram que, se o aluno fez a prova, seu resultado tinha que ser computado, sendo a solução encontrada por algumas escolas para evitar a redução no desempenho geral a de aconselhar esses alunos a permanecerem em casa nos dias de aplicação das provas.

Concluindo, o estudo constatou diversas dificuldades que desafiavam o município na organização dos espaços das SRM, para realizar um trabalho pedagógico que propiciasse, verdadeiramente, aprendizado para além do estabelecimento de parcerias efetivas com a classe comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 09/2010, de 09 de abril de 2010. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12699&Itemid=862>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: IBGE, 2010.

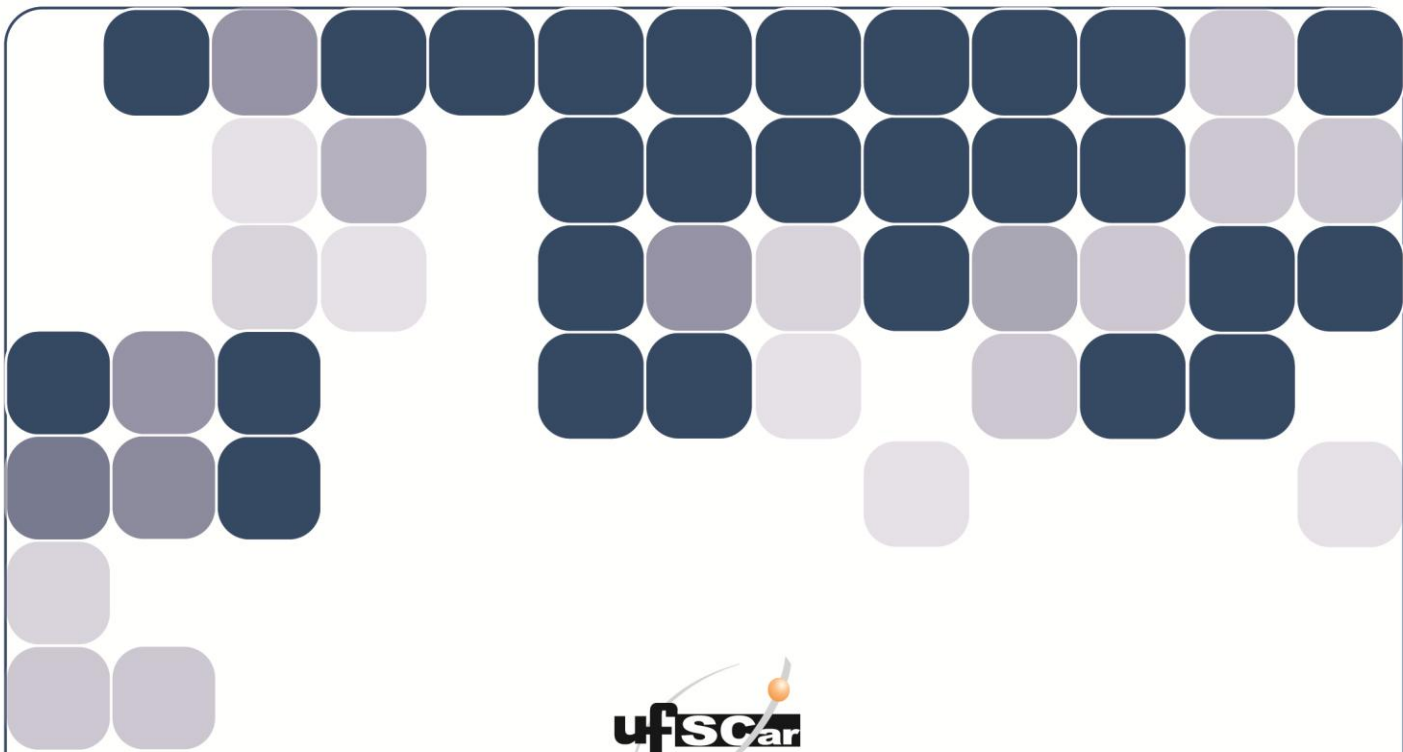
IBIAPINA, Ivana Maria Lopes Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

SPINK, Mary Jane Paris; LIMA, Helena. Rigor e Visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3 Ed., São Paulo: Cortez, 2004.



*Becoming visible:
comparing inclusive and special education policies, practices and research in Brazil and the UK.
12th – 14th March 2015
UFSCar – São Carlos - SP*





12th - 14th March 2015
UFSCar - São Carlos - SP

www.becomingvisible.ufscar.br



RESEARCHER
LINKS

