

# CIÊNCIAS & EDUCAÇÃO:

## EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E AFETIVIDADE

FRANCIVALDO ALVES NUNES  
MARIA BÁRBARA DA COSTA CARDOSO  
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO CASTRO  
MÍLVIO DA SILVA RIBEIRO  
LENISE MARIA DA SILVA FERREIRA  
FÁBIO COELHO PINTO (ORGS.)

**CIÊNCIAS**  
**EDUCAÇÃO:**  
**EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E AFETIVIDADE**

Francivaldo Alves Nunes - Maria Bárbara da Costa Cardoso  
Veridiana Valente Pinheiro Castro - Mílvio da Silva Ribeiro  
Lenise Maria da Silva Ferreira - Fábio Coelho Pinto (Orgs.)

# **CIÊNCIAS & EDUCAÇÃO:** **EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E AFETIVIDADE**



Copyright © by Os organizadores  
Copyright © 2024 Editora Cabana  
Copyright do texto © 2024 Os autores

Todos os direitos desta edição reservados.

O conteúdo desta obra é de exclusiva  
responsabilidade dos autores e organizadores.

**Projeto gráfico, diagramação e capa:** Eder Ferreira Monteiro

**Edição e coordenação editorial:** Ernesto Padovani Netto

**Revisão do Texto:** os autores.

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

Ciências e Educação: educação especial, inclusão e afetividade / Organização de Francivaldo Alves Nunes, Maria Bárbara da Costa Cardoso, Veridiana Valente Pinheiro Castro, et al. – Ananindeua-PA: Cabana, 2024.

C569

**Outros organizadores:** Mílvio da Silva Ribeiro, Lenise Maria da Silva Ferreira, Fábio Coelho Pinto.

**Autores:** Veridiana Valente Pinheiro, Lilianny Corrêa Serrão, Alessandra Cardoso Pantoja, Arlete Aragão Guimarães, Lenise Maria da Silva Ferreira, Priscila Aragão Guimarães, Adriane Rodrigues Pinto, Benedita do Carmo Viana Ferreira, José Raimundo Lobato Corrêa Neto, Nubiane Amaral Ferreira, Maria Bárbara da Costa Cardoso, Joseane Nazaré Rocha da Silva, Renato Augusto Rodrigues Batista, Maria Bárbara de Costa Cardoso, Edineis Bandeira Barros, Maria Leomira Franco Rodrigues, Cláudio Osvaldo Rodrigues Batista.

127 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

**ISBN 978-65-85733-14-4**

1. Educação. 2. Ciência. 3. Educação especial. 4. Inclusão escolar. I. Nunes, Francivaldo Alves (Organização). II. Cardoso, Maria Bárbara da Costa (Organização). III. Castro, Veridiana Valente Pinheiro (Organização). IV. Título.

---

CDD 370

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

Índice para catálogo sistemático

I. Educação



[3524]  
EDITORA CABANA  
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)  
67130-130 — Ananindeua — PA  
Telefone: (51) 999978-2193  
contato@editoracabana.com  
www.editoracabana.com

## **CONSELHO EDITORIAL**

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)  
Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)  
Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario –  
Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)  
Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPN)  
Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)  
Dra Cláudia Mortari (UDESC)  
Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)  
Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)  
Dra. Luciana Rossato (UDESC)  
Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)  
Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)  
Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)  
Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Dr. Adilson Junior Ishihara Brito (UFPA)  
Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)  
Dr. Elison Antonio Paim (UFSC)  
Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)  
Dra. Mônica Martins Silva (UFSC)  
Dr. Wilian Junior Bonete (UFPEl)  
Dra. Pirjo Kristiina Virtanen (University of Helsinki, Finland)

# SUMÁRIO

**9**

**APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL,  
INCLUSÃO E AFETIVIDADE EM DIÁLOGOS**

*Francivaldo Alves Nunes, Maria Bárbara da Costa Cardoso,  
Veridiana Valente Pinheiro Castro, Milvio da Silva Ribeiro,  
Lenise Maria da Silva Ferreira, Fábio Coelho Pinto*

**15**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**

*Cláudio Osvaldo Rodrigues Batista*

**22**

**ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM TRANSTORNOS  
DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA  
ESCOLA PROF. MARIA VALDA BRAGA VALENTE NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ:  
UMA VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES  
ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

*Maria Leomira Franco Rodrigues*

**32**

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
INCLUSÃO ESCOLAR E O DESAFIO DOCENTE FRENTE À CONDIÇÃO**

*Edineis Bandeira Barros, Maria Bárbara de Costa Cardoso*

**39**

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS**

*Renato Augusto Rodrigues Batista*

**47**

**COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

*Joseane Nazaré Rocha da Silva, Maria Bárbara da Costa Cardoso*

**53**

**SÍNDROME DE DOWN E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
AS INTERFACES NO PROCESSO EDUCACIONAL**

*Nubiane Amaral Ferreira*

**61**

**INCLUSÃO RIBEIRINHA E A TERCEIRA MARGEM DO RIO:  
A SUBJETIVIDADE DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS**

*José Raimundo Lobato Corrêa Neto*

**71**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA E.M.E.I.F PROFESSOR JOÃO GIOCA  
DE MORAES – CAMETÁ -PA: DESAFIO E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE**

*Benedita do Carmo Viana Ferreira*

**76**

**INCLUSÃO ESCOLAR: EXPLORANDO A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS  
METODOLÓGICOS PARA ALUNOS AUTISTAS NA EMEF DALILA LEÃO**

*Adriane Rodrigues Pinto*

**86**

**UM RECORTE ATEMPORAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE  
SURDOS NA EMEIF SÃO PEDRO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ**

*Priscila Aragão Guimarães, Lenise Maria da Silva Ferreira*

**96**

**RELAÇÃO PROFESSOR & ALUNO: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESEMPENHO  
ESCOLAR DOS ESTUDANTE DOS ANOS INICIAIS**

*Arlete Aragão Guimarães*

**106**

**A AFETIVIDADE E SUA INDISSOCIABILIDADE COM O PROCESSO  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS E REFLEXÕES À LUZ  
DO PENSAMENTO WALLONIANO E A VYGOTSKYANO**

*Alexsandra Cardoso Pantoja, Lenise Maria da Silva Ferreira*

**117**

**A DANÇA E SUAS PLURALIDADES:  
SERÁ QUE CONSEGUE CHEGAR EM TODOS OS LUGARES?**

*Liliany Corrêa Serrão, Veridiana Valente Pinheiro*

**124**

**SOBRE OS AUTORES**



# APRESENTAÇÃO

Educação Especial, Inclusão e Afetividade em diálogos

*Francivaldo Alves Nunes - Maria Bárbara da Costa Cardoso*

*Veridiana Valente Pinheiro Castro - Mílvio da Silva Ribeiro*

*Lenise Maria da Silva Ferreira - Fábio Coelho Pinto*

A coletânea “Ciência e Educação”, neste volume, apresenta a temática “Educação Especial, Inclusão e Afetividade”. Trata-se de um exercício de reunir estudos vinculados a recentes pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, vinculadas ao Mestrado em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS. Os textos aqui relacionados versam sobre inúmeras vertentes do universo educacional que trata da educação especial como ensino inclusivo e perpassado pela questão da afetividade como instrumento de humanização, tolerância e respeito a diversidade e as diferenças modalidades e processos de aprendizagem.

Dividido em doze capítulos em que a experiência docente ganha relevantes contornos com a defesa de uma Educação Especial, com capacidade de promover a inclusão de forma humanizada. Para o capítulo inaugural que trata da “**Educação inclusiva**”, se analisa essa modalidade de educação à luz de teorias, considerando as perspectivas de ensino aprendizagem no contexto do ambiente escolar. Diante de uma metodologia em que se optou por estudo de referências bibliográficas e procedimento de análises de conteúdo, demonstrou-se que o processo da educação inclusiva, tem um papel significativo no desenvolvimento dos processos de formação do aprendiz dos educandos, e assim, promove a sua participação e inclusão no acesso da construção dos conhecimentos e exercício da cidadania.

Em “**Estudo sobre o processo de inclusão de discentes com Transtornos do Espectro Autista**”, o capítulo toma por base o processo de educação inclusiva, em que se observa um considerável progresso no sistema de inclusão de crianças que apresentam o denominado Transtorno de Espectro Autista (TEA) no ambiente educacional, possibilitando a inserção no contexto social e educacional, envolvendo todos os indivíduos. No que se refere aos objetivos, destacam-se: compreender como ocorre o processo de inclusão dos alunos que apresentam TEA nos anos iniciais do ensino fundamental; fundamentar a importância da formação profissional do educador no exercício de

seu papel de mediador no processo de inclusão socioeducacional de crianças que apresentam TEA. Com isso, o estudo se fundamentou nos conhecimentos teóricos já desenvolvidos a respeito do tema e na literatura especializada.

O capítulo seguinte **“O Transtorno do Espectro Autista”** procura compreender o autismo como uma condição que acomete indivíduos com *déficits* neurológicos, e promove atrasos cognitivos, na fala, na interação, na socialização, e é caracterizada por sensibilidades e repetições de movimentos. O texto justifica-se pela necessidade de inclusão escolar do aluno autista, e algumas dificuldades que são enfrentadas pelos docentes que lidam com o mesmo. Neste sentido, se objetiva entender quais são essas dificuldades e enfatizar a importância da inclusão escolar do aluno com TEA. A metodologia baseou-se na discussão já existente na literatura de autores. A inclusão do aluno com deficiência é um dever federal, e é defendido por lei, assim como a inclusão do autista. A lei Romeu Mion defende os direitos de crianças com TEA e consequentemente o direito à educação destes. Frente a este direito que a criança autista tem, têm-se algumas dificuldades para colocá-lo em prática. A inclusão do autista na escola é um desafio para o professor que lida com isso, pois o mesmo é acometido pelo medo e a ansiedade de não conseguir lidar com a criança. Chega-se à conclusão que metodologias ativas precisam ser criadas para o desenvolvimento da criança com TEA.

Ao tratar **“Os desafios da inclusão escolar”** considera-se as reflexões teóricas e a superação dos desafios escolares. Nesse aspecto se optou por estudos de referências bibliográficas com ênfase nos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo. A pesquisa demonstrou as necessidades de reformulações nas políticas de educação que inclui: acessibilidade do espaço físico, adequação curricular, método de ensino, avaliação e atualização dos conhecimentos dos docentes para subsidiar as práticas pedagógicas na de sala de aula, além de possíveis mudanças nos princípios, valores e comportamentos humanos.

Interessado em discutir a **“Comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”** se a questão de que o autismo é uma condição cognitiva que afeta o setor neurológico dos indivíduos e promove alguns *déficits* de comportamentos nos mesmos. Seus principais sintomas são: dificuldades comunicativas, de interação, de socialização, gestos e expressões repetitivos, apego a objetos, hipersensibilidade, entre outros. Nesse aspecto, o autismo pode se dar em diferentes graus, e dependendo do grau, o autista pode ser verbal (linguagem falada com restrições) ou não verbal (uso restrito de gestos e expressões). Diante destas observações, o capítulo procu-

rou entender como se dá a comunicação do autista e o papel do professor no desenvolvimento da mesma. O desenvolvimento da comunicação do autista é de suma importância para a evolução deste, pois, mediante uma melhor comunicação, a criança com TEA pode ter momentos mais interativos e com mais qualidade de vida. Para que isto aconteça com mais eficiência é papel da família e do professor de Educação Especial exercitarem a comunicação desta criança com TEA, através de atividades criativas e metodologias ativas, quando dentro de sala de aula.

As práticas pedagógicas voltadas para Educação Especial foram também objetos de reflexão do capítulo seguinte. Com o título **“Síndrome de Down e Educação Infantil”** se procurou entender as interfaces no processo educacional, em que, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem um processo histórico de lutas e desafios para a inclusão de crianças com necessidades específicas. No caso, muitos avanços tiveram relacionados a legislações, pois a escola deve ser um espaço acolhedor sem nenhuma distinção, um lugar na qual todos os atores tenham seus direitos garantidos por lei. Nesse sentido, o texto analisa as interfaces da Educação Infantil e a inclusão da criança com Síndrome de Down na escola, especificando, demonstrar a importância para as crianças com tais anomalias. A preocupação é ainda analisar as legislações relacionadas à inclusão de crianças com necessidades específicas na escola e verificar o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down no ambiente educacional.

O capítulo **“Inclusão ribeirinha e a terceira margem do rio”** se apu- tou na ideia de que a inclusão escolar consiste na perspectiva de que todas as pessoas deve ter acesso, de modo igualitário ao sistema de ensino, não tolerando nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas. Nesse caso, se procurou identificar as problemáticas, os desafios, as conquistas e as dificuldades para garantir e manter a inclusão de deficientes intelectuais na zona rural - ribeirinha. Para isso, se estabeleceu diálogo com autores que estudam sobre inclusão de deficientes mentais, assim como autores que estudam sobre educação do campo – ribeirinha e a interface educação especial inclusiva e educação do campo – ribeirinha, parafraseando com a obra a terceira margem do rio de Guimarães Rosa. O objetivo é alertar a sociedade sobre a situação precária das escolas ribeirinhas, e principalmente, refletir sobre a inclusão dos alunos deficientes intelectuais.

No capítulo **“Educação Inclusiva na EMEIF Professor João Garcia Gioca de Moraes - Cametá-PA”** se objetiva conhecer as conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com TEA dentro da sala

de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, se adotou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Envolveu estudantes com TEA e professores. A perspectiva é que durante a pesquisa de campo se utilize o instrumento de observação com registro em diário de campo e o questionário aplicado junto aos professores dos alunos com TEA, cujo foco será conhecer seus conhecimentos e as metodologias que podem favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Ao tratar da **“Inclusão escolar”**, a proposta foi compreender que as barreiras da inclusão são inúmeras, quando se refere a um transtorno. Deste modo, o tema sugere um estudo de exploração dos recursos metodológicos para alunos autistas na EMEF Professora Dalila Leão. Nesse sentido, buscou-se pesquisas relacionadas ao ambiente escolar, envolvendo as dificuldades do aluno autista. A pesquisa surgiu da problemática que consiste em considerar conhecimentos sobre TEA e algumas metodologias que se acredita serem eficazes em sala de aula, que envolvem a comunicação, socialização e aprendizagem. De modo qualitativo, e por pesquisas de campo, envolveu as experiências diárias da autora como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e as visitas na Casa Azul (centro especializado em autismo).

O estudo sobre **“Um recorte atemporal da implementação da Educação de Surdos”** trata da implementação da educação de surdos na EMEIF São Pedro, no município de Cametá, através de análises realizadas do projeto perspectiva da inclusão de surdos. O objetivo é promover oportunidades de reflexões e vivências dos professores da educação básica, mais precisamente do Ensino Fundamental, visando subsidiar esses docentes para melhorar as suas práticas pedagógicas no contexto da educação de surdos. A abordagem utilizada foi qualitativa, feita através de pesquisa de campo que ocorreu no período de fevereiro a dezembro de 2019, por meio de observações das ações do projeto, além de entrevistas com os sujeitos essenciais para a pesquisa, tais como equipe diretiva e professores.

O capítulo **“Relação professor e aluno”** aborda a importância da afetividade no desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais na EMEF Professora Maria Nadir Filgueira Valente, e tem como seu principal objetivo analisar as relações professor e aluno com base na afetividade e a importância da mesma no desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais. Com isso, permitiu aos educadores mais um ponto de apoio às reflexões da prática realizadas em sala de aula, onde os alunos se sintam parte integrante do processo ensino-aprendizagem, sendo este um sujeito ativo capaz de tomar decisões em torno da realidade que o envolve, tendo por base a relação professor-aluno. Ve-

rificar a influência da relação professor-aluno no desenvolvimento afetivo que é uma ferramenta essencial nos aspectos que englobam a formação da criança no processo ensino-aprendizagem é também a proposta do capítulo. Foram considerados neste, alguns autores que contribuíram significativamente para a relação da temática, pois apresentam sugestões valiosas para a qualidade de ensino sobre a relação de afetividade como fator importante no relacionamento professor x aluno e na dinâmica escolar. Para o crescimento do mesmo utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo que norteiam o texto, procedendo de um levantamento dos pontos que puderam contribuir com a análise. Dessa forma, os resultados positivos demonstram que foram desenvolvidas técnicas próprias de afetividade entre professor e aluno no espaço escolar.

No penúltimo capítulo **“A afetividade e sua indissociabilidade com o processo de ensino e aprendizagem”**, se analisou o papel da afetividade no processo de construção do conhecimento, tendo como eixo norteador, as teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky. Para tanto, o mesmo configura-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Nesse sentido, concebe-se que a afetividade é uma condição humana indispensável na/para a construção do conhecimento e da pessoa, guiando os relacionamentos do homem com o mundo desde o seu nascimento. Concomitante a isto, ao esboçar as análises do pensamento walloniano e vygotskyano, percebe-se que a afetividade atua ainda enquanto um processo maturacional não-linear que transforma-se conforme o sujeito, o meio e as relações em que é vivenciada.

No último capítulo **“A Dança e suas Pluralidades”** apresenta uma reflexão acerca da acessibilidade da dança para qualquer pessoa independente de sua posição social e como ela está relacionada em nossa identidade cultural e suas ramificações na Usina da Paz na comunidade da Cabanagem na cidade de Belém Pará. A importância da dança para a formação de saberes e conhecimentos empíricos para os alunos da Usina e para quaisquer pessoas possam ter esse acesso e como o poder público pode garantir esses direitos à estes de suma importância para a formação, desenvolvimento e libertação traçado pela Dança.

Como se observa, estamos diante de um conjunto de textos preocupados em apontar um registro mais atual e significativo quanto ao entendimento da Educação Especial e seus aspectos vinculados à inclusão e à afetividade, considerando a realidade das escolas e o sistema de ensino na Amazônia. Assim, esperamos que as reflexões aqui pautadas permitam uma caminhada firme e segura no processo formativo e na consolidação de pesquisas e produção de conhecimentos vinculados à temática da Educação Especial, inclusão e afetividade.

# CIÊNCIAS EDUCAÇÃO:



EDUCAÇÃO ESPECIAL,  
INCLUSÃO E AFETIVIDADE

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

---

● Cláudio Osvaldo Rodrigues Batista

## INTRODUÇÃO

A educação escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, nela podemos potencializar as habilidades e capacidades cognitivas para os processos de formação do aprendizado. Dessa forma, remete às condições necessárias à participação e inclusão das relações das pessoas no ambiente escolar; de modo, que os conhecimentos e vivências, tornem-se intermediações entre o pensar e a prática social.

Sendo assim, o processo da educação inclusiva aponta para perspectivas de uma aprendizagem no contexto escolar, que se ratifica a partir dos processos e ações que mobilizam os sujeitos a participarem de atividades educativas que possibilitam contribuir com a interação dos alunos na aquisição do aprendizado logo, o processo inclusivo escolar permite o estreitamento das interrelações de comportamentos, atitudes, hábitos e valores que reconhece as diferenças enquanto condição de convivências e possibilidades como estudar, aprender e transformar as realidades de vida cotidianamente.

As reflexões em torno da educação inclusiva, alude para uma tomada de consciência, respeito e responsabilidade social que o ensino promove aos discentes, visando uma aprendizagem significativa e focada nos interesses dos indivíduos na escola pois, faz-se necessário a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, que contribuem com a educação escolar.

Por isso, justifica-se a escolha da temática Educação Inclusiva: Perspectivas de Aprendizagem no contexto Escolar, por entender que tem consistência para reflexão e estudo, pois, Mantoan (2003, p. 37), enfatiza que a “educação inclusiva é uma concepção de ensino, cujo objetivo é garantir o direito de todos à educação”. É com essa política que devemos assegurar com igualdade, as condições ao acesso e permanência do estudante na escola, bem como, a formação do aprendizado.

Diante desse cenário, trazemos a seguinte problemática: Qual a importância da Educação Inclusiva na perspectiva de aprendizagem no contexto escolar? Objetivo: analisar a educação inclusiva à luz de teorias, considerando as perspectivas de aprendizagem no contexto do ambiente escolar.

Quanto à metodologia, optamos pelo estudo de referências bibliográficas, pois, segundo Severino (2007, p. 121), “é constituído de materiais, como livros, artigos, teses, dissertações e publicações da internet”, configurando assim, um conjunto de ideias, conhecimentos e experiências que tem fundamentos para os estudos na pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Educação, conforme, Brasil (1988) é um direito de todos e dever do Estado, nela podemos destacar os princípios e valores inerentes às necessidades de formação para que os indivíduos promovam as condições e estratégias para o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas; objetiva-se nessa lógica a aquisição de conhecimentos para a detenção de competências como atributos do saber fazer, como se fosse para resultados da intervenção humana. Sendo assim, Educação Inclusiva: Perspectivas de Aprendizagem no Contexto Escolar, possibilita para nós pesquisadores, os propósitos de recorrer às diferentes literaturas para debater sobre o processo inclusivo, e seu papel na instituição de ensino, considerando os sujeitos, as experiências sociais, as realidades, bem como, as peculiaridades existentes que envolvem os processos de formação de ensino aprendizagem.

De acordo com Mantoan (2006, p. 16), “a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais amplos que exigem maior igualdade e mecanismo mais equitativos no acesso a bens e serviços”, visto que, sua caracterização está relacionada à princípios democráticos pautados em políticas públicas de educação; assim, deve-se ter em mente e como meta, o atendimento às demandas sociais respeitando e refletindo as realidades e ritmos de aprendizagem escolar.

Dessa forma, consideramos no bojo das políticas públicas de educação um direito universal de acesso e a permanência na escola, estratégias que garantem aos alunos formas de aquisição dos conhecimentos referentes à aprendizagem, enquanto processo e ação educativa inerentes às necessidades humanas no mundo social.

A Constituição Federal de 1988, prevê que a “educação é um direito de todos e dever do Estado”, nele refletimos o caráter de universalidade do ensino escolar, que garante o desenvolvimento do indivíduo nos seus distintos



aspectos de vida. Por isso, prevê a sua integração, participação e o exercício da cidadania como resultado de ações educativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no Artigo 2º, menciona:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este princípio, estabelecido pela legislação educativa, pressupõe a compreensão de que a família e o Estado têm o compromisso com a formação do sujeito, provém de inspiração de liberdade e como fundamento que assegura a igualdade, solidariedade, considerando os processos formativos do aprendizado, bem como, a preparação para a vida, o trabalho e a cidadania.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990, também enfatiza o direito à educação, a cultura, o lazer e a manifestação artística, visando assim, proporcionar condições para aos alunos, adquirir conhecimentos e articular com a vida, de forma que possam satisfazer as necessidades do cotidiano nos contextos que estão inseridos.

Dentre essas conquistas, historicamente, a educação inclusiva ganhou relevância social para a educação como direito de todos, em consonância com as políticas públicas de ensino, estabelecida no âmbito das instituições educativas, ou seja, organizam e planejam por intermédio das práticas pedagógicas, os processos de ensino aprendizagem.

A educação inclusiva, é parte da luta dos movimentos sociais, principalmente daqueles que defendem a escola pública, enquanto espaço de formação e universalização dos conhecimentos que são movidos pelos agentes da educação, preparando para a vida e a integração no contexto de nossa sociedade pois, o saber escolar, têm sua importância no desenvolvimento humano.

Lima (2005, p. 405), pondera, que:

A educação inclusiva refere-se à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no processo educativo das escolas regulares, promovendo a igualdade na aprendizagem, a fim de integrar a educação especial ao ensino regular, para unificar as duas modalidades e transformar a escola em um lugar para todos os alunos e oferece apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem.

Com esta caracterização entendemos que a educação inclusiva, empenha-se em estreitar espaços e relações de igualdade entre as pessoas, garante o aces-

so e a permanência no ambiente escolar, de crianças e adolescentes para construir seus conhecimentos numa atmosfera que respeite as diferenças e proporcione o bem-estar para todos, considerando o desempenho do nível de aprendizagem.

A inclusão na rede regular de ensino, ocorre de acordo as especificidades educativas dos alunos, e a proposta inclusiva, processa-se por um conjunto de fatores inerentes às realidades das escolas pois, a própria Lei nº 9.394/96, no Artigo 59, inciso I, delega que “os sistemas de ensino assegurarão para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”.

Assim, a legislação pressupõe que mesmo diante de um processo de inclusão, faz-se necessário reconhecer os educandos, bem como, as necessidades específicas dos discentes, de forma que todos sejam atendidos nos processos formativos da aprendizagem visto que, tenhamos consciência e responsabilidade política com a educação inclusiva, de modo, que os objetivos e metas de ensino, sejam alcançados.

Para Mittler (2003, p. 25), em determinado fragmento, expõe que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, isto inclui o currículo, corrente pedagógica, avaliação, registros, relatórios de aquisições, que informem sobre os alunos, suas dificuldades e avanços nos processos do aprendizado.

Nessas perspectivas, a inclusão escolar reivindica certa sensibilidade e responsabilidade, iniciando-se da reforma das práticas de ensino, formação de professores, infraestrutura escolar, acessibilidade, recursos adaptados aos alunos; de forma, que possibilitem proporcionar atividades educacionais inerentes às especificidades de cada um, a fim de que sejam contemplados com o acesso e a permanência na escola.

Assim, o processo inclusivo é paulatino, e requer além de reestruturação de escolas, demandas de formação continuada aos profissionais da educação; dessa maneira, demanda condições adequadas e necessárias. Sobre essa circunstância, Mantoan (2003), ressalta a importância de estreitamento de relações sociais e mudanças de princípios, valores e comportamentos, que às vezes, interrompe o processo da ação inclusiva no contexto escolar dos alunos com deficiência.

Diante desse quadro, faz-se necessário perceber a inclusão escolar, como processo e ação, para que ocorra realmente o acesso e permanência garantidos aos alunos no âmbito escolar.

No contexto da rede regular de ensino, Brasil (2004, p. 33), evidencia, que:

[...] implica em um estudo e um planejamento de trabalho envolvendo a todos os que compõem a comunidade escolar, com objetivo de estabelecer prioridade de atuação, metas e responsabilidades que irão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma: as especificidades do alunado, da equipe de professores, funcionários e num dado espaço de tempo, o ano letivo.

A educação inclusiva no plano da rede regular de ensino permitirá todo um certo cuidado que vai desde o planejamento, até as ações realizadas pelos sujeitos com prioridade. Objetivos, metas e responsabilidade, torna-se possível perceber o processo inclusivo escolar e sua importância para os alunos com deficiência logo, é preciso conhecer o perfil do educando para poder intervir nas práticas de ensino.

Mantoan (2003, p. 68), contribui com esta discussão, quando afirma:

Experiências de trabalho coletivo, em grupo pequeno e diversidades, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha, de tarefas, a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação, o sentido, a riqueza da produção em grupo e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos [...].

Esta caracterização da escola inclusiva, permite entender a importância das experiências de trabalhos em grupos, pois certamente promove a interação, participação e socialização dos sujeitos entre seus pares, na aquisição do aprendizado de forma que as diferenças existentes, se fundamentam nas relações das práticas de ensino. Dessa forma, estimula a capacidade para pensar de modo lógico, na cooperação do compartilhamento das responsabilidades no espaço formativo dos conhecimentos do processo ensino aprendizagem.

Para Lima (2005, p. 35), a educação inclusiva, direciona para “perspectivas de mudanças nos seus paradigmas”, pressupõe assim, um repensar e reformular das políticas públicas, assim, vêm favorecer o desenvolvimento das habilidades e capacidades cognitivas dos alunos de maneira que estes, integrem os componentes necessários à formação do aprendizado.

Dessa maneira, os instrumentos legais garantem o acesso e a permanência na escola dos discentes com deficiência, pois possibilita para todos os alunos, oportunidades para adquirir a aprendizagem, evidenciando a parti-

cipação, tanto na esfera da instituição de ensino, quanto da sociedade; nesse caso, a educação permite a ampliação de novos horizontes e conquistas de espaços, que remete para os sujeitos, condições para potencializar as habilidades, estimulando de forma que os conhecimentos, constituem instrumentos de intervenção, entre pensamento e as experiências do cotidiano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante as reflexões abordadas nesse Artigo, a importância da educação inclusiva no âmbito escolar, mencionam perspectivas de aprendizagem aos alunos, visando a participação e inclusão no desenvolvimento das atividades de ensino, promovendo sua inserção no contexto da sociedade, visto que, a formação do aprendiz, contribui para a finalidade.

Educar numa consolidação de acolhimento, reconhecimento, respeito às diferenças, oportunizando para todos os educandos, indistintamente, perspectivas de mudanças; de modo que, as práticas pedagógicas de ensino, supram ou minimizem as necessidades do cotidiano; nesse contexto, permite assim, vivências a socialização de conhecimentos, visualizando a integração nas relações sociais, tanto na atmosfera escolar, assim como, na família, pois o processo inclusivo, no espaço da instituição de ensino, atribui, significados na vida dos sujeitos.

Diante desse quadro, a educação escolar, tem um papel imprescindível, na formação do indivíduo, assim, a inclusão torna-se a realidade do acesso e a permanência na escola; espaço esse, da socialização entre seus pares, do exercer as experiências e compartilhar saberes que colaboram com o aprendiz, fortalecendo as concepções de respeito e solidariedade, transformando para a participação ativa em sociedade.

Contudo, faz-se necessário, viabilizar as condições para que cada aluno, potencialize suas capacidades e habilidades, objetivando construir aptidões que lhes possibilite articular o pensamento com as práticas sociais nas manifestações dos conhecimentos, permitindo-lhes que sejam, de fato, contemplados com a aprendizagem.

Conseqüentemente, o processo da educação inclusiva, cumpre seu papel na formação educativa, proporcionando e possibilitando uma ação pró ativa, questionando a partir de seus saberes, de forma que, os processos de ensino aprendizagem se transforme, mediante as necessidades da existência humana, pois, o caráter do acesso às informações é favorecer as reflexões e a reconstrução dos conhecimentos.

Em síntese, o processo da educação inclusiva que direciona para perspectivas no modelo da didática, demonstrando tendência de mudanças que requer novas concepções teóricas e práticas pedagógicas, no que concerne às atitudes, valores, hábitos, afetividades e comportamentos que proporcione a participação e inclusão efetiva do aluno na escola, bem como a promoção para o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9.394/1996.
- BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069/90. São Paulo. Atlas. 1991.
- LIMA, Luzia. Apertem os Cintos a Direção Sumiu: Os Desafios da Gestão nas Escolas Inclusivas. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES, David; KREBS, Ray (Orgs.). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria; UFSM, 2005.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* – São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Tereza E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NASCIMENTO, L. M. *A amizade na Escola Inclusiva*. Blumenau: Fundação Universidade Regional de Blumenau. Dissertação (Mestrado em Educação), 2005.

# **ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PROF. MARIA VALDA BRAGA VALENTE NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ: UMA VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

---

• Maria Leomira Franco Rodrigues

## **INTRODUÇÃO**

Abordar o processo de inclusão no contexto educacional, embora não se traduza em um cenário novo, há sempre novas características a serem discutidas e desse modo, as escolas buscam cada vez mais adaptar-se, rever posturas, construir nova filosofia educativa voltada à conscientização das pessoas e dos profissionais que trabalham com alunos que apresentem Transtorno de Espectro Autista. Deste modo, pensar no aluno é pensar na sociedade da qual este faz parte e, acima de tudo, pensar na educação como meio de transformação do homem, pois à medida que faz novas descobertas também consegue solucionar seus problemas. Logo, é de se esperar que o indivíduo se socialize e adquira independência, já que a escola é o primeiro passo rumo à liberdade de pensamento, de expressão e de tomada de decisões.

Tomando por base o tema deste estudo e considerando a evolução histórica do processo de educação inclusiva, observa-se um considerável progresso no sistema de inclusão de crianças que apresentam o denominado Transtorno de Espectro Autista no ambiente educacional, principalmente com a evolução da legislação que regula este cenário, possibilitando a inserção no contexto social e educacional, envolvendo todos os indivíduos. Entretanto, é necessário que haja um preparo do corpo docente, dos gestores escolares para que se obtenha êxito neste processo, sendo que estes devem ser respon-

sáveis por mecanismos e estratégias no sentido de regulamentar o processo de admissão não apenas sob um prisma legislativo, mas também que auxiliem na garantia da igualdade dos direitos para todos.

Neste estudo há dois polos que devem ser considerados o processo de educação inclusiva sob o foco da evolução legislativa, traduzindo uma forma de garantir os direitos do cidadão e outro, o mais importante o processo de inclusão realizado pelos atores que formam o processo de educação: gestores; professores; técnicos, que devem propiciar um ambiente de inclusão, preparando o indivíduo para o convívio em sociedade.

Assim, a palavra incluir ganha um sentido de acompanhamento contínuo da instituição, através de seus técnicos e corpo docente, sendo necessário que os professores atuantes sejam preparados, não apenas com conteúdo didático, como também com meios psicológicos, emocionais e profissionais, visando contribuir com a educação e somar novas perspectivas na vida educacional dos alunos que apresentam transtorno do espectro autista, pois é necessário que o desenvolvimento da criança não dependa tão somente de sua adaptação ao ambiente em que está inserida, mas principalmente de um contexto propício para recebê-la e ofertar uma educação inclusiva e igualitária como é possível observar na legislação que ampara este público.

O presente estudo visa abordar justamente a necessidade que este grupo de alunos apresenta, ou seja, um apoio individualizado. Dessa forma, a inclusão se apresenta como potencializadora desse processo. Para isso, foi delimitado o estudo com foco nos alunos dentro do Transtorno do Espectro Autista, sendo necessário compreender de forma teórica como ocorre o processo de inclusão no ensino regular, pois o estudante que possui autismo, necessita de ferramentas eficazes para que sua inserção no âmbito escolar eleve suas habilidades, e o professor, por seu lado, necessita de uma formação continuada para propiciar a esses discentes condições mínimas de equidade no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Dentre os objetivos, destacam-se: Compreender como ocorre o processo de inclusão dos alunos que apresentam Transtorno de Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental; Contextualizar características do Transtorno de Espectro Autista - TEA, com conceitos e bases teóricas; Fundamentar a importância da formação profissional do educador no exercício de seu papel de mediador no processo de inclusão socioeducacional de crianças que apresentam Transtorno de Espectro Autista, apontando as melhorias inseridas, assim como as lacunas existentes no processo de formação do educador.

Neste cenário são necessárias mudanças e adaptações diversas em nível educacional, pois estas mudanças pressupõem novas formas de planejar, de ensinar, de avaliar e de organizar o conhecimento. Nesse sentido, é impossível mudar a educação sem que se torne, também, como objetivo de mudança, o professor, sua identidade, as condições de trabalho, seus saberes e práticas profissionais, despertando o mesmo para as questões problemáticas que se encontram inseridas no processo educacional.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

### **Transtorno do Espectro Autista: Definição do termo**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou autismo, refere-se a uma série de condições que envolve comprometimento das habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não-verbal, bem como por forças e diferenças únicas. Não há autismo, mas muitos tipos, causados por diferentes combinações de influências genéticas e ambientais. O termo “espectro” reflete a ampla variação nos desafios e pontos fortes possuídos por cada pessoa com autismo.

Os sinais mais óbvios do Transtorno do Espectro Autista tendem a aparecer entre 2 e 3 anos de idade. Em alguns casos, ele pode ser diagnosticado por volta dos 18 meses. Alguns atrasos no desenvolvimento associados ao autismo podem ser identificados e abordados ainda mais cedo. Recomenda-se que os pais com preocupações busquem uma avaliação sem demora, uma vez que a intervenção precoce pode melhorar os resultados. Mais recente, têm sido diagnosticados casos de Transtorno do Espectro Autista em adultos, objeto do presente estudo.

Segundo Couto & Delgado (2015), o TEA se traduz em um distúrbio do neurodesenvolvimento que apresenta como características indivíduos que manifestam desde a infância desenvolvimentos e comportamentos atípicos: como déficits na comunicação, interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo inclusive apresentar um repertório que causa todo o comprometimento nas atividades diárias.

O diagnóstico do TEA é mais comum durante a infância, a partir dos dois anos de idade, tendo como prevalência maior o sexo masculino (COUTO & DELGADO, 2015). Identificar atrasos ou comportamentos estereotipados nos primeiros anos de desenvolvimento da criança favorecem uma busca mais rápida pelas medidas de intervenção como: estimulações precoces



padronizadas, realizadas por profissionais como psicopedagogos. Deste modo, é essencial o relato/queixa da família acerca de alterações no desenvolvimento ou comportamento da criança.

### **Construção da escola inclusiva**

São diversas as mudanças necessárias para a construção da escola inclusiva, considerando que esta mudança envolve vários níveis do sistema administrativo, tais como secretarias de educação, organização e gestão das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. Ressalta-se que o papel do gestor nesse processo é de importância.

Para que seja possível construir uma escola inclusiva, o primeiro passo, consiste em construir uma comunidade inclusiva que engloba o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo consiste em preparar a equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, no sentido de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo. Por fim, é necessário criar dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola.

Segundo Sage (2009, p. 135), a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, provocando serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva.

Vale esclarecer que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e assim reforça comportamentos cooperativos. O gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários.

Sem dúvida, o gestor escolar é peça fundamental para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, possibilitando formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Para que a atual proposta de educação inclusiva se desenvolva e tenha êxito, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados. De acordo com Sant'ana (2005, p. 228), docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

De acordo com o posicionamento da autora cabe aos gestores escolares tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de educação inclusiva. Também são necessárias as providências pedagógicas também envolvendo o trabalho do gestor escolar, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizam com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola.

É possível afirmar que a denominada educação inclusiva só será realidade no Brasil quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios.

Carvalho (2004, p. 29) aponta caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

Assim, não apenas os que apresentam transtorno do espectro autista seriam ajudados, mas sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente, dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. Destaca-se que não é apenas o gestor que apoia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão escolar. Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

### **A formação dos professores dialogando com a teoria**

A experiência com formação de professores representa a possibilidade de confrontar a teoria (apropriada durante o processo de formação ao nível de

graduação e de pós-graduação) com a prática efetiva de formação continuada de professores. É nessa possibilidade de confronto que nasce o interesse em registrar, por meio de uma investigação, os contornos da formação de professores.

Esta abordagem se apresenta como ponto de partida para o conjunto de saberes e práticas que se foram consolidando ao longo da história de formação acadêmica e de atuação na formação continuada de professores. É a partir dessa história que se pode compreender os desafios que esta investigação encerra. Entre eles, está o relativo distanciamento que o exercício da investigação acadêmica supõe no que se refere à reflexão do profissional sobre sua própria prática, voltada para a tentativa de formar alunos-professores, eles também com uma história particular de formação e de inserção no mundo da formação acadêmica.

Na contemporaneidade, a pauta concernente à formação de professores vem se constituindo em matéria constante nas produções acadêmicas em educação nos últimos anos. Tal fato revela a processual compreensão de que a formação de professores se constitui numa atividade complexa. De fato, o antigo pensamento de que para ser um bom professor basta ter sido aluno (acrescido de bom nível universitário e prática cotidiana) já não tem mais fundamentação. Na atualidade, considerando que o processo de apresenta imbuído de considerável complexidade, todos consideram a necessidade de uma condução eficaz das ações curriculares, aliadas às políticas públicas que ofereçam condições para sua efetivação, o que possibilita a percepção de duas dimensões da formação do professor: uma, no âmbito pessoal, de caráter curricular (construção pessoal e identitária do formando durante o curso de formação) e outra dimensão de âmbito social (ou seja, de gestão curricular pública e ações políticas).

Estudos de Perrenoud (2006) refletem o fato de que a formação é extremamente representativa no contexto de desenvolvimento das práticas dos educadores em suas atividades docentes, pois “ninguém diz que basta formar os professores para mudar as práticas, mas a formação parece ser um meio privilegiado de ação” (PERRENOUD, 2006, p. 56). Sobre este aspecto, Libâneo (1998, p. 87) é bem mais incisivo ao afirmar que “é certo que a formação geral e qualidade dos alunos dependem da formação de qualidade dos professores”.

## **METODOLOGIA**

Tomando por base o tema em foco, torna-se de grande importância definir o método de pesquisa, o qual nada mais é que a observação sistemática dos fenômenos da realidade através de sucessivas etapas, sob a orientação de

conhecimentos teóricos, com vistas a elucidar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos ainda ocultos. Valendo ressaltar que a característica essencial do método científico é a investigação organizada, o controle rigoroso das observações e a utilização de conhecimentos teóricos.

O método de pesquisa a ser utilizado, pela natureza da estratégia da investigação e para alcançar os objetivos propostos na dissertação, será o estudo de caso.

Martins (2006, p. 323) destaca que “um estudo de caso se refere a uma análise intensiva de uma situação particular”. Resulta, desse modo, em diversas fontes de evidência, gerando a necessidade de convergência dos dados em uma análise triangular e, como outro resultado, o benefício do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para a condução da coleta e análise de dados.

O modelo metodológico adotado para o desenvolvimento do presente estudo seguirá os pressupostos fundamentais da investigação proposta no estudo de caso. A opção por esta estratégia de pesquisa qualitativa deveu-se ao fato deste método ser o mais indicado para estudar, de forma aprofundada, um objeto de investigação, no caso aqui específico.

Yin (2005 p. 22) menciona que “um estudo de caso não precisa conter uma interpretação completa e acurada de eventos reais; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes”. O autor alerta também quanto aos preconceitos tradicionais em relação à estratégia de estudo de caso: “Supostos questionamentos como você pode generalizar a partir de um caso único. Segundo uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a população ou universos”. (YIN, 2015, p. 29).

Quanto ao *locus* da pesquisa, essa será realizada junto aos alunos e Professores da Escola Val Valente do Município de Cametá. Os sujeitos da pesquisa serão alunos e Professores da Escola Val Valente do Município de Cametá.

A pesquisa, além de se fundamentar nos conhecimentos teóricos já desenvolvidos a respeito do tema: Estudo sobre o processo de Inclusão de discentes com transtornos do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental na escola Val Valente no Município de Cametá: Uma visão sobre a formação continuada dos professores envolvidos no processo, na literatura especializada, ancorou-se em referencial metodológico que permitiu o alcance dos objetivos do estudo. Esse referencial servirá de guia e norteará o estudo a partir da formulação do problema, passando pelos procedimentos utilizados na investigação, até a explanação dos resultados e conclusões obtidos.

## APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo descreve o atendimento de um aluno que apresenta transtorno do espectro autista por uma pedagoga que possui especialização em psicopedagogia com ênfase em educação inclusiva, assim como especialização em educação especial em libras. O aluno que apresenta o Transtorno do Espectro Autista possui 9 (nove) anos, que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental.

No processo de desenvolvimento deste estudo de caso, a pesquisadora ressalta as principais dificuldades apresentadas pelos discentes que apresentam Transtorno do Espectro Autista. Assim, a pesquisadora relata que quanto ao processo de aprendizagem, a partir da avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula, o aluno apresenta diagnóstico de deficiência intelectual CID F79.9 e Transtorno do Espectro Autista. Também foram diagnosticados deficiência de comunicação, dificuldade de interação social, comportamento repetitivo e estereotipado e desordem sensorial. O aluno também revela dificuldade de concentração na realização das atividades propostas em sala de aula. Também há dificuldades na coordenação motora, pois não consegue acompanhar a turma nas atividades propostas em sala de aula.

Frente à realidade apresentada, a pesquisadora buscou, através de ferramentas adequadas, desenvolver o processo de inclusão. A inclusão é feita em sala de aula comum, e regular. O aluno é inserido nas aulas diárias e os problemas apresentados vêm sendo trabalhados através de material didático lúdico, impresso, escrito na lousa. As atividades, são adaptadas de acordo com a necessidade do aluno, sendo imprescindível que se dispense uma atenção especial, individual, na hora de realizar as atividades, porque muitas vezes o aluno gosta de comer os materiais escolares seja papel lápis, borracha, tinta de caneta, objetos que estão no chão, como resto de biscoito, chiclete mastigado pelos outros alunos da sala de aula comum

No que se refere à metodologia, para a realização deste trabalho, adota-se uma metodologia que tem por base as teorias do comportamento, direcionadas a trabalhar e incentivar não apenas a interação, mas também realizar a inclusão no processo ensino aprendizagem.

As principais características observadas neste estudo de caso, onde o aluno apresenta o Transtorno do Espectro Autista, segundo a pesquisadora, que exerce o cargo de professora auxiliar, neste processo, e que o acompanha há quatro meses, é que o aluno revela grande dificuldade na comunicação, apresentando pouca interação com as pessoas, não mantendo o contato vi-

sual, sempre que ele olha para as pessoas olha de lado com o rosto para lado direito sua expressão facial é sempre de descontentamento com quem está ao seu lado, ele não compreende gestos comunicativos, não busca interagir com os demais, nem nutre amizade, não consegue estabelecer e manter um diálogo, pouco expressa sua própria emoção.

Frente a esta realidade o educador, professor, assume um papel essencial no sentido de promover a inclusão. Assim, em primeiro plano o educador deve buscar um meio de ter boa relação com o seu aluno. O processo de construção do conhecimento ocorre na medida em que o educador busca favorecer o desenvolvimento da criança, incentivando sua atividade, buscando conhecer e incentivar seus interesses e detectar suas necessidades, promovendo situações que promovam a curiosidade possibilitando a troca de informações entre os demais alunos, permitindo o aprendizado das fontes de acesso que levam ao conhecimento. Assim, cabe ao educador planejar, organizar, apresentar situações desafiadoras e que levem a criança a pensar, levantar hipóteses, refletir e procurar respostas. É através da interação com a criança que o educador vai descobrir em que momento a sua intervenção será realmente fundamental no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que o educador como adulto diante da criança ou adolescente, possa estabelecer uma relação de afeto confiança, respeito mútuo e cooperação, que será a base do trabalho a ser desenvolvido.

## **CONCLUSÃO**

O indivíduo que apresenta Transtorno do Espectro Autista necessita receber do educador não apenas conteúdo, mas principalmente um cuidado necessário à conquista de sua liberdade, pois a diferença entre o real (o que está acontecendo) e o legal (o que determina a lei), ainda é sentida e acaba conduzindo o professor a permanecer com uma mentalidade retrógrada frente à inclusão e isso tem sido um sério problema para o processo de inclusão, pois os alunos se veem, na verdade, excluídos, tendo que conviver com dificuldades que prejudicam e dificultam o processo de desenvolvimento necessário para aprimorar suas funções. Frente a esta realidade, onde a teoria se encontra com a prática em sala de aula, fica claro que o professor deve atuar como estimulador da curiosidade dos alunos, provocando o desenvolvimento do espírito crítico. Mais do que um mero transmissor de conteúdos, auxilia seus alunos nesse processo dinâmico de amadurecimento, criando possibilidades para a produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que os auxilia a se desco-

brirem enquanto indivíduos, com identidade própria, com direitos e deveres, e responsabilidade para assumir posições diante da sociedade e tomar decisões em suas vidas.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.M.P. de. *A Formação do Professor e a Prática de Ensino*. São Paulo: Pioneira, 2004.

COUTO, M. C. V. (2004). Por uma Política Pública de Saúde Mental para crianças e Adolescentes. In: T. Ferreira (Ed.). *A criança e a saúde mental: enlances entre a clínica e a política*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2015.

Couto, M. C. V., Duarte, C. S., & Delgado, P. G. G. A Saúde Mental Infantil na Saúde Pública Brasileira: situação atual e desafios. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(4),390-398. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, M.A.V. *O Professor como Agente Político*. São Paulo: Loyola, 2006.

PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

YIN, Robert. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman, 5ª edição, 2005.

# O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR E O DESAFIO DOCENTE FRENTE À CONDIÇÃO

---

Edineis Bandeira Barros  
Maria Bárbara de Costa Cardoso

## INTRODUÇÃO

A docência é uma área muito importante para o desenvolvimento do indivíduo em muitos aspectos. Quando isto é referente a pessoas com deficiências, ou mais especificamente o autista, que é o que vai ser discutido durante o trabalho, a docência se torna ainda mais importante no processo de desenvolvimento deste por meio da inclusão escolar.

A inclusão escolar está ligada a mudança de paradigmas educacionais, e a adaptação ao novo. Isto traz algumas dificuldades e resistências de todo corpo escolar, especialmente dos docentes, considerando que estes lidam de forma direta com os alunos que precisam dessa inclusão. (MANTOAN, 2011).

Esta inclusão escolar pode estar ligada a inclusão social ou a inclusão pelas deficiências. Sabe-se que atualmente as mudanças sociais têm sido constantes, e que a escola precisa estar inteirada a essas mudanças, de maneira que esteja sempre em atualização também. Há questões de gênero/sexualidade, de raças, de classe social, entre outros, que precisam ser trabalhados dentro da instituição por meio da inclusão.

No entanto, a inclusão escolar está, mesmo hoje, mais voltada às deficiências. Têm-se diversas questões a serem trabalhadas quando se fala de inclusão dos deficientes nas escolas como, acessibilidade, novas metodologias, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptação do aluno e do professor, que deve ser especializado em Educação Especial, entre outros. Nesse sentido, quando se tem uma criança com alguma deficiência na escola, mesmo que haja toda estrutura necessária para recebê-la, o professor enfrenta dificuldades e tem que lidar com algumas questões pessoais também, como medo, ansiedade, inseguranças e outros.



No caso da inclusão da criança com autismo não é diferente. Há também diversos desafios que o docente enfrenta mediante a esta condição, considerando que a mesma pode se apresentar em diferentes graus e com diferentes déficits.

Nesta perspectiva, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de entender os desafios enfrentados pelo docente no exercício da profissão com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), e por que há tanta ansiedade, insegurança e medo destes em receber e lidar com estes alunos, além de enfatizar a importância dos docentes a se aprofundarem mais sobre o autismo e sua inclusão escolar.

O trabalho, portanto, objetiva entender quais os principais desafios enfrentados pelos professores em lidar com alunos autistas, mediante a metodologia de levantamento bibliográfico. A partir da literatura, tentaremos entender a inclusão do autista, quais são estes desafios e o que os autores comentam sobre os mesmos e sobre como enfrentá-los.

## **O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

O TEA é um transtorno de aspecto neurológico que afeta o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e afeta principalmente a capacidade de fala, comunicação e interação social e caracteriza-se também pela presença de movimentos restritos e repetitivos. Vale ressaltar que o autismo é uma condição comportamental, isto é, não afeta o desenvolvimento físico. (LOUREIRO, 2019).

Como o autismo é um transtorno de ordem psiquiátrica, este pode ser percebido nos primeiros meses de vida do indivíduo, embora seja uma condição mental que não tem cura, apenas tratamento, pode ser também percebida em pessoas de todas as idades. (HOSPITAL SANTA MÔNICA, 2019).

Antigamente, o TEA era caracterizado como uma doença que possuía 5 graus. Sendo desde a síndrome de Asperger (1º grau), até o Espectro (5º grau). No entanto, atualmente, sabe-se que o Autismo é considerado uma condição mental que possui 3 graus: Leve; moderado; Grave. E mais um grau que é bem atípico, denominado *Savant*. (BENUTE, 2020).

Os graus de autismo são explicados como:

### **Autismo Leve:**

O TEA Leve abrange crianças que possuem limitações mais reduzidas, estes conseguem interagir, se comunicar e são inteligentes. Embora estes precisem de acompanhamento contínuo também, seus *deficits* são mais “fáceis” de serem enfrentados.

**Autismo Moderado:**

O TEA Moderado consegue se comunicar, mas de forma mais limitada, com algumas dificuldades, normalmente não se expressam com clareza, e tendem a repetir sons/frases continuamente. Estes também evitam contato visual, e tem pouca interação social.

**Autismo Grave:**

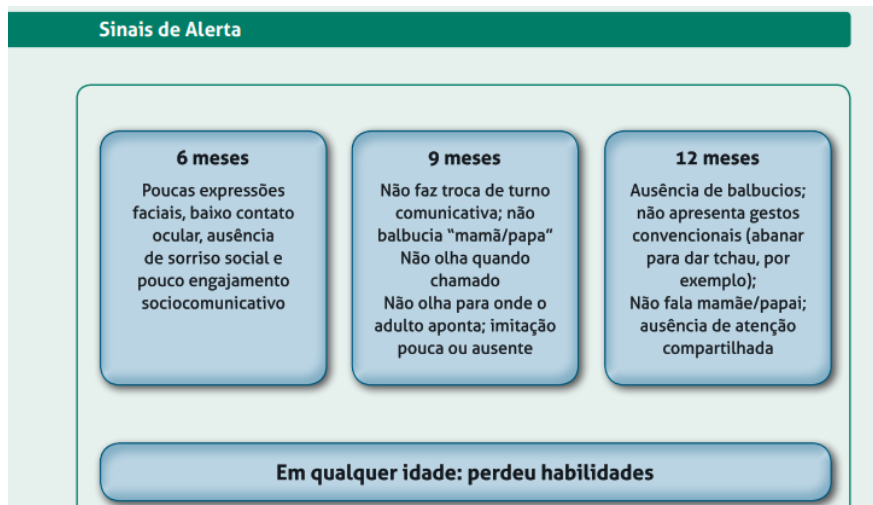
O TEA Grave tem dificuldade na fala, normalmente é não verbal. Tendem a ter movimentos repetitivos, e sua principal característica é a ausência de sensibilidade à comunicação, isto é, o autista de grau grave ignora o seu interlocutor e todos ao redor dele.

**Savant:**

O TEA nesse grau têm distúrbios como *déficits* psicológicos e instabilidade emocional, no entanto, estes também têm grande inteligência e memória incomum. (HOSPITAL SANTA MÔNICA, 2019, p. 2).

Embora o TEA possa ser percebido nos primeiros 12 meses de idade da criança, o seu diagnóstico ocorre, em média, aos 4 e 5 anos. (FOUNTAIN, 2011). Essa idade para diagnóstico promove discussão entre especialistas, pois é considerada tardia, tendo em vista que um diagnóstico precoce pode auxiliar significativamente na evolução dos portadores do autismo. Com isso, Loureiro et al., (2019, p. 3) exemplifica alguns sinais de alerta que a criança pode dar entre os primeiros 12 meses (Imagem 1).

Imagem 1 – Sinais de Alerta nos primeiros 12 meses do portador de TEA.



Fonte: Por Loureiro *et al.*, 2019, p. 3.

Esses sintomas podem evoluir, dependendo da forma que a condição é tratada, ou pode retardar e os indivíduos, que seguem um tratamento específico, com auxílio de vários especialistas, da família e da escola, podem ter os sintomas diminuídos, tendo uma vida mais “normal” possível.

Nesse sentido, têm-se a escola como instituição auxiliar no tratamento do TEA, pois com a inclusão deste na mesma, pode ocorrer melhora em alguns aspectos da condição, como desenvolvimento de fala, interação, comunicação verbal e não verbal e a socialização, que é muito importante para o desenvolvimento cognitivo destes.

### **INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA**

A inclusão escolar da criança autista é um dever da instituição. A lei nº 13.146, é uma lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, que defende os direitos da pessoa deficiente e assegura a inclusão social do mesmo.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27º).  
– É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (parágrafo único do Art. 27º).  
– Oferta de profissionais de apoio escolar (Art. 28º, XVII).

Neste sentido, têm-se a obrigação de incluir a pessoa com deficiência nas escolas e oferecer-lhes estrutura e profissionais qualificados para lidarem com tais. Além da lei para pessoas com deficiência, recentemente foi sancionada a lei Romeu Mion, que defende o direito dos autistas.

Romeu Mion é um adolescente autista filho do apresentador Marcos Mion, que tem grande visibilidade através das mídias sociais. O apresentador mostra sua vida diária com o filho através das mídias, e aconselha pais de outros autistas, defendendo a causa e buscando o direito do filho e de outros autistas, Marcos Mion conseguiu, em 2020, a aprovação da lei que defende o direito de pessoas com TEA que foi denominada com o nome do seu filho, Romeu Mion. (GSHOW, 2021).

A lei Romeu Mion nº13. 977 instituiu a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) para “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e

no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Art. 3º).

O autista precisa de acesso à saúde, assistência social, e, sobretudo, à educação, para que tenha evolução em seu tratamento, e uma vida digna mediante as suas limitações e dificuldades. Visto isso, sabe-se que a escola ainda enfrenta muitas dificuldades no que se refere à inclusão destes.

Muitas das instituições escolares têm dificuldade no que se refere à estrutura, a oferta de profissionais especializados, a oferta de vagas para criança autista, entre outros, no entanto, quando se têm profissionais para estes alunos, existe uma série de desafios que estes enfrentam.

### **DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

A primeira dificuldade enfrentada pelos professores quando se tem um aluno autista em sala é entender o seu quadro. Muitos docentes ficam ansiosos e com medo de receber alunos com deficiência, e não é diferente com o TEA. O medo se dá através do desconhecido. Precisa-se entender o quadro, o grau do autismo, os *déficits* que este apresenta, hábitos, sintomas, sensibilidades e outras, para se ter o contato com este aluno. (SOUSA, 2015).

Entender o comportamento do aluno autista é um dos primeiros desafios do docente, seguido de: desenvolver atividades na qual este tenha interesse e consiga praticar. Quando a criança possui grau leve ou moderado, isto é mais fácil de desenvolver, já quando o grau é grave, é mais desafiador. Quando trata-se de crianças autistas não verbais isto torna-se ainda mais difícil. (SOUSA, 2015).

Fazer um autista não verbal desenvolver uma atividade, ter um momento de interação com outros alunos, promover relação aluno e professor, e aluno/aluno pode ser uma tarefa bem difícil. Como comenta Menezes (2012):

O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele. (p. 25).

Essas são dificuldades que o professor tem que estar preparado para enfrentar. É papel deste:

[...] promover a interação social entre o aluno autista e os demais alunos considerados “normais”, para que assim o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem sejam desenvolvidas. O professor deve desafiar o aluno autista a participar de atividades interativas, favorecendo a comunicação entre todos os alunos. (SOUSA, 2015 p. 15).

O professor tem que desenvolver atividades que auxiliem no desenvolvimento cognitivo do aluno, no desenvolvimento de fala, interação, e socialização para assim vencer os desafios.

Os desafios da docência frente ao aluno com TEA podem ser maiores quando o professor não tem uma formação adequada. Neste sentido, a formação continuada pode ser uma ferramenta muito importante no desenvolvimento do docente e na sua preparação para lidar com alunos com deficiência, especificamente o TEA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O autismo é uma condição que pode melhorar dependendo do tratamento, que tem que ter uma série de acompanhamentos por vários profissionais. Sabe-se que o acompanhamento médico é essencial, porém, a participação da família e da instituição escolar é crucial para o desenvolvimento do mesmo, considerando que esta condição limita o indivíduo em aspectos que podem ser mais bem trabalhados na escola e em casa.

Uma das características mais marcantes da criança autista é a falta de interação e socialização com outras crianças. Isto pode ser trabalhado na escola, quando o professor promove atividades que desafiem este a interagirem. Isto pode ser um desafio também para o professor, que precisa estar preparado para ensinar e auxiliar o aluno autista no seu desenvolvimento.

## **REFERÊNCIAS**

BENUTE, G. R. G. *Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão*. São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2020.

GSHOW. *Marcos Mion aprova Lei Romeu Mion sobre Autismo*. Globo, São Paulo. 2021.

LOUREIRO, A. A. *ET AL. Transtorno do Espectro do Autismo*. Manual de orientação, 2019.

MANTOAN, M. T. E. *Movimento contra a inclusão*. [S. l.: s. n.], 2011. Acesso: 2 out. 2015.

MENEZES, A. R. S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.

SOUSA, M. J. S. *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão de qualidade*. Monografia Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em 28/ 11 /2015.

# OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS

---

• Renato Augusto Rodrigues Batista

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e dever do Estado, segundo os princípios da Constituição Federal de 1988, tem como finalidade o desenvolvimento das habilidades e capacidades humanas para o mundo do trabalho, bem como, a promoção para o exercício da cidadania e a integração nas relações nos contextos da sociedade. Os Desafios da Inclusão Escolar: Reflexões Teóricas são debates em torno de uma educação para todos, respeitando as diferenças de aprendizagem dos alunos nos espaços das instituições de ensino que estão inseridos, porém, reconhecemos que há desigualdades em parte do acesso e a permanência do aluno na escola, requerendo estrutura para acessibilidade, adequação curricular, método de ensino e atualização dos conhecimentos dos professores que exercem a docência em sala de aula com os estudantes.

Sendo assim, refletir e debater sobre os desafios da inclusão escolar, possibilita, para nós professores, oportunidade de reformulação de experiências, ideias, saberes e vivências sociais que possam ser ressignificadas e revitalizadas as práticas pedagógicas de ensino, proporcionando uma educação para os educandos uma educação de qualidade que promova o crescimento e transformação humana.

Segundo Mantoan (2006, p. 16) “a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços”, logo exige de cada profissional da educação a mobilização que permite o trabalho compartilhado com a responsabilidade assumida por todos os envolvidos com as atividades de ensino na escola.

Mittler (2003, p. 15) também ressalta que a “inclusão escolar é a vivência com o outro” de maneira que esta relação seja de reciprocidade e colabore com o processo de formação do aprendizado do aluno, remetendo a este, a iniciativa própria na descoberta constante do aprendizado. Diante dos

enunciados acima, trazemos a seguinte problemática: Quais os desafios da inclusão escolar, diante das concepções teóricas de educação? Objetivo: analisar os desafios da inclusão escolar, apresentando como pano de fundo, as reflexões teóricas para a superação dos desafios no âmbito escolar.

Quanto à Metodologia, optamos por estudos de referências bibliográficas, pois, segundo Severino (2007, p. 121), constitui-se de registros “como livros, artigos, teses, informações da internet”, nos quais permite a realização de leituras e reflexões que remete para o pesquisador o contexto com as realidades do mundo social, bem como, análise e interpretação do objeto investigado. Para o procedimento metodológico, análise de conteúdo. Para Severino (2007, p. 121) “é um método que caracteriza em analisar as comunicações expressas ou ocultas, afim de identificar elementos que possam ser interpretados, desenvolvidos à luz de teorias para se chegar a uma possível conclusão relativa da construção dos conhecimentos.

Para a compreensão deste Artigo, estabelecemos a seguinte estrutura: 1- Introdução; 2- Concepções Teóricas, sobre a inclusão escolar; 3- Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

## **CONCEPÇÃO TEÓRICA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

A educação é um direito de todos e dever do Estado, segundo os princípios da Constituição Federal de 1988, nela está contido a finalidade da instrução educacional como desenvolvimento da pessoa humana, preparação para a vida e o exercício da cidadania dentro de uma lógica que permite a superação das dificuldades no meio social, oportunizando ampliar seu universo cultural, no contexto da sociedade.

Nesta linha de raciocínio, a Lei nº 9.394/96, também garante a universalidade da educação para todos, considerando a igualdade de oportunidades; objetiva estabelecer estratégias que garanta o acesso e a permanência na escola, reportando para estes, a ascensão de seus conhecimentos e articulações com a vida, o mundo do trabalho e a integração à sociedade. Nesse sentido, os desafios das políticas de inclusão escolar, perpassam pelos debates que incluem a legislação da educação, bem como, os decretos e programas que asseguram para os sujeitos o direito do acesso à aprendizagem; observando assim, as necessidades e adequações às realidades dos educandos, a fim de que possam participar e integrar a formação dos conhecimentos, visto que, o processo inclusivo, requer mudanças de atitudes e comportamentos por parte daqueles que exercem a docência.



A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, estabelece que a educação constitui, direito da pessoa com deficiência, assegurando sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma, a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, de maneira que possa responder às necessidades de vida do indivíduo.

De acordo com Mantoan (2003, p. 12), em sua interpretação:

A escola se entupiu de formalismos, da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipo de serviços, grades curriculares, burocracia; uma ruptura de base; e a sua estrutura organizacional, compõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora para todos os que dela participam. A inclusão, implica mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando e reque-rendo para todos.

Aqui, podemos perceber, que os desafios são muitos nas políticas de inclusão escolar, pois, envolvem um conjunto de elementos que incluem, currículo, método de ensino, avaliação, organização, planejamento e sistematização das práticas pedagógicas na escola; nesse contexto, Mantoan (2003), enfatiza que é preciso romper com o formalismo e a burocracia que está na estrutura social da instituição de ensino, propondo uma educação inclusiva, como saída deste modelo educacional, que tende engessar o desenvolvimento do ser humano em sua aprendizagem.

A ação transformadora proposta pela inclusão, exige mudança, não somente de mentalidade, mas também, das políticas públicas inclusivas, ancorada no paradigma da própria educação; mudança esta, que ocorre desde a estrutura física escolar, até as práticas pedagógicas, entre as quais, podem resultar numa participação e inclusão dos alunos no aprendizado; transformando as realidades de vida, pois, segundo Freire (1996), “a educação nos humaniza e liberta”, para manifestar nossa linguagem e pensamento.

Para Santos (1995, p. 28), a escola não pode continuar:

Ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos, desconhecer que aprender, implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos; o que sabemos, implica representar o mundo, a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimento; reconhecendo o que é diverso, podemos entender a lógica da diferença, com perspectivas positivas para a inclusão escolar.

Dessa forma, a escola caracteriza-se por este espaço social de mobilização humana entre os quais, destacamos as diferenças, as vivências, as práticas de ensino, as percepções e concepções de mundo, através dos conhecimentos e suas experiências, seus valores, crenças e, sobretudo, afetividade; pois, o papel da inclusão, é estreitar as relações humanas, reportando as convivências e respeito, entre os indivíduos, visto que, acreditamos que as diferenças de concepções e práticas sociais possibilitam trazer benefícios, não somente, na aprendizagem, mas também, evitando os conflitos e preconceitos.

A superação dos desafios das políticas inclusivas na escola deve começar com a mudança de atitude dos agentes sociais escolares, pois segundo Santos (1995), “o modelo estabelecido no paradigma educacional, é aquele que tem uma visão hegemônica do conhecimento e dos sujeitos”, porém, o processo inclusivo, revela que a produção do saber científico, tem suas variações, ou seja, existem diversos modelos de científicidades que possibilitam explicações para um determinado fato, e, assim, chegam à conclusão, de formas diferenciadas e semelhantes; o que exige, de nós pesquisadores, o reconhecimento que na atmosfera escolar, os alunos também apresentam, distintas formas de conceber o objeto, estudar, refletir e assimilar concepções de representações para a vida.

Debater no contexto da políticas inclusivas na escola, segundo Mantoan (2003), o “formato organizacional dentro de uma lógica racional”, reflete que a exclusão se processa pelo fato de que o saber científico, deve ser imposto para todos, sem os questionamentos, porém, a inclusão ultrapassa esta concepção por compreender que o conhecimento é dinâmico, as pessoas idem e as formas de expressar os sentimentos estão interligados com diferentes movimentos que se cruzam e transformam, ressignificando as experiências nos processos de formação dos conhecimentos.

Para Mantoan (2003, p. 35), faz-se necessário, identificar que um dos desafios que temos na educação:

É o ensino curricular de nossas escolas (organizado em disciplinas isoladas, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter relações, contrariando o conhecimento e evolui por recomposição), contextualização e integração de saberes em rede de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções.

A crítica ao currículo, torna-se evidente no espaço escolar, pois com a divisão em disciplinas, percebemos a fragmentação do ensino e formação do aluno, porém, o processo inclusivo, demonstra que as inter relações das áreas

de conhecimentos, possibilitam a integração articulada com a prática social, fundamentada na vivência e participação de todos, pois a evolução de experiências, transforma a concepção educacional, contextualiza as práticas educativas dentro de uma rede de entendimento, que não diminui a capacidade de refletir, mas revela a sua complexidade na capacidade resolução de problemas no contexto escolar.

Para Santos (1995, p. 30), os sistemas escolares estão:

Montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afeto, sem os quais, não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir mudanças.

O modelo escolar que temos, está pautado em características deterministas e mecanicistas entre os quais, reduz-se a realidade e impõe uma divisão para alunos e professores, em que as diferenças são ignoradas e o pensar científico moderno, aparece como a essência educacional na escola que trabalha os aspectos hegemônicos de experiências, formação e ensino aprendizagem, pois, menospreza, o sentimento, o afeto a própria atuação do sujeito que interrompe a transformação em favor do arcaico modelo escolar que ainda temos.

A luta por uma educação inclusiva, requer de seus colaboradores o reconhecimento de direito e a garantia na legislação do ensino “voltado para a cidadania global, plena livre de preconceito, e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 43). Esta caracterização requer uma organização e sistematização de políticas de educação para todos, indistintamente, com foco nas diferenças como condições para incluir, participar, viver e expressar a linguagem e pensamento.

Santos (1995), salienta que “a inclusão, enquanto ação e prática, constitui-se como processos de participação e integração dos sujeitos na escola”, provoca mudanças de tomada de consciência, e valorização individual e coletiva, pois, as ações educativas, devem partir de uma rede que inclui, não somente, professores e alunos, mas também, outros agentes que são protagonistas nos debates das práticas de inclusão.

Para Gadotti (2010), a “democratização da escola pública, ocorre com a universalização do acesso e a permanência na escola” e os desafios de uma educação inclusiva, está justamente marcado por uma concepção de ensino

“formalista” e “racionalista”, que para Santos (1995), demarca as diferenças e abre precedência para exclusão, o que necessariamente, exige reflexões e problematizações, objetivando que o ensino seja para todos e, que tenhamos de fato, uma escola inclusiva para todos, indiscriminadamente.

Nesse sentido, consideramos que a educação inclusiva, do ponto de vista da legislação, vem se destacando, como podemos verificar no contexto abaixo:

O documento apresenta em seu corpo a trajetória histórica da Educação Especial; traz dados diagnósticos sobre a mesma, e propõe a perspectiva da educação inclusiva, que visa assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação, através da orientação aos sistemas de ensino a fim de garantir acesso, participação e aprendizagem no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 08).

A partir do documento que traz a transitoriedade da educação especial inclusiva para a história da educação, destacando a inclusão de alunos e suas diversidades no ambiente escolar, nos respectivos processos de aprendizagem, pois reconhecem as necessidades educativas e aponta orientação, tanto para o sistema de ensino, assim como, para as escolas, revelando as possibilidades de incluir na rede regular das Instituições educacionais; ressaltando também, as condições das especificidades para os atendimentos.

A política de inclusão escolar perpassa por desafios que é superar as ideias racionalistas, que na educação são as demarcações dos espaços para os sujeitos com deficiência e os tratamentos disponibilizados no próprio sistema de ensino. A superação das ideias sobre os alunos com deficiência, exigem novas reflexões, perspectivas, consciência e tomada de posição política, enquanto, movimento de debates e possibilidades de mudanças, para uma definição de uma inclusão escolar.

De acordo com Mantoan (2005, p. 18), faz-se necessário entender que no cenário atual:

A inclusão total e irrestrita, é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais, atribuem aos alunos, as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas, sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos, não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão e outros tipos de situações que afetam o estudante na vida escolar.

A inclusão nesta perspectiva, segundo a autora, ainda fica de maneira restrita entre, as quais, suas críticas são pertinentes para nós; o que necessitamos

são de políticas educacionais que reverta tal situação, tanto para as escolas, como também, para os alunos nos processos de formação do aprendizado, uma vez, que a própria forma de ensinar, está pautada na avaliação e o “que” e “como”, estes questionamentos, no trato com os alunos, podem levar a limitação do acesso ao saber escolar; assim, possibilitará gerar repetência, exclusão, entre outros fatores que não contribuem em sua totalidade com o processo da inclusão escolar.

No entanto, no campo da legislação educacional, a garantia de uma escola inclusiva, possibilita a criação de estratégias que convergem para atender as expectativas dos alunos de forma global; assim, nas diferentes situações, exigem uma inclusão adequada nas ações que possibilitam a participação e integração nos processos de construção dos conhecimentos, que possam intermediar, entre a vida e as relações com as práticas sociais.

Santos (1995), colabora com esta reflexão quando reflete que “a política de inclusão, deve ser o caminho para reverter todo tipo de discriminação social contra alunos com deficiência”, porém, precisamos compreender as formas e meios das políticas educativas no contexto escolar, para intervir através de ações concretas, que transformem concepções, atitudes e comportamentos humanos, bem como, viabilizar propostas que possibilite à todos, indiscriminadamente, o entendimento da importância do processo inclusivo escolar.

Para Mittler (2003, p. 34), em sua análise, destaca:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas, em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos, e celebra a diversidade que tem como base, o gênero, a racionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Refletir sobre o processo inclusivo escolar numa perspectiva total, dependerá, segundo a visão do autor, em reformulação curricular, o modo de avaliar e a pedagogia no trato com os alunos, além da revisão das relações que envolvem pessoas, raças, linguagens e outros. Portanto, uma reforma nestes aspectos, de forma que o papel da inclusão, seja de fato, concretizado para todos, pois, é necessário que as transformações ocorram, para que nossos alunos tenham sucesso no aprendizado escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos diante das reflexões elencadas neste Artigo, a importância da educação inclusiva na escola pois, oferecem perspectivas de aprendi-

dizagem aos alunos, visando a participação, inclusão no desenvolvimento das atividades de ensino promovendo sua inserção no contexto da sociedade, uma vez que, a formação do aprendizado contribui para esta finalidade.

Educar numa consolidação de acolhimento, reconhecimento, respeito às diferenças, oferecendo oportunidades para todos os educandos, de modo que, as práticas pedagógicas de ensino, respondam às necessidades do cotidiano, permita assim, vivências e socialização de conhecimentos, visualizando, a inclusão nas relações sociais, tanto da escola, quanto da família pois, a inclusão no ambiente das instituições de ensino, atribui significado na vida dos sujeitos.

A educação escolar tem papel imprescindível na formação do indivíduo e o processo de inclusão, torna-se a realidade do acesso e a permanência na própria escola, lugar este, do encontro, da vivência do fazer experiências e compartilhar saberes que colaboram com o aprendizado, fortalece o espírito de respeito e solidariedade, transformando para uma participação ativa na sociedade. Contudo, faz-se necessário, para que cada aluno potencialize as habilidades que lhes garanta articular o pensamento com as práticas sociais nas manifestações dos conhecimentos, permitindo assim, que os alunos sejam de fato, contemplados com a aprendizagem.

Dessa forma, o processo da educação inclusiva cumpre seu papel na formação educativa, proporcionando meios para agir no mundo, questionando a partir de seus saberes, pois, o caráter do acesso às informações é favorecer as reflexões e a reconstrução dos conhecimentos.

Portanto, o processo da educação inclusiva, aponta para perspectivas na mudança de paradigmas pois, requer ressignificações de concepções teóricas e práticas pedagógicas, relacionadas com atitudes, valores, hábitos, afetividades e comportamentos que proporcione a participação do educando na escola, bem como a promoção para o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Atlas, 1988.
- GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Instituto Paulo Freire: 2010
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artemed, 2003
- MANTOAN, Tereza E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

# COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

---

Joseane Nazaré Rocha da Silva  
Maria Bárbara da Costa Cardoso

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que acomete o setor neurológico do indivíduo, que o limita de diferentes formas, por apresentar diferentes *déficits*. O autismo pode ser identificado na infância e pode se manifestar em diferentes graus. (ONZI; GOMES, 2015).

Nos primeiros 12 meses do indivíduo podem ser observados alguns sinais que indicam a presença do TEA como, a ausência de alguns gestos convencionais, a falta de contato visual, a ausência de atenção compartilhada e a não pronúncia de algumas “meias” palavras como “mama/papa”. (LOUREIRO *et al.*, 2019).

Embora nos primeiros meses a criança já apresenta sintomas, o diagnóstico preciso só é dado entre 4 e 5 anos de idade da mesma, o que pode ser prejudicial, considerando que quanto mais cedo o diagnóstico seguido por uma imediata intervenção mediante o tratamento, a criança pode ter uma evolução significativa no seu quadro.

Os principais problemas apresentados por uma criança com TEA são, em diferentes graus: dificuldade de interação, comunicação e socialização, falta de contato visual, expressões faciais, falta de reconhecimento ao ser chamado, hipersensibilidade física e auditiva, descontrole emocional e outros. Esses sintomas podem variar entre os graus de autismo. (SILVA; MULIK, 2009).

Dentre os sintomas acima citados, um dos mais característicos entre os autistas é a dificuldade comunicativa que é caracterizada pelo uso repetitivo da linguagem e dificuldade para iniciar e manter um diálogo inteiro. Muitas vezes autista não consegue completar uma frase, apenas “solta” palavras restritas.

Neste sentido, tem-se a dificuldade de comunicação da criança autista como uma problemática a ser enfrentada pelo professor de Educação Especial (EE). O trabalho justifica-se pela curiosidade de entender as limitações e tipos de comunicação de indivíduos com TEA.

O objetivo do artigo é, além de entender os aspectos de comunicação de autistas, sugerir formas metodológicas que o professor especializado pode utilizar para desenvolver essa habilidade cognitiva e de comunicação destes.

### **FORMAS COMUNICATIVAS EM CRIANÇAS COM TEA**

O TEA é caracterizado por um distúrbio onde ocorrem alterações das funções do neurodesenvolvimento, o que pode englobar diferentes *déficits* neurológicos a níveis de comunicação. Esta condição pode afetar a linguagem, a interação social e o comportamento. Neste último, observa-se que a criança mantém hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses (MARTINS, 2022).

É importante ressaltar que existe tratamento para retardar o desenvolvimento da condição, no entanto, o TEA não possui cura. O tratamento pode ser dado de forma multidisciplinar, com auxílio da família, profissionais de saúde e de educação, a fim de que os sintomas do autista sejam reduzidos ao mais “normal” possível. Sobre isto, a literatura científica já mostra que em alguns casos é possível que a criança/adultos com TEA possam ter uma vida muito próxima da considerada “normal” (FREIRE, 2002).

A comunicação é essencial no desenvolvimento da criança, pois é neste período que o indivíduo começa a ter trocas com o mundo, aprendendo palavras, cores, formas, expressões, gestos e outros. Nesse sentido, as dificuldades comunicativas apresentadas pela criança com TEA prejudicam o seu desenvolvimento, afetando os aspectos interativos e de socialização. (SARMENTO, 2004). As habilidades de comunicação que podem ser verbais, vocais e de gestos precisam ser estimuladas em crianças com TEA, isto dentro das limitações das crianças com autismo, pois estas podem apresentar a ausência da comunicação verbal, sendo consideradas autistas não verbais. Nestes casos, o estímulo a ser dado precisa ser focado em gestos e expressões.

A comunicação é um desafio para a criança autista e para os responsáveis pela mesma. Muitas vezes, estas não conseguem se expressar ou não entendem a linguagem falada, nesta perspectiva, estas utilizam de estratégias verbais para se comunicar e interagir, ou se utilizam da linguagem, mas de uma maneira única. (AMATO, 2010).

[...] a ecolalia — imitação e repetição de palavras ou frases — é comum em crianças com TEA. Além disso, elas podem usar palavras inventadas (neologismos); falar a mesma palavra repetidamente; confundir pronomes e se referirem a si mesmos em terceira pessoa. (NEUROSABER, 2021, p. 02).



Entende-se, portanto, que a linguagem verbal em crianças com TEA se dá de diversas formas, mas todas com um objetivo comum: tentativas de comunicação. Neste processo é imprescindível que tenha a presença dos pais e educadores, para assim haver um desenvolvimento efetivo no processo comunicativo em autistas verbais e principalmente não verbais. Em um levantamento bibliográfico sobre o treinamento de pais com filhos autistas, os autores constatam a efetividade da presença dos pais no processo de estimular as habilidades comunicativas da criança autista (SUPPO & FLOYD, 2012).

Quando não há a utilização da linguagem falada pela criança autista, mesmo que com as suas restrições, o autista é considerado não verbal. Neste cenário, a linguagem não verbal é utilizada de forma acentuada pela criança, então é necessário que haja uma interpretação detalhada para conseguir entender e se comunicar com a criança. (CHIANG *et al.*, 2008). É compreensível que pais, professores e profissionais se preocupem com a fala e queiram a todo custo estimular a criança autista a falar, no entanto, mais do que isso é importante valorizar a linguagem que esta criança usa para se comunicar.

Sobre isto, sabe-se que:

Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a comunicação se desenvolve passo a passo, por isso é importante trabalhar isso com elas. Por exemplo, se chorar na cozinha é a única maneira dela pedir comida, pode ser muito difícil tentar ensiná-la a dizer “comida” ou “fome”. Em vez disso, os pais podem tentar desenvolver habilidades que estão a apenas um passo da capacidade atual da criança, como por exemplo, alcançar ou apontar para a comida que ela deseja. Assim que ela começar a estender a mão ou apontar, os pais podem tentar obter contato visual. (NEUROSABER, 2021 p.02).

Por mais que a criança com TEA tenha muitas dificuldades comunicativas, isto pode ser trabalhado por profissionais de saúde, da educação e principalmente pelos pais da criança. Isto não quer dizer que um autista não verbal possa passar a falar, mas as suas formas de comunicação podem ser melhoradas, para assim este obter melhor vivência em sociedade. (AMATO, 2010).

## **O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO DE CRIANÇAS COM TEA**

O auxílio e dedicação dos pais da criança com TEA é imprescindível em seu tratamento e evolução. Quando trata-se da comunicação destes, os pais, por terem uma maior convivência com a criança, conseguem entender

e ajudar a criança da melhor forma, no entanto, o professor da EE tem papel importante nesse desenvolvimento.

Neste sentido, sua inserção na escola, com intervenção pedagógica do professor, é essencial para sua construção interativa e de comunicação. Para Carvalho-Filha (2019, p. 526) “se a criança estiver no contexto escolar, é essencial criar as condições necessárias para que a mesma obtenha as mesmas condições de aprendizagem que os demais estudantes, [...]”.

Estes profissionais utilizam de práticas educativas que incluem o aluno com TEA, e que auxiliem no processo de comunicação do mesmo. Professores relatam que o desenho, as formas, os gestos e a música podem ser ótimas ferramentas para facilitar a comunicação entre professor e aluno e também entre aluno autista e aluno “normal”. Para Martins (2022), a escola é o local mais indicado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas por meio de atividades de interação social, cognitiva e motora. Este processo de desenvolvimento do aluno autista dentro da escola, mediado pelo professor, traz outro assunto importante à tona: a inclusão escolar da criança com deficiência. É papel do professor, dentro de sala de aula, promover um tratamento igualitário a todos os alunos, e ter uma atenção especial com a criança autista, a fim de incluí-la e oferecer-lhe uma educação que tenha resultados positivos frente a sua condição, pois a educação é direito das crianças com TEA, que estão amparados pela legislação.

Existem leis que estabelecem uma série de direitos do aluno autista e impõe às escolas, sejam públicas ou privadas, deveres que devem ser obedecidos à risca. Infelizmente, na prática ainda existe negligência com muitos alunos, o que faz com que alguns pais precisem acionar a justiça para que seus filhos sejam tratados de maneira decente e humana (AZEVEDO, 2022).

Neste processo inclusivo e do desenvolvimento pedagógico com o aluno autista, o professor da EE precisa criar metodologias ativas, que promovam estímulos nesta criança, experiências sociais, criatividade, afeto, empatia e socialização com outras crianças. (DIDONET, 2001). Embora o aprendizado dessas crianças seja dado em ritmos diferentes das outras, é importante não deixar de utilizar todas as ferramentas possíveis para o crescimento individual deste, e o seu desenvolvimento cognitivo.

O professor precisa ser especializado, e estar preparado para lidar com estes alunos e suas dificuldades comunicativas, além de precisarem ter empatia e amor pelo autista, pois isto também influencia em seu desenvolvimento. Pois, “o mundo é de todos e essas crianças não vão viver em um mundo segregado e especial”. (LIMA, 2022).

Diante disso, sabendo que o professor exerce um papel essencial na vida destes alunos e que a comunicação não verbal é tão importante para que os autistas se expressem, a instituição deve explorar isto, pois a linguagem e a comunicação são fatores primordiais no processo de interação humana. A construção de vínculos, de relacionamentos se dá através da comunicação. Tudo que se aprende é resultado de um processo de comunicação, seja ele qual for.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA é uma condição que não tem cura, mas tem tratamento. Seu sintoma mais característico é a dificuldade comunicativa. Sobre isto, entende-se que as formas de comunicação da criança autista podem variar desde a não verbal, através de expressões e gestos, e a verbal, onde pode ser utilizada a linguagem falada, mas ainda assim com restrições e dificuldades.

Nesta perspectiva é preciso que a comunicação da criança autista seja observada e entendida, e trabalhada pelos pais e pelos educadores que lidam com estes, para que desenvolvam uma melhor interação e socialização, gerando melhorias na vida da criança com TEA e da família desta.

A criança com TEA precisa ser vista e ouvida, mesmo não falando, esta precisa ser entendida e precisa também entender, para ter condições de vida melhores. Seus gestos, suas expressões, suas falas, mesmo que repetitivas ou incompletas precisam ser escutadas, é necessário uma atenção toda especial para esta criança, para sua evolução e melhoria em seu quadro.

O professor da criança com TEA tem um papel de suma importância no que se refere à sua comunicação. A utilização de metodologias ativas, ou até mesmo metodologias simples, como utilização de desenhos e pinturas, podem melhorar o entendimento e a comunicação de crianças autistas, por isso o professor precisa desafiar seu aluno com atividades que desenvolva seu cognitivo, que estimule sua comunicação, interação, que promova sua criatividade, que desperte interesse, empatia e afeto neste.

## REFERÊNCIAS

AMATO, C. A. H. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* [online]. 2010, vol.22, n.4 [cited 2020-12- 24], pp. 373-378.

CARVALHO-FILHA, F; *et al.* *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados - uma revisão integrativa.* Revista. 2019.

CHIANG, C. *et al.* Nonverbal Communication Skills in Young Children with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*. 38. p. 1898-1906, 2008.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. v 18, n.73. Brasília, 2001. p. 11-28.

DORNELES, C. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais 4ª*. Ed. rev. (DSM-IV-TR). São Paulo: Artes Médicas, 2002.

FREITAS, F. A. F. ET AL.,. Habilidades comunicativas em crianças com Transtorno do Espectro Autista: percepção clínica e familiar. *Rev. CEFAC*. 2021;23(4).

GADIA, C. ET AL.,. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. In: *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, abril de 2014.

MISQUIATTI, A. *et al.* Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós intervenção. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 479-486, Abr. 2014.

MOREIRA, A. *Os desafios da inclusão de alunos com autismo nas escolas*. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/>. Acesso em: 04 de dezembro de 2022.

ONZI, Z. F.; GOMES, F. R. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. In: *Caderno pedagógico - Univates*. Vol. 12, n. 3, 2015.

SILVA, M.; MULIK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*, Vol. 29, n. 1 p. 116-131. 2009.

TEXTO LIVRE. *Problemas de comunicação de crianças com autismo*. Neurosaber, 2021.

# SÍNDROME DE DOWN E EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTERFACES NO PROCESSO EDUCACIONAL

---

Nubiane Amaral Ferreira

## INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro a legislação no que tange a inclusão de crianças com necessidades específicas teve grandes avanços, pois desde a Carta Magna (1988), Leis das Diretrizes da Educação – LDB e suas Diretrizes, tal processo de inclusão nas escolas regulares tornou-se realidade.

A inclusão das crianças com Síndrome de Down (SD), na etapa da Educação Infantil, contribui efetivamente para estimular o processo educacional e físico na faixa etária e suas particularidades de crianças SD, tendo em vista, que é necessário um conjunto de fatores no ambiente da escola para a efetivação do processo. Dessa forma, a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, engloba um marco de construção de conhecimento que faz necessária nessa faixa etária. Para tanto:

A perspectiva defendida é que a infância é parte da estrutura social e que as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais. Dessa forma, a criança passa a ser concebida como um sujeito ativo, histórico e de direitos e suas ações no mundo são reconhecidas e compreendidas. Essa concepção implica considerar que a construção identitária da criança não se ancora somente na adaptação aos ambientes, mas também na sua intervenção e transformação dos espaços sociais. (VALLE P. 11, 2010).

Partindo desse pressuposto, a criança necessita ter autonomia, precisa compreender seus limites e sua importância dentro do processo, tendo em vista que a escola deve ser um ambiente acolhedor sem nenhuma distinção de raça, cor, etnia ou deficiência, a escola deve ser um espaço na qual todos os atores tenham seus direitos garantidos por lei.

Nesse contexto, fazer uma análise relacionada à Síndrome de Down e Educação Infantil, nos remete a um processo histórico de lutas e desafios

enfrentados para a inclusão de crianças com SD no ensino regular da escola pública, tendo maior desafio ainda, no que se refere à educação infantil, assim demonstraremos as interfaces de tal processo.

Diante de todo o processo, avanços na legislação e currículo integrado ainda têm muitos desafios para termos de fato e de direito uma educação para todos e para todas com inclusão na prática, e uma escola para todos, com um governo que valorize a educação em primeiro lugar e em todos os âmbitos estruturais.

Contudo, objetivamos analisar as interfaces da Educação Infantil e a inclusão da criança com Síndrome de Down na escola, especificando, demonstrar a importância da educação infantil para as crianças com tais anomalias, analisar as legislações relacionadas à inclusão de crianças com necessidades específicas na escola e verificar o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down no ambiente educacional.

Nessa perspectiva, espera-se contribuir para toda a comunidade escolar e principalmente para os profissionais da educação, incumbindo-se de que todo conhecimento relacionada à educação de crianças com necessidades específicas e a inclusão de crianças com SD tem grande relevância, tendo em vista que, que é um tema com poucos estudos, o trabalho visa demonstrar o quanto é importante ter conhecimento mais aprofundado de tal tema, desmistificando assim todos os preconceitos enraizados historicamente sobre tal tema.

Desse modo, a natureza da pesquisa é de cunho qualitativo, assim, GIL (2008) afirma que a análise dos dados não será elaborada apenas como um meio de descrever a realidade, mas, levantar novas discussões que possibilitem novas explicações e interpretações acerca do tema em questão.

A esse respeito, GIL (2008) frisa que, as técnicas de investigação serão levantamento bibliográfico em revistas, livros, artigos, teses, dissertações e dentre outras referências para argumentação, tais como Luciana de Luca Valle (2010) e Vigotski (2001) e a pesquisa documental em que analisamos os documentos oficiais, tais como a legislação vigente, como Constituição Federal (1988), Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares para Educação a Especial e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por conseguinte, teremos no primeiro capítulo a Síndrome de Down e sua caracterização, parafraseando todo o processo de descobrimento da síndrome até suas características e suas particularidades.

No segundo capítulo será abordado um recorte histórico e seus avanços legais da educação infantil, em que se propõe a espanar o papel da infância para a sociedade demonstrando seu papel de fato no sistema educacional e na vivência da criança.

No terceiro capítulo será enfatizado a importância da inclusão e seus desafios na educação infantil de crianças com Síndrome de Down, levando em consideração a formação do profissional da educação e o currículo adaptado para o ambiente educacional. Assim, teremos posteriormente o primeiro capítulo explanado.

## DESENVOLVIMENTO

### Síndrome de Down e sua caracterização

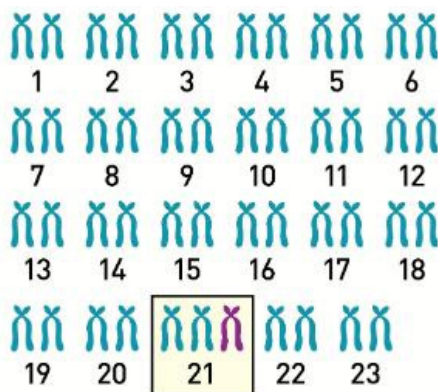
Nesta seção, iremos abordar as particularidades e peculiaridades da Síndrome de Down (SD), buscando entender como é constituída geneticamente e qual o seu processo de alterações físicas e psicológicas.

Nessa perspectiva, as Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down:

A Síndrome de Down (SD) ou trissomia 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana. A presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento. (BRASIL, 2013, p. 9).

Dessa forma, a SD é uma condição humana, com uma alteração genética em seu cromossomo, tendo 47 cromossomos no total, com 23 pares a trissomia ocorre no cromossomo 21. Assim como mostra imagem:

Imagem 1 - O demonstrativo da trissomia.



Fonte: Google, 2023.

Partindo desse pressuposto, na imagem acima remete a um desenho de um exame chamado cariótipo, em que demonstra o cromossomo 21 com a trissomia, tendo assim o resultado das possíveis alterações cromossômicas no indivíduo.

De acordo com as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down (DAPSD), o primeiro estudo descritivo para pessoas com SD foi em 1866, por um médico pediatra chamado John Lagdon Down, por isso a denominação da referida Síndrome, em se demonstrou toda sua caracterização e seu fenótipo, dessa forma, a formação de crianças com SD ocorre por vários fatores, tendo em vista acidente genético, incompatibilidade sanguínea, genética e idade em gestantes com igual ou superior a 35 anos de idade.

Dessa maneira, para DAPSD (2013), a SD é distinguida por características físicas e intelectuais coevas nos sujeitos com Síndrome de Down são: olhos pequenos, uma prega palmar transversal única (também conhecida como prega simiesca), dedos curtos, fissuras palpebrais oblíquas, ponte nasal achatada, língua protrusa (devido à pequena cavidade oral, ou seja língua para fora), pescoço curto e muitas vezes acometidas a doenças cardiopatas, estatura baixa, baixo desenvolvimento intelectual e dentre outros. Assim:

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) a SD recebe o código Q - 90. Por estar classificada no capítulo Q00 - Q99 das malformações, deformidades e anomalias cromossômicas. Dentro deste capítulo se encontra no grupo Q 90 - Q99 das anomalias cromossômicas e na categoria Q90 da Síndrome de Down. (BRASIL, 2013, p. 12).

Imagem 2 - Uma criança com Síndrome de Down.



Fonte: imagem fotografada pela autora.



Dessa maneira, para DAPSD (2013), a SD é distinguida por características as físicas e intelectuais coevas nos sujeitos com Síndrome de Down são: olhos pequenos, uma prega palmar transversal única (também conhecida como prega simiesca), dedos curtos, fissuras palpebrais oblíquas, ponte nasal achatada, língua protrusa (devido à pequena cavidade oral, ou seja língua para fora), pescoço curto e muitas vezes acometidas a doenças cardiopatas, estatura baixa, baixo desenvolvimento intelectual e dentre outros. Assim:

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) a SD recebe o código Q - 90. Por estar classificada no capítulo Q00 - Q99 das malformações, deformidades e anomalias cromossômicas. Dentro deste capítulo se encontra no grupo Q 90 - Q99 das anomalias cromossômicas e na categoria Q90 da Síndrome de Down. (BRASIL, 2013, p. 12).

Para tanto, é necessário entender o contexto das adversidades das crianças acometidas a SD para o uso de estímulos e plano terapêutico para contribuir no desenvolvimento das crianças com SD.

### **Uma breve discussão sobre Educação infantil**

De acordo com Luciana de Luca Valle (2010), historicamente a educação infantil está em processo de construção e transformação tendo em vista que na idade média a responsabilidade da educação da criança era de responsabilidade da família na função da mulher, que a criança era vista como miniatura de adulto em vários aspectos, como vestimenta e dentre outros.

Dessa forma, com o final da idade média para VALLE (2010) afirma que, as concepções sobre a infância foram redimensionadas, pois com o fortalecimento do sistema capitalista a educação foi se reconstruindo e se reorganizando de acordo com o contexto, assim:

Nesse momento em especial houve a necessidade de repensar qual destino se daria às crianças, filhos de operários, pois estavam sofrendo maus tratos e abandonos, enquanto os filhos dos pais burgueses frequentavam a escola. (VALLE, 2010, p. 16).

Nesse sentido, foram criadas instituições formais, com o papel de ensinar hábitos comportamentais de caráter religiosos. Contudo, para a autora tais considerações e vários autores como Comênius, Rousseau, Petalozzi, Froebel e Montessori foram os primeiros autores a trazer avanços e práticas inovadoras para a educação infantil.

Dessa forma, mesmo a educação para a faixa etária da Educação Infantil iniciar o seu processo com caráter assistencialista, tivemos grandes avanços na legislação para termos uma formalidade e obrigatoriedade na educação das crianças pequenas.

Nessas circunstâncias, passamos do caráter assistencialista para a educação, principalmente depois da aprovação da Constituição de 1988 e Leis das Diretrizes Bases em 1996, em que trouxeram a obrigatoriedade e uma nova forma de pensar o conceito de infância, para VALLE (2010):

Passamos do atendimento de crianças como parte exclusiva da família, em uma concepção que as compreendia como semelhantes a um adulto, continuamos nosso caminho na ação da escola (creche), como substituta da família no atendimento aos pequenos, e, por fim, chegamos à necessidade de trabalho dos entes da família e à concepção da escola de Educação Infantil (pré-escola) como aquela que prepara a criança para o Ensino Fundamental (p. 37).

Para tanto, precisamos reforçar e avançar cada vez mais no fortalecimento da Educação infantil, tendo em vista seu papel educacional, tendo a criança como centro do processo, refletindo as práticas pedagógicas, no trabalho educativo como um todo, adequado contextualizado e lutando para termos uma educação para todos e com qualidade.

### **A inclusão de crianças com Síndrome de Down na escola de educação Infantil**

A Escola atualmente tem um papel fundamental no rompimento de paradigmas para a inclusão de crianças com necessidades específicas, dessa forma, o processo de inserção da mencionada criança na Educação Infantil, nos mostra a evolução no processo de ensino e aprendizagem, visto que, a educação está de fato exercendo sua função social. Assim:

A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação. (GÔES, 2002, P. 99).

Nesse *interim*, a teoria histórico-crítica de VIGOTSKI (2001), afirma que o professor tem um papel fundamental para a estimulação das limitações das crianças com SD, permitindo que a referida criança tenha infinitas possibilidades de aprendizagem.

Contudo, toda criança aprende de forma diferente, com particularidades específicas, assim assimila de forma diferenciada, com jeitos e tempos que diferem uma das outras, sendo assim, as crianças com SD precisam ter um olhar diferenciado, pois as questões de aprendizagens cognitivas, físicas e psicológicas são mais tardias, precisam de um estímulo maior, tem ritmos e implicações diversas.

Entretanto, um esforço conjunto com todo o apoio das famílias-escola e políticas públicas de fato efetivadas, terão êxito no trabalho e construção de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, métodos e estratégias educacionais, com estímulos que contribuam de forma interdisciplinar, faz necessário visto que, as condições ao espaço educacional também são fatores que contribuem para promoção da aprendizagem.

Concomitantemente, nota-se que o processo de inclusão não é somente matricular e atender a criança com SD, mas inserir a diversificação, a diferença entre todos e logo, demonstrar a importância da singularidade e particularidade de todos os educandos que estarão no espaço educacional. Dessa forma, incluir e inserir todos, no espaço de forma que nenhum sofra nenhum tipo de preconceito e discriminação. Assim:

Se a meta do processo de inclusão é que todo e qualquer educando seja inserido na escola comum, então a escola inclusivista deve preparar-se para oferecer um ambiente próprio ao desenvolvimento das potencialidades de todos os tipos de alunos, qualquer que seja sua deficiência, diferença, déficit ou suas necessidades individuais. (WERNECK, 1997. P. 28).

Ou seja, para a autora supracitada, a inclusão de fato só será exercida se houver mudanças de paradigmas em todos os setores, que compõem a comunidade educacional.

## **CONCLUSÃO**

Conclui-se que, todo processo histórico para com as crianças de necessidades específicas, muitos são os avanços no que refere a legislação, tendo em vista, muitos obstáculos a se vencer.

Nesse sentido, a educação infantil, reconhecida como um grande marco para a educação formal, nos proporcionou a inserção e o reconhecimento da infância como uma estrutura social, tendo a criança como um ser pensante e de voz na sociedade, que tem sentimentos e está em constante processo de construção de conhecimento.

Dessa forma, a Síndrome de Down, acometida a trissomia do cromossomo 21, em que a criança nasce com anomalias oriundas da trissomia, como física, psicológicas e neurológicas.

Para tanto, as interfaces da criança SD na educação infantil refere-se a vários desafios entre educação, família e poder público, em que faz necessário que todos os setores responsáveis por uma educação de qualidade tenha clareza da importância do processo de inclusão da criança com SD no espaço educacional, pois a contribuição da escola para com essa criança tem fatores que podem contribuir significativamente com sua vivência e aprendizagem para toda a sua vida, assim, que consigamos alcançar em futuro próximo todos os direitos necessários para um país menos excludente e igualitário.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, *Bases Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V.3. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, *Leis de Diretrizes e Bases da Educação*. Atualizada. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas*. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.
- GIL. Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 06 ed. Atlas, São Paulo/SP, 2008.
- GÓES. Maria Cecília. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- WERNECK. Cláudia. *Ninguém vai mais ser bonzinho na sociedade inclusiva*. São Paulo, WVA. 1997.
- VALLE. Luciana de Luca. *Fundamentos da Educação: Uma breve discussão sobre a Educação Infantil*. Curitiba, ed. FAEL, 2010.
- VYGOTSKY. L. S. *A Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

# **INCLUSÃO RIBEIRINHA E A TERCEIRA MARGEM DO RIO: A SUBJETIVIDADE DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS**

● José Raimundo Lobato Corrêa Neto

## **INTRODUÇÃO**

A inclusão tornou-se um tema constante e corriqueiro entre estudiosos que tratam sobre educação, no entanto, ainda é nítido o quanto a sociedade e a estrutura educacional, precisam pensar e repensar, o modo como vem tratando as pessoas com deficiência, precisam acreditar que todos merecem ser respeitados, que tem seu valor, suas particularidades sociais e educacionais, sejam deficientes ou não.

A escola, historicamente, passou de normalizadora da ordem social, para referência nas relações de convívio social, se antes os sujeitos que apresentavam diferenças em campos culturais, sociais, psíquicos e cognitivos eram colocados em espaços especiais, ou excluídos, agora por força da legislação eles devem ser integrados para conviver, obrigatoriamente, com os demais. Com isso, destacamos que não dá mais para negar acesso à educação e a outros espaços às pessoas com deficiência.

A sociedade precisa de mudanças estruturais e conceituais, que sejam capazes de entender as limitações, os desejos e as potencialidades das pessoas deficientes, partindo do princípio de que não são os deficientes que precisam adaptar-se ao social, e sim ao contrário.

É importante ressaltar, que na trajetória das pessoas com deficiência, já tivemos avanços significativos, pois estas já passaram pelas fases de exclusão, segregação, integração até chegarem na inclusão.

A inclusão aqui deve ser entendida, não só como promotora de acessibilidade aos deficientes, mas também a todas as pessoas que sofrem com algum tipo de exclusão social, sejam negros, mulheres, deficientes, ribeirinhos, quilombolas, homossexuais, entre outros.

Segundo Sanchez (2005),

A filosofia da inclusão defende uma educação inclusiva para todos, sustentadas em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e justiça social. (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional).

Nessa perspectiva, todas as escolas sentem-se obrigadas a tornarem-se inclusivas e atender o público alvo da educação especial, necessitando de ressignificações tanto conceituais, estruturais, didáticos, pedagógicas, e assim por diante. Estas dificuldades acentuam-se ainda mais, quando os estabelecimentos de ensino se localizam no campo.

A educação do campo, por si só, já traz uma trajetória de lutas e conquistas, pois durante muito tempo o acesso e oferta da educação, quanto não era lhes negado, era muito precário, descontextualizados de suas vivências e não atendia suas necessidades.

Dentro da educação do campo encontra-se a modalidade chamada educação ribeirinha, que apresenta singularidades, principalmente, quanto a sua geografia de localização, pois o modo de vida dessas populações está diretamente ligado ao contato com os rios.

Geralmente, as comunidades ribeirinhas estão instaladas nas margens dos rios, caracterizando-se também por encontrarem-se distantes da cidade, muitas vezes marginalizados e esquecidos pela gestão pública, acabando com muito pouco ou nenhum tipo de assistência.

Segundo Mota Neto e Oliveira (2004), quando se fala em escolas ribeirinhas, afirma-se que possuem condições físicas e pedagógicas precárias, obstáculos esses que se maximizam quando se fala em inclusão, sobretudo, dos deficientes intelectuais.

Para a Wikipédia, a enciclopédia livre, o complexo conhecido como deficiência intelectual, aponta para problemas que se situam no cérebro e causam baixa produção de conhecimentos, provocando no paciente dificuldades de aprendizado e um baixo nível intelectual, que acabam por denunciar, o quanto a sociedade, a escola e seu corpo docente não estão preparados para receber e lidar com essas pessoas (deficientes mentais).

O sujeito deficiente intelectual, identifica-se como um universo novo e desconhecido, que apresenta particularidades que precisam ser identificadas, respeitadas e trabalhadas dentro do ambiente escolar, ou seja, a escola, seu corpo técnico-pedagógico e docente, precisam diagnosticar a subjetividade desse grupo de alunos.

A subjetividade deve ser entendida como sinônimo de individualidade, de particularidade, algo relativo ou próprio do ser,

subjetividade é o conjunto de qualidades e características individuais de uma pessoa, tudo que há de mais particular, que a diferencia das outras pessoas. Envolve seus sentimentos, seus desejos e expectativas, seus gostos e aversões, sua maneira de se perceber e perceber o mundo, enfim, tudo que configura uma pessoa a nível singular (CARRASCO, 2021).

Nessa perspectiva, o aluno deficiente intelectual, deve ter uma educação que atenda seus anseios e suas limitações, que o compreenda como sujeito único, que respeite seu ritmo de aprendizagem, seu modo pensar, de falar, de agir, de interagir com o mundo e com os conteúdos educacionais propostos pela escola, elementos que ainda se encontram aquém da prática pedagógica.

Os deficientes intelectuais, assim como a maioria dos alunos, acreditam no potencial da escola como promotora de igualdade, possibilitadora de conquistas sociais, promotora de sonhos, e depositam nela a esperança de mudar de vida, de se tornarem autônomos e alcançarem a terceira margem do rio.

A terceira margem do rio é um dos contos mais famosos de Guimarães Rosa (1962), encontrado no livro primeiras estórias, e apresenta uma variedade de interpretações, uma delas é que o pai da história, saiu em busca de algo novo, diferente, porque não se encontrava satisfeito com o modo de vida que levava, então lançou-se em uma canoa e foi em busca do desconhecido. Parafraseando com a situação educacional dos deficientes intelectuais, as semelhanças com a obra estão, em não aceitar as imposições sociais (exclusão) e sempre procurar alcançar uma terceira margem, está definida como as conquistas, a autonomia, o sucesso, o conhecimento, a superação.

Para Nelson Pereira dos Santos (1994), talvez a terceira margem do rio seja o que todo mundo procura e não sabe o que é. Que existe uma terceira margem para todos, entre o velho e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, entre a satisfação e a insatisfação.

Este trabalho intitulado, Inclusão Ribeirinha e a terceira margem do rio: a subjetividade dos deficientes mentais, propõem-se a ajudar a entender as especificidades desse grupo de alunos, que estão na escola e ainda não tem o tratamento e o respeito que merecem, digo isso por inquietação própria, pois em minha trajetória profissional, em especial, na escola em que estou trabalhando atualmente, tenho observado o descaso, a falta de formação docente, a escassez de recursos materiais e pedagógicos, a inexistência de políticas públicas, as implicações naturais e geográficas, entre aspectos que interferem no êxito da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para melhor compreender como acontece a constituição dos sujeitos com deficiência intelectual na zona rural ribeirinha, procurarei valorizar os pensamentos de autores como Vygotsky, Bakhtin, Freire, Arroyo, Caldart, Mantoan, Santos, Hort, em paralelo com a obra terceira margem do rio de Guimarães Rosa.

Portanto, essa pesquisa que é um recorte da minha tese de mestrado, ainda em andamento, pretende contribuir para o redimensionamento do fazer pedagógico no ensino comum nas ilhas, para novas possibilidades de inclusão, por meios de mudanças na compreensão da deficiência intelectual, a fim de dar visibilidade a esse alunos, e possibilitá-los a se tornarem sujeitos ativos, plenos e participativos na sociedade.

### **DIÁLOGOS ENTRE INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, EDUCAÇÃO RIBEIRINHA E TERCEIRA MARGEM DO RIO**

Historicamente, o avanço na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais é notável, mas ainda precisa-se melhorar em alguns aspectos, para que de fato a inclusão, proporcione a todos, normais ou deficientes, condições necessárias para aquisição de conhecimentos sistematizados, e conseqüentemente a superação das patologias apresentadas, sobretudo dos alunos ribeirinhos e com deficiência intelectual.

Os alunos ribeirinhos são sem dúvidas, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, de imigrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as margens do rio desenvolveram todo um saber na convivência com o próprio rio e com as florestas. Vivem da caça, da pesca e do cultivo de alimentos, como o açaí, o peixe, o camarão, entre outros. Suas residências, geralmente ficam localizadas distantes da sede da cidade, o que dificulta o acesso a políticas públicas, sobretudo, a educação e acompanhamento dos deficientes intelectuais.

Os alunos com deficiência intelectual precisam de assistência de uma equipe multidisciplinar, pois como possuem o intelectual, as funções psicológicas superiores comprometidas, por conta da patologia, tem o aprendizado mais lento, necessitando de estímulos, desde a tenra idade até a escolarização.

Assim, a família deve entender que a eficácia educacional da criança,

dependerá muito do mundo que a cerca. A vida futura e seu modo de encarar a vida e as pessoas dependerão muito das primeiras experiências que a criança viver. Se elas forem agradáveis, ricas e significativas, a continuação da educação estará



garantida. Mas se as experiências familiares forem frustradas ou negativas, a continuação da educação será muito dificultada (SCHMITZ, 1984, p. 16).

As crianças deficientes intelectuais e suas famílias precisam reconhecer que as mesmas possuem dificuldades, mas também possuem potencialidades, ou seja, o modo como a família lida e encara a deficiência vai influenciar significativamente na evolução tanto social, quanto educacional da criança.

No âmbito escolar, também é necessário mudanças para atender essa clientela e suas particularidades, visto que, o tratamento dispensado a educação ribeirinha é precário, além disso, professores não se sentem preparados para receber e educar alunos com deficiências, porque a priori, ela(escola) foi criada para alunos ditos normais. Assim precisa-se de uma reestruturação na escola, com políticas públicas que tenham compromissos em melhorar a educação do campo, efetivar a qualidade da inclusão e investir na formação de professores.

Neste sentido, inúmeros autores têm se entendido e assegurado a educação inclusiva, apontando sugestões que minimizem as dificuldades da escola e da família. Logo, no que tange, a educação dos deficientes intelectuais destacou a importância do livro Fundamentos da Defectologia (1926/1997) de Vygotsky.

A obra Fundamentos da Defectologia, de L.S. Vygotsky, possibilitou pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribuiu para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque ao pensamento, capaz de reorganizar o psiquismo da pessoa com D.M. e promover a tomada de consciência (DAMBROS et al., p.134).

A Defectologia foi o marco crucial, que desencadeou uma nova forma de tratar o deficiente intelectual, promover sua educação, através da interação da criança com o meio, pois anteriormente a este livro os professores encontravam-se desorientados para interagir e educar esse público.

Segundo Vygotsky (1930), a criança ao nascer seja ela deficiente ou não, se desenvolve da mesma maneira até por volta dos dois anos de idade, fase em que existe a interação do pensamento com a linguagem; o deficiente intelectual a partir de então, tem dificuldade de associar de maneira natural, como acontece, com a criança normal, estes dois elementos (pensamento e linguagem), ou seja, a deficiência intelectual começa a se manifestar, no momento em que, a criança começa a expressar seus pensamentos através da fala.

A princípio a linguagem é independente do pensamento e o pensamento também se desenvolve independente da linguagem[...] A particularidade está no encontro da linguagem e do pensamento[...] Em um certo momento estas linhas – do desenvolvimento da linguagem e do pensamento – que seguiram caminhos diferentes parecem se encontrar, se cruzam, se encontram e é quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem (DAMBROS et al., p.138).

Para que esse encontro aconteça para o deficiente intelectual é necessário estimular o pensamento desse aluno, levando-o a desenvolver simultaneamente o pensamento e a linguagem. É necessária mais atenção dos professores para com o desenvolvimento cognitivo desses educandos, por conta da dificuldade desenvolvida pela deficiência. Assim, o professor juntamente com a família deve buscar vias compensatórias que estimulem o desenvolvimento intelectual desse grupo de discentes.

Estamos em consonância com Vygotsky quando ele propõe que devemos estudar a memória (e as demais funções) da criança com deficiência intelectual com vistas a encontrar possibilidades de compensação da deficiência. Sabemos que as suas funções não estão igualmente danificadas, por isso é preciso buscar vias compensatórias para que o deficiente intelectual saia da posição de primitivo e vislumbre a possibilidade de desenvolvimento do homem cultural (DAMBROS et al., p.138).

É importante para o desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência intelectual o conhecimento, tanto da escola quanto da família, acerca da memória e das possibilidades de aprendizado que o aluno apresenta, para que dessa forma possa estimular seu desenvolvimento intelectual, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e sua subjetividade,

A subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa (SILVA, 2009, p. 2).

Outro fator que contribui para aumentar as dificuldades pedagógicas do professor, conforme mencionado acima, é que existem diferentes formas de definir e conceituar a deficiência intelectual, além disso, não existe na grade curricular dos cursos de licenciaturas, uma disciplina que os ajude a definir conceitos acerca desse tema e, conseqüentemente, desenvolver técnicas educacionais que proporcionem a inclusão desses alunos.

Apesar deste cenário, a escola não pode limitar-se ao diagnóstico clínico, ao contrário, deve buscar parcerias e explorar diferentes formas e possibilidades que atendam a criança deficiente e suas singularidades.

O conto terceiro margem do rio, de Guimarães Rosa, nos remete a possível interpretação de que a escola é um espaço privilegiado, pois cria a oportunidade de demarcar características singulares através da educação entre duas margens que são, o campo educacional e o campo clínico, levando o aluno a superar suas patologias e trazendo-lhe a possibilidade de encontrar a terceira margem do rio, que aqui deve ser entendida como a autonomia, a criticidade, a participação social ativa, a inserção no mercado de trabalho, a superação, etc...

Nesse sentido, Vygotsky, traz uma visão diferenciada sobre inclusão dos deficientes mentais,

Vygotsky coloca uma nova visão sobre deficiência, definindo como deficiência primária aquela que surge como biológica, e secundária a social. Assim, a deficiência primária corresponde às lesões orgânicas, alterações cromossômicas apresentadas na pessoa com deficiência; e deficiência secundária estaria articulada ao desenvolvimento que o indivíduo apresenta em suas interações sociais (KREPSKY, 2009, p.39).

A forma como a criança irá interagir com o meio, servirá de base para construção de sua identidade, e a ausência dessa se tornará prejudicial à superação de suas patologias, configurando-se no dizer de Vygotsky como deficiência secundária.

Na tentativa de discutir e analisar a inclusão dos deficientes mentais na escola São Pedro – região de ilhas do município de Cameté, a pesquisa será qualitativa e adotará os métodos seguintes métodos: históricos, de observação e etnográfico, que consistem respectivamente em, estudar os fatos e acontecimentos que ocorreram no espaço-ambiente temporal, que mostram o presente como reflexo do passado, fazendo o levantamento documental e bibliográfico do tema abordado; observação participativa no lócus de pesquisa, trazendo a discussão teórica e as problemáticas encontradas para incluir alunos deficientes intelectuais; e que defende a participação de grupos marginalizados, que critica questões sociais de poder, empoderamento, desigualdades, injustiças, que passa a ser um defensor para transformar a sociedade para que as pessoas sejam menos oprimidas e marginalizadas (ADLER, 2000).

Quanto aos instrumentos, será feita a elaboração de questionários, e posteriormente a aplicabilidade dos mesmos, com uso de entrevistas abertas aos pais, aos professores, aos alunos, a equipe gestora e aos técnicos da secre-

taria municipal de educação, responsáveis pela implantação e organização da educação inclusiva.

Após feito levantamento documental, bibliográfico, o estudo observacional e etnográfico, será discutido com os autores como Vygotsky, Maria Salete Aranha, Guimarães Rosa, Isaias Pessotti, Krepsky, Roseli Caldart, Ana Paula Hort, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, quais os conceitos, métodos e possibilidades para incluir com êxito os alunos deficientes intelectuais da zona rural – ribeirinha.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O papel da escola consiste em favorecer que cada um, de forma livre e autônoma, reconheça nos demais a mesma esfera de direito que exige para si. Esta concepção permite concluir que o conceito de inclusão engloba também aqueles que de certa forma são excluídos da sociedade (Instituto Paranaense de Fundação Educacional). Sendo assim, a educação inclusiva abrange alunos acometidos de alguma doença ou impossibilidade, alunos oriundos de populações nômades e etnias, estudantes ribeirinhos e quilombolas, além dos alunos em situação de risco, entre outros.

Este estudo buscou dialogar com inclusão, na perspectiva da educação especial inclusiva, mas especificamente, sujeitos com deficiência intelectual e suas singularidades de aprendizagens, os desafios da prática e formação docente, a situação precária das escolas ribeirinhas, a falta de investimentos em políticas públicas voltadas a educação especial inclusiva, a escassez de recursos estruturais, financeiros, didáticos e pedagógicos, os anseios dos alunos e da família, em paralelo com o conto terceira margem do rio de Guimarães Rosa.

De acordo com Vygotsky, apesar de todas as dificuldades descritas acima, não podemos negar acesso e permanência desse grupo de alunos à escola regular, pois mais grave que a deficiência patológica, é a deficiência social e excludente. Portanto só avançaremos com os tratamentos educacionais dispensados a esses estudantes, com a garantia de direitos, tanto no âmbito educacional, quanto no social e também com pesquisas que ajudem a entender a subjetividade de cada sujeito deficiente intelectual, seus desejos, suas dificuldades e potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- ANTUN, Raquel Paganelli. *O desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e o mito da idade mental*. Publicado em 23/06/2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-desenvolvimento-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-e-o-mito-da-idade-mental>. Acesso em: 01/07/2022.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasil Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 93 – 104, Maio – Agosto, 2011. Edição Especial.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: MDA, 2007. p. 67-86.
- CARRASCO, Bruno. O que é Subjetividade. *Ex-isto*, 2021. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2021/02/subjetividade.html>. Acesso em: 27/11/2022.
- DAMBROS, Aline Roberta Tacon; SIERRA, Dayane Buzzelli; GUIZZO NETO, Dinéia; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural*. 2001. Artigo acadêmico de especialistas em educação especial. Universidade Federal de Santa Catarina.
- FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes; MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. *A deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotsky*. 2002. Trabalho acadêmico apresentado ao Curso de especialização. Universidade Federal do Pará.
- GAI, Daniele Noal. *Deficiência mental, escolarização, narrativas: A terceira margem do rio?* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- GARCIA JUNIOR, Carlos Alberto; BRIDI FILHO, Cesar Augusto Nunes. Inclusão e o processo de nomeação: a terceira margem para alunos com transtornos graves do desenvolvimento. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, Vol. 10, nº 19 (2009).
- GOMES, Adriana Limaverde. (et.al). *Atendimento Educacional Especializado*. Deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- HORT, Ana Paula Fischer. *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo Uniassevi, 2009.
- FUNDEPAR. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional – Fundepar. *Inclusão Educacional*. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=282>. Acesso em: 02/07/2022.
- KREPSKY, Marina Cruz. *Deficiência mental*. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial – Grupo Uniassevi, 2009.
- MENDES, Marcos; OLIVEIRA, Netié; VALENTE, Helienai. *Atuação docente na diversidade*. Pará de Minas, MG: VirtualBokks Editora, Publicação 2017.
- MOTA NETO, J.C.; OLIVEIRA, I.A. de. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: Oliveira, I.A. de (org). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas*. Belém: CCSE-UEAP, 2004.

NUNES, Francivaldo. *Metodologia do Trabalho Científico*. Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, 2022.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Editora José Olympio, Rio de Janeiro – RJ, 1962.

SILVA, Flavia Gonçalves. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia educacional*, nº 28, São Paulo – Jun. 2009.

SCHMITZ, Egidio F. *O Homem e sua Educação: Fundamentos da Filosofia da Educação*. Editora Saga, Porto Alegre –RS, 1984.

Significados da Inclusão escolar. *O que é Inclusão escolar*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inclusao-escolar>. Acesso em: 26/06/2022.

Wikipedia, a enciclopédia livre. *A terceira margem do rio*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Terceira\\_Margem\\_do\\_Rio](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Terceira_Margem_do_Rio). Acesso em: 27/06/2022.

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA E.M.E.I.F PROFESSOR JOÃO GIOCA DE MORAES – CAMETÁ -PA: DESAFIO E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE**

---

Benedita do Carmo Viana Ferreira

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem por objetivo geral identificar as conquistas e os impasses experimentados pelos professores para incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular dos anos iniciais do ensino fundamental, da escola ribeirinha emef joao gioca de moraes no município de Cametá.

Como objetivos específicos temos os seguintes: observar o dia a dia de crianças com TEA na escola dita inclusiva, levantar e identificar quais os conhecimentos que os professores detêm sobre a inclusão desses alunos e analisar como vem se desenvolvendo a prática docente junto ao aluno com TEA.

A escolha pelo tema se deve ao fato de sermos da área de aprofundamento em Educação Especial e percebermos a necessidade de conhecermos mais sobre o assunto e, ao mesmo tempo, compreender como vem ocorrendo a inclusão deste grupo nas escolas regulares. Nossas reflexões levaram-nos às seguintes perguntas: que impasses enfrentam os professores para incluir as crianças com TEA no ensino regular? Que possibilidades têm de favorecer a inclusão? Que saberes detêm sobre o TEA e sobre a Inclusão e como estes saberes podem ajudar na sua prática?

Partimos da hipótese de que o professor enfrenta muitas dificuldades para incluir um aluno com TEA na escola e que estas dificuldades em muito estão relacionadas com a formação inicial que não promove ao professor um conhecimento adequado sobre o tema. Do mesmo modo, suspeitamos que quando o professor, de fato, tem informação adequada sobre o assunto, consequentemente, encontra mais possibilidades de realizar a inclusão do aluno com TEA na escola, pois, utiliza meios adequados para promover sua socialização, aprendizagem e interação.

Para a realização do trabalho, primeiro desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, e em seguida, faremos uma pesquisa de campo na Escola Municipal denominada João Gioca de Moraes que possui nas suas turmas estudantes identificados com o transtorno do espectro autista.

Essa pesquisa contou com a ajuda e colaboração do gestor e professores da referida escola. Este trabalho apresentará os resultados da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Esperamos com este estudo contribuir para esclarecer aos profissionais da educação das escolas acima citadas como deve ser pensada a inclusão para a criança com TEA, considerando a formação inicial e continuada como o grande suporte para que a escola seja verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, as reflexões relacionadas à criança com TEA e a sugestão de métodos de aprendizagem que irão promover a interação e o desenvolvimento da criança com TEA são as maiores contribuições que podemos apresentar aos leitores desta pesquisa.

## **JUSTIFICATIVA**

A escolha pelo tema se deve ao fato de sermos da área de aprofundamento em Educação Especial e percebermos a necessidade de conhecermos mais sobre o assunto e, ao mesmo tempo, compreender como vem ocorrendo a inclusão deste grupo nas escolas regulares especificamente na Escola João Gioca de Moraes do município de Cametá. Nossas reflexões levaram-nos às seguintes perguntas: que impasses enfrentam os professores para incluir as crianças com TEA no ensino regular? Que possibilidades têm de favorecer a inclusão? Que saberes detêm sobre o TEA e sobre a Inclusão e como estes saberes podem ajudar na sua prática? Partimos da hipótese de que o professor enfrenta muitas dificuldades para incluir um aluno com TEA na escola e que estas dificuldades em muito estão relacionadas com a formação inicial que não promove ao professor um conhecimento adequado sobre o tema.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho terá por objetivo geral identificar as conquistas e os impasses experimentados pelos professores para incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública. Para atingir este objetivo, escolhemos utilizar a pesquisa bibliográfica que tornará possível a elaboração dos capítulos deste estudo, além da pesquisa de campo, de natureza exploratória e qualitativa,



compreendendo que a mesma é importante para aferir aspectos qualitativos de alguma questão, como é o caso de identificar as conquistas e impasses experimentados pelos professores para incluir alunos com TEA.

A escolha por este tipo de pesquisa se dará porque entendemos que a pesquisa qualitativa exploratória está mais relacionada no levantamento de dados sobre as motivações ou dificuldades de um grupo, como é o caso dos professores e não tem intenção de obter números como resultados. Para isso, buscaremos compreender e interpretar determinados comportamentos, que iremos acompanhar no cotidiano da escola, além de também coletar a opinião dos docentes a partir de um questionário elaborado para ser instrumento complementar das observações.

Nosso objetivo é criar uma base de conhecimentos a respeito do assunto, ou seja, da inclusão dos estudantes com TEA na rede regular de ensino, considerando o papel dos professores como essencial nesse processo.

O local que realizaremos a pesquisa será em duas determinadas escolas da rede pública, na localidade de Cuxipiarí Carmo e Cuxipiarí Furo Grande zona rural, na cidade de Cametá-Pa, com o intuito de compreendermos como vem ocorrendo à inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino e como a formação docente contribui nesse processo. A escolha desta escola se deu em razão da mesma atender prioritariamente ao que determina a legislação vigente, ou seja, ao passo que possui alunos com TEA matriculados em diferentes salas de aula do ensino.

Os recursos mais usados na pesquisa qualitativa serão as entrevistas semi estruturadas ou questionários com questões abertas e observação em campo, pois estes instrumentos são apropriados para aprofundar conhecimentos para depois analisá-los à luz dos referenciais pesquisados na pesquisa bibliográfica (RICHARDSON, 1999).

Neste estudo, faremos uso das observações em campo com registros em Diário de Campo, elaborado especificamente para este fim e também utilizaremos um questionário organizado para aplicação junto aos professores.

No diário de campo objetivamos registrar todas as práticas desenvolvidas junto aos estudantes com TEA, em diferentes dias, horários e atividades. Buscaremos nestes registros identificar os impasses e conquistas conseguidos pelos professores junto aos estudantes com TEA, considerando todo o referencial na área que revela as necessidades específicas destes alunos e como deve se proceder para promover seu desenvolvimento.

No questionário aplicado com os professores buscaremos identificar a formação docente e os saberes que os mesmos possuem sobre o TEA e sobre a

inclusão, a fim de analisar em que medida a formação interfere nas conquistas dos professores frente à inclusão de alunos com TEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. No entanto, o que é visto nas escolas regulares é a oferta de vagas para inserir essas crianças, mas, não se promove modificações nas práticas pedagógicas. Portanto, não se faz inclusão.

A literatura na área revela de maneira contundente que para melhor atender os alunos com TEA, em suas variadas necessidades, faz-se necessário promover diversas adaptações de grande e pequeno porte. Mas, para isso, a formação docente é extremamente necessária. Como pode o professor proceder a adaptações para um aluno que não conhece? Como fazer a inclusão se o professor não possui formação adequada para isso?

Infelizmente, na prática observada da Escola, fica claro que a inclusão de estudantes com TEA tem ficado a cargo exclusivamente da professora do AEE.

A realidade da Escola revela uma contradição com a literatura, mas também com as leis brasileiras, pois, enquanto a legislação defende o atendimento educacional especializado, o uso de recursos e a figura de um acompanhante especializado, a inclusão do aluno com TEA não vem contando com a presença do cuidador.

## REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento* / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRITO, R. M. T. de. *Quando a inclusão acontece: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa*. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2013.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre: 2009, vol.21, n.1, p. 65-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf> Acesso em 02 de Jan. 13.

COSTA, Flávia Fernanda. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, RS: ANPED, 2012.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

\_\_\_\_\_. *A experiência de Matheus, um aluno autista, na escola*. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/experiencia-matheus-aluno-autista-escola-482092.shtml> > Acesso em: 26 mar. 2016.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 31 de março de 2016.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. *Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?*- Ijuí - RS, 2012. Disponível em: [http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita\\_monografia.pdf?sequence=1](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita_monografia.pdf?sequence=1). Acessado em 04 de Abril de 2016.

KHOURY, Laís P. *Et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores*. [livro eletrônico]. - São Paulo: Memnon, 2014.

ORRÚ, Silva Ester. *Autismo, Linguagem e Educação - interação social no cotidiano escolar*. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*. São Paulo; Atlas Editora, 1999.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al.* - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mundo Singular - Entenda o Autismo*, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

# **INCLUSÃO ESCOLAR: EXPLORANDO A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS METODOLÓGICOS PARA ALUNOS AUTISTAS NA EMEF DALILA LEÃO**

Adriane Rodrigues Pinto

## **INTRODUÇÃO**

A pesquisa se insere no âmbito da educação inclusiva. Ela visa compreender a complexidade do atendimento aos alunos autistas na E.M.E.F Profª Dalila Leão. A partir dessa compreensão, são exploradas pesquisas relacionadas às metodologias utilizadas para promover a comunicação, socialização e aprendizagem.

A partir disso, a abordagem se dará entendendo a pedagogia das diferenças, abordada por Philippe Perrenoud (1991), especialmente em seu texto “Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação”, no qual compreende a educação a partir das desigualdades sociais e culturais, assim como as concepções de fracasso e sucesso que notadamente se baseiam em um ideal a ser atingido.

Essa pesquisa surgiu da problemática em construção que se baseia em perceber, de que modos diferentes recursos metodológicos podem auxiliar no desenvolvimento dos alunos autistas em sala de aula?

A partir disso, a constituição da educação inclusiva ao longo dos anos, a perspectiva de educação inclusiva que têm sido abordadas nas escolas, assim como, de que forma esses processos de inclusão têm se estabelecido. Em consequente, pensar nos processos individualizados para alunos autistas, entendendo que estes compõem um todo, por meio de práticas inclusivas, oportunizadas pelas vivências no AEE, assim como, nas práticas cotidianas dos professores.

Nesse sentido, a proposta de construção tem como base, a necessidade de repensar as práticas na educação inclusiva com enfoque no atendimento aos alunos autistas, que para além do AEE, possam ser atendidas nas salas regulares de maneira em que as metodologias utilizadas possam atender suas demandas específicas de aprendizagem.

É importante compreender que as dificuldades que permeiam as escolas públicas dentro da perspectiva da inclusão, perpassa também pelo modo como este docente é apresentado a educação inclusiva em sua formação, assim como, no modo como a família lida com as necessidades da criança, entendendo que estes sujeitos necessitam de suportes terapêuticos, dependendo do nível de suporte ao qual estejam, ou mesmo se estes possuem diagnóstico, pois é sabido que em sua maioria, na realidade em que vivenciamos no município de Cametá, o fechamento do diagnóstico ainda é um entrave que impossibilita acesso adequado ao tratamento ou mesmo que as famílias tenham entendimento do que seja o TEA, e as possibilidades de intervenção do mesmo. Desse modo, há uma necessidade de entendimento da realidade a qual esses estudantes estão inseridos, econômica, social e culturalmente. Contudo, esse trabalho tem como objetivo geral: Compreender como se estabelecem as relações entre professor e aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), na E.M.E.F Prof<sup>a</sup> Dalila Leão de modo que as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem se estabeleçam de modo eficaz.

Dessa forma, o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa é qualitativo do tipo estudo de caso, com a coleta de dados qualitativos. Ele nos permite aprofundamento teórico por meio das aproximações necessárias dos estudos acerca do autismo.

Nesse sentido, o estudo nos traz uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, na modalidade de estudo de casos múltiplos, que se afina com a riqueza e singularidade do objeto investigado, assim como, do tipo bibliográfico e fundamenta-se teoricamente em autores da área da, autismo e Educação Inclusiva.

Sendo esta pesquisa qualitativa trazendo uma profundidade de entendimento a respeito do tema abordado, com o objetivo de fazer o leitor compreender o contexto específico sobre o transtorno do espectro autista.

## **AS METODOLOGIAS POSSÍVEIS DE SEREM UTILIZADAS COM ALUNOS AUTISTAS**

### **O método Teacch**

Com base na importância do apoio visual, o método TEACCH foi criado a partir de um planejamento de pesquisa que se atentou para o comportamento de crianças autistas e suas diferenças, seu intuito é apoiar o autista até certa idade adulta com autonomia possível para sua vivência em sociedade. Método

TEACCH que traduzindo em português significa (Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências relacionada a Comunicação).

Aprender de uma forma significativa é essencial para que as habilidades sejam reforçadas, como se sabe com o autismo não seria diferente, pois mesmo com uma comunicação diferenciada, o aluno com TEA, pode apresentar interesse restrito por: brinquedos ou cores, que seriam pontos importantes para que o professor iniciasse suas observações e estimula o aprendizado, já que estaria participando de algo de interesse do aluno.

Desta forma percebe-se o quanto é importante observar a forma como cada aluno com TEA aprende e quais pontos devem ser reforçados. Por mais complexa que pareça é de extrema importância entender a mente do autista, para melhor contribuir para seu desenvolvimento. Para Freire (2016)

[...] O programa teacch é, nesse caminho, um sistema de orientação da base visual com apoio na estrutura, na combinação de vários recursos para aprimorar a linguagem, aprendizagem de conceitos de mudanças e de comportamento (FREIRE, 2016, p. 34).

Deste modo, seus sistemas de comunicação poderiam estar aliados aos interesses do autista já que se relacionam não apenas ao apoio visual, mas são baseados em uma análise sobre o aluno em pontos importantes a serem trabalhados a partir do conhecimento sobre o estudante.

O método TEACCH ao ser um sistema de comunicação que contribui para autonomia, aprendizado, organização por meio das rotinas, torna-se amplo em seus significados, e uma importante estratégia de ensino, torna mais acessível à ligação tão necessária entre aluno e professor assim como aos demais alunos da turma, já que estaria aliado a um sistema de comunicação.

Desta forma, é evidente a importância da interação social entre professor e aluno para que haja uma melhor contribuição em seu aprendizado, assim como um conhecimento do aluno sobre o ambiente, e toda a rotina e atividades que devem ocorrer dentro de uma escola. Compreende-se a importância de se aliar um sistema de comunicação a métodos e como isto seria necessário para alunos com TEA, que necessitam de pistas virtuais para se comunicar com mais facilidade. Portanto, ao estimular um meio alternativo de comunicação percebesse também que muitos alunos poderiam ser mais bem compreendidos.

Nesse sentido, é possível discutir que o direito ao acesso ao Conhecimento é também o direito de se desenvolver de forma integral e apropriar-se das condições que favorecem a participação social de forma ativa, desde a educação infantil até a vida social que é uma forma de aprendizagem favorecendo

uma visão externa do mundo que está em volta do autista e que ele precisa se sentir aceito e inserido. Neste contexto seja educacional, social e familiar (MATTOS & NUERNBERG 2010, p.130).

Através do método teacch, pode haver a possibilidade de inclusão do aluno com suas particularidades, e aceitar que ele possa ter uma forma “diferente” de se comunicar, mas não com menos significado e importância.

## O Método PECS

Esse método foi desenvolvido nos Estados Unidos em 1985 por *Andy Bondy, PhD*, e *Lori Frost*, O PECS é um sistema criado para ajudar os indivíduos com deficiência na sua comunicação verbal, ou seja, ele parece ser um promotor de comunicação gestual e vocal, irá fazer com que haja um desenvolvimento mais eficaz, pois ele tem o intuito de melhorar a fala, o raciocínio lógico e interação social.

Sobre este contexto o método foi desenvolvido exatamente para crianças que estão na fase pré-escolar com uma deficiência severa na sua comunicação, mas podem ser utilizadas também para qualquer criança autista, com menos comprometimento na linguagem, segundo o livro *Autismo Ao Longo da vida* (2022, p. 43).

O comprometimento da linguagem é um dos sinais que definem o transtorno [...] usualmente observa-se as dificuldades em começar e/ou manter um diálogo: em alguns casos mais severos, existe total ausência de verbalização de palavras [...] nessas situações, é comum que ocorra a utilização de comunicação alternativa, como o sistema de comunicação por troca de figurinhas PECS.

O PECS é direcionado a ter uma clara comunicação nas diversas idades e deficiências, sendo utilizado tanto para comunicação alternativa quanto para aumentativa suplementar.

A criação do PECS produz afluência no desenvolvimento da fala, no vocabulário, onde se dá início a comunicação funcional utilizando atividades funcionais aderindo a treinamentos de uma comunicação bastante criativa na aprendizagem da criança.

O *Picture Exchange communications System* (PECS) é um método de intervenção em CSA baseado em princípios comportamentais básicos (modelagem, reforçamento diferencial e transferência de controle de estímulo, por exemplo), no qual a criança aprende requisitar objetos ou atividades de interesse

por meio de troca de figuras pelos itens (potenciais reforçadores) (OLIVEIRA; JESUS, 2006, p. 24).

O que o autor retrata e que o método PECS é totalmente voltado ao comportamento verbal junto com observações de comportamentos aplicada, onde o mesmo faz uso continuamente das respostas adequadas sendo que nessa fase inicial de aprendizagem produzem acesso a seus estímulos que são reforçados na fala, na coordenação motora, gestual entre outras, ou seja, ele é um processador com respostas totalmente verbal sendo controlada pelo processo motivacional.

A própria literatura traz afirmação que o PECS permite várias possibilidades para que a comunicação da criança com autismo tenha capacidade mental para colocar o que deseja, pois ela poderá desenvolver habilidades de comunicar seus pensamentos, através do processo motivacional, sendo assim

[...] deve ter como um de seus objetivos o planejamento de condições motivacionais que facilitem a aprendizagem [...] de comunicação e o PECS pode ser um instrumento ativo para maximizar tal planejamento em alguns casos podendo, inclusive, influenciar no desenvolvimento posterior da fala, por exemplo, (OLIVEIRA; JESUS, 2006, p.25).

Bondy Frost (1994) explica que consequentemente está dividido em seis fases, mas ele visa olhar somente para as três primeiras fases que se inicia, pois são as que correspondem aos graus de comportamento onde começam a comunicação inicial da criança em que a mesma se apodera de uma figura e repassa ao interlocutor, para poder conseguir o objeto descrito na figura.

Na primeira fase trata-se através das figuras selecionadas que chamaram atenção do indivíduo de acordo com seu gosto. Enquanto a segunda irá usar a figura anterior para que consiga generalizar essa habilidade com outras pessoas em lugares diferentes.

Já na terceira fase, a criança tem o direito de escolha, ela irá escolher entre duas ou mais figuras que sejam suas favoritas, e terá uma pasta de auto adesivas de fácil locomoção. Na quarta fase os indivíduos constroem sentenças simples, usando o item que ele quer solucionar, com figuras descartáveis que foram acrescentadas na sentença. Na quinta fase o aluno utiliza o PECS para responder às perguntas do que se deseja. Já na sexta e última fase eles irão comentar a respeito das perguntas que o professor irá fazer.

Conforme o ensino do PECS, ajudas físicas, parciais e gestuais podem contribuir para que a criança repita a tal resposta tão esperada, onde chamamos de uma aprendizagem sem erros, pois essa ajuda é indispensável para o sucesso da criança.



Esses são os protocolos que serão usados para o desenvolvimento dos indivíduos com TEA.

Segundo a revista Brasileira de Educação Especial (2013) O Picture Exchange Communication System (PECS) é um sistema de comunicação frequentemente utilizado em indivíduos com autismo e/ou pouca fala funcional. Assim, os objetivos deste estudo foram revisar as literaturas brasileiras e estrangeiras sobre o estado da arte do PECS como instrumento de ensino de linguagem a indivíduos com autismo e dificuldades de fala.

Isso significa que os professores que atuam nessa área precisam ter conhecimento especializado sobre esse método, razão pela qual ele ainda não é muito utilizado. Assim, no Brasil, este método não é utilizado com alunos autistas devido à falta de formação especializada. Como resultado, as crianças diagnosticadas com autismo muitas vezes têm sérias dificuldades em se relacionar com os outros, preferem ficar isoladas em seu ambiente e não são compreendidas por muitas pessoas. Os avanços no método PECS levaram a muitas melhorias no desenvolvimento de indivíduos autistas, como linguagem, interação social, raciocínio lógico e comportamento. Existem também exceções. Ou seja, algumas pessoas não conseguem desenvolver-se com o PECS.

### **Método ABA**

A sigla ABA é abreviação para *Applied Behavior Analysis*. Identificada através de estudos do comportamento praticado. Seu conceito também pode ser adaptado como “aprendizagem sem erro”. Pois, usa-se o ensino intensivo para cada indivíduo referente às habilidades fundamentais onde o educando ganha a independência de uma vida social melhor.

Considerando as dificuldades e desafios da aprendizagem de cada autista, entendemos a dimensão do problema que cada um traz consigo e de como é dificultoso a criança fixar sua atenção em querer aprender da mesma forma que uma criança com desenvolvimento normal ou típico.

Com isso citaremos a metodologia ABA, que é utilizada como intervenção produtiva do hábito comportamental da criança TEA, favorecendo o desenvolvimento pedagógico cognitivo da criança.

O programa de ABA frequentemente começa em casa, quando a criança é muito pequena. A intervenção precoce é importante, mas esse tipo de técnica também pode beneficiar crianças maiores e adultos. A metodologia, técnicas e currículo do programa também podem ser aplicados na escola. A sessão de

ABA normalmente é individual, em situação de um-para-um, e a maioria das intervenções precoces seguem uma agenda de ensino em período integral – algo entre 30 a 40 horas semanais (LEAR, 2004, p. 11).

Consideramos que o método ABA permite ao educador chegar ao resultado positivo, sobretudo os casos gravíssimos de autismo.

Habilidades de cuidados pessoais, habilidades sociais, habilidades de linguagem, habilidades acadêmicas etc., organizadas em níveis de dificuldade, de maneira que você comece com habilidades básicas, muito simples, e depois as use para desenvolver as mais complexas (LEAR, 2004, p. 16).

O desempenho de cada criança autista também é um ato de socialização entre o sujeito e o ambiente em que vive, pois ambos se ligam e atingem de maneira complementar um ao outro, com choque de transformações.

Para que o método aplicado obtenha sucesso positivo é preciso reparos e observações regulares. O mecanismo do ABA ajuda a criança TEA a usar comportamentos apropriados deixando de lado os outros comportamentos inadequados ou problemáticos.

Dessa forma, quando as consequências são positivas são chamadas de reforçadoras, porque tendem a reforçar o comportamento que seguem. Quando as consequências são negativas, são chamadas de punição. Ao usar ABA para ensinar crianças com autismo, usamos apenas consequências positivas, ou reforçadoras (LEAR, 2004, p. 31).

Descobrir os comportamentos que a criança tem dificuldade e que prejudicam a sua vida social. Camargo e Rispol (2013, p.642) abordam que a ABA também pode ser definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos. O método se utiliza de informações para fazer o planejamento da intervenção focado na melhora e conforto da criança autista, para uma excelente comunicação e socialização com outras pessoas atípicas.

Pois, acredita-se que é importante lidar com a agressividade da criança com TEA, para assim minimizar as birras e outros comportamentos indesejáveis, na qual atrapalha a relação de comunicação com outros indivíduos.

Dessa forma compreende-se que a criança autista pode ser como um universo desconhecido, onde cada uma delas apresentam diferenças em sua característica. Com base nessas características do aluno, compreende-se que o professor deve perceber da melhor forma e habilidades necessárias para

o desenvolvimento do aluno com TEA. Com isso, adquirir comportamentos socialmente desejáveis do educando poderia se tornar um importante meio para estimular suas habilidades.

Nesse contexto, segundo o método abaixo, entende-se também que a ideia de acrescentar o jogo para criança seria útil para o aluno, sabendo que o educador deve respeitar as sensibilidades de cada criança no espectro, valorizando os comportamentos desejáveis. Sendo assim, a partir dessa intervenção a acredita-se que a criança possa se sentir à vontade no convívio da sala de aula, sendo estimulada para que entenda a dimensão de suas capacidades.

Assim, a metodologia ABA é o uso científico dos princípios da abordagem comportamental para desenvolver, manter e aumentar comportamentos desejados e diminuir comportamentos indesejados. Envolvendo uma série de diferentes estratégias, que podem ser utilizadas em variadas situações para modificar ou ensinar novos comportamentos (ANDERSON, 2007, p. 10).

Com isso a intervenção tem como base a aprendizagem sem erro, passando por cima do fracasso que a criança traz consigo e mostrando que a mesma pode superar suas dificuldades. Desse modo, o método é uma ciência que envolve a aprendizagem comportamental que pode proporcionar a inclusão do aluno e ao mesmo tempo à diversão mantendo a criança motivada.

Desta forma, compreende-se que por meio do reforço positivo o aluno com autismo possa ser mais bem estimulado, tanto por meio do aprendizado escolar quanto por meio de comportamentos, ressaltando suas habilidades, e não suas dificuldades, para que aos poucos a criança possa se desenvolver, de forma mais satisfatória. Pois se acredita que a pessoa autista possa superar certas dificuldades se estimulada em pontos positivos, em atividades e comportamentos que já consegue realizar, aos poucos vencendo seus próprios desafios, e sendo mais bem compreendida

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A elaboração deste artigo deu-se a partir de pesquisas sobre Transtorno do espectro autista: uma proposta de recursos metodológicos para alunos autistas da E.M.E.F Prof<sup>a</sup> Dalila Leão, tema este que se iniciou a partir do interesse e da necessidade envolvendo os autistas no ambiente escolar, de forma que o tema seria de fundamental importância, pois se relacionou aos recursos para alunos autistas e o processo de formação docente.

Então, esclarecendo que o desejo da pesquisa acerca do autismo, surgiu nas indagações e dúvidas pessoais de como planejar um trabalho para alunos considerados diferentes em suas características, qual a forma de agir e conduzir práticas pedagógicas inclusivas para crianças no espectro.

Em virtude disso, durante a fundamentação deste conhecimento para a atuação do professor, pensou-se sobre o tema sendo este desafiador em relação à construção de estudos e pesquisas, com o intuito de ampliar nossos conhecimentos prévios como também criar de forma sólida novos saberes.

Portanto, neste trabalho apresenta-se algumas sugestões que podem ser pontos de reflexão para o educador em suas práticas em sala de aula, onde compreende-se que são apenas algumas, em meio a várias possibilidades de contribuir para inclusão e desenvolvimento do estudante com autismo, no ambiente que deve ser voltado ao direito à educação para todos.

De forma que, a aprendizagem do aluno no espectro ocorra de forma inclusiva, pois é necessária forma significativa em um trabalho articulado, compreendendo o significado que vai além do conhecimento sobre o autismo, pois acredita-se que é necessário contribuir para que o aluno sinta-se integrante, interaja, aprenda e comunique-se em um ambiente motivador.

Com isso, desenvolveu-se neste trabalho um breve resumo sobre alguns métodos que acredita-se serem relevantes para educação que buscamos em benefício do aluno autista, pois entende-se que o discente no espectro com seu jeito único, pode surpreender, porque em cada um, pode-se encontrar maneiras diferenciadas de compreender sua singularidade, portanto não aprendem da mesma forma,

No entanto, é preciso que o educador conheça seus alunos para que ele possa traçar caminhos importantes para o aprendizado do aluno. Acredita-se que o ensino-aprendizado poder ter melhores resultados, se estiver envolvido em métodos eficazes de comunicação e interação do aluno, como já citado neste tema.

Nesse sentido, entre as várias formas de comunicação para o aluno autista, a linguagem visual é uma das mais utilizadas em meios os métodos citados neste trabalho, portanto merece destaque por sua eficácia comprovada.

Dessa forma todos se beneficiam com uma rotina bem organizada e com recurso visuais adaptados para receber um aluno do espectro, com isto ele deve estabelecer formas de entrada e saída dentro de sala de aula, comunicando-se verbalmente e gestualmente aos comandos para que todos compreendam e dessa forma a inclusão possa ocorrer por meio da comunicação e socialização.

Por estes meios, aprendemos que os recursos que aos olhos de muitos parecem simples, mais com base em nossos conhecimentos podem ajudar a criança com TEA a relacionar-se com os objetos e imagens, e, além disso, facilitar o seu desenvolvimento na comunicação. Enxergamos que os recursos visuais facilitam e trazem uma nitidez ao que se espera do aluno, e de que forma trabalhar em sala de aula.

Portanto, para que o aluno seja recebido com metodologias voltadas para atender suas necessidades, é necessário que ocorra uma maior conscientização sobre o autismo, de forma que se conheça e se perceba a importância dos recursos metodológicos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, M. *Tales from the table: Lovaas/ABA intervention with children on the autistic spectrum*. Pentonville: Road London, 2007. Acessado em 14 de Fevereiro de 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEAR, K. *Ajude-nos a aprender*. Um programa de treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto estabelecido. 2ª ed. Toronto, 2004.

MATTOS, L. K. NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão Escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Ver. Educ. Espec.* Santa Maria, v. 24, n. 39. Jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, T. P. JESUS. C. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. *Psicologia da Ed.*, São Paulo, v. 42, p. 23-33, 2016.

# UM RECORTE ATEMPORAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EMEIF SÃO PEDRO NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

Priscila Aragão Guimarães  
Lenise Maria da Silva Ferreira

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, trataremos a respeito formação de professores a partir do projeto intitulado perspectiva da inclusão de surdos: inclusão em perspectiva, promovido pela GEPESS<sup>1</sup> vinculado a Universidade federal do Pará (UFPA), especificamente vinculado à Pró-Reitoria de extensão, na EMEIF São Pedro, na localidade ribeirinha no município de Cametá. Devido à escola está enfrentando dificuldades em lidar com os alunos com deficiências, tornando-se necessária a discussão e reflexão sobre inclusão um exercício diário no contexto escolar. Diante dessa realidade é preciso uma formação tanto inicial como continuada para incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares, porque todos têm direito à educação. Refletindo sobre o processo de inclusão devemos pensar como vem se dando a formação dos professores para tal, porque eles são peças fundamentais para o desenvolvimento do aluno. A formação é um processo contínuo que envolve conhecimentos teóricos e práticos na busca de uma qualificação, para uma melhor obtenção da prática pedagógica, atendendo as necessidades escolares.

Para atender aos princípios da inclusão, a formação dos professores deve ser repensada dando oportunidade aos professores de conhecerem e abrangerem seus conhecimentos, para entenderem melhor o que é inclusão e como devem trabalhar nessa perspectiva. Sendo importante formar professores que sejam capazes de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e que estejam abertos às práticas inovadoras, planejando aulas de acordo com as necessidades dos alunos. Deste modo, o educador deve refletir sobre o seu papel em relação à inclusão para que possa desenvolver da melhor forma possível o processo de inclusão.

<sup>1</sup> GEPESS – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Surdez.

Almejamos por meio deste trabalho, buscar a resposta para a seguinte problemática: De que forma está sendo assegurada a formação dos professores sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem de surdos na educação básica do município de Cametá, mais especificamente na EMEIF São Pedro?

Para responder ao questionamento, elencamos o objetivo geral da pesquisa que é promover oportunidades de reflexões e vivências aos professores da educação básica, mais precisamente do ensino fundamental na perspectiva da educação de surdos, visando subsidiar esses docentes para melhorar as suas práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. E mais especificamente, os seguintes, que são discutir os aspectos legais que regem a formação continuada dos professores da educação básica em nível municipal, busca consolidar bases para a construção e/ou estruturação de uma escola inclusiva, almejando a proposta de educação como direito de todos os cidadãos, inclusive os indivíduos com deficiência. Por fim, analisar as concepções da escola sobre formação docente e inclusão escolar a partir das fala dos professores e o PPP Projeto Político Pedagógico que norteia as práticas cotidianas da escola.

A Temática formação de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência na perspectiva da educação de surdos na EMEIF São Pedro tem a finalidade de possibilitar a inserção desta perspectiva na prática cotidiana da escola e contribuir com a formação dos professores e estudantes envolvidos nas ações do projeto Perspectiva de inclusão de surdos: inclusão em perspectiva para uma efetiva educação inclusiva.

Partindo dessas considerações, dialogamos inicialmente com as contribuições dos aspectos legais que regem a formação continuada dos professores da educação básica em nível municipal, através da formação dos professores com ênfase na inclusão escolar no contexto local que dissertam acerca dos princípios da formação continuada. Em seguida destaca-se a contextualização do projeto “perspectiva da inclusão de surdos: inclusão em perspectiva”, onde se encontram as discussões deste estudo, com análises relevantes e sugestões relacionadas aos desafios da inclusão na educação de surdos, por fim apresentamos as considerações finais, que sintetizam as reflexões realizadas no decorrer deste estudo.

## **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ÊNFASE NA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO LOCAL**

Na LDB 9394/96, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual), como regem os artigos:

Artigo 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996).

Nota-se nas três últimas décadas, principalmente a partir das políticas para Educação em todos os níveis, há um incentivo para os profissionais da educação continuarem aprendendo sobre seu campo profissional, e também deve ser assegurada pela esfera municipal. Devido à localização da escola que se encontra em uma área territorial distante da sede do município, dificultando o deslocamento dos professores para participarem das formações via SEMED, e a falta de divulgação das mesmas para as escolas ribeirinhas, o projeto promovido na escola pesquisa tem importância imensurável para a mesma que possui porte médio e atende um público elevado do maternal ao SOME (Sistema Modular de Ensino em Nível de Estado).

Para melhor entender como está sendo garantido o direito dos professores do município de Cametá, sobre a formação continuada verificou-se o PCCR, aprovado em 24 de janeiro de 2006, que dispõe sobre o novo plano de cargos, carreira e salários do quadro de pessoal da prefeitura municipal de Cametá, exceto os de carreira específica e dá outras providências (Lei N°067 de 24 de janeiro de 2006). A Câmara municipal de Cametá, Estado do Pará, aprovou e sancionou a seguinte lei que consta na Seção V da qualificação profissional:

Art.33. A qualificação profissional objetivando o aprimoramento permanente do ensino e dos serviços de apoio escolar, bem como da progressão nas carreiras, será assegurada através de:

I- formação continuada em cursos de formação/habilitação, aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional;



Art.34. A licença para aperfeiçoamento profissional consiste no afastamento do profissional da educação de suas funções, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, exceto as vedações expressas no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais.

§1º. A licença para aperfeiçoamento profissional será concedida para frequência a cursos de qualificação, formação, aperfeiçoamento, habilitação, especialização, mestrado e doutorado na área e subárea para qual prestou concurso público (BRASIL, 1996). 2006

Para o Governo municipal de Cametá, a qualidade da educação está fortemente associada à motivação e à melhoria contínua das condições de trabalho dos educadores. Para tanto, algumas medidas afirmativas foram e estão sendo tomadas em benefício da categoria.

Nessa perspectiva, a ênfase recai em propostas de reciclagem, isto é, voltar a aperfeiçoar-se, em outros níveis, de preferência na universidade (tradicionalmente considerada como lócus de produção de conhecimento). Atualmente essa perspectiva de formação continuada é a mais promovida pelas redes de ensino, em convênio com as Instituições de Ensino Superior, por meio de diferentes modalidades (oferta de vagas em cursos de graduação/licenciatura, promoção de especializações presenciais e/ou à distância aos professores em exercício nas redes, etc...). Os seminários, simpósios, congressos, encontros, cursos de extensão são outras formas de reciclagem compreendidas dentro dessa perspectiva.

Como apontam Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4):

[...] na prática o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Carece-se também de cursos de Libras básico e, principalmente, avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país, justamente porque faltam professores formados nessa área.

Partindo, dessas considerações, a escola e seus profissionais ao empreender a prática pedagógica, são influenciados pelo contexto das transformações da sociedade e da educação a partir das propostas oficiais e de reformas legais. As diretrizes apontadas pela política educacional do Estado do Pará

destacam a preocupação em resgatar o sentido da escola, bem como o papel do professor para um ensino de qualidade, na busca da superação ainda de problemas da aprendizagem, levando em conta a complexidade do contexto social atual, que estão a requerer a identificação das necessidades presentes para essa formação.

Skliar (2006, p.31) traz algumas considerações que nos chamam a atenção, em relação ao “estar preparado”.

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

Neste contexto, a formação do docente e a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular ainda é um grande desafio, que permeia toda a sociedade, família e a escola na busca de novas estratégias de ensino, procedimentos e metodologias capazes de auxiliar e inseri-los no mundo cultural, dentro desse contexto esses são os objetivos de uma escola que trabalha numa perspectiva inclusiva.

O professor e toda equipe pedagógica da escola precisam estar cientes de que o caminho para a construção do conhecimento precisa ser estruturado pelos procedimentos pedagógicos estipulados por toda equipe, e dentro desse contexto, na análise do projeto político pedagógico da escola, tivemos como intuito verificar qual a proposta legal que norteia a formação continuada e inclusão escolar em questão. Por isso, buscou-se averiguar dois pontos fundamentais: a concepção sobre formação continuada em relação à inclusão e como é a proposta de implementação, dessa perspectiva na realidade escolar.

A política de formação continuada da EMEIF São Pedro se assenta na garantia do estudo e das possibilidades de intervenção no cotidiano escolar, permitindo o aperfeiçoamento do trabalho. A aposta é em uma formação de caráter coletivo, contextualizada, atrelada às necessidades e problemáticas do dia-a-dia escolar. Em outras palavras, uma formação que se dá num contínuo por meio do compartilhamento de experiências, de debates sobre livros lidos, dos grupos de estudo, de atividades de pesquisa-ação, da escrita de projetos, do desenvolvimento e da melhoria do currículo, do planejamento conjunto de atividades de aprendizagem, da elaboração de diários, da aplicação das tecnologias da informação e da comunicação, entre outros. (PPP da EMEIF São Pedro, 2019. Pg.47).

Nesse sentido, a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola visa à formação de professores, a partir da garantia da reflexão do ambiente escolar identificando as problemáticas. É de suma importância que o professor problematize a realidade da escola juntamente com a comunidade escolar, buscando melhorias para a instituição em análise.

### **O PROJETO “PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE SURDOS”**

O projeto de formação continuada, denominado “Perspectiva da inclusão de surdos: inclusão em perspectiva”, oferecido pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos-GEPEES, vinculando a Faculdade de Linguagem da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, conduz ações pautadas no Projeto-Político-Pedagógico da Escola, que está vinculado às formações continuadas à comunidade escolar sobre a Educação de Surdos e Inclusão.

Atentos ao papel das universidades no tocante ao fomento de ações que contribuam para o desenvolvimento de práticas sociais inclusivas, o grupo de pesquisa GEPEES se propõe em constituir-se em um espaço para produção da extensão, voltadas para a problemática vivenciada pelos educadores que trabalham com alunos com deficiência.

Nesse sentido, é de fundamental importância à participação dos alunos de graduação da Universidade federal do Pará a participação no desenvolvimento do projeto, por ser a extensão universitária uma possibilidade de formação e autoformação dos discentes, que nesse caso específico trabalharão profissionalmente com a instituição escolar dentro de uma perspectiva inclusiva.

Para o desenvolvimento das ações dessa extensão, contava-se com a colaboração de 01 aluna bolsista PIBEX<sup>2</sup> 2019 e outros alunos colaboradores do curso de pedagogia e letras e alunos do curso de especialização em Libras e metodologia de ensino para alunos surdos, e três colaboradoras externas, sob a coordenação do vice-diretor da faculdade de linguagens e coordenador da especialização em Libras e metodologias de ensino para alunos surdos. Portanto, esse trabalho de extensão desenvolvido pelo grupo tem duplo objetivo de formação: a formação profissional dos alunos do curso de graduação pedagogia, letras e especialização e a formação continuada de professores do ensino fundamental de escolas públicas.

Portanto, esse grupo trabalha no sentido de promover e estimular a aproximação da comunidade local e da escola de educação básica com a universidade. Pois, essa troca é benéfica a todos os envolvidos: A escola que se

<sup>2</sup> PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão.

apropriada dos ambientes educacionais acadêmicos e consegue se fortalecer através da preparação dos seus docentes; a Universidade, quando não se fecha à sociedade a sua volta, mas, ao contrário, se integra a ela de forma mais atuante, nesse sentido, a Universidade tende a fortalecer a formação dos seus discentes, através de ações extensionistas, as quais favorecem a apropriação da prática profissional pelos alunos.

Nessa linha de raciocínio, a Universidade que não se faz sensível às demandas e aos anseios da sociedade na qual está inserida, terá que reformular as suas práticas e concepções, para responder a tais demandas, passando a formar cidadãos capazes de interferir na realidade posta, e não somente a formação profissional especialista.

Com esse trabalho, cumpre-se o princípio da ligação essencial entre a extensão, ensino e pesquisa, caracterizada pela integração da ação desenvolvida à formação técnica e cidadã do estudante e pela produção e difusão de novos conhecimentos e novas metodologias, de modo a configurar a natureza extensionista da proposta, que nesse caso específico, busca-se a construção dos conhecimentos dentro das perspectivas da educação inclusiva, não só no sentido teórico, mas nos pressupostos práticos a eles atrelados.

A escolha de priorizar a temática inclusão e seus saberes e fazeres práticos se deu em virtude da problemática e das discussões geradas nos contextos escolares e acadêmicos acerca da falta de preparação de professores e educadores em geral para lidar com essa nova escola inclusiva. É consenso que este é um assunto que está gerando muitas discussões e opiniões divergentes.

As ações possibilitaram a inserção dessa temática na prática cotidiana da escola e contribuíram com a formação de professores e estudantes envolvidos no projeto, verificando articulações necessárias entre as práticas extensionistas do Campus do Tocantins/Cametá e as Escolas de Educação Básica do município. Objetivo principal do projeto alcançado com êxito através das oficinas de Formação continuada à comunidade escolar sobre Educação de surdos e inclusão, teve a inserção de prática inclusivas diárias na escola e contribuiu para a formação docente dos sujeitos envolvidos nas ações do projeto para uma efetiva Educação Inclusiva.

Estas formações vieram contribuir para pesquisas e pelo impulso que estudos nessa área podem e ofereceram o diálogo já existente sobre o processo de educação de Surdos e a formação continuada dos professores envolvidos na Educação Básica no espaço ribeirinho, na localidade de Marinteuva, no município de Cametá.

IMAGEM 1 - AÇÕES DO PROJETO JUNTO AOS  
PROFESSORES DA EMEIF SÃO PEDRO



Fonte: acervo da autora.

IMAGEM 2 - AÇÕES DO PROJETO JUNTO AOS  
ALUNOS DA EMEIF SÃO PEDRO



Fonte: acervo da autora.

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores, como os relacionados à estrutura do sistema educacional, precisam ser considerados na análise e nas discussões sobre as possibilidades de implementação do projeto nessa área.

A extensão proposta é via de interação entre universidade e sociedade, uma vez que beneficia escola, professores e principalmente alunos com deficiência e, portanto, com necessidades educativas especiais. Bem como, constitui-se em elemento capaz de operacionalizar as teorias das áreas já mencionadas e prática pedagógica dos professores.

A proposta pedagógica da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos.

Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. (RODRIGUES, 2006. p.11)

Nas situações vivenciadas nas oficinas pedagógicas realizadas pudemos sentir as problemáticas decorrentes do processo inclusivo existente, veiculados pelos educadores participantes do projeto. Uma das dificuldades mais recorrentes colocadas pelos educadores foi a adaptação curricular para viabilizar o trabalho educativo com alunos com deficiências, especialmente se considerado as múltiplas deficiências existentes na escola.

## CONCLUSÃO

Considerar a inclusão educacional como um processo que acontece em um contexto social, político, econômico, cultural e histórico, sofrendo suas determinações é fundamental para sua efetivação e para a implementação de mudanças.

Refletir sobre a formação de docentes, levantar seu perfil, refletir sobre sua identidade, suas relações e concepções de inclusão e sobre alunos com deficiências com ênfase na educação de surdos, os conhecimentos que têm sobre o tema a crítica desses professores podem contribuir para uma atuação que possibilite transformações.

Os principais indicadores do sucesso do projeto intitulado “perspectiva da inclusão de surdos: inclusão em perspectiva” desenvolvido na escola foram às mudanças atitudinais de professores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão.

No âmbito da escola a implementação da perspectiva da inclusão dentro da educação de surdos, não se restringe apenas aos alunos com deficiências, mas de todos os alunos que estão na escola. Garantir uma formação docente de qualidade é um desafio e uma necessidade que se apresenta a todos os professores que idealizam a educação como um direito e não como um privilégio, o que perpassa pela questão da inclusão.

A inclusão, concebida como um processo, para se efetivar precisa do envolvimento dos docentes, de conhecimentos, de políticas públicas, de reestruturação dos sistemas educacionais e das escolas que dele fazem parte, de investimentos governamentais, da participação da comunidade, da conscientização da sociedade em relação à educação como direito.

O resultado da pesquisa corrobora essa ideia, pois se observa que os sujeitos acreditam que a inclusão só vai se efetivar se houverem mudanças na sociedade, nas políticas públicas, no sistema educacional, na destinação de recursos para educação, na estruturação das escolas, nas práticas pedagógicas, o que demonstra posicionamento crítico.

Isso indica que a maioria dos docentes em formação acreditam que é possível efetivar uma educação inclusiva que colabore com processo coletivo, que requer a participação da sociedade na luta por uma educação para todos, com qualidade, respeito às diferenças, valorização da diversidade, atendimento às necessidades de aprendizagem.

Os professores apoiam a inclusão e têm consciência das dificuldades para sua implementação e defendem mudanças que possibilitem acessibilidade estrutural, física, arquitetônica, metodológica, material, curricular e, prin-

principalmente, atitudinal. Acreditam que todos os alunos, independentemente de suas características, têm direito à educação e devem acessar, permanecer e aprender nas escolas regulares.

Consideramos que os resultados do trabalho desenvolvido e aqui relatado atenderam aos objetivos propostos, pois nos possibilitou uma maior clareza em relação à necessidade de preparação de professores para lidar com alunos com deficiência.

A formação dos docentes deve ser pensada dando oportunidade aos professores de conhecerem e expandirem seus conhecimentos, para entenderem melhor o que é inclusão e como devem trabalhar nessa perspectiva. É importante formar professores que sejam capazes de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e que estejam abertos às práticas inovadoras

Este estudo possibilitou também a identificação de áreas mais críticas para o atendimento de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Acreditamos que os professores que participaram deste estudo podem lançar olhares mais críticos sobre a proposta de inclusão, pois foram acrescentados à sua já vasta gama de conhecimentos, informações sobre um tema ainda obscuro para a comunidade docente. Os professores precisam ser auxiliados no processo de inclusão e não podem trabalhar isoladamente. É necessário o diálogo e reflexão das ações sobre a inclusão na escola como um todo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 067 de 24 de janeiro de 2006. *Plano de Cargos, carreira e salários do quadro de pessoal da prefeitura do município de Cametá, exceto os de carreira e dá outras providências*. Disponível em: <<https://prefeituradecameta.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Lei-067-2006-Planos-de-Cargos-e-Carreiras19072017.pdf>>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E INFANTIL SÃO PEDRO. *Projeto Político Pedagógico – PPP*. Marinteuá/Cametá/PA, 2019.

RODRIGUES, D. (2003) “Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”, In: David Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*, Porto Editora, Porto.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

TAVARES, I. M.; CARVALHO, T. S. S. *Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais)*: do texto oficial ao contexto 2010.

# **RELAÇÃO PROFESSOR & ALUNO: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTE DOS ANOS INICIAIS**

Arlete Aragão Guimarães

## **INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA**

O presente trabalho visa refletir sobre a importância e contribuição da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, destacando a necessidade de trazer para o ambiente escolar uma convivência agradável e harmoniosa entre todos os que estão envolvidos, contribuindo para a formação integral da criança. Tendo como área de concentração Metodologia de ensino que será desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Nadir Filgueira Valente. O professor é responsável por estabelecer uma mediação entre o aluno e o conhecimento de forma atuante e prazerosa, pois é nessa relação que o aluno deve adquirir a maior gama de conhecimento de forma que possa aplicá-la na sua vida futura, sendo assim, a relação de afetividade entre o aluno e o professor é muito relevante na construção do conhecimento. A Educação em nossas vivências cotidianas é demonstrada pelos sentimentos que temos pelos outros. Pois temos que valorizar a relação interpessoal professor-aluno como fator determinante no desenvolvimento educacional e na formação social dos sujeitos.

O processo ensino aprendizagem na escola compartilha a afetividade nos aspectos intelectual, emocional, social e motor das crianças para que consigam aprimorar suas habilidades e competências, de modo a aprender a aprender, a pensar, a refletir e a ter autonomia, tornando-os participantes e ativos no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, o ato de educar não pode ser visto apenas como um repassar de informações e de conhecimentos. Ao contrário, o ato de cuidar e educar só se realiza com afeto e somente se completa com amor, de maneira que o desenvolvimento humano não acontece apenas relacionado aos aspectos cognitivos, mas também, e principalmente nos aspectos afetivos.



A realidade atual tem mostrado que a escola tem um papel que vai além do ensino, uma vez que o desenvolvimento afetivo é elemento importante na educação, pois nossos afetos e emoções permeiam todo e qualquer relacionamento.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar o papel da afetividade no relacionamento professor e aluno e, no desenvolvimento escolar, levando em conta a contribuição da mesma no desempenho das práticas pedagógicas. Já que, o contexto escolar propicia a este aluno momentos de afetividade necessários, como liberdade de pensamento, sentimento, percepção, a ação de troca de experiências com outros colegas, essa relação estabelecida no âmbito da escola se reproduz para fora da mesma, o que se manifesta nos vínculos fortalecidos entre professor-aluno e família.

A relevância da afetividade na relação professor-aluno, e seus resultados poderão contribuir consideravelmente para a melhoria da aprendizagem, especialmente, no que se refere às relações em sala de aula. Surge daí a abordagem do tema afetividade na escola, por entender que o cuidado é um ato consciente que pode ser compreendido como um conjunto de emoções, sentimentos e sensações presentes na vida do ser humano.

## **REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Trabalhar com emoções e sentimentos como energia é um aprendizado para o educador e educando, e também para os pais, essenciais parceiros na construção desse sujeito.

Para esse estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que tem na coleta de dados a principal referência para levantamento e tratamento dos resultados. Visando maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito, o ambiente escolar foi a fonte direta do estudo. Envolveu também levantamento bibliográfico, observação, entrevistas e questionários com Professores e estudantes de uma escola, bem como, análise de exemplos que estimulem a compreensão geral dos dados apresentados, que veio enfatizar a questão da afetividade no processo de ensino aprendizagem, buscando obter um máximo de informações e esclarecimentos, e também a pesquisa bibliográfica, que fundamentou teoricamente com autores e textos, que contribuíram significativamente para a abordagem desse tema neste trabalho.

Ressalta, FREIRE (1996 p. 96)

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento.

Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento e surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Dessa forma a escola não deve ser apenas um local de mera transmissão da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente, pois a transmissão do conhecimento implica sempre uma interação entre pessoas.

Frequentemente nos defrontamos com situações que refletem a ausência de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças do educando. Com base nesse pressuposto o trabalho tem como proposta desvelar o papel da afetividade na escola. No que diz tange à afetividade como fator relevante para a aprendizagem, percebemos que uma prática afetiva que facilite a dinâmica escolar e a relação de professor e aluno são elementos constituintes desse processo.

Aprofundar algumas questões referentes a esse assunto, temos como embasamento teórico a busca de soluções viáveis para reverter esses enfrentamentos entre professores e alunos. A afetividade está presente no cotidiano escolar em cada momento do processo educativo.

Segundo Piaget (1976, p. 16) O afeto é essencial para a inteligência.

[...]A vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

De acordo com a citação acima, sem afeto não há interesse pela aprendizagem. Pois a afetividade é algo indispensável à vida escolar dos educandos e sendo assim o ensino se torna mais significativo e mais eficaz.

Educar não é apenas transmitir conhecimento, mas de dar oportunidade para o aluno aprender, e buscar suas próprias verdade. Para isso devemos utilizar o afeto do professor com o aluno como um meio que o tenha prazer em estudar.

Segundo Saltini (2008, p. 63) diz que:

O professor (educador) obviamente precisa conhecer e ouvir a criança. Deve conhecê-la não apenas na sua estrutura bio fisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, rir, dorme, sofre, e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola.

Portanto, entendemos a importância da afetividade para o desenvolvimento das crianças, em razão de que é através da convivência entre professor e aluno que trilhamos caminhos fundamentais para formação do aluno e a sua vinculação com o processo educativo. Apesar dos desafios que a educação nos apresenta, o afeto vem nos fornecer um maior conhecimento e no qual possibilita aperfeiçoamento profissional.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa e bibliográfica fornece ao pesquisador analisar e reanalisar o encaminhamento de sua pesquisa considerando os frequentes conhecimentos que serão fornecidos pelo assunto em estudo. Além do que a pesquisa qualitativa e bibliográfica facilita uma autonomia ao pesquisador de concordar ou contatar os nossos fatos na pesquisa.

### **A AFETIVIDADE NO RECURSO MEDIADOR PARA O CONHECIMENTO**

Na sociedade em que vivemos, fica cada vez mais visível o crescimento de atitudes individualistas e competitivas entre os seres humanos. Vivemos num mundo globalizado, numa época de avanço das tecnologias, das comunicações e das informações, o que acaba por fomentar nas pessoas o individualismo, a falta de tempo e os valores transitórios.

Nesse contexto contraditório, repleto de diversidade, cheio de desafios e conflitos, podemos fazer algumas considerações a respeito da educação e do ensino. O pleno desenvolvimento da pessoa humana não se resume apenas no aspecto cognitivo ou da mera instrução, mas no desenvolvimento em todas as suas dimensões. O afeto é algo muito importante na vida das pessoas, desde antes do nascimento. Durante a gestação a relação mãe e filho na maioria das vezes vêm cercada por muitos sentimentos, principalmente o de amor.

Na atual sociedade o professor tem um papel afetivo muito significativo na vida dos educandos. Sem a afetividade não há uma dinâmica escolar eficaz que garanta aos alunos uma oportunidade de crescimento e aprendizagem integral. As relações entre professor e aluno, manifestam inquietações que mostram que a relação intrínseca é um fator indispensável para o desempenho escolar e pessoal dos alunos.

Pode-se constatar que quando se tem uma boa relação professor-aluno, ocorrem também, outras dimensões de relacionamentos e aprendizagens pautadas no respeito, carinho e principalmente quando humanizada.

Saltini (2008) mostra-nos o quanto é importante estabelecermos uma relação de afeto com nosso aluno. Precisamos entender que o fato de que o aluno por ser uma criança repleta de sentimentos, vontades, necessidades des-

de de físicas e espirituais. Dessa forma, deve-se conhecer o aluno, saber que ele (a) é, e como é, e se pode ajudar, fazendo-o e valorizando o mesmo a perceber que é um ser, em frequente desenvolvimento e que pode se transformar essa relação em algo prazeroso.

### **AFETIVIDADE NA INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO**

Percebe-se que o relacionamento humano é fundamental na realização comportamental e profissional. Desta forma, é essencial um bom relacionamento entre professor e aluno, pois envolve interesses e intenções. Assim, esta interação é relevante, pois a educação é um dos fatores mais importantes do desenvolvimento comportamental e de valores nas pessoas.

Neste sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção de conteúdos, organização e sistematização didática para facilitar o aprendizado dos alunos e a exposição, por meio da qual o professor demonstrará seus conteúdos. No entanto, o professor não deve colocar-se na posição de “supremo saber”, mas sim ser facilitador no ensino.

Para que existam bons relacionamentos interpessoais é fundamental haver afetividade, pois a mesma contribui de forma considerável para que ambas as partes sintam prazer em querer se aproximar. Como em todo relacionamento, a interação entre professor e aluno também precisa se basear na afetividade e deseja viver essa realidade no dia a dia escolar.

Segundo Martinelli (2005, p.116)

Assegurar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a autoestima, a confiança, o respeito mútuo, admiração do aluno sem esquecermo-nos da importância de um ambiente desafiante, [...] mas que mantenha um nível admissível de tensões e cobranças, são algumas das situações que deve ser planejadas e avaliadas pelo educadores na direção do seu trabalho.

A escola articulada com os professores deve adequar um ambiente agradável e de segurança, desde o início das aulas, na elaboração de turmas e no contato da rotina escolar. O educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas sim aquele, que estabelece uma interação e uma comunicação íntima com ele, bem como uma afetividade que busca estimular sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa habilidade de gerar ideias e colocá-las a serviço da sua própria vida, e de outras pessoas.

O professor deve manter uma conversa afetiva constante com o aluno, para assim assimilar melhor e se for o caso através do diálogo detectar

alguma dificuldade de aprendizagem. É através do diálogo destacar o aluno para uma vida de conceitos e valores, principalmente nos dias atuais, onde o interesse está tão presente.

O professor comprometido com o aprendizado do seu aluno se sente instigado a estabelecer metas, desafios, procurando estimulá-los a orientar o seu aprendizado de forma considerável. A atenção por parte do professor ao processo de avaliação que acontece frequentemente, reforça no mesmo a necessidade de variar sua prática, auxiliando o aprendizado do aluno nesse processo de ensino/aprendizagem.

### **O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**

O processo de ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda, assim, a relação professor/aluno é um fator decisivo para que a mesma ocorra. Para tornar esse processo prolífero e prazeroso, o professor deverá aconselhar, assegurar e testar atividades adequadas aos alunos incluídos em salas de aula, ou seja, o professor deverá analisar atividades que promovam a comunicação mais produtiva entre as atividades aplicadas.

A aprendizagem é o processo do qual a criança obtém competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. Aprendizagem é uma das funções mentais importantes em humanos e animais e também pode ser aplicada a sistemas artificiais.

O papel do professor nesse processo é fundamental para construir momentos de interações entre professor e aluno facilitando assim o conhecimento.

Mesmo reconhecendo a importância dos fatores emocionais e afetivos na aprendizagem, a ação da escola não é resolver dificuldades nessa área e sim, buscar a reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade. Ainda que atente os aspectos emocionais, não é função da escola articular compromisso afetivo, saúde mental ou mesmo a felicidade. Na verdade, cabe à escola esforçar-se por conceder um ambiente estável e seguro, onde os alunos sintam-se bem.

De acordo com Augusto Cury (2003. P. 72). “Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo. Como podemos concluir, o tempo pode e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor que marca a vida do seu aluno jamais serão destruídas.”

Diante desta reflexão podemos afirmar que é necessário que se perceba a importância da relação afetiva do professor/aluno. Quando o professor consegue trabalhar com essas dimensões ele pode intervir de maneira a coordenar positivamente as reações emocionais, favorecendo a formação e a confirmação de atitudes positivas à aprendizagem. A importância dada à questão sempre presente dos afetos, que atualmente é assumida e aceita por professores cada vez mais colocados a reconhecer neles elementos de definitivo valor e interesse no acompanhamento e na avaliação do aluno no processo ensino-aprendizado.

### **AS EMOÇÕES COMO FERRAMENTA**

O afeto está presente na relação entre processo e alunos, seja dentro ou fora da sala de aula. É na capacidade em que o grau de afeto exposto entre as duas classes que o convívio se realiza e edifica um conhecimento altamente fascinante.

Na sala de aula o professor deve exercer uma autoridade que lhe é legal pelas suas qualidades intelectuais, técnicas e morais. Essa particularidade é a condição profissional que o professor exerce, e deve ser adiantado como sendo um incentivo para o desenvolvimento do aluno.

Como ressalta Libâneo, (1994, p. 251) “o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos de forma a entender suas carências e suas dificuldades.”

Nesse sentido, caberá ao professor diferenciar severidade e respeito, já que o processo de ensino ao mesmo tempo em que direciona a aprendizagem em suas atividades deve ter como objetivo orientar as atividades autônomas e independentes dos alunos estabelecendo normas e deixando bem claro aos alunos o que se espera deles.

Dessa forma o professor deve criar objetivos pedagógicos, selecionar e organizar conteúdos, escolher métodos, organizar a classe dando condições para que o aluno expresse o quanto estão se tornando sujeito ativo e emancipados. O trabalho docente não tem um único objetivo, as respostas dos alunos e suas opiniões mostram como enfrentam a relação a atuação do professor e suas dificuldades em adquirir seus conhecimentos.

Portanto é função da escola, principalmente do educador, um importante papel social, com a necessidade de compreender o educador no contexto da sua perspectiva humana, tanto afetiva quanto intelectual, visto que o sujeito depende, para se desenvolver, do crescimento biológico e da inclusão do ambiente social.

Afirma, wallon, (1975, p. 166 e 1667):

A escola é também um meio funcional. As crianças vão com finalidade de se instruir e as devem familiarizar-se com uma disciplina e relações definidas num novo tipo. A escola é ainda um meio local onde se encontram crianças que podem pertencer a meios sociais diferentes. Também se pode falar do meio familiar como 'dum meio funcional, onde a criança começa por encontrar meios de satisfazer todas as suas necessidades sob formas que podem ser próprias da sua família e onde a criança conquista as suas primeiras condutas sociais.

Por isso, podemos afirmar que a sociedade interfere no desenvolvimento espiritual da criança, por meio de suas experiências, pois ela depende do adulto para seu desenvolvimento no contexto no qual está inserido, sendo a escola um dos meios fundamentais para o crescimento do aluno e do professor.

É necessário que na sala de aula o professor perceba e compreenda as sinalizações que o aluno apresenta através de gestos, do olhar e das expressões faciais que ocasionalmente passa alheia no cotidiano escolar.

Portanto, é necessário que o professor esteja ciente de seu compromisso, lembrar-se de que é um dos responsáveis pelo sucesso do processo ensino aprendizagem, por isso, não pode esquecer que outros atores fazem parte desse processo e são tão importantes quanto ele, como a família, os colegas e o contexto em que vivem.

Diante da relação entre emoção e afetividade, é fundamental que o professor compreenda que o lugar que ele conquista em relação aos seus alunos não é somente o que educa, porém o que deixa lições valiosas na vida deles. É por esse motivo que em sala de aula é exigido dele um preparo para trabalhar com as emoções dos alunos. Já que, no cotidiano escolar são frequentes as situações de conflitos com participação de professor e aluno, quando os dois respondem com expressões comoventes que podem chegar a causar situações diferentes de ambas as partes. Ensinar envolve humildade, ninguém é um gênio, que domina o saber completo.

Ainda que seja na sua área de conhecimento, mesmo que sejamos dedicados jamais conseguiremos ser completo. É importante que as crianças saibam que os professores vivem em constante aprendizado. Os debates sobre a inclusão das crianças com deficiência ocorrem principalmente pela afetividade, pois em todos os âmbitos, entre a comunidade escolar, nos diversos níveis de escolarização, entre os que fazem a leis e entre os que escrevem sobre educação.

As pessoas com deficiências são normais, são iguais a todos os seres humanos, até quando são diferentes, porque ninguém é igual a ninguém e

todos têm necessidades especiais e necessitam de afetividade, foi necessário trilhar um longo caminho, onde foram sendo superadas situações bastante desagradáveis.

É certo que os educadores atuais exercem um papel considerável no crescimento das gerações posteriores. Nas interações iniciais com seus primeiros cuidadores, já lhe são atribuídas características posteriores em torno da personalidade do educador.

Portanto, para que ocorra a inclusão, é necessária uma reflexão da prática pedagógica de forma a promover mudanças significativas na estrutura e funcionamento das escolas, bem como na formação de professores e na relação família e escola, a todas as crianças com deficiências.

### **INCLUSÃO ESCOLAR E AFETIVIDADE: ACOLHENDO A DIVERSIDADE**

Hoje em dia, o que se compreende por inclusão, é o processo em que se aumenta a participação de todos os alunos no ensino regular independente das suas limitações de aprendizagem. É um processo que se observa o indivíduo e suas características, tendo em vista o progresso, o crescimento e convívio coletivo de todos.

Na ação da inclusão, a afetividade torna-se fundamental pois acolhe o aluno com satisfação, oferecendo um ambiente calmo, criando forma de relação entre ele e todos, são condições essenciais para inclusão. Por meio da afetividade, o professor alcançará a confiança dos alunos e estabelece uma relação de afeto entre eles e com todo o corpo docente da escola onde a criança está inserida. Por isso, é importante que a prática pedagógica do professor seja construída sobre base afetivas, e assim a criança com deficiência possa desfrutar de um conhecimento significativo e amoroso.

Acreditamos que as relações cognitivas estão associadas com as afetivas, em seguida, deve-se favorecer a essas crianças elementos que facilitem as condições para seus aprendizados. Ensinar é conservar e respeitar tudo o que nos rodeia, estimular sonhos nas crianças, conduzir alegria à sala de aula e principalmente ensinar as crianças a pensar. Os sonhos devem ir acompanhados pela busca indeterminável da formação contínua do pedagogo. Desta forma, devemos nos envolver pelo oferecimento de todas as condições facilitadoras e existentes para que essas crianças, além de garantir seu futuro, cresçam cidadãos competentes, felizes e criativos.



## REFERÊNCIAS

- CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Os Mestres dos Mestres*. Rio de Janeiro: sextante, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: paz e terra, 1996.
- LIBÂNIO, J.c. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINELLI, Selma de Cássia. *Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagogia*. Petrópolis, rj: vozes, 2005.
- PIAGET, Jean. *A construção de real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SATINI, Cláudio J.P. *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: wak, 2008.
- WALLON, Henri. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manieie 1989.

# **A AFETIVIDADE E SUA INDISSOCIABILIDADE COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS E REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO WALLONIANO E A VYGOTSKYANO**

• Alexandra Cardoso Pantoja  
Lenise Maria da Silva Ferreira

## **INTRODUÇÃO**

No contexto da educação contemporânea o papel da escola vai além do ensinar as letras, os números, os cálculos, o domínio da história, da geografia e todo o arcabouço de conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo dos tempos, educando para a vida em sociedade, ganhando assim, um caráter social. Neste âmbito, a relação professor-aluno evidencia-se como ponto chave para a aprendizagem, de onde o ensino se desenvolve por meio das interações que essa relação promove. Sendo esta, uma relação saudável, permeada de afeto, somar-se-á aspectos positivos à aprendizagem. De acordo com Sarnoski (2014), no âmbito da sala de aula, o professor é o elemento mais importante do processo de desenvolvimento da afetividade já que é ele o mediador de todo o processo de aprendizagem, podendo despertar sentimentos no aluno como motivação, prazer, por meio de metas claras e realistas levando o aluno a perceber as vantagens de realizar as atividades.

Dito isto, o presente estudo dedica-se a realizar reflexões teóricas sobre a formação de laços de afetividade para uma aprendizagem mais prazerosa, significativa e humana. Em virtude destes fatos, o presente estudo foi norteado pelo seguinte questionamento: Quais as contribuições de Wallon e Vygotsky para a compreensão do conceito de afetividade? Assim, procuramos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa responder: Qual a importância da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem em sala de aula? E como os laços de afeto se constroem nessas relações?

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo geral: Analisar o papel da afetividade no processo de construção do conhecimento, tendo

como eixo norteador, as teorias de Henri Wallon e Lev Vygotsky. Entre os objetivos específicos buscamos: a) entender como se constroem essa relação entre professores e alunos diante do processo formativo b) entender como as relações afetivas entre educador e educando atuam no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Nesta direção, o objeto de estudo desta pesquisa é a afetividade com recortes específicos às teorias de Wallon e Vygotsky por entendermos que o ser humano é um ser social e as suas relações afetivas com os demais indivíduos influenciam no seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Deste modo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, pois a pesquisa qualitativa como o estudo vai além dos dados estatísticos e se preocupa em discutir os fenômenos e seus significados na vida prática do pesquisador e de toda uma comunidade. Enquanto que a escolha pelo tipo de pesquisa bibliográfica se deve ao fato de que segundo Antônio Carlos Gil (2008, p. 50) proporciona o conhecimento dos estudos já realizados na área e possibilita a análise ampla sobre o fenômeno a curto ou longo prazo.

### **AS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON E VYGOTSKY PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE AFETIVIDADE**

Neste tópico, far-se-á uma breve exposição acerca da importância da afetividade para os processos de ensino aprendizagem, elencando as trocas de experiências entre os indivíduos, a partir das contribuições de Henri Wallon e Lev Vygotsky, teóricos interacionistas que dentre outras coisas concebem que o conhecimento se constrói a partir das experiências do indivíduo com o meio (SARNOSKI, 2014). Porquanto, *a priori*, é preciso compreender que o processo educativo é por si só um ato permeado de sentimentos e relações de afeto entre educadores e educandos, e que são essas relações que guiam a prática pedagógica. Neste âmbito, a afetividade pode ser entendida como

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se à evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor (ANTUNES, 2006. p. 5.)

Podemos salientar que a afetividade é a relação mais profunda e complexa a qual o ser humano pode participar. Ela inicia-se antes mesmo do nascimento, na vida intrauterina, quando o filho se liga a mãe, por um senti-

mento único, também complexo e profundo: a mãe não conhece o filho e já tem medo de perdê-lo, pois estão ligados por laços afetivos. Tem-se que a afetividade é a mistura de vários sentimentos. Aprender a lidar adequadamente com todas essas emoções é o que vai proporcionar ao sujeito uma vida plena e equilibrada. Segundo Costa (2018, p. 13) o conceito de afetividade envolve o significado de tudo o que nos cerca enquanto sujeitos, assim, “se algo que vivenciamos está sendo agradável, prazeroso, sofrível, angustiante, causa medo ou pânico, ou nos dá satisfação, todos esses conceitos são atribuídos pela nossa afetividade” (COSTA, 2018, p. 13).

Deste modo, por sermos seres sociais que vive em uma sociedade e se agrupa de acordo com os nossos interesses esse conjunto de fenômenos psíquicos são presentes cotidianamente em nossas vidas, pois construímos relações o tempo todo com outros indivíduos a nossa volta e essas relações permitem o florescer dessas emoções que compõem a afetividade e reforçam cada vez mais a existência delas. Assim, segundo Bastos (2014, p. 28) é fundamental entendermos “que a emoção é essencialmente fisiológica e manifesta-se por meio de gestos e movimentos involuntários de acordos com as reações corporais vinculadas às necessidades básicas”. O que nos cabe ressaltar que de acordo com os estudos de Wallon (1979) a emoção é entendida como um componente permanente da vida psíquica e tem influência significativa na formação do sujeito.

### **A afetividade e o desenvolvimento infantil na teoria de Henri Wallon**

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, no dia 15 de junho de 1879. Foi um psicólogo, filósofo, médico e político francês, ficando conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento, com ênfase ao estudo das anomalias motoras e mentais da criança, somado a isto, Wallon, trabalhou em diversas instituições psiquiátricas e serviu como médico na primeira guerra mundial. Sendo um ávido estudioso do Marxismo<sup>1</sup>, filiou-se ao partido comunista francês, em 1942, e esteve preocupado em aprofundar o estudo do materialismo dialético<sup>2</sup> e perscrutando sua aplicação em várias áreas do conhecimento. Nesse contexto, de acordo com Bastos (2014) Wallon por meio da psicogenética investigou as origens e as transfor-

<sup>1</sup> Conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx 1818-1883 e Friedrich Engels 1820-1895 que, baseadas na economia política inglesa do início do século XIX, na filosofia idealista alemã e na tradição do pensamento socialista inglês e francês, influenciaram profundamente a filosofia e as ciências humanas da Modernidade, além de servir de doutrina ideológica para os países socialistas.

<sup>2</sup> O materialismo dialético é uma corrente filosófica que utiliza o conceito de dialética para entender os processos sociais ao longo da história.

mações do psiquismo, da inteligência, das emoções e da pessoa total, considerando uma perspectiva complexa e integral do indivíduo, na qual todas as influências recíprocas de afetividade foram analisadas por meio do método dialético de investigação.

Desta forma, os estudos de Wallon não são lineares ou cronológicos, transitando entre os temas que aborda, discorrendo sobre os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam. Justamente por tal, há sempre uma dicotomia a ser investigada como a contradição, razão e emoção que se constituem como um par dialético à medida que ao mesmo tempo que se opõem têm a mesma filiação e são interdependentes. Nessa conjuntura, a psicologia de Henri Wallon enfatiza o papel das emoções como manifestações essencialmente viscerais, impulsivas e extremamente capazes de expressar para o meio social as necessidades mais prementes do infante, ponto que releva-se enquanto um divisor de águas da/na teoria de Wallon, considerando a emoção enquanto ação essencialmente fisiológica, dissociada da esfera dos instintos e irremediavelmente ligada a uma linguagem que antecede a linguagem verbal (RAMOS, 2018).

Em consonância a isto, Bastos (2014, p. 29) considera que na teoria Walloniana a emoção atua enquanto “[...] como a mola propulsora para a evolução do psiquismo e como uma primeira forma de sociabilidade, pois uma de suas características principais é sua função social capaz de estabelecer elos com os demais” (BASTOS, 2014, p. 29). Neste primeiro momento, a emoção é puramente fisiológica, facetada por gestos involuntários como gritos e choros por meio dos quais o bebê expressa suas necessidades de alimento, de sono, por exemplo, atuando como mediadora das interações bebê-adulto, podendo assumir diferentes significados. Sobre isto, Wallon (1995, p.135) *apud* Bastos (2014, p. 28) considera que

Com efeito as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos se incluem entre os primeiros sinais de vida psíquica observáveis no lactante, que sorri ao ver o rosto da mãe e chora ao ouvir chorar. Por intermédio das reações que a exprimem, a emoção de um torna-se a emoção de outro, sem que haja outro motivo além das próprias reações. Assim, a emoção estabelece uma comunhão imediata dos indivíduos entre si, independentemente de qualquer relação intelectual [...] (WALLON, 1995, p. 135 *apud* BASTOS, 2014, p. 28).

Como observado, Henri Wallon considera que sendo o ser humano um sujeito geneticamente social, a emoção é por natureza a primeira forma de estar no mundo, por meio do qual ele começa a interagir e comunicar-se, desenvolvendo sua personalidade. Tais pontos demonstram que na teoria Walloniana, o biológico e o social são indissociáveis a constituição do ser humano, apresentando-se como fatores responsáveis pela evolução de suas capacidades biológicas e motoras, agindo de forma coordenada e conjunta com a capacidade humana de ser afetado positiva ou negativamente pelas sensações da realidade concreta que o cercam, variando conforme a etapa evolutiva do desenvolvimento da criança. Nestes termos, a compreensão da afetividade na teoria Walloniana dá-se por meio dos diferentes estágios evolutivos que a criança desde o nascer atravessa, sendo o primeiro, caracterizado como o Estágio I ou estágio Impulsivo – Emocional, vivenciado pela criança de 0 a 01 ano de idade. De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010) o primeiro ano de vida do ser humano é preponderantemente afetivo, posto que é “por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 35).

Neste primeiro estágio, a criança apresenta-se como um ser em absoluta dependência dos cuidados de um adulto para poder sobreviver, experimentando um desamparo biológico que segundo Henri Wallon se caracteriza em razão das precárias condições de maturidade orgânica, o que contribui para que a emotividade se torne a força que garante a mobilização do adulto para atender as suas necessidades. Deste modo Gratiot-Alfandéry (2010) neste estágio, o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se com o mundo, assumindo uma perspectiva puramente impulsiva. Contudo, esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais, demonstrando que embora de forma impulsiva, a emoção permite assumir uma função social que permite a interação entre ambos, sendo responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança.

A partir dos 12 (meses) até os 03 anos de idade, a criança vivencia o Estágio 2, entendido como Sensorio-Motor e Projetivo. De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010) este estágio é demarcado pelo predomínio das relações exteriores e da inteligência. Para ele, trata-se de um período eminentemente prático, contudo, compreendendo a indissociabilidade entre os campos funcionais, “o pensamento via de regra se projeta em atos motores. Nesse período, destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorecem a aquisição da linguagem” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 35). Com efeito, durante o

período Sensório-Motor e Projetivo, as manifestações da inteligência são ainda muito primitivas, expressadas sobretudo, por meio das ações e do movimento do bebê em relação ao próprio corpo e a alguns objetos em particular.

Sobre isso, Bastos (2014, p. 35) exemplifica que quando um bebê toca em um móbile, causando-lhe movimentos, *a priori* o faz sem intencionalidade, contudo, “ele volta a repetir o mesmo movimento, até o momento em que descobre uma significativa causalidade entre sua ação e o efeito que gera o movimento no objeto”, paulatinamente, ele descobre que o toque de sua mão é que gera o movimento no objeto passando então a repeti-lo, só que agora movido pela intencionalidade de gerar o movimento (BASTOS, 2014). Assim, durante este estágio, a aprendizagem do bebê ocorre basicamente por meio da exploração dos espaços e do contato com diferentes objetos, para tanto, exercitando seus movimentos e sensibilidades a diferentes campos sensoriais que ajudam no desenvolvimento da percepção, coordenação motora e até mesmo na constituição da linguagem. Destarte, neste estágio, a realidade concreta subsidia a construção do pensamento e da inteligência, isto porque ainda não é possível a criança fazer representações abstratas.

No Estágio 3, estágio do Personalismo, a criança entre os 3 e os 6 anos de idade vivencia fortemente a afetividade e dela se utiliza para construir sua personalidade e autoconsciência (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Assim, à medida que a criança interage com o ambiente em que vive, explorando objetos concretos, esta desenvolve funções motoras que garantirão a função expressiva da afetividade. Neste estágio, à medida em que a criança consegue se expressar por meio de palavras, a prevalência de atividades motoras desordenadas tende a diminuir, isto ocorre pelo fato de que o domínio dos signos culturais permite o desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Ou dito de outra forma, ao passo que a aquisição da linguagem acontece, a aptidão para a representação simbólica se desenvolve e ela é imprescindível para a passagem da representação do concreto para as operações mentais (BASTOS, 2014). Durante o Estágio 4 ou estágio Categorial (6 a 11 anos), “a criança passa a pensar conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.35). Ao passo que a representação corporal acontece ocorre a diferenciação mais intensa e nítida entre o eu e o outro, o que fornece a estabilidade necessária para a exploração das diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, conceitos e ideias.

Adiante, no Estágio 5, a partir dos 11 anos, vivenciando a Adolescência, “as transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o cará-

ter afetivo desse estágio” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010) a fase da adolescência para Henri Wallon é marcada por conflitos internos e externos que advém dos esboços da personalidade em construção, a criança por meio da linguagem e exploração dos objetos consegue agora reconhecer-se como uma pessoa com gostos e necessidades próprias. Assim, em um processo de autoafirmação, ela busca impor aos outros as suas vontades, desejos e determinações. A partir da contextualização acerca dos estágios dos desenvolvimentos humanos, Wallon (2006) considera que o ser humano desde o seu nascimento é envolvido pela afetividade e que o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento e no estabelecimento de boas relações sociais.

### **O conceito de afetividade para Vygotsky**

Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Em 1917, após graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em literatura, começou sua pesquisa literária. Foi um excêntrico pesquisador da psicologia que realizou diversos estudos na área do desenvolvimento da aprendizagem considerando nesse processo aspectos como a cultura, a linguagem e o papel das relações sociais para explicar as origens das funções mentais superiores, o que culminou em uma corrente de pensamento denominada *Socioconstrutivismo*. De modo geral, o contexto social em que se origina as pesquisas de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano especificamente sobre as funções psíquicas superiores remonta aos anos de 1920, em clima de revolução Russa<sup>3</sup>, na qual predominava o idealismo e a efervescência intelectual.

Em outra esfera, é importante compreendermos este contexto no qual se forma os pressupostos da teoria de Vygotsky justamente porque se buscava na época uma “nova psicologia”, uma forma diferente de explicar os processos psíquicos que não fosse a visão clássica da psicologia que até então não respondia adequadamente sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos dos indivíduos. Nesse sentido, os estudos de Vygotsky, assim como os de Wallon, perambulam pelos princípios do materialismo histórico. Sobre isto, Sirgado (1990) propõe que a visão marxista fundamentou uma nova psicologia em busca de superar os impasses e paradoxos com que se debatia a psicologia da época.

---

<sup>3</sup> A Revolução Russa, de 1917, foi a concretização de uma série de revoltas pelas quais o país passava desde 1905 e que tiveram várias consequências, como o fim do czarismo (monarquia) e a tomada de poder pelos socialistas.



Nesta perspectiva, a teoria Vygotskyana rompeu com o pensamento instituído até então, na qual os pesquisadores estavam mais voltados a teorias inatistas, behavioristas ou comportamentais, que dentre outras coisas concebiam que as crianças não possuíam capacidade cognitiva até certa idade. Por outro lado, Vygotsky também foi pioneiro ao defender que o desenvolvimento acontece por meio da exploração do ambiente, de modo que as crianças criem mecanismos próprios de aprendizagem muito antes de frequentarem a escola. A concepção de desenvolvimento de Vygotsky (1991) traz a mediação como o processo que vai caracterizar a relação do homem com o mundo e com a interação social.

Desta forma, ela acontece por meio de instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade em busca de novas aprendizagens e conseqüentemente de desenvolvimento. Todavia, na perspectiva sociocultural, o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido e por meio dessa interação o indivíduo não só internaliza as formas culturais que recebe do seu meio, como também intervém e as transforma. De acordo com Lucci (2006):

A teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural (LUCCHI, 2006, p. 7)

De acordo com Vygotsky (1991) as funções psicológicas elementares sendo de origem biológica se caracterizam por ações involuntárias ou reflexas, como por exemplo, a sucção do seio da mãe pelo bebê, e as reações imediatas, como o contato da mão com o fogo ou ainda reações automáticas como virar a cabeça em direção a um ruído. Tais funções sofrem controle do ambiente externo. Em extremo oposto, as funções psicológicas superiores cujas origens são sociais caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Portanto, é o resultado da interação entre os fatores biológicos com os culturais característicos da vida social que dão origem às funções psíquicas superiores.

Neste viés, a aprendizagem é compreendida por Vygotsky, enquanto “um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se

está inserido” (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 46). Já a emoção e a afetividade na teoria Vygotskyana atuam enquanto um fator fundamental na formação psicológica dos sujeitos, podendo ser entendidas como uma reação de certos estímulos que ocorrem no meio sociocultural, refinadas à medida que a criança se insere no meio social e adquire conhecimento, podendo influenciar o comportamento, posto que possui caráter ativo, organizando as reações, estimulando-as ou inibindo-as (VIGOTSKY, 2001).

Nesse sentido, Gazzotti (2019) analisa que em Vygotsky a afetividade é entendida enquanto instrumento mediador psicológico que semelhante a linguagem, auxilia no desenvolvimento de outras funções psicológicas (GAZZOTTI, 2019). Dito de outra forma, em Vygotsky, no âmbito das relações sociais, a formação do pensamento e da linguagem do indivíduo ocorre por meio da motivação. Nesta direção, Gazzotti (2019) propõe que Vygotsky considera as experiências emocionais enquanto mecanismos próprios de interpretações da realidade, intrinsecamente ligadas às características individuais e situacionais, de modo que a maneira como determinado sujeito interpreta e vivencia a realidade ocorre com base na formação de sua personalidade. Ademais, Vygotsky (2001), propõe que

*Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções se inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VIGOTSKI, 2001, p. 139).*

A compreensão desses fatores, no campo educacional, permite ao professor realizar mediações positivas juntos aos seus alunos, encaminhando-os a aprendizagem significativa, na medida em que a afetividade, influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo, no estabelecimento das relações sociais, no desenvolvimento da linguagem, facilitando a adaptação escolar e procriando o aprendizado dos conteúdos trabalhados pelos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises de Wallon e Vygotsky, muito embora perambulam por caminhos distintos do conhecimento, concebem a afetividade enquanto egi de do desenvolvimento humano, sobre a qual são tecidas as relações com o mundo e consigo mesmo. No que tange ao processo de ensino aprendizagem, estes

autores consideram que a afetividade permite trocas simbólicas entre o aluno e o conhecimento, além de intermediar as interações em sala de aula.

Dessa forma, a afetividade se constitui enquanto fenômeno complexo que envolve o desenvolvimento psíquico e social dos indivíduos, pois inquestionavelmente o desenvolvimento humano está relacionado a diversos fatores como social, intelectual, corporal e, prioritariamente, aos sentimentos e as emoções. Diante disso, cabe ao professor saber como lançar mão da afetividade no desenvolvimento de seu fazer docente e nas atividades nas quais se incluem os alunos, pois se o professor não conseguir agir com o equilíbrio esperado frente às crises emocionais que se apresentem, isso poderá provocar desgaste físicos e psicológicos nas relações de ambos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *A afetividade na escola. educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint, 2006.
- BASTOS, Alice Beatriz Barretto Izique. *Wallon e Vygotsky: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- COSTA, Marcela Cristina Marques da. *Afetividade no processo de aprendizagem: análise da relação professor-aluno na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco das Chagas, Itaituba/PA* -. Itaituba: CLPP da FAI, 2018.
- GALVÃO, I. *Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (Coleção Educação e Conhecimento). Petrópolis: Vozes, 2003.
- GAZZOTTI, D. *Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural*. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.47.2019.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores)
- LUCCI, Marcos Antonio. *A Proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2 (2006)
- NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. *Psicologia da aprendizagem*. Brasília: Liberlivro, 2011.
- RAMOS, Marina Rodrigues. *Afetividade e interatividade na educação à distância*: [manuscrito]: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação / Marina Rodrigues Ramos. – 2018.
- SARNOSKI, E. A. *A Afetividade no processo de ensino-aprendizagem*. Construir Notícias, ed. 82, 2015.
- SIRGADO, Angel Pino. *A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais*. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

WALLON, H; LURÇAT, L. Espace postural et espace environnant (le schéma corporel). *Enfance*, v. 15, n. 1, p. 1-33, 1962.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

# **A DANÇA E SUAS PLURALIDADES: SERÁ QUE CONSEGUE CHEGAR EM TODOS OS LUGARES?**

Liliany Corrêa Serrão  
Veridiana Valente Pinheiro

## **INTRODUÇÃO**

O envolvimento com o tema desta pesquisa se deu, primeiramente, pelo fato de ser amante da dança desde muito cedo. Inicialmente, comecei meus estudos no balé clássico e por suas estruturas consolidadas procurei me permitir a outras experiências como a dança contemporânea e a improvisação, as quais foram de suma importância para a compreensão da minha dança e o do meu olhar sobre ela, também estudei Jazz, sapateado e passei a estudar as pluralidades da dança em seu contexto social e sua acessibilidade, bem como nas escolas privadas de dança, em projetos sociais e até no CRF (Centro de Reeducação Feminino) localizado em Ananindeua, pois acredito e compreendo que a arte, principalmente a dança possa chegar em qualquer lugar, em todas as localidades, esteja disponível para que as pessoas possam experimentá-las e apreciá-las em sua amplitude, significações e compreender este mundo que nos cerca e abraça.

Passei a estudar e compreender a dança em alguns lugares como uma forte significação de sua cultura, a sua identidade, raízes, ancestralidades que determina a história de um determinado povo, para esta discussão utilizei o autor Hall (1992), para nos debruçarmos de que pode ser essa “nação mãe”? E de como se configura essa identidade de um povo por meio da dança e suas potencialidades.

A minha inquietação e tristeza sobre por que a dança não chega em todos os lugares se torna protagonista e às vezes antagonista neste artigo devido aos temas relacionados a este, se atravessarem como um vigor da dança na identidade de uma determinada pessoa, a dança autoral e orgânica que eu desenvolvo em todas as minhas aulas, pois é a minha compreensão de arte-dança

e é a forma de trabalho na Usina da Cabanagem em Belém do Pará, aos quais é através desta que a comunidade de periferia e marginalizada conseguirá o acesso a nossa dança, e para falar e compreender a dança orgânica e própria utilizei autoras Lobo e Navas (2008) e Miller (2007).

A pesquisa justifica-se pela reflexão sobre o acesso da dança e suas pluralidades em todos os lugares, se isso será possível, ou ficará no imaginário do leitor, apresentarei compreensões acerca dessa problemática de alcance da dança para todos e não uma parte deste, pois através dele não apenas potencializa a criatividade, eleva o seu grau de conhecimento e saberes, a dança é libertadora e formadora de opiniões importantes para a construção e formação das pessoas.

### **A DANÇA-IDENTIDADE CULTURAL**

A dança em seus primórdios é caracterizada pela identidade e pela cultura de um determinado povo, em uma determinada localidade, meio, espaço, temporalidade aos quais trazendo para os tempos atuais mais precisamente o século XXI podemos notar que as danças possuem em alguns lugares particularidades, mais o que seria isso? Por exemplo se tratando de uma modalidade de dança clássica mais precisamente o Ballet Clássico, datado francês, através do seu desenho curricular, a sua histografia, sua vestimenta, forma de prender o cabelo para as mulheres, a utilização de sapatilhas, ou seja, existe uma denominação acerca do bailado clássico, que foi se constituindo, se transformando e se firmando em um padrão ou melhor em padrões. Nos quais em sua maioria nem todas as pessoas tem esse acesso a essa nomenclatura clássica.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes” (HALL, 1992, p.47).

O que podemos compreender de certa forma ao nascermos em uma determinada “nação mãe”, não podemos beber e conhecer outras nacionalidades ou etnias para chamar de ‘nossas’, para nos deleitarmos em conhecimentos empíricos mesmo sem ser pertencentes daquele eixo, daquele determinado povo, raça e nação. Acredito que os pseudos genes não é fator determinante para que tenhamos autorização ou não de desfrutar e enriquecer nossos conhecimentos através de outras culturas pertencentes ao nosso berço primário.

Essas fontes de identidades culturais são pluralidades de sapiências de um determinado povo aos quais podemos usufruir sem deixar o seu sentimento de identificação nacional esquecidas e sim temos que as unir e afim de solidificadas e fortalece-las em um prol maior que é a construção, desenvolvimento e firmamento de uma cultura “homogênea” mesmo com suas particularidades e sim com amplitudes, significativas, acolhedoras e transmissora de conhecimentos.

A dança se mostra inserida em uma determinada cultura de um povo, seja representada como forma de adoração aos deuses, para ter boa colheita, fartura, casamentos, celebrações, um contexto amplo de contemplações e representatividade, transformam-se em movimentos, giros, balanceio, saltos, uma imersão e sagração.

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobreposta. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL,1992, p. 65).

Partindo da citação acredito que as identidades culturais não se mostram-se independente de hierarquias de poder bem como divisões ou possíveis contradições internas que possam surgir na histografia de um determinado povo, ou seja, não estão subordinadas as outras distinções o que nos mostra através do deslocamento histórico o cuidado que devemos ter em compreender, analisar, e perceber essas ligações, essas junções pela qual as culturas nacionais favorecem as diferenças permitindo encontrar-se em uma única identidade, tentando a unificação do mesmo.

Fazendo uma alusão a dança e suas pluralidades de modalidades aos quais possui o seu desenho curricular, sua estrutura de formação, seu público alvo, sua vestimenta e diversas particularidades, mas que, no entanto, chegam em um denominador comum quando quer ir em buscar da compreensão do seu corpo e suas alavancas, quando permite-se transcender além das movimentações e dar vida à essas movimentações, quando se quer sentir apenas, ao invés de codifica-la, e quer Ser a Dança e não apenas reproduzi-la, assim consigo ver essa união de pluralidades de modalidades de dança como existem em pluralidades de identidades culturais sendo “costuradas”, sendo entrelaçadas e ainda vou mais além sendo atravessadas umas pelas outras transformando-se em um rizoma de identidades cultuais-danças.

## A DANÇA CHEGA EM TODOS OS LUGARES?

A dança revela vários significados para um determinado povo, à um determinado grupo de pessoas, uma localidade, um grupo artístico, uma crença, uma artista em potencial, revela o que podemos encontrar através desta, de forma sublime e essencial as particularidades do ser humano e suas pluralidades e significações e é por meio desta a forma de revelação de mundo, forma em transmitir algo, conhecimentos, questionamentos, colocar “para fora” o que podemos e devemos transformar, ressignificar alicerces para se viver em harmonia e imersos aos corpos que dançam, que se configuram a esta dança, que rendem ao magnetismos de caminhos diversificados para se compreender e ser a Dança.

Qual é o corpo que dança? O do bailarino, do ator, do indivíduo que se entrega para dançar e se sentir bem? Vale ressaltar que a ideia de corpo que utilizo neste livro remete a soma, ou seja, ao ser corporal humano na sua integridade. Não o corpo cartesiano mecanicista, mas, ao contrário, o corpo holístico vestido pelas vivências e pelos saberes do século XXI (MILLER, 2012, p.13).

E qual é este corpo que “Dança”, que pode dançar ou que quer dançar, em meio as demasiadas perguntas, trago questionamentos de qual corpo pode dançar afinal? Qualquer corpo que esteja disposto a realizar está dança ou melhor qualquer pessoa que se permita a experimentar esse ato de dançar-corpo, não mecanicista e sim aberto às novas experiências e vivências do meio e extra meio, tornando-se a soma do que podemos construir através dessa nossa forma de bailar, transformar a arte em movimentos, passos, gestos inacabados, tracejados muitas vezes pelas emoções que transbordam movendo o corpo em sintonias simétricas ou assimétricas configurando o nascimento da dança de cada um, seja diluída em uma determinada modalidade desta ou não, o que importa é se permitir e deixar os saberes percorrerem por seu corpo- o ato de Dançar.

E como essa dança chega nas pessoas, como podemos ter acesso a ela, e mais será que é possível que essa dança chegue nas comunidades periféricas de Belém do Pará? Ou melhor como a dança chega, na comunidade da Cabanagem em Belém do Pará? Acreditem chega sim, e foi através de um programa de redução de criminalidade desenvolvido no Estado do Pará, por meio das Usinas das Paz, que a dança aterrissou nesta comunidade periférica, desprovida de assistência médica, infraestrutura, mergulhada em elevados níveis de criminalidade, sendo o bairro de destaque em jornais em altíssimo grau de



periculosidade e bandidagem, enfim uma comunidade esquecida aos olhos do poder público mas que entrou nas políticas públicas deste e que foi agraciada com a implantação da segunda Usina da Paz, sendo a primeira usina em Belém do Pará, que tem o objetivo de desenvolver através de sua infraestrutura e diversos cursos, acessibilidade para esta deste ao esporte da faixa etária infantil ao adulto, modalidades de danças como ballet clássico, jazz, dança contemporânea, e ritmos também da faixa etária infantil a maior idade, a cursos de todas as esferas, desde culinária à robótica, e emissão de documentos e consultas médicas, ou seja, programas sociais distantes deste local passou a fazer parte da rotina diária e coração desta comunidade.

E por que a dança não está inserida diretamente nas escolas de ensino formal público? Visto que, a arte encontra-se dentro do desenho curricular desde as séries infantis, portanto os alunos deveriam ter essa acessibilidade à essa esfera da arte, porém na prática isso não acontece e sim encontramos apenas nas escolas privadas de dança, aos quais em sua maioria o acesso é difícil e desprovido financeiramente, pois nem todo o aluno contém recursos financeiros para pagar uma mensalidade durante um ano, sem contar os outros gastos, como transporte, alimentação, vestimenta, o que deveria vir do poder público essa construção de saberes através da dança, e infelizmente isso não acontece de forma gradual e eficaz.

O ato de dançar traz à tona sentimentos primais que ganham forma no corpo, manifestando nossas impressões de mundo, escrevendo-as em movimento dançado no tempo e no espaço. Dançar é a expressão da sensível que, ao se lançar no espaço externo, configura-se em forma, criando símbolos e significados. É nesse momento que dança sai do patamar das celebrações, dos impulsos ritmos, a expressão individual, das relações sociais, organizando-se enquanto linguagem estética (LOBO; NAVAS, 2008, p. 25).

Segundo a citação o ato de dançar expõe os sentimentos primais, ou seja, mais sensíveis e significativos por meio do bailado do corpo, forma está de impressões de mundo também de expor e dizer algo, “nossa visão” de mundo, desenha-se e se desnuda através de movimentos, movimentações, tracejados no tempo em um determinado espaço, nada mais é a celebração de uma dança conceitual, própria, significativa permeada pela visão de mundo, orgânica, deixando surgir e nascer as sensações que desenvolveram o ato de dançar, o ser dançante.

Pensando neste ato de dançar que desenvolvo o meu trabalho com as turmas de dança da Usina da Cabanagem que agora já tem acesso a essa esfera

da arte, através deste projeto de cunho social, as Usinas da Paz, como já foi descrito anteriormente, em parceria com o Estado do Pará, com a finalidade de oportunizar experiências e cursos para comunidades periféricas e de alto índices de criminalidade deste. Crio situações por meio de minhas aulas de dança, seja de ballet clássico, jazz, dança contemporânea, e ritmos que elas possam criar, desenvolverem e compreenderem a dança que elas têm e que podem potencializa-las, transformá-las, ressignifica-las, fazendo que acreditem em sua dança, em seu potencial de criação e compreensão de seu corpo, por uma dança consciente e orgânica em detrimento a uma dança de repetições e de cópias, de que você pode ser o protagonista de sua dança, basta querer e se permitir por esta construção de uma dança autoral, orgânica e acessível a todas as pessoas, que atravessem muros, preconceitos e que o poder público possa garantir esses conhecimentos empíricos não apenas em Projetos Sociais e quem se faça presente no seu orçamento político, no seu plano de governo, nas suas prioridades.

Acredito que a arte especificadamente a dança tem o seu lugar de suma importância em uma sociedade de uma estrutura excludente, onde quem detém o poder consegue ter acesso a conhecimentos, a arte, a dança de forma “normal” e tranquila enquanto em sua maioria fica de fora dessa parcela do contexto social, e fico me perguntando como artista-pesquisadora e professora e como ficam esses talentos esquecidos pelos cantos das ruas das periferias? Não ficam, entram para a estatísticas de criminalidade ou nas estatísticas de óbito, que poderiam nos representar pelo mundo, voando e encantando por meio da dança, pois ela salva vidas e é libertadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve a finalidade de oportunizar discussões e reflexões acerca de questionamentos que sempre carrego comigo no meu caminho artístico-docente, ao perceber de como a dança sempre esteve à margem da sociedade e presente apenas para um percentual pequeno que possui um poder aquisitivo equilibrado para poder custear aulas de danças em locais privados, por não ser interessante para o poder público ter no desenho curricular a dança como formadora de conhecimento e saberes, ponto de início de diversos saberes e experiências de vida.

A dança caracteriza a cultura e identidade de um determinado povo historicamente através de seu bailado, suas raízes, etnia fazendo uma comparação com as modalidades de dança que cada uma possui a sua característica,

sua estrutura, seu norteador mas que tem a finalidade única em potencializar a pessoa que experimenta a dança, bem como a cultura potencializa e leva para outros lugares, mas quando essa dança chega à uma determinada pessoa, poderia ser pelos investimentos do poder público, dando a devida importância deixando de assumir o cargo de entretencimento e assumir o cargo de aquisição de múltiplos conhecimentos e vivências.

Compreendo e estudo de uma dança disseminadora que possa chegar e transfigurar em qualquer lugar seja em um povoado, em uma escola privada, ou em uma comunidade periférica acolhendo, refletindo sobre o meu meio, de forma orgânica, sendo a dança em sua totalidade e não reproduzindo meros passos codificados. A arte é mola propulsora de aprendizados, lugar de transmissão de pensamentos, de ideias e é através da dança que sempre seremos libertos e transformados, quando deixamos nos permitir ser tocados por ela.

## REFERÊNCIAS

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D&P, 2006.
- LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Arte da Composição: Teatro do movimento*. Brasília: Editora: LGE, 2008.
- MILLER, Jussara. *Qual é corpo que dança?* Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo. Editora: Summus, 2012.

## **SOBRE OS AUTORES**

***Adriane Rodrigues Pinto:*** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

***Alexsandra Cardoso Pantoja:*** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

***Arlete Aragão Guimarães:*** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

***Benedita do Carmo Viana Ferreira:*** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

***Cláudio Osvaldo Rodrigues Batista:*** Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

***Fábio Coelho Pinto:*** Professor/Tutor do Curso de Pedagogia - UNAMA/Polo Cametá. Professor de Sociologia - EEEM Abraão Simão Jatene – SEDUC-Pa. Mestre em Educação Pela Facultad de Ciencias Sociales Interamerican. Mestre em Educação e Cultura – PPGEDUC-UFPA/Cametá.

***Edineis Bandeira Barros:*** Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

***Francivaldo Alves Nunes:*** Professor na Universidade Federal do Pará. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2011). Pesquisador Produtividade do CNPq (PQ-2).

***Joseane Nazaré Rocha da Silva:*** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

**José Raimundo Lobato Corrêa Neto:** Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

**Lenise Maria da Silva Ferreira:** Professora na Faculdade de Castanhal (FCAT) e Universidade da Amazônia – UNAMA. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

**Liliany Corrêa Serrão:** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

**Maria Bárbara de Costa Cardoso:** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

**Maria Leomira Franco Rodrigues:** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

**Mílvio da Silva Ribeiro:** Professor da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciência Humanas, Gamaliel- Pedagogo; Geógrafo, Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo/UFPA.

**Nubiane Amaral Ferreira:** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.


**Priscila Aragão Guimarães:** Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

**Renato Augusto Rodrigues Batista:** Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS.

**Veridiana Valente Pinheiro Castro:** Professora da Universidade da Amazônia. Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (2013) e doutorado em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (2019).



[3524]  
EDITORA CABANA  
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)  
67130-130 — Ananindeua — PA  
Telefone: (01) 99998-2193  
contato@editoracabana.com  
www.editoracabana.com



A coletânea “Ciência e Educação”, neste volume, apresenta a temática “Educação Especial, Inclusão e Afetividade”. Trata-se de um exercício de reunir estudos vinculados a recentes pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, vinculadas ao Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad de Ciências Sociales Interamericana – FICS. Os textos aqui relacionados versam sobre inúmeras vertentes do universo educacional que trata da educação especial como ensino inclusivo e perpassado pela questão da afetividade como instrumento de humanização, tolerância e respeito a diversidade e as diferenças modalidades e processos de aprendizagem.