

unesp 



V SIEaD
VII SEIA
2019 



ISSN 2237-0749

Educação Inclusiva

CADERNO DE RESUMOS E RELATOS

Apoio:





VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações
V Simpósio Internacional de Educação a Distância

TEMA: Práticas Inclusivas e Inovações:
os desafios da educação no século XXI

16 a 25 de setembro de 2019

**CADERNO DE RESUMOS E
RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

LINHA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ISSN 2237-0749

Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Dr. Klaus Schlünzen Junior

Dra. Ana Maria Osorio Araya

COORDENADORES DO EVENTO

Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro

Dra. Miryan Cristina Buzetti

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

TEMA: Práticas Inclusivas e Inovações:
os desafios da educação no século XXI

16 a 25 de setembro de 2019

PARECERISTAS

ADRIANA APARECIDA DE LIMA TERÇARIOL
ALBINO SZESZ JUNIOR
AMARILDO GOMES PEREIRA
ANA JULIA PERROTTI GARCIA
ANA MARIA DE JESUS FERREIRA NOBRE
ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO
ARTURO TLACAELEL CUIRIEL DIAZ
BRISA TEIXEIRA DE OLIVEIRA
BRUNNA STELLA DA SILVA CARVALHO MELO
CARINA ALEXANDRA RONDINI
CARMEM SILVIA LIMA FLUMINHAN
CAROL RIVERO PANAQUÉ
CÍCERA APARECIDA LIMA MALHEIRO
DENISE ROCHA BELFORT ARANTES BRERO
EDER DA SILVA SANTANA
ELAINE MUSSI HUNZECHER QUAGLIO
ELAINE SAMORA C. E FRANÇA ANTUNES
FILIPA ISABEL BARRETO DE SEABRA BORGES
ILKA MARCIA RIBEIRO DE SOUZA SERRA
IZABEL DE LOURDES GIMENEZ SOUZA
JANE APARECIDA DE SOUZA SANTANA

JÉFERSON MUNIZ ALVES GRACIOLI
KATIA DE ABREU FONSECA
KETILIN MAYRA PEDRO
LUCIANE MARIA MOLINA BARBOSA
LUCRECIA CHUMPITAZ CAMPOS
MAIRA REJANE OLIVEIRA PEREIRA
MARCELA CORRÊA TINTI
MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ
MARIA APARECIDA CRISSI KNUPPEL
MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE ALMEIDA
MARIA TERESA MENEZES FREITAS
MARIANE DELLA COLETTA SAVIOLI
MARTINHA CLARETE DUTRA DOS SANTOS
MATHEUS AUGUSTO MENDES AMPARO
MIRYAN CRISTINA BUZETTI
PATRICIA MORALIS CARAMORI
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY
REGIANE DA SILVA BARBOSA
SORAIA SILVA PRIETCH
SUSANA HENRIQUES
UILIAN D. VIGENTIM
VALTER GOMES CAMPOS



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 01 CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL (CPIDES) DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – UNESP PROMOVENDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, POR MEIO DA ABORDAGEM CCS.
Jane Aparecida de Souza Santana
- 04 JOGO MINE BUSTER: A ANÁLISE DE UM AGENTE DIGITAL DE INCLUSÃO
Leandro Medeiros
- 11 DESOBSTRUÇÃO DE VIAS AÉREAS DE CRIANÇAS E LACTENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA
Lina Maria Moreno Molina
- 15 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DRACENA-SP.
Thaís Regina Miranda Martins
- 21 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE
Flavia dos Santos Cota
- 27 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM TEA: PERMITIR, INOVAR, CRIAR E ADAPTAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA
Maria de Lourdes de Moraes Pezzuol
- 33 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA
Marta Cristina Rodrigues
- 38 PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM CAMINHO PARA A ESCOLA INCLUSIVA.
João Carlos da Silva



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 77 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E O ENFOQUE CTS NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS PARA CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO
Samuel de Oliveira Motta
- 50 HACKMOURA: promovendo acessibilidade e inovação
Daniela Leal
- 56 ARTE NO ENSINO INCLUSIVO DE FÍSICA
Maria Vitória Guimarães Leal
- 60 O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Rosemeire Quilante Azevedo
- 66 A POLÍTICA ESTADUAL PARANAENSE DE FORMAÇÃO DOCENTE E A MELHORIA PARA A AÇÃO DO DISCENTE
Irene Rodrigues Dantas
- 71 TRABALHANDO NOÇÕES DE LATERALIDADE COM UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN
Tamires Aparecida Souza Silva



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 77 AVANÇOS ALCANÇADOS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM O CENTRO DE APOIO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR DE ARAÇATUBA - CAEMA
Mariane Della Coletta Savioli
- 83 NEUROCIÊNCIA COMO PRÁTICA INCLUSIVA E RECURSO PARA COMBATER A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO
Carita Pelição
- 89 A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZA E SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Jhenifer da Silva Vitor
- 92 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ATENDIMENTOS DO CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL PARA ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Aline Aparecida Alcântara da Silva
- 99 OS BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL PARA UMA ESTUDANTE COM A TRISSOMIA DO 14 P+
Mariana Luiza Sampaio Lupinaci

Observação: *Os trabalhos possuem outros autores que estão contemplados em cada trabalho.*



**CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL (CPIDES)
DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – UNESP PROMOVENDO A
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, POR MEIO DA ABORDAGEM CCS.**

Jane Aparecida de Souza Santana – UNESP- santanajane2008@gmail.com.br
Elisa Tomoe Moriya Schlunzen - UNESP - elisa.tomoe@unesp.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Exemplo: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: pôster

INTRODUÇÃO

O centro desde de sua idealização sempre buscou investir em projetos, que inicialmente formasse os estudantes dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp) e professores, levando-os a refletir sobre as desigualdades e a inclusão do deficiente, com ênfase no pleno desenvolvimento de nossos estudantes. Para realização desse trabalho, partimos do princípio que o professor é um dos principais responsáveis pela promoção de mudanças, e pela formação e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O CPIDES primou em suas pesquisas por estratégias de ensino, que transformadas em metodologias inovadoras proporcionassem a aprendizagem de todos, principalmente diante a diversidade da população escolar, cujo as especificidades abrangem características sociais, econômicas, afetivas e cognitivas.

OBJETIVO

Realizar a formação continuada de estudantes dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp) e professores.

METODOLOGIA

As formações eram estruturadas tomando como base metodológica a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), no desenvolvimento de projetos de ensino, cursos e modalidades educativas possibilitando formação continuada e em serviço dos professores, das escolas e dos municípios contemplem os princípios da escola inclusiva

CONCLUSÃO

O Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) possui uma equipe de estagiários, estudantes de graduação de diversos cursos da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), que desenvolvem atendimentos de estudantes com deficiência. Esses atendimentos são realizados, tomando como base seus interesses, habilidades, dificuldades e potencialidades. Através de observações frequentes nos atendimentos detectamos que os mesmos, além de ações inclusivas estimulam os estudantes no desenvolvimento das habilidades e aprimoramento do conhecimento, por meio de recursos que proporcionassem a conquista da autonomia, pois torna-os sujeitos ativos do seu processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. p. 82-86.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A.; DIAZ, F (Org.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 354 p., 2009.

GARCIA, J. C. D. GALVÃO FILHO, Teófilo A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL, 2012.

MANZINI, E. J. 2005. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p.82-86.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RADABAUGH, M. P. **NIDRR's Long Range Plan – Technology for Access and Function Research Section Two: NIDRR Research Agenda Chapter 5. Technology for Access and Function**, 1993. Disponível em: <<http://goo.gl/RxHiyK>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SCHIÜNZEN, e.; Rinaldi, R.; Santos, d. inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. in: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

JOGO MINE BUSTER: A ANÁLISE DE UM AGENTE DIGITAL DE INCLUSÃO

Leandro Medeiros – Centro Universitário Moura Lacerda – leandro@lemedeiros.com.br
Maira Valencise Gregolin – Centro Universitário Moura Lacerda – valencise@gmail.com
FAPESP

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 09 - Tecnologia Digital, Desenho Universal, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva.

Modalidade: Presencial

1. INTRODUÇÃO

Embora não seja raro identificar pessoas que estigmatizam a matemática como uma disciplina difícil, os conceitos matemáticos podem ser trabalhados com os alunos de forma lúdica e divertida desmitificando esta matéria. Em uma sociedade imersa em novas tecnologias digitais de comunicação, os jogos digitais se apresentam como um elemento cultural que permite levar a ludicidade para dentro dos ambientes formais de aprendizado para enriquecer as aulas. Todavia, os games apresentam como um dos principais estímulos a interface gráfica, o que acaba dificultando ou até mesmo excluindo a participação de alunos com deficiência visual de uma atividade como jogos digitais. Neste contexto, os audiogames (jogos acessíveis para pessoas com deficiência visual, pois baseia-se em estímulos e orientação por áudio) se apresentam como um excelente recurso. Neste artigo, analisaremos o audiogame *Mine Buster* como ferramenta pedagógica em Educação Matemática para o enriquecimento de aulas.

2. OBJETIVO

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão e análise do jogo Mine Buster para ser utilizado em sala de aula na disciplina de matemática para desenvolvimento de raciocínio lógico matemático, visando atender aos alunos com deficiência visual.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa inclui uma revisão bibliográfica e uma análise exploratória do game *Mine Buster*. Na revisão de literatura, buscou-se compreender a relação entre as tecnologias digitais de comunicação e a educação e a importância da percepção de inclusão de alunos com deficiência.

Lévy (1999, p. 159) ao ponderar sobre as influências da cibercultura na educação, adverte que “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”. Consonante com Lévy, Castells (2003) corrobora com a ideia de que as novas tecnologias digitais impactam e transformam o modo de vida da sociedade humana. Para Castells (2003, p. 225), “como a comunicação é a essência da atividade humana, todos os domínios da vida social estão sendo modificados pelos usos disseminados da Internet [...]”.

Adicionalmente, para auxiliar na compreensão e dar sustentação teórica a nossa reflexão, mobilizamos Vigotski, ao apontar que o indivíduo se constitui não só através da sua relação com o outro, mas também mediante suas experiências com o meio.

De forma complementar e mais especificamente em seu estudo sobre a defectologia, Vigotski (1997) afirmava que a criança com deficiência não é inferior às demais sem deficiência. Para ele, uma criança com deficiência é capaz de se desenvolver como qualquer outra, entretanto de uma maneira e em um ritmo próprio. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 2),

A noção de deficiência como uma limitação puramente quantitativa de desenvolvimento tem, sem dúvida, um parentesco de ideias com a teoria peculiar de preformismo paidológico, segundo a qual o desenvolvimento intrauterino da criança é limitado exclusivamente ao crescimento e ao aumento quantitativo de funções orgânicas e psicológicas. A defectologia agora está fazendo um trabalho semelhante ao realizado há tempo na pedagogia e psicologia infantil, quando ambas defenderam uma tese básica em defesa do que vê a única garantia de sua existência como uma ciência, precisamente a tese que diz que uma criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas se desenvolve de uma maneira diferente.

No caso do sujeito com deficiência, segundo Vigotski (1997) sua constituição não ocorre apenas através de suas relações sociais, com o outro e com o meio, mas também por meio da percepção destes sujeito em relação a sua deficiência e de como ele estabelece mecanismos de compensação por conta de suas limitações físicas ou intelectuais.

Todas as funções, todas as propriedades que são reestruturadas nas condições particulares do desenvolvimento do cego não devem reduzir toda a diferença, mesmo em um único ponto. Mas, ao mesmo tempo, a personalidade do cego e do vidente, tomada em sua integridade, pode pertencer ao mesmo tipo. [...]. Em alguns cegos, como descrito admiravelmente por Shcherbina, o defeito é compensado organicamente "uma espécie de Segunda Natureza ele é criada" (1916, p. 10), e que encontram na vida, apesar de todas as dificuldades associadas com a cegueira, um charme particular que eles não desistiriam em troca de qualquer tipo de propriedade. Isso significa que, no cego, a subestrutura psíquica compensou tão harmonicamente a deficiência que se tornou a base de sua personalidade; renunciar isto seria, para eles, renunciar a si mesmos. Esses casos confirmam totalmente a teoria da compensação. (VIGOTSKI, 1997, p.121).

Desta forma, em situações onde há o uso de jogos digitais como recurso pedagógico, em uma sala de aula que haja discentes com alguma deficiência (seja ela física ou intelectual) deve-se considerar recursos que possibilitem que os alunos possam desfrutar da oportunidade de aprendizado em sua plenitude. Para isso, recursos como tecnologias assistivas podem auxiliar nesta tarefa. Este tipo de tecnologias permite que um sujeito com determinada limitação física ou intelectual possa utilizar um jogo digital, por exemplo, sem perdas de interatividade, jogabilidade e ludicidade.

Após mobilizar o referencial teórico da pesquisa, buscou-se realizar uma análise exploratória no jogo *Mine Buster* através do uso direto do game.



4. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora não tenha sido inicialmente criado pela Microsoft, foi a gigante americana que tornou o jogo Campo Minado amplamente conhecido, tendo como objetivo identificar a localização das bombas em um área quadriculada sem que nenhuma bomba seja detonada. Para identificar as bombas, o jogador deve clicar sobre os quadrados que constituem a área quadriculada do jogo. Cada quadro pode ter três tipos de informação: vazio; ser a bomba (neste caso ao clicar sobre ela ela explode e o jogo termina) ou um número. Nesta última opção o número indica a quantidade de bombas que de avisinham diretamente ao quadrado clicado. Com base nesta informação o jogador deve identificar os números e clicar nos quadrados que não devem conter as bombas.

A primeira jogada é sempre uma questão de sorte, um chute, pois ainda não se possui informação sobre qualquer quadrado do campo minado. Passado este primeiro momento, o jogador pode analisar as informações dos quadrados abertos e tomar a decisão de quais quadrados abrir.

Na imagem a seguir, é possível fazer uma dedução direta sobre onde existe uma bomba, pois os números exibidos coincidem com o número de quadrado fechado adjacente.

Figura 1: Tela parcial do jogo Campo Minado

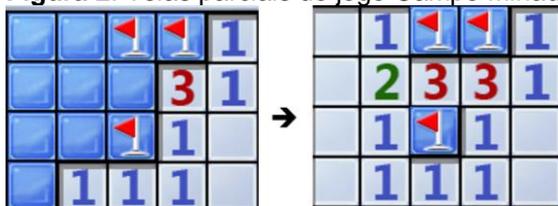


Fonte: Tela capturada pelos autores.

Há outras situações onde a dedução ocorre de forma indireta, como ocorre na figura 2. Neste caso, o número de quadrados fechados é superior aos números conhecidos, mas é possível identificar analisando as possibilidades onde as bombas estão localizadas.

Sabendo que cada número indica a quantidade de bombas que o rodeiam, analisa-se mais de um número verificando os quadrados onde há a possibilidade de haver bomba. Identificada as localizações das bombas o jogador clica nos demais quadrados para abri-los.

Figura 2: Telas parciais do jogo Campo Minado



Fonte: Telas capturadas pelos autores.

Assim sendo, ao dotar este jogo para ser trabalhado em sala de aula, o docente de matemática pode abordar temas como probabilidade, lógica, cálculo, entre outros temas. Todavia, como é possível observar, nos exemplos de telas apresentados, as informações para resolução do problema são passadas todas visualmente, o que dificultaria ou até mesmo impossibilitaria que um deficiente visual participasse da atividade, se um professor adotasse esse jogo para enriquecer uma aula de matemática. Entretanto, o audiogame desenvolvido pela GMA Games não possui qualquer interface gráfica. Todas as informações são passadas para o jogador via áudio descrição.

Assim, ao realizar uma análise exploratória do *Mine Buster*, pode identificar pontos relevantes quando considera a possibilidade de lançar mão deste game em sala de aula com alunos com deficiência visual.

Diferentemente do jogo distribuído pela Microsoft, o audiogame *Mine Buster* não possui qualquer interface gráfica.

Embora só exista versão em inglês, o áudio deste jogo é possui vocabulário simplificado, o que facilita a compreensão por pessoas que possuam domínio da básica língua inglesa.

Através dos botões direcionais do teclado, o jogador consegue navegar pelos quadrados do campo minado enquanto percebe a descrição em áudio da informação de cada quadrado, ou seja, se ele está fechado, se está vazio, ou se possui um número naquele local.

Portanto, através deste recurso de áudio, é possível que um aluno deficiente visual possa ter a experiência de jogo um aluno vidente.

Portanto, o game, desde que devidamente alinhado e, se preciso, adaptado às necessidades do aluno com deficiência com o auxílio de tecnologias assistivas, pode ajudá-lo em suas relações sociais com os demais discentes. Essa interação social viabilizada pelo jogo digital permite ao aluno compensar, e de alguma maneira superar, suas limitações, utilizando outras vias para se relacionar com os demais alunos.

Assim, os audiogames como o *Mine Buster*, podem ser utilizados como instrumentos de mediação, potencializando a relação social entre aos alunos (que, através desse recurso podem utilizar os mesmos games e até mesmo jogar juntos) e com isso, segundo Vigotski, impulsiona o desenvolvimento e o aprendizado do sujeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos digitais se apresentam como elementos culturais que podem ser usados como recursos pedagógicos e agentes catalizadores da inclusão, uma vez que permite que alunos deficientes executem a mesma atividade sem que suas limitações sejam fatores de impedimento ou restrição do gozo pleno da ação proposta. Assim sendo, as análises do jogo *Mine Buster* apresentadas neste artigo, visam permitir a reflexão e auxiliar na escolha por jogos que, permitem que pessoas com deficiência visual tenham a experiência de jogo de um indivíduo vidente.

Por fim, acredita-se que os jogos digitais permitem ao docente criar um ambiente de interação, onde todos os alunos possam ter a sensação de pertencimento ao grupo e isto, conforme perspectiva vigotskiana, auxilia no desenvolvimento do indivíduo, o que favorece e enriquece seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral, et al. **Tecnologias assistivas e arte-educação: interfaces digitais e físicas**. Comunicação, V. 23, n. 3, 2016. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2949>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTAR, João. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem**. 1ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação**. In: PLACCO, V. M. N. de S. (org.). Psicologia e Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ/ FAPESP, 2005.

ROBERTSON, Derek, DAVID, Miller. **Learning gains from using games consoles in primary classrooms: a randomized controlled study**. Procedia - Social and Behavioral Sciences. v. 1, n. 1, 2009. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809002924>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SQUIRE, Kurt, **Replaying history: Learning world history through playing CivilizationIII**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Indiana, Bloomington, Indiana – EUA, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**. Tomo V: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

DESOBSTRUÇÃO DE VIAS AÉREAS DE CRIANÇAS E LACTENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

AUTOR PRINCIPAL: Lina Maria Moreno Molina-UNOESTE-
linamariamolina@yahoo.com.br

COAUTOR: Stela Maria Molina Santos- UNOESTE -
stelammolinasantos@gmail.com

COAUTOR:Cristiano Hayoshi Choji- UNOESTE- drjapa@ig.com.br

COAUTOR:Edna Maria Rodrigues Moura Barros- UNOESTE-
profednauespi@gmail.com

COAUTOR:Kaio Macel de Carvalho Cortez-UNOESTE-kaiomccortez@gmail.com

Linha: Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 2- Docência na EaD

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

Foi realizada pesquisa profunda sobre a obstrução de vias aéreas em crianças e lactentes por corpos estranhos, com pesquisas sobre aspectos epidemiológicos, mortalidade, profilaxia e manobras de desobstrução de vias aéreas em lactentes e crianças. Observou-se que a maioria das vítimas por obstrução por corpos estranhos são lactentes e crianças nos primeiros anos de vida, sendo que as menores de 5 anos correspondem a 84% dos casos e a relação entre engasgamento de meninos e meninas é de 2:1. (Bittencourt e Camargos,2002)

A taxa de mortalidade por obstrução de vias aéreas é desconhecida no Brasil, mas nos Estados Unidos ocorre de 500 a 2.000 óbitos por ano, sendo a quarta causa de mortes acidentais de crianças de todas as idades. (Bittencourt e Camargos,2002)



Leu-se também que na maioria dos casos, as crianças recebiam alimentos inapropriados para a idade, indicando provavelmente uma falha de orientação para a prevenção de tais acidentes. Sendo os principais causadores de obstrução das vias aéreas os brinquedos e os alimentos pequenos, como sementes e amendoim. Por isso, para evitar acidentes, cabe aos pais fornecerem alimentos e brinquedos adequados a idade dos seus filhos, seguindo recomendações dos pediatras. (Bittencourt e Camargos,2002)

O primeiro passo, ao se deparar com lactentes ou crianças engasgadas, é avaliar o nível de consciência, se estiverem responsivos, iniciam-se as manobras de desobstrução ou a manobra de Heimlich. (Ministério da Saúde,2016)

A manobra de Heimlich consiste em desobstruir a via aérea de crianças por meio de compressões rápidas na linha média do abdômen, movimentos para cima e para dentro. O socorrista deve fechar uma mão e posicioná-la com o polegar voltado para o abdômen do paciente, a outra mão fica espalmada à cima da primeira, são feitas 30 compressões rápidas. É importante posicionar-se atrás do paciente com os braços à altura da crista ilíaca. (Ministério da Saúde,2016)

Para realizar a manobra de desobstrução em lactentes, posiciona-se o bebê em decúbito ventral no antebraço do socorrista que o apoia na perna; os dedos indicador e médio são posicionados na região mentoniana do engasgado; em seguida aplica-se cinco golpes entre as escápulas da criança com o calcanhar das mãos; após deve-se comprimir duas vezes com os dedos indicador e médio a região intermamilar. Essa manobra é repetida até que o lactente torne-se irresponsivo ou o objeto seja expelido. (Ministério da Saúde,2016)

Com o presente estudo, notou-se que os aspectos preventivos são de extrema importância, afinal reconhece-se que o risco de obstrução completa das vias aéreas, por um corpo estranho alojado na laringe, está associado a uma mortalidade em torno de



45% e o conhecimento das manobras de desobstrução das vias aéreas reduziu a incidência de acidentes fatais. (Bittencourt e Camargos,2002)

Dessa forma, foi decidido preparar uma aula sobre este tema pela sua relevância, afim de obter melhorias na saúde pública através de medidas preventivas com a adequada orientação populacional. Esta vídeo-aula de desobstrução de vias aéreas em crianças e lactentes foi ministrada no II Encontro Nacional Unoeste de APH Multiprofissional, com participantes não médicos.

2. OBJETIVO

O Relatar a experiência de ensino-aprendizagem da produção de aula com professores capacitados de uma universidade do interior do estado de São Paulo para ser ministrada II Encontro Nacional Unoeste de APH Multiprofissional, e a vivência em reproduzir o conhecimento para a população, conscientizando-a sobre a importância da prevenção dos acidentes, ensinando-a como realizar as manobras de desobstrução das vias aéreas.

Promover assistência de melhoria da saúde pública através de projetos educativos como o realizado no II Encontro Nacional Unoeste de APH Multiprofissional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizar a aula de desobstrução de vias aéreas para o encontro foi uma experiência muito produtiva e de grande aprendizado, em que pudemos realizar um trabalho de crescimento profissional para ambas. Pois, selecionamos literaturas , estudamos, criamos os slides e gravamos a aula juntas. Nos desenvolvemos cada qual a sua maneira, uma aprendendo todos os passos para produzir uma aula, estudando com alguém mais experiente, e a outra ganhando conhecimento como professora ao se relacionar com a aluna nesta produção. Além do prazer em realizar este trabalho por sua própria vivencia, tivemos a oportunidade feliz, sendo mãe e filha, de realizarmos nossa



primeira aula juntas, o que tornou essa experiência um momento de realização pessoal e profissional para nós.

Conversando pós a apresentação da nossa aula no II Encontro Nacional Unoeste de APH Multiprofissional, ficamos sabendo como ela foi bem recebida pelos participantes, vimos como é importante essa aula para todos, pois decisões simples e condutas fáceis podem salvar vidas infantis. Os participantes gostaram muito das aulas e houve comentários de que deveriam acontecer mais simpósios como esse, o que nos deixou extremamente felizes e com uma enorme sensação gratificante por ter participado desse grupo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após A vídeo-aula de desobstrução de vias aéreas em lactentes e crianças atingiu seus objetivos esperados.

Os participantes da sua formulação, aluno e professor, realizaram com interesse cada etapa da sua construção, com discussões e atenção especial às descobertas e dificuldades vivenciadas nas atividades teóricas e práticas, assim como aos sentimentos experimentados em cada um durante o processo da sua criação.

Os inscitos no encontro não só entenderam a importância da prevenção de acidentes por obstrução de vias aéreas como aprenderam a realizar as manobras para desengasgamento. Manifestaram a satisfação de aprender sobre um assunto de tamanha importância para a melhoria da saúde pública e conscientizaram-se sobre a necessidade deste conhecimento ser aplicado a toda a população, visto que pequenos atos podem salvar vidas.

REFERÊNCIAS

Bittencourt, Paulo F.S; Camargos, Paulo A.M. Aspiração de corpos estranhos, **Jornal de Pediatria**, (Rio J.) vol.78 no.1 Porto Alegre Jan./Feb. 2002

Ministério da Saúde, BPed4- Ovace na Criança e BPed5- Ovace no bebê, **Protocolo Suporte Básico de Vida**, Brasília, 2016.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DRACENA-SP

THAÍS REGINA MIRANDA MARTINS¹ - Secretária de Educação de Dracena-SP
e-mail thaisdrac@yahoo.com.br

VANESSA MARIA REDÍGOLO CASTILHO² - Secretária de Educação de Dracena-SP
e-mail vanessa_redigollo@hotmail.com

LAIZI DOS SANTOS SILVA³ - Secretária de Educação de Dracena-SP
e-mail laiziss@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência tem como finalidade apresentar o trabalho ofertado aos alunos da Rede Municipal de Educação de Dracena, Estado de São Paulo, pela Equipe Multidisciplinar composta por Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Psicólogos e Médico Neurologista, sendo todos os profissionais focados em um trabalho em colaboração aos profissionais das unidades escolares para melhor atendimento educacional, ao encontro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que prevê a educação especial como modalidade de educação escolar.

Os profissionais, até o ano de 2016, trabalhavam individualmente nas escolas com o atendimento dos alunos, e a partir do ano mencionado, a equipe conquistou um espaço próprio para a realização de reuniões semanais cedido pela

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Professora Titular na Rede Estadual de Educação de São Paulo. Professora Titular na Rede Municipal de Educação de Dracena-SP. Especialista em Docência do Ensino Superior. Licenciada em Pedagogia e Ciências-Habilitação Plena em Matemática.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/PP). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/PP). Secretária Municipal de Educação da cidade de Dracena-SP. Licenciada em Pedagogia e Letras-Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

³ Bacharel em Psicologia. Especialista em Neuropsicologia e as Interfaces com as Neurociências. Psicóloga Escolar responsável pela Equipe Multidisciplinar da Rede Municipal de Educação de Dracena, Estado de São Paulo.



Secretaria de Cultura do município, surgindo assim a Unidade de Atenção aos Professores (UNAP), com a proposta do acompanhamento do fonoaudiólogo e psicológico aos docentes por meio de agendamentos, com o objetivo de contribuir à melhoria da qualidade de vida e saúde no trabalho. Em resumo, até esse momento, os profissionais ficavam locados nas unidades escolares específicas de trabalho, não sendo possível, o contato entre todos os especialistas para o desenvolvimento de estratégias ao encontro do fortalecimento profissional que pudesse contribuir à melhoria do atendimento aos alunos.

No ano de 2017, com a nova gestão de governo municipal (mandato 2017-2020), houve uma reestruturação com relação ao trabalho desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar, na qual os especialistas passaram a atuar em um local próprio em que todos pudessem manter uma aliança no trabalho desenvolvido, sendo criada a Central de Atendimento da Equipe Multidisciplinar (CAEM), possibilitando o entrosamento e direcionamento do trabalho dentro de uma perspectiva mais preventiva e interdisciplinar, além de institucional e crítica.

Para os profissionais, esse foi um passo significativo por possibilitar práticas conjuntas em que pudessem pensar, organizar e direcionar ações focalizadas nas problemáticas dos estudantes, de acordo com as prioridades e realidades de cada espaço escolar. Desse modo o levantamento de estudadas para os atendimentos foram permitidos por meio de triagens, a partir de encaminhamentos de professores e coordenadores, a fim de verificar como as dificuldades podem ser sanadas.

Com essa iniciativa, foi se configurando um espaço de reflexões e de ações de superação às queixas individuais, assim como uma atuação mais próxima aos vários envolvidos na educação, sendo alunos, professores, gestores e pais de alunos.

De acordo com o que relatam os especialistas, a criação da CAEM, que é uma centralizadora de ações, atua a medida em que a criança apresenta dificuldades. Essa criação vem possibilitando uma transformação positiva, pois os mesmos acreditam que dentro do ambiente escolar, em muitos casos, o trabalho



sofria distorção de funções, muitas vezes solicitadas pelas ações que não condiziam com as atribuições de cada profissional, comprometendo assim o trabalho de maior qualidade para o atendimento dos estudantes.

O atendimento da equipe às crianças se dá em grupos, que primeiramente, passam pelos Psicopedagogos, e após, de acordo com as questões específicas dos estudantes, são encaminhados aos demais profissionais para o acompanhamento adequado, e quando necessário, direcionados aos especialistas da saúde para que se possa sanar questões mais peculiares.

No ano letivo de 2018, foram realizados 570 encaminhamentos à Equipe Multidisciplinar, num total de 3.003 crianças, correspondendo a 19% de crianças da rede, atendidas pelo grupo de profissionais.

Outra situação que foi positiva ao alterar o modo de atuação da equipe, trata-se da iniciativa em contribuir com formações continuadas de professores da rede, que são promovidas em serviço. Para Gatti, Barretto e André (2009, p. 196) essa é uma necessidade, pois a “[...] formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente”.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2013) ressalta que:

[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e trabalho escolar. [...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço de sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (p.202-203).

A proposta dos especialistas é que, ao encontro do atendimento que realizam com os estudantes, também existam as orientações aos professores sobre a melhor maneira de lidar com as situações que exigem olhares diferentes sobre a maneira de como alguns alunos aprendem. Nesse sentido, entra a questão da importância da formação do professor como ação para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.



2. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Para o desenvolvimento desse relato de experiência, optou-se pela realização de um levantamento bibliográfico para conhecer o que dizem as pesquisas focalizadas em estudos voltados à Equipes Multidisciplinares em unidades escolares.

No primeiro momento, foi feita um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da plataforma Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio do descritor Equipe Multidisciplinar na busca por assunto, localizando 22 (vinte e duas) pesquisas relacionadas.

A seguir, foi selecionada uma única dissertação de mestrado, por possuir maior relação com a educação, sendo as demais ligadas à área da saúde e juizado de infância.

O trabalho selecionado é denominado *Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor*, de Diva Helena Frazão de Vasconcelos, defendida no ano de 2011, pela Universidade Federal da Paraíba, que objetivou identificar o nível de conhecimentos dos profissionais docentes do 5º Ano, de escolas privadas e públicas municipais, de João Pessoa-PB, acerca da dislexia, constatando em um dos seus resultados que "A pesquisa apontou um nível de conhecimento deficitário sobre este distúrbio entre esse segmento docente, motivado, principalmente, por inadequação curricular nos cursos de formação acadêmica e continuada; para uma relação estreita entre profissionais de saúde e a escola privada e sua ausência entre aqueles e a escola pública". (VASCONCELOS, 2011, p. 08).

É nesse sentido que, a Equipe Multidisciplinar da Rede Municipal de Educação de Dracena-SP possui dentre suas atribuições, contribuir ao processo de formação continuada dos professores.



Além do trabalho desenvolvido na CAEM com acompanhamento dos alunos e formação continuada em serviço aos professores, os especialistas promovem projetos focados em diversificadas temáticas, como por exemplo, abuso e exploração sexual, bullying, habilidades sociais, drogas e outros temas, que ocorrem nas unidades escolares de acordo com a necessidade do público-alvo.

Também existe uma atenção ao professor, com atendimento de Psicólogo e Fonoaudiólogo, e orientações ao trabalho e saúde vocal, na qual contribuem e se necessário fazem encaminhamentos mais específicos, assim como campanhas ao longo dos anos letivos por meio dos eventos Semana da Voz e Saúde do Trabalhador.

3. OBJETIVO

O objetivo desse relato de experiência é apresentar o trabalho desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar da Rede Municipal de Educação de Dracena-SP, a fim de discutir a respeito de sua organização e atendimento aos estudantes e professores da rede.

4. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que com relação a essa temática poucos estudos têm sido realizados, de modo que fica evidente a necessidade de maiores discussões e análises a respeito de Equipes Multidisciplinares, compostas por diversos profissionais, em redes de educação.

5. CONCLUSÕES

Conclui-se que há necessidade da implantação de Equipes Multidisciplinares para o atuações focalizadas em escolas, por meio de profissionais especialistas,



sendo Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Psicopedagogos dentre outros, que se fizerem necessários, a fim de contribuir a melhoria da qualidade da educação, assim como, para auxiliar na prática docente, por meio de orientações sobre questões específicas que em muitos casos os professores necessitam, para mediar a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, a intenção é que este relato possa contribuir a estudos que se referem ao trabalho de Equipes Multidisciplinares no segmento educacional.

REFERÊNCIAS

VASCONCELOS, Diva Helena Frazão de. **DISLEXIA E ESCOLA: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.) Por uma política de formação de professores. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.



EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE

Flávia Cota – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ)
e-mail: flaviaflaf@hotmail.com

Monique Gonçalves – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
e-mail: monique_ufrj@yahoo.com.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 19 - Políticas Educacionais para Pessoas Público-Alvo de Educação Especial

Modalidade: Relato de Experiência

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é sobre algumas observações do cotidiano escolar, a partir da percepção dos docentes sobre o tema inclusão/exclusão e do que se constituem as Políticas Públicas de Educação Especial frente ao desafio da perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008). Na busca por práticas emancipatórias e uma educação de responsabilidade social e política, considerando a pluralidade existente neste espaço escolar, destacamos uma educação de direito. A proposta aqui apresentada é pensarmos que espaços inclusivos são esses? Como as políticas públicas são promotoras de uma educação de qualidade? Como essas práticas curriculares acontecem? Quem e que interesses essas práticas representam? Ressaltamos que pensar a Educação Inclusiva significa entender a nossa sociedade a partir das diferenças, assim a necessidade de construirmos práticas democráticas e significativas frente a este cenário que é desafiante para o aluno e professor.



No que se refere ao campo de estudos e reflexões, as narrativas dos docentes e discentes, retratam suas expectativas, interesses, experiências, desafios e dificuldades enfrentados nos diferentes espaços escolares. Assim, são diversas as inquietações em como contemplar práticas centradas na valorização humana, com princípios éticos, atendendo as especificidades dos sujeitos da Educação Especial, legitimando os conhecimentos, diante do cenário mundial que sustenta o estudo da deficiência como questão de direitos humanos.

Os avanços em termos erigidos na Constituição Federal de 1988, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Política Nacional de Educação Especial (1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (MEC/SECADI/2008), Plano Nacional de Educação (PNE, 2011) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) são designáveis e significativos.

Neste sentido, acompanhando todo o processo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

A ideia da educação como direito, vê-se solapada à vista das condições de vida e da educação no mundo moderno. Assim, cabe nos pensar sobre a identidade profissional, as práticas educativas e a Educação Especial na perspectiva Inclusiva. A



Inclusão é processo, é luta, que se antagoniza com o homogêneo e com a exclusão. Para Sawaia (2006):

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético[...]. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha no sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento. (p.9)

Nesta lógica, porque ainda encontramos tantas dificuldades para o trabalho na perspectiva de uma Educação Inclusiva? Embora tenhamos as Diretrizes e os documentos legais, não há garantia de uma escola inclusiva que atenda à diversidade humana. Tal fato, traz implicações para pensarmos na formação docente, nas questões que envolvem acessibilidade, no atendimento educacional especializado, mas também na efetivação da educação como um direito e dever do Estado por meio das políticas públicas.

Ainda com referência ao documento do MEC (2008) e ao Plano de Desenvolvimento da Educação (2007): razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial, até hoje existente.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Desse modo, como garantir o acesso, mas também a participação e a aprendizagem não somente de estudantes com necessidades especiais, mas de todo e qualquer estudante? Ainda percebemos que por trás da aceitação ou da rejeição da



diferença, subjazem certas concepções de mundo, de homem e de sociedade, que muitas vezes caracteriza o discurso hegemônico de uma sociedade.

2. OBJETIVO

Provocar algumas reflexões em relação a uma escola “inclusiva”, pensando em políticas existentes e práticas docentes.

3. METODOLOGIA

O relato de experiência sustentou-se nos princípios da aprendizagem colaborativa, segundo Smyser (1993) definida como uma técnica na qual as pessoas reunidas atuam como parceiras, a fim de adquirir conhecimentos sobre uma determinada situação. No caso, permitiu reconfigurar, através de reflexões-ações, as concepções teóricas de ensino e aprendizagem, através de observações e relatos nos Centros de Estudos (CE) realizados. A observação participante deu-se numa Escola Municipal da 2ª CRE, atualmente com 178 alunos, dentre eles alunos com necessidades especiais. E como instrumento de análise dos dados, utilizou-se a análise do conteúdo (Bardin, 2011) para apoiar as perspectivas teórico-metodológicas sobre a Educação Inclusiva.

4. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo era constituído de seis professores do Ensino Fundamental I e II, foram realizados cinco encontros ao longo do primeiro semestre do ano letivo. A duração em média dos encontros era de cerca de três horas. O relato foi elaborado por meio das discussões sobre o tema nos centros de Estudos, que ocorriam quinzenalmente, onde sempre eram levantadas questões referentes aos alunos incluídos, as mesmas envolviam

as avaliações, a responsabilização pelo processo ensino-aprendizagem, a falta de preparo para lidar com as especificidades do sujeito ou da deficiência, para a realização das adaptações curriculares, do Plano de Ensino Individualizado (PEI), entre outras muitas inquietações. Sendo assim, foi solicitado à direção e aos professores participantes o registro para esse trabalho. A questão norteadora foi relacionada ao conhecimento das Políticas Públicas e Legislação da Educação Especial. No segundo momento “o que consideram uma Educação inclusiva”? No primeiro momento de debate/encontro, ocorreu a dificuldade no reconhecimento da necessidade de estudos, aprofundamento de conceitos/temas/estudo de casos, pois todos queriam uma “receita” para o trabalho inclusivo. O conceito de normalidade, diferença também foram bastante discutidos entre o grupo de docentes. Algumas falas serão destacadas a seguir:

“A Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) é completamente ignorada, observamos é a exclusão do aluno de forma contundente, negando o seu desenvolvimento.” (Professor D)

“Apesar da Lei Brasileira de Inclusão, o professor não tem preparo para o recebimento de todo e qualquer aluno. É primordial que a Educação Inclusiva ocorra de maneira efetiva nas escolas regulares.” (Professor C)

“Sabemos das leis, mas é preciso a compreensão e aceitação social também. E inclusão escolar sem especialização dos professores também é exclusão.” (Professora F)

Com as falas dos professores ainda percebemos muitas dificuldades perante a Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Os desafios são diversos, até mesmo na leitura e entendimento da deficiência, indo para além do que é posto pela Legislação. Ainda há muito o que se caminhar a respeito do princípio de que a inclusão contempla todas as formas possíveis de existência humana. É essencial a construção de novos sentidos éticos e morais não só na escola, mas na sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante das leis existentes se faz necessário a busca por direitos, mas também mudanças na concepção de diferença/normalidade. A inclusão vem resgatar a luta por uma sociedade mais justa e mais democrática. As indagações encontram-se nos contextos culturais, ideológicos e políticos refletindo na escola e que afeta a prática educacional.

Cabe a todos os sujeitos desse processo a construção das diferentes etapas nesse caminhar, redimensionando o modo de pensar e fazer a Educação. A Escola Inclusiva constitui um paradigma de ressignificação de práticas, a construção de um novo perfil de escola em sintonia com o momento histórico, a realidade sociocultural, assumindo a diversidade e a pluralidade dos seus sujeitos e principalmente acompanhando as mudanças da sociedade na busca por seus direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

SANTOS, Mônica. P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SMYSER, B. M., Active and Cooperative Learning, 1993. SMYSER, Disponível em http://www.wpi.edu/~isg_501/bridget.html Acesso em 30 de abril 2014.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM TEA: PERMITIR, INOVAR, CRIAR E ADAPTAR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria de Lourdes de Moraes Pezzuol
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
mariapezzuol@prof.educacao.sp.gov.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: (Eixo 11) Serviços de Apoio, Estratégias, Métodos e Diferenciações Curriculares

Modalidade: vídeo

1. INTRODUÇÃO

Este relato faz parte da minha atuação enquanto professora especialista para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de recursos e itinerância no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos de 2018 e 2019, em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo, no atendimento de 06 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Gostaria de iniciar o relato contando um pouco da minha trajetória enquanto professora na rede pública do Estado de São Paulo, para que ele possa inspirar outros professores com a perspectiva de afirmar que para ser um professor não basta gostar do que faz, mas sim amar a cada dia sua atuação.

Iniciei minha carreira no magistério público do estado de São Paulo, em 1989, como professora de Educação Física. Ao receber em 2014, dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental II comum, muita coisa mudou na minha vida pessoal e profissional, diante de querer entender minha atuação naquele momento, enquanto professora, naquela escola, naquele ano.

Fato esse que me fez parar, pensar e realizar uma introspectiva do que poderia ser a minha atuação enquanto docente diante daqueles 02 alunos que estavam ali, gritando interiormente e externamente, por uma atenção e uma dedicação diferenciada. Entretanto a escola como um todo não sabia o que fazer. Seus olhares, desfocados e desalinhados, mas com a necessidade obvia de solicitação de amparo e atenção.



Foi perceptível que precisavam de uma mediação incentivadora que pudesse e quisesse entender de fato, seus anseios, suas agonias e seus transtornos. Para que eles pudessem ter mais sentido em suas vidas para superar os obstáculos que enfrentavam diariamente dentro da sala de aula na escola e fora dela.

A partir daí, uma nova etapa pessoal e profissional começou na minha vida, fui buscar formações e informações sobre o autismo, visto que um dos alunos possuía laudo de “Autismo Infantil” e outro “Autismo Asperger” . Mas identifiquei que o parecer médico era apenas mais uma das informações, e que não poderia basear-me somente nos códigos e números dos laudos, no CID¹ para planejar minhas aulas para esses alunos. Procurei conversar com suas famílias, saber sobre a vida familiar, social fora da escola e sobre os atendimentos clínicos e outras informações mais relevantes. Na época, a escola não oferecia o serviço de apoio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço complementar pedagógico que será detalhado mais adiante.

Elaborei um relatório de seus perfis e consegui integrá-los na proposta de aula de sala comum, adaptando o conteúdo da disciplina de educação física, respeitando suas limitações e fortalecendo seus potenciais e sua integração social com os demais alunos. Experiência pedagógica marcante que resultou em ótimos resultados, eles participavam com gosto e entusiasmo das aulas. Fato que tramitou durante mais alguns anos, e fortaleceu minhas expectativas em tornar-me uma professora especialista para atender somente alunos autismo.

Em 2017, encerrei minha carreira como professora de Educação Física, e a partir de 2018, iniciei uma nova jornada como professora especialista para alunos com autismo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos e itinerância.

A sala de recursos é parte do AEE que propõe a complementação do atendimento educacional comum.

Denomina-se sala de recursos multifuncionais, num âmbito escolar, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com

¹ A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, mais conhecida como CID, é uma das principais ferramentas epidemiológica do cotidiano médico. A principal função do CID é monitorar a incidência e prevalência de doenças, através de uma padronização universal. <https://pebmed.com.br/cid-o-que-e-como-utilizar/>



formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos. Vale lembrar que, incluir não se limita a colocar a criança na escola e sim fazer com que ela consiga interagir de acordo com o meio e com outras crianças, afirma Mantoan (2003).

Assim, o serviço de atendimento da sala de recursos não deve se limitar a uma proposta de reforço pedagógico, precisa ser como uma ponte entre o ensino comum e as necessidades educativas especiais, respeitando a especificidade de cada aluno.

Retomando um relato, na nova jornada com atribuições de aulas para ministrar no AEE no início do ano de 2018, aqui no Estado de São Paulo acompanhei a mudança de adequações para o atendimento dos alunos com autismo nesse segmento, as atribuições de aulas para o AEE, teve alterações de atendimento com a criação da Resolução SE 68, data base de 12 de dezembro de 2017. Disposição fortalecida pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei 12.764, de 27-12-2012. Que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino, determinou o atendimento exclusivo e individualizado para alunos com autismo. Antes desta data os alunos com autismo eram integrados nas salas de atendimento para alunos com deficiência intelectual (DI).

Sendo assim, a legislação entrou em vigor promovendo o atendimento exclusivo e individualizado para alunos com autismo no AEE, mas não foi apresentada uma proposta pedagógica norteadora que pudesse adequar-se às necessidades de perfis desses alunos, houve a separação das turmas de atendimento, mas prevaleceu os protocolos antigos.

Uma proposta de planejamento pedagógico que permitisse utilizar uma metodologia diferenciada, atraente para que a aprendizagem dos alunos com autismo pudesse ter mais significado e sentido. Não pretendo abordar nesse relato as especificidades sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas sim apresentar propostas pedagógicas que considere que cada aluno com TEA, apesar de muitos terem as características mais conhecidas do autismo, são alunos excepcionalmente diferentes uns dos outros e dotados de muitas habilidades e competências. Segundo o ²Desenho

² DUA (baseado em National Center On Universal Design for Learning, 2014. Consultado a 15 julho de 2019, em http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice).



Universal para a Aprendizagem (DUA), é importante que o professor sempre considere as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas de cada um de seus alunos.

Alunos quando estimulados e desafiados em situações que valorizam seus potenciais no reconhecimento de seus gostos, interesses, afinidades e curiosidades sobre conhecimento de mundo em que eles vivem. Viso que possuem um jeito diferente de ser e de viver.

No AEE por ser um atendimento complementar, implica abordar questões pedagógicas que são diferentes das ofertadas no ensino comum e que são necessárias para melhor atender as especificidades desses alunos.

Nesse novo segmento de proposta educacional, sentir-me desafiada a pesquisar e criar uma metodologia diferenciada, a partir da criação de um novo modelo de questionário investigativo para auxiliar a detalhar de forma mais ampla a identificação dos perfis dos alunos com TEA em relação a sua funcionalidade, nas atividades de vida diária, familiar, escolar, comunitária, identificando seus gostos, seus anseios, suas dificuldades de adaptação nos diversos ambientes onde os mesmos convivem.

2. OBJETIVO

Apresentar atividades pedagógicas que estimulem e incentivem alunos com TEA atendidos no AEE de uma escola pública a despertar a curiosidade e o desejo de aprender, a partir de suas criações e motivação pessoal.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Proposta pedagógica exploratória e criativa desenvolvida por meio de projetos, para fortalecer a escrita, leitura, oralidade, interpretações, e a criação dos alunos com TEA.

Nessa sessão será apresentado 02 atividades que foram realizadas com a participação de 02 alunos do 6º ano, 01 aluno do 8º ano e 01 aluno do 9º ano. Cabe salientar que o direito de apresentação das fotos foi devidamente autorizado, mas a identidade da escola e o nome dos alunos foi preservado por sigilo.



Atividade 01- Cultivo de um pé de morango na escola e revitalização do jardim

Na (figura a) o aluno do 6° ano cuidando do pé de morango, utilizando regador criado a partir de uma garrafa de detergente. Na (figura b) representada pelos alunos do 8° e 9° anos, pintando e decorando vasos ao ar livre para enfeitar o jardim.



Após as vivências os alunos registram em formato de escrita (palavras, frases, desenhos) e realizam debate oral. Atividade pedagógica que proporciona ao aluno ter contato direto com a natureza e explorar recursos naturais com estímulos sensoriais. Despertar a curiosidade, torná-los mais sensíveis e conscientes do cuidar do meio ambiente, e perceberem que esse cuidado fornece benefícios para nossa vida.

Atividade 02 – Teatro de sombra, tema livre

Atividade construída a partir de caixas de papelão, massinhas, palitos de churrasco e utilização de lanterna de celular. O tema proposto foi de livre escolha: História do Sonic e Vida de Aranha. Na (figura c), o aluno do 6 ° ano criou um teatro com a história do personagem Sonic, personagem de vídeo game preferido do aluno. Devido a sua dificuldade de escrita, o aluno relatou de forma oral a história, depois realizamos um esquema, uma representação simplificada do que o aluno gostaria de apresentar. Na



(figura d), outro aluno do 6º ano, quis montar um teatro contando sobre a vida das aranhas, assunto que o aluno domina.



Proposta pedagógica que conseguiu explorar a oralidade, a escrita a estrutura de uma história: começo, meio e fim. Possibilitando valorizar e incentivar o gosto do aluno, fortalecendo sua autoestima e autonomia por sua livre escolha.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que hoje um dos maiores desafios da escola comum é receber alunos com TEA. Mas relato a vocês, que enquanto professora, aprendo muito com estes alunos porque eles me fazem ser uma pesquisadora assídua e construímos juntos o aprendizado. Eu diria que é uma proposta de aprendizagem afetiva, efetiva, diferenciada, desafiadora, motivadora, especuladora que fortalece a autoestima, incentiva autonomia e promove resultados positivos.

REFERÊNCIAS

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

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 68, de 17 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.



DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Marta Cristina Rodrigues – Universidade Nove de Julho – Secretaria Municipal de
Educação de São Paulo
martacristinaprofessora@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 16: Alfabetização de Alunos Público-Alvo da Educação Especial

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é resultado do trabalho desenvolvido com duas crianças com cegueira congênita, numa sala de atendimento educacional especializado para crianças com deficiência visual na cidade de Santana de Parnaíba, região metropolitana de São Paulo nos anos de 2013 e 2014.

A linguagem é considerada uma importante área do comportamento humano. Ela tem um papel fundamental no percurso de desenvolvimento do sujeito, já que é um relevante instrumento de comunicação e intercessão do homem com seu meio social. Neste sentido, vários aspectos da vida de uma pessoa podem ficar afetados se a mesma não desenvolve a linguagem de uma forma natural.

Atualmente muitos estudos afirmam que o desenvolvimento da criança com cega segue a mesma sequência de desenvolvimento da criança vidente, apenas com a alteração do ritmo que seria mais lento (FARIAS, 2004a).

Contudo, considera-se que o desenvolvimento da criança com cegueira segue uma sequência diferente de desenvolvimento, na qual os comportamentos são aprendidos em uma ordem própria. Esses estudos não questionam mais a presença ou não de



capacidades nessas crianças, mas destacam os aspectos nos quais se diferenciam e discutem as implicações teóricas e práticas dessas diferenças.

1.1.Cegueira

Os decretos nos. 3.298/99 e 5.396/04 consideram cegueira a acuidade visual igual ou menor do que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ou seja, após a pessoa ter passado por cirurgia, ou se, utilizando óculos ou lentes de contato, sua visão no melhor olho não ultrapassar 5%.

Para a definição educacional de cegueira, considera-se cego o educando que não tem visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessita, portanto, utilizar os outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e à escrita dar-se-á pelo sistema Braille. (MEC, 2002, p. 13)

A faixa etária em que a pessoa adquiriu a cegueira também é relevante no que diz respeito ao seu desenvolvimento educacional e percepção de mundo, por isso deve ser levada em consideração no momento da aprendizagem.

Sem dúvida o sujeito que nasce cego, que estabelece suas relações objetivas, estrutura o seu ego e organiza toda a sua estrutura cognitiva a partir da audição, do tato, da cinestesia, do olfato e da gustação, difere daquele que perde a visão após seu desenvolvimento já ter ocorrido. (AMIRALIAN, 1997, p. 32)

Conforme (Oliveira, 2005), a linguagem, sobretudo a fala dos primeiros anos de vida, é também a principal forma de estabelecer as interações sociais das crianças com deficiência visual e tem um papel fundamental na mediação de todo o seu processo de aprendizagem.

De acordo com Warren (1994), a maioria das crianças com deficiência visual fala as primeiras palavras no tempo esperado, todavia, há muita variação entre elas, da mesma maneira que há diferenças individuais na aquisição da linguagem das crianças

videntes. Além disso, parte dessa variação pode ser atribuída às variáveis ambientais como falta de estimulação, por exemplo, e não propriamente à falta de visão.

Ao tratar da funcionalidade da linguagem no desenvolvimento e nos processos de aprendizagem das crianças cegas, surgem questões sobre a própria aquisição da linguagem e, portanto, sobre a aquisição dos significados das palavras, bem como sobre o aspecto instrumental da linguagem na experiência da criança cega. Observa-se que alguns padrões de significado e uso da palavra parecem ser uma função geral da falta de experiência visual e os usos e significados específicos podem ser localizados nas próprias experiências da criança, sendo assim, o vocabulário da criança com deficiência visual é fundamentado na sua própria experiência perceptiva.

O desenvolvimento do processo das aquisições básicas da criança cega depende de fatores relacionados ao progresso da criança nas diversas áreas como afetividade, cognição, linguagem, socialização, motricidade e outras. Assim como para todas as crianças, as interações com o outro são a condição para todo o desenvolvimento global, sobretudo, afetivo e social.

Com a ausência da visão, as crianças com cegueira não possuem o estímulo motivador das percepções visuais para seu desenvolvimento, elas não tem acesso visual aos objetos, pessoas, formas, cores e movimentos que tanto despertam curiosidade e interesse e incitam a criança a se aproximar e explorar o mundo exterior. Com essa limitação essas crianças podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornarem-se quietas e apáticas. Nesse contexto a organização do ambiente é primordial para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, possibilitando que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança (LAPLANE; BATISTA, 2008).

2. OBJETIVO

Investigar o desenvolvimento da linguagem na criança com cegueira congênita.



3. METODOLOGIA

Através de leituras e estudos de referenciais teóricos que discutem o tema. A metodologia de pesquisa desse trabalho é bibliográfica.

4. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao iniciar os atendimentos, observamos que o vocabulário das crianças atendidas era constituído por palavras que se baseavam na repetição de vocabulários inerentes ao mundo imagético, da pessoa vidente, na maioria das vezes, reproduzidos a partir da imitação. Identificamos a presença de verbalismo, a dissociação do significado da palavra de sua matéria sensorial correspondente, uma compensação muitas vezes vista como insuficiente para a falta de representação da realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a experiência da criança cega não é idêntica à da criança vidente, compreender a aprendizagem da linguagem na criança cega significa entender que a compreensão do significado está intimamente ligada às vias de percepção disponibilizadas para o sujeito, ou seja, as aquisições de conhecimento e construções de significados se baseiam na experiência sensorial ou perceptiva.

Se os significados não se originam na experiência visual, a experiência para aprender uma linguagem não está centrada na experiência de ver. Ou seja, a ausência de visão não pode se definir como fator responsável pelo atraso do desenvolvimento da linguagem oral. O déficit experimentado pela criança cega por não ser capaz de ver pode ter muito menos relação com a aprendizagem da linguagem oral do que a ausência de estímulos recebidos por essa criança.



Com base nas evidências apresentadas, verifica-se que a criança com cegueira tem potencial para aprendizagem e desenvolvimento normais. Neste sentido, cabe aos profissionais da educação atuar no sentido de promover esse desenvolvimento a partir de situações de aprendizagem que propiciem essas condições significativas de desenvolvimento, promovendo a participação efetiva da criança cega na escola.

REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica por meio de desenhos – estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BRASIL, **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Adaptações curriculares. Brasília, MEC, 2002.
- DECRETO nº 3298, de 20 de Dezembro de 1999.
- DECRETO-LEI Nº 5296, de 2 de Dezembro de 2004.
- FARIAS, G.C. **Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade**. Pensar a Prática, Goiânia, v.7, n.1, p.85-102, 2004a.
- LAPLANE, A.L.F.; BATISTA, C.G. **Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Cad. Cedes, Campinas, v.28, n.75, p.209-227, 2008.
- OLIVEIRA, J.P.; MARQUES, S.L. **Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.11, n.3, p.409-428, 2005.
- WARREN, D. H. **Blindness and children: An individual differences approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.



PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM CAMINHO PARA A ESCOLA INCLUSIVA.

João Carlos da Silva –Universidade do Oeste Paulista – scjoao@yahoo.com.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Práticas Inclusivas na Educação Básica

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

A inclusão representa uma filosofia educativa que promove a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares, de forma à atender alunos com diferentes habilidades, competências, tempo de aprendizagens individuais em todos os aspectos da escola e da vida social. Nesse sentido, falamos de uma educação que promova o sucesso para todos, independentemente das características particulares de alguns, exigindo-se da escola um ensino que responda, com sucesso, a todos os educandos. Uma escola que faça uso de estratégias metodológicas e que propicie a aproximação de todos os estudantes, fomentando as interações, a troca, a cooperação entre eles. Mas para que seja possível, torna-se necessário que se desenvolvam mudanças no currículo, bem como, nas práticas pedagógicas de professores. Lamentavelmente, essa não é a realidade de todas as escolas, pois é um desafio para aos professores trabalharem com uma metodologia inclusiva, posto que ainda não é familiar aos professores.

Nessa perspectiva, a rede escolar SESI-SP- (Serviço Social da Indústria), trabalhando em concordância com o movimento mundial pró-inclusivo, buscando promover a inclusão escolar de todos os estudantes, independentemente de sua condição

física, emocional, cognitiva, implementou na grade curricular o componente Eixo Integrador. O componente é desenvolvido em dois tempos de aula de 50 minutos por semana.

A estratégia metodológica, por meio dessa proposta é a pedagogia de projetos, um trabalho de equipe em um ambiente altamente cooperativo, garantindo-se com isso espaço intelectual significativo em que o aprender e fazer juntos tenham mais valor agregado do que teria, caso aprendesse ou fizesse sozinho. Da mesma maneira, com a criação de grupos heterogêneos, dando tempo e oportunidade dentro das atividades propostas, para que todos os estudantes possam desenvolver a liderança, a responsabilidade na tomada de decisão, a construção de confiança, a comunicação e as habilidades de gestão de conflito, além do rodízio de deveres, individuais e coletivos por meio de utilização de estratégias e abordagens diversificadas, sem a obrigatoriedade de serem únicas a todos os estudantes.

Diante dessa diversidade de atividades, alunos com níveis de conhecimentos e necessidades distintas, avançam na aprendizagem, desenvolvem linguagem e o pensamento conceitual, a exemplo de alunos com deficiência intelectual que apesar de apresentarem mais dificuldades para a linguagem escrita, por outro lado adquirem a postura de estudante, conhecendo e incorporando regras sociais e desenvolvendo habilidades como a oralidade, produção de textos partir de programas computacionais e etc.

2. OBJETIVO

Este trabalho teve como objetivo contribuir para melhor implementação do processo de inclusão por meio de uma proposta de ensino baseada na pedagogia de projetos, uma metodologia que respeita às diferenças e garante a participação de todos os alunos no universo escolar de forma a garantir uma educação de qualidade.



2. METODOLOGIA

A metodologia aqui utilizada foi um estudo descritivo, tipo relato de experiência. Partindo da observação nos espaços escolares em experiências vividas enquanto docente do componente eixo integrador. Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Neste trabalho, utilizou-se a observação direta e intensiva com os sujeitos participantes o que permitiu ao autor, inserido no contexto da realidade observada, "olhar" para o processo, obtendo as informações no momento em que ocorreram os fatos, podendo constatar que é convergente, o que é divergente ou contraditório, com o objetivo do projeto desenvolvido, ou seja, se ocorreu o respeito as dificuldades, se o foco estava no desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes, se ocorreu troca experiências, se expressaram suas ideias, se ocorreu aprendizagem de acordo com a capacidade cognitiva de cada aluno, favorecendo assim, a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação foi realizada em uma sala de aula de 20 alunos, do terceiro ano de ensino médio, durante as aulas de eixo integrador em uma escola da rede SESI da região de Presidente Prudente. A observação foi realizada durante todo o ano letivo, duas aulas por semana, com a presença de dois alunos com necessidades educacionais especiais e em ambientes variados tais como: sala de aula; laboratório de informática e trabalhos de campo.



A diretriz do componente curricular eixo integrador é o trabalho de forma cooperativa, norteado por um tema-problema que precisa, concomitantemente, estudar, investigar e responder.

O trabalho teve início, levando-se em consideração as concepções dos alunos em relação à temática escolhida. A primeira etapa de atividades envolvia uma discussão sobre os conhecimentos prévios e na sequência a busca de informações para aprofundar os conhecimentos, por meio de uma pesquisa realizada no laboratório de informática. Hernández (1998), aponta que todos aprendem com todos e, juntos, professores e estudantes configuram o que ele chama de conhecimento compartilhado no âmbito das diferenças.

Após a coleta de dados, os mesmos foram registrados em forma de textos os quais apresentavam imagens, gráficos e tabelas, para que assim, os estudantes tivessem acesso de diferentes maneiras concernente ao tratamento das informações coletadas. Para que os dados fossem tratados, os estudantes, no laboratório de informática, construíram gráficos e tabelas.

Após todo o percurso da pesquisa, das discussões e tratamento de dados coletados, os estudantes retomaram a temática do projeto, repensando suas representações iniciais afim de elaborar um produto final que conseguisse alcançar o processo vivenciado. Dessa forma, eles puderam ainda demonstrar o que descobriram e aprenderam no desenvolvimento do trabalho, explorando suportes diferenciados (confeção de panfletos, informativos, criação de um blog, documentários, teatro, aplicativos, cartilhas informativas).

Diante da observação realizada na sala de aula e das discussões no decorrer das reuniões pedagógica as quais envolvia toda equipe escolar, foi possível perceber avanços significativos em relação a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais, como por exemplo, o que viera ocorrer com um dos alunos que apresentava um comportamento retraído e que pouco se comunicava com o professor ou mesmo com



os demais colegas de classe, passou a fazer intervenções durante a explanação do professor, de forma espontânea ou quando provocado, a participar da socialização dos trabalhos, a expressar sua opinião. Nesse caso, foi possível perceber que ele conseguiu fazer contextualização dos temas investigados, devido ao seu conhecimento prévio e o conhecimento construído na realização das atividades. Outro exemplo de avanço no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, foi a produção de um texto, do gênero charge, usando programa de computador. O texto foi produzido de forma individual e depois um grupo de professores selecionou, os três melhores, dentre estes estava o seu texto.

Acredito, de acordo com minha experiência, que a pedagogia de projetos é uma estratégia metodológica que a escola pode utilizar para implementar uma verdadeira inclusão, já que essa metodologia respeita a capacidade cognitiva, interesse, expectativa, ritmo de aprendizagem e a experiência prévia dos alunos em atividades que geraram a participação de todos, articulando-se as necessidades e especificidades de cada estudante com situações reais.

Portanto, pode-se afirmar que a escola observada está se organizando para atender as necessidades do aluno com deficiência e faz uso de uma metodologia inclusiva. Percebeu-se também, que os estudantes com deficiência conseguem atingir o necessário para a aprovação, adquirindo-se as competências mínimas para isso num processo de superação constante. Descrever as atividades realizadas e/ou apresentar os resultados da pesquisa e sua discussão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que a inclusão precisa ser repensada e reorganizada sobre as formas atuais de ensino, buscando melhorias e novas metodologias a serem implementadas em sala de aula regular.



Diante do exposto, podemos compreender que a Pedagogia de Projetos potencializa de maneira significativa uma prática inclusiva, pois reconhece as diferenças e dá lugar a diversidade de opiniões, de singularidade de cada sujeito, assim como os ritmos e os estilos de aprendizagem com o olhar direcionado para as habilidades de cada um e não do que lhes falta.

Nesse sentido, as observações proporcionadas pela atuação como professor do componente Eixo Integrador foram fundamentais para essa constatação, visto que pudemos vivenciar os momentos de desenvolvimento da metodologia de Projeto em sala de aula, reconhecendo que esse tipo de trabalho é um caminho para a escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.
- BULEGON, Ana Marly. **Contribuições dos objetos de aprendizagem, no ensino de Física, para desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem significativa**. 2011. 156f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- COSTA, Aina Pinheiro. **Metodologia de projetos: a percepção do aluno sobre os resultados da sua aplicação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica)– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFETMG, Belo Horizonte.
- GUERRA, M. A. S. (2008). **El Lecho de Procusto: la organización como escenario y requisito para la diversidad**. T.E., 294, 9-12. Recuperado de <http://www.murcia.ccoo.es>
- FERNANDES, Elizângela. **David Auzubel e a aprendizagem significativa**. Revista Nova Escola, Edição 248, Dezembro 2011. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br.../david-azubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>. Acesso em: 10, julho 2012.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.



PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E O ENFOQUE CTS NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS PARA CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO

Samuel de Oliveira Motta – Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR –
Mestrando-samueloliveiramotta@gmail.com

Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTFPR Prof^a. Dr^a. Coordenadora Pós – Graduação - eloaviladematos@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 120 – Práticas Inclusivas na Educação Básica

Modalidade: Resumo expandido

1. INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido pretende abordar a prática pedagógica e o enfoque CTS no ensino fundamental para crianças diagnosticadas com autismo, contribuindo para utilização de meios pedagógicos e tecnológicos.

2. OBJETIVO

Demonstrar as práticas pedagógicas inclusivas para alunos autistas de um sistema educacional por uma concepção tradicional muitas vezes excludentes, mostrando um novo olhar de como adaptar novas formas de ensinar por sistema lúdico relacionando o enfoque CTS de maneira incentivadora e atenciosa na relação de conceber essa prática pedagógica para alunos do ensino fundamental das séries iniciais diagnosticados com autismo.

2. METODOLOGIA

Revisão bibliográfica, aproximando as questões que envolvem o autismo e prática pedagógica inclusiva relacionando o enfoque CTS, para alunos autistas da series iniciais do ensino fundamental

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

A lei nº 7853/89 estabelece direitos aos portadores de direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, no inciso I desta lei, podemos entender que a área da educação em relação a inclusão do sistema de educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1ª e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículo, etapas e exigências de diplomação próprios, a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas, a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos público de ensino. (BRASIL 1989). No art. 60 Lei nº 9394/1996 – LDB, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. Esse documento define o Atendimento Educacional Especializado como sendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados no fator de institucionalmente em relação a prestar o atendimento de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular, situado no artigo 1º, Parágrafo 1º, e o artigo 58 dessa lei que relaciona a educação especial, para efeitos dessa lei, a fim de modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, priorizando uma pedagogia direcionada no atendimento dessas crianças especiais, sendo adaptações as suas necessidades citadas nesse artigo.

Entendemos que as pessoas com deficiência nas escolas supõe paradigmas relacionados as inovações educacionais e que implicam no

reconhecimento do que outro é sempre e implacavelmente diferente, segundo a Cartilha Direitos das Pessoas com Autismo (2011, p.11.) onde relaciona a importância da inclusão escolar como principal importância de considerar as características de cada criança, garantindo o convívio entre crianças e adolescentes com e sem deficiência, com aprendizado do respeito e da tolerância às diferenças. Como força transformadora a educação inclusiva aponta para uma sociedade também inclusiva. Ainda na Cartilha Direitos das Pessoas com Autismo (2011, p.12.) direciona como deve ser feita a inclusão escolar de crianças e adolescentes com autismo de forma que o atendimento educacional seja especializado às pessoas com autismo deve ser, de preferência, na rede regular de ensino. Porém, não são todas as crianças e adolescentes com autismo que se beneficiam do ensino em salas comuns de escolas regulares, sendo analisado cada caso individualmente pela equipe pedagógica e de saúde que acompanha a da criança ou do adolescente. Alguns se adaptam bem a inclusão em escolas regulares, porém em salas menores, com suporte, ou até em salas especiais. Sendo que algumas crianças e adolescentes com autismo, geralmente, com outras deficiências associadas, se adaptam melhor nas escolas especiais, indicando algumas características individuais de cada um, do momento de vida e de desenvolvimento no qual que está participando.

De acordo com direcionamento da formação de professores para receber alunos especiais podemos concordar com os autores Paulon, Freitas e Pinho (2005) do livro Documento subsidiário à política de inclusão que;

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005, p.28).

Enfoque Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS)



Ciência, tecnologia e sociedade – (CTS) é um conjunto do conhecimento que adquirimos pelos estudos, pesquisas, conhecimentos esses adquiridos pelo qual explica os fenômenos através de métodos que ajuda na compreensão e resoluções de conflitos sociais em qual estamos inseridos. As definições de CTS conforme Comiotto (2010) está caracterizadas pelo conhecimento popular, religioso, filosófico e científico, com um direcionamento que abrangem técnicas, procedimentos, verdades, leis e intencionalidades, levando a um entendimento obtidos e avaliados por meio da razão, do raciocínio, dos valores, da experiência, da observação, da interpretação, da reflexão e da análise.

Ensino de Ciências:

O enfoque CTS em relação ao ensino de ciências demonstra grande importância para o desenvolvimento de novos conhecimentos, sendo uma abordagem que destaca o privilégio dos conteúdos. A ciência demonstra de forma descontextualizada e crítica, o modo que os alunos são induzidos a algumas práticas de somente memorizar os conteúdos sem compreender o que está sendo trabalhado e qual a importância que pode levar para sua vida cotidiana.

Ensino de Tecnologia:

As tendências tecnológicas se faz cada vez mais presente no dia-a-dia de toda sociedade inclusive no meio escolar, várias instituições públicas e privadas estão aderindo ao desenvolvimento de materiais tecnológicos para professores e alunos na forma de utilização dos laboratórios de informática, como de incentivar o aluno no cotidiano da escola.

Os educadores precisam estar atualizados com a realidade tecnológica, por mais que seja uma novidade nos planos de aula usando metodologias de ensino, é importante analisar que a utilização dessas tecnologias aplicadas para os alunos os quais já veem com algum conhecimento, superando o que está sendo aplicado, o educador precisa ter outros planos de aula, para que almeje o interesse do aluno, contextualizando as



tecnologias que a escola oferece, como os livros, os jornais, a televisão da sala de vídeo, são tecnologias importantes de que muitas vezes o seu uso é de forma inadequada. (MORAN, 2003, p.153)

Sociedade:

Sociedade é um sistema que envolve todas as classes sociais, que vivem sob sistema econômico o qual se estrutura pelos níveis que a vida social dos indivíduos passam a ser controlados, por um sistema político, pela forma de distribuição de renda e consumo) os quais ainda encontram dificuldades para serem inseridos no meio social e educacional. . A sociedade produz caminhos a serem trilhados por meios que vão até a inclusão de pessoas que estão fora de um padrão rotulado, destacamos a inclusão de pessoas com TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA).

Cada aluno tem suas particularidades que devem ser analisadas para seu aprendizado, Pascolli e Teixeira descreve que:

É essencial que o professor saiba que o aluno com TEA aprende. Alguns podem aprender mais lentamente que outros. Mas todos aprendem. Cabe ao professor analisar pedagogicamente e individualmente cada aluno, e quando perceber que o aluno não está aprendendo, o professor deverá, fazer as alterações necessárias, visando desenvolver as habilidades e competências desses alunos dentro do contexto escolar e consequentemente em todos os outros setores de sua vida (PASCOLLI E TEIXEIRA, 2019, p.84).

Diante deste entendimento, é possível compreender que o aluno com autismo(TEA) é capaz de se adaptar com os métodos diferenciados e organizados para que entenda e aprenda o conteúdo que está sendo exposto na sala comum, e se mantenha um nivelamento, o que vem a desenvolver a inclusão do aluno autista

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o autismo e a prática pedagógica inclusiva, entendemos que os benefícios do enfoque CTS no ensino fundamental das series iniciais, tem o propósito de

direcionar algumas mudanças relativas do ensino conforme o contexto sócio histórico os quais desenvolvem um sistema positivo que favorecem a inclusão dos alunos autistas de forma incentivadora para o aprimoramento educativo que fortalece as diferentes teorias de aprendizagem colocando o objetivo central o sistema educacional na formação para a cidadania por terem contribuído para um avanço do desenvolvimento das estratégias pedagógicas do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº9394/96 Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm, Acesso: 04 agosto 2019.

BRASIL. Lei nº7853/89 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm,

Acesso: 04 agosto 2019.

Cartinha Direitos das Pessoas com Autismo. São Paulo 1º edição 2011, p.11, 12.

MORAN, J. M. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS **Como utilizar a Internet na educação**. In:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

19651997000200006&lng=pt&tlng=pt > Ci. Inf. v. 26 n. 2, Brasília, DF., May/Aug. 1997.

Acesso em: 04 agosto 2019

PAULON, Simone Mainieri **Documento subsidiário à política de inclusão**

/ Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

TEIXEIRA, G. e DAN, P. (2019): **Transtorno do Espectro Autista “Caminhos e**

Contextos”, ed. 1º, p. 84.

HACKMOURA: promovendo acessibilidade e inovação

Daniela Leal – CUMML – dannylegal@gmail.com
Carmen Silvia Porto Brunialti Justo – CUMML – carmen@justo.com.br
Eliza Maria da Cunha Bomfim – CUMML – elizacunha@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: (Eixo 9 – Tecnologia Digital, Desenho Universal, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva)

Modalidade: Virtual - Pôster

RESUMO:

Cerca de 25 anos após a promulgação da Declaração de Salamanca tem se observado que as políticas educacionais têm preconizado cada vez mais a garantia de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino. Os dados de 2013 do Censo da Educação Superior, por exemplo, registraram um aumento de 575,45%, entre os anos de 2003 e 2013 no número de alunos com deficiência no ensino superior. Para além das políticas, no entanto, ocorreu a necessidade de políticas afirmativas que visassem a sustentação dessa garantia de acesso, ou seja, políticas que proporcionassem condições de permanência do estudante, bem como de mudanças efetivas que garantissem a estes os recursos e os meios necessários para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o máximo de autonomia e sucesso ao longo de sua trajetória acadêmica. Pode-se dizer, assim, que as discussões sobre acessibilidade cresceram significativa e expressivamente, com o objetivo de derrubar tanto as barreiras físicas quanto as barreiras atitudinais ao ensino desse público-alvo da educação. Diante desse cenário, bem como das inquietações a respeito do próprio processo de acessibilidade vivenciado na instituição na qual as autoras trabalham, objetivou-se com este trabalho, analisar a experiência vivenciada durante um *Hackathon*, envolvendo alunos dos cursos de graduação em Tecnologia da Informação (TI), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), Publicidade e Propaganda (PP) e Pedagogia, no qual tinha-se como premissa a criação de um aplicativo ou programa que auxiliasse o acesso (localização e uso do acervo) de cegos e/ou deficientes visuais à biblioteca da instituição de ensino.

Palavras-chave: acessibilidade, cegueira, deficiência visual, inovação, tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

Cerca de 25 anos após a promulgação da Declaração de Salamanca tem se observado que as políticas educacionais têm preconizado cada vez mais a garantia de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino. Os dados de 2013 do Censo da Educação Superior, por exemplo, registraram um aumento de 575,45%, entre os anos de 2003 e 2013 no número de alunos com deficiência no ensino superior. Esse aumento no número de estudantes, de acordo com Melo e Araújo (2018, p. 57), “decorre de um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira para garantir o acesso e as condições de atendimento adequadas às pessoas com deficiência nesse nível de ensino”.

Para além das políticas, no entanto, ocorreu a necessidade de políticas afirmativas que visassem a sustentação dessa garantia de acesso, ou seja, políticas que proporcionassem condições de permanência do estudante, bem como de mudanças efetivas que garantissem a estes “os recursos e os meios necessários para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o máximo de autonomia e sucesso ao longo de sua trajetória acadêmica” (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 58).

Pode-se dizer, assim, que as discussões sobre acessibilidade cresceram significativa e expressivamente, com o objetivo de derrubar tanto as barreiras físicas quanto as barreiras atitudinais ao ensino desse público-alvo da educação. Tornando visível, segundo Stamato e Gobbi (2016, p. 1), que não basta o campo legislativo e social, em relação às estruturas físicas estarem mais desenvolvidos, juntamente com a criação de leis cada vez mais avançadas (acessibilidade programática), pois ao que se refere aos demais tipos de acessibilidade (atitudinal, metodológica, instrumental e comunicacional) ainda há um grande caminho a ser trilhado para garantir de fato que se superou as atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência e que sua permanência é garantida de acordo com suas necessidade dando continuidade em seus estudos.

2. OBJETIVO

Diante do cenário apresentado, bem como das inquietações a respeito do próprio processo de acessibilidade vivenciado na instituição na qual as autoras fazem parte, objetivou-se com este trabalho, analisar a experiência vivenciada durante um *Hackathon*, envolvendo alunos dos cursos de graduação em Tecnologia da Informação (TI), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), Publicidade e Propaganda (PP) e Pedagogia, no qual tinha-se como premissa a criação de um aplicativo ou programa que auxiliasse o acesso (localização e uso do acervo) de cegos e/ou deficientes visuais à biblioteca da instituição de ensino.

2. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O *Hackathon*, termo originado de uma combinação das palavras do inglês *hack* – programar de forma excepcional – e *marathon* – maratona, significa uma maratona de programação que tem por objetivo desenvolver softwares que atendam a um fim específico ou projetos livres que sejam inovadores e utilizáveis para um tema proposto.

No caso do HackMoura, realizado pelos Cursos Tecnológicos em Gestão da Tecnologia da Informação e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda e Pedagogia, do Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML), com base na necessidade de se discutir a temática da acessibilidade às pessoas cegas e/ou com deficiência visual, bem como verificar como os alunos compreendiam tal temática no espaço do ensino superior, objetivou-se a criação de um aplicativo ou programa que auxiliasse o acesso de deficientes visuais e/ou cegos à biblioteca (localização e uso do acervo) da instituição de ensino.

A maratona ocorreu ao longo de três dias, sendo que no primeiro dia foram formados os grupos compostos por 3 alunos dos cursos de TI e ADS, 4 ou mais do curso de PP e 2

alunas do curso de Pedagogia com experiência em educação inclusiva, sendo todos interessados em participar da atividade espontaneamente. Nesse primeiro dia, também, foi ministrada uma palestra sobre o tema “Acessibilidade no Ensino Superior”, para que os participantes pudessem compreender os conceitos essenciais sobre acessibilidade para poderem discutir sobre os projetos que dariam origem aos aplicativos e/ou programas elaborados.

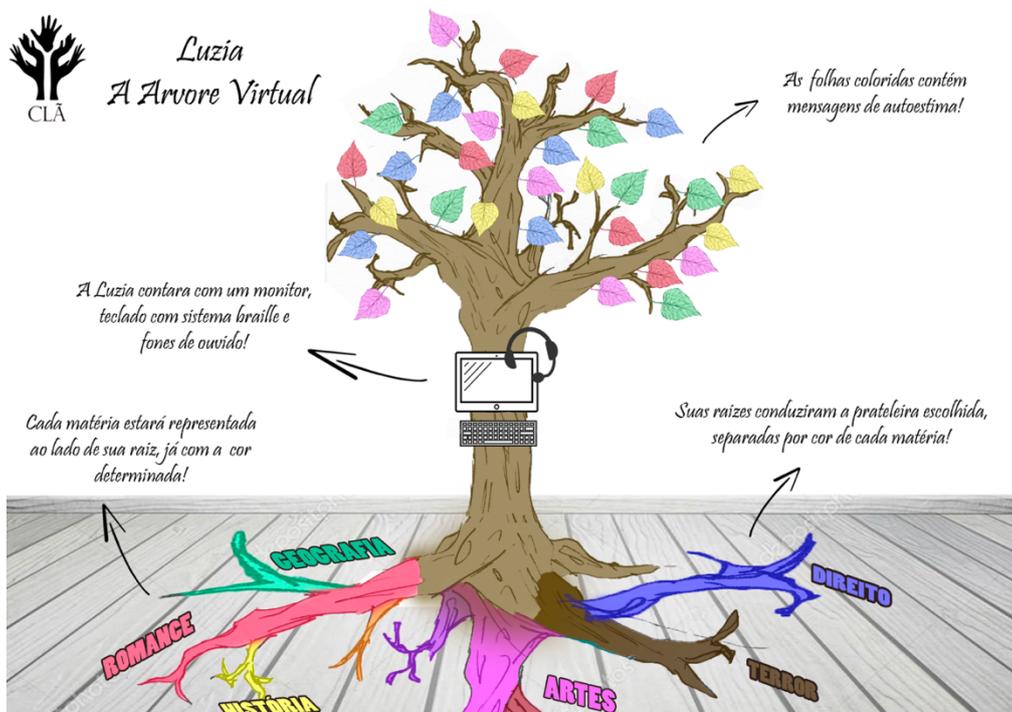
Durante a segunda noite, as equipes desenvolveram as ideias e planejaram os aplicativos e/ou programas. Nesse momento, apesar do trabalho ser realizado totalmente em equipe, algumas atividades foram distribuídas de acordo com as áreas: os estudantes de TI e ADS ficaram responsáveis pela criação do sistema, os de Propaganda e Publicidade pelo projeto de apresentação para a banca final de avaliação e as alunas de Pedagogia para dar todas as informações necessárias sobre as características e necessidades das pessoas cegas e/ou com deficiência visual em seu dia a dia, bem como sobre os processos de acessibilidade e adaptação ao mesmo público-alvo.

Por fim, na terceira noite as equipes além de finalizarem os projetos, apresentaram um *pitch*¹, para uma banca de 8 professores especialistas/mestres ou doutores nas áreas de TI, ADS, PP, Pedagogia e Educação Especial e Inclusiva, que fizeram suas considerações para os 10 projetos apresentados.

Dentro os apresentados, envolvendo desde programas a aplicativos, o que mais destacou-se por atender as categorias acessibilidade, inovação, criatividade e desenvolvimento foi o “Projeto Luzia – A árvore virtual”, que para além de garantir a busca de livros na biblioteca do CUMML, também tinha por objetivo conduzir as pessoas cegas e/ou com deficiência visual para as prateleiras e transmitir-lhes mensagens de otimismo e autoestima, como se pode observar na figura a seguir.

Figura 1: Luzia – A Árvore Virtual

¹ Apresentação sumária de 3 a 5 minutos com o objetivo de despertar interesse na outra parte pelo seu negócio



Fonte: Arquivo das autoras

Cabe destacar que, a ideia foi inspirada na árvore em que vivia a personagem Celeste (cobra) do Castelo Rá-tim-bum, o que despertou curiosidade e interessante por parte de todas a banca julgadora, por trazerem um projeto inovador, mas também com o saudosismo da infância de muitos que ali estavam presentes.

Ao longo da apresentação do projeto, a equipe enfatizou, por vários momentos, que priorizaram pela acessibilidade arquitetônica ao programar um monitor que se ajustasse a altura da pessoa e um piso tátil nas raízes das árvore que levasse as pessoas às prateleiras de cada área; com relação a acessibilidade comunicacional priorizaram além de letras que todos possam enxergá-las no monitor, o áudio integrado com fones de ouvido e legendas para o caso de uma pessoa surda ou com deficiência auditiva também poder utilizar-se da árvore virtual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Chegado aqui, e para além da experiência registrada aqui com o ganhador do HackMoura, cabe destacar que ao criar a possibilidade de criar um *Hackathon*, envolvendo alunos de mais de um tipo de curso, assim como focando-se no tema a acessibilidade as pessoas com deficiência visual e/ou cegas, permitiu-se para além do propósito de trabalhar com uma maratona de programação que envolvia inovação e criatividade, perceber o quanto os alunos descobriram sobre as reais necessidades das pessoas com deficiências nas instituições de ensino, em especial, em sua própria instituição de ensino superior. Mas, acima de tudo, permitiu que este se tornasse um objetivo e um propósito das equipes participantes e da equipe que se destacou como vencedora, a ser colocado em prática, para tornar de fato a biblioteca da instituição um espaço acessível, assim como repensar todos os demais espaços da instituição que precisam desse novo olhar, junto ao Núcleo de Acessibilidade da Instituição.

Outro aspecto que não pode deixar de ser mencionado é que, a união entre cursos diferentes, com um mesmo propósito, permitiu que atividade se tornasse além de mais completa tecnicamente, tornasse a própria acessibilidade atitudinal um momento de troca de informações e conhecimento entre os próprios alunos, bem como surpreendesse o próprio corpo docente e as demais equipes institucionais sobre a desenvoltura dos mesmos, com base nos conhecimentos adquiridos ao longo dos semestres cursados.

REFERÊNCIAS

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 57-66, 2018.

STAMATO, A. B.; GOBBI, M. C. Acessibilidade no Brasil: um panorama sobre o acesso a cultura audiovisual. II Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento, UNESP-Franca. **Anais dos...** Franca: UNESP, 2016.

ARTE NO ENSINO INCLUSIVO DE FÍSICA

Maria Vitória Guimarães Leal – UNESP – mariavitleal@gmail.com
Nyara Duarte Ferreira – UNESP – nyduti24@gmail.com
Moacir Pereira de Souza Filho - UNESP - moacir-pereira.souza-filho@unesp.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 09) Tecnologia Digital, Desenho Universal, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

A Física está em tudo. Partindo desta afirmação, o cotidiano se torna algo instigante, visto que tudo pode se tornar objeto de estudo. No entanto, a maioria das pessoas apresenta grande dificuldade na compreensão de conceitos da Física.

Por este motivo, optou-se por realizar uma exposição de quadros que explicitem a Física presente em diversas situações cotidianas, mas de forma acessível para deficientes visuais e contendo atividades virtuais que ampliem a interação e propiciem conhecimentos básicos. A exposição será inicialmente realizada em escolas públicas e, posteriormente, em diferentes espaços para maior acesso pelo público.

2. OBJETIVO

No projeto, objetiva-se atrair mais pessoas para o estudo da Física, partindo dos alunos de escolas públicas e depois ampliando para diversos públicos, visando mostrar,

de forma lúdica, que o conhecimento desta ciência é interessante e que está presente em todas as situações cotidianas.

2. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento do projeto inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico sobre ensino de Física, Física aplicada na Arte e Técnicas de Pintura (SILVA, 2012; GOMES, GIORGI, RABONI, 2011). Foram elaborados rascunhos com situações cotidianas, aplicando-se conceitos físicos, os quais estão sendo transformados em quadros com tinta a óleo, adotando-se técnicas de pintura voltadas ao realismo e focando no uso da perspectiva para representar o ambiente da cidade. Todos os desenhos são autorais, assim como a pintura.

Ao utilizar a Arte como meio de comunicação, várias possibilidades são facilitadas. Tendo em vista que exposições artísticas podem ocupar diferentes espaços, este material pode ser utilizado desde salas de aula, até em exposições com fins exclusivamente artísticos. Outra vantagem da Arte, é a capacidade de atrair a atenção e instigar o observador, podendo assim, variar desde estudantes, até seus familiares.

Porém, quadros nem sempre são inclusivos para pessoas que apresentam alguma deficiência visual. Sendo assim, cada obra possuirá, juntamente com sua descrição, um modelo tátil. Ou seja, um meio para quem não puder observar o que foi retratado, ter a possibilidade de sentir os traços principais, interagir com a obra e aprender os conceitos.

Além disso, as obras terão um QR CODE, que dará acesso a modelos virtuais das situações Física de cada uma delas. O observador precisará somente de um

dispositivo que contenha um leitor. Ao apontar para o código, será direcionado para o site, o qual mostrará uma animação da obra com mais detalhes das explicações físicas.

Como pode ser observado nas imagens dos Quadros (Figuras 1 e 2), trata-se de algo atrativo e de fácil compreensão. Cada obra tem um nome relacionado à Física presente, como nos exemplos “Efeito Doppler” e “Calorimetria”.

Fig. 1. Quadro Efeito Doppler



Fonte: autoria própria

Fig. 2. Quadro Calorimetria



Fonte: autoria própria

Inicialmente, os quadros serão expostos em escolas como incentivo ao estudo da Física e sua percepção em situações cotidianas. Porém, a educação não se limita ao ambiente escolar, ocupando também espaços de lazer dos estudantes, o que contraria a ideia de que a Física é abstrata e que pode sim ser ensinada de forma descontraída em diferentes espaços e ocasiões.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma abordagem lúdica e criativa, o projeto atingirá diversos públicos, possibilitando-lhes uma visualização nova de situações cotidianas. O que, além de explicitar a Física, enfatiza causas sociais e fatos que dificilmente são percebidos no cotidiano, tornando a cultura e o aprendizado integrados e acessíveis.

Durante o desenvolvimento, o enfoque se deu aos alunos da rede pública que majoritariamente não frequentam espaços com incentivo artístico, possibilitando ampliar o ponto de vista dos próprios estudantes que julgam a Arte como algo exclusivo de uma determinada camada social. A Arte reproduz a vida e pode contribuir no aprendizado da Física.

REFERÊNCIAS

GOMES, T. C.; GIORGI, C. A. G.; RABONI, Paulo. C. A., **Física e pintura: dimensões de uma relação e suas potencialidades no ensino de física**, Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 33, n. 4, 4402 (2011)

SILVA, Claudia Lucia da. **Estudos sobre população adulta em situação de rua: campo para uma comunidade epistêmica?**, São Paulo, 2012



O JOGO DE AREIA: UM RECURSO FACILITADOR DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Rosemeire Quilante Azevedo –
rose.quilante@uol.com.br
Regina Maria Ayres de Camargo Freire
freireregina@uol.com.br
Pontifícia Universidade Católica - SP

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: pôster

RESUMO

Um dos grandes desafios da Educação Inclusiva é a avaliação das crianças com necessidades educacionais especiais. Objetivo: avaliar dez alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de uma escola pública de São Paulo, para direcionar as estratégias de intervenção pedagógica no espaço escolar, contribuindo para o acesso ao currículo. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa realizada nos dias e horários de atendimento no AEE, utilizando o recurso psicopedagógico denominado Jogo de areia, como base para aplicação das provas operatórias de Jean Piaget. Resultados: foram analisados tanto os aspectos afetivos, envolvendo o contexto escolar e familiar, assim como os aspectos cognitivos numa abordagem piagetiana. Conclusão: O recurso utilizado trouxe informações importantes sobre os aspectos cognitivos e afetivos dos alunos de maneira que contribuiu para a elaboração do plano de atendimento educacional especializado.

Palavra chave: Avaliação, Educação Especial, Currículo

ABSTRACT

One of the great challenges of Inclusive Education is the assessment of children with special educational needs. Objective: To evaluate ten students who attend the Specialized Educational Service - AEE, from a public school in São Paulo, to direct the pedagogical intervention strategies in the school space, contributing to the access to the curriculum. Methodology: This is a qualitative exploratory research conducted on the days and hours



of care at the ESA, using the psychopedagogical resource called Sand Game, as the basis for application of Jean Piaget's operative tests. Results: We analyzed both affective aspects, involving the school and family context, as well as cognitive aspects in a Piagetian approach. Conclusion: The resource used brought important information about the cognitive and affective aspects of the students in a way that contributed to the elaboration of the specialized educational assistance plan.

Keyword: Assessment, Special Education, Curriculum

1. INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da Educação Inclusiva é a avaliação de crianças público alvo da Educação Especial, pois a ação pedagógica vai além do diagnóstico clínico ou da patologia e busca caminhos que garantam a inclusão escolar e os direitos de aprendizagem. (ROYO,2012).

O processo de avaliação requer uma visão dinâmica sobre a deficiência que busca encontrar o potencial de aprendizagem dos alunos, isto é, o que ele consegue realizar sem ajuda e criar estratégias de mediação que facilitem o acessar o currículo escolar.

A psicopedagogia tem como o objeto de estudo a aprendizagem e seus entraves, dessa forma, busca pesquisar metodologias e abordagens teóricas que contribuam para a superação das dificuldades e a eliminação de barreiras em todos os seus aspectos.

Para investigar as dificuldades e potencialidades dos alunos com necessidades especiais de uma escola da prefeitura de São Paulo, surgiu a ideia de utilizar dois instrumentos psicopedagógicos: o Jogo de Areia (Sandyplay) e as Provas Operatórias de Jean Piaget.

O jogo de Areia é um instrumento de avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, caracterizado pela construção espontânea de cenários em caixa de areia seca ou molhada, com utilização de miniaturas que imitam o cotidiano. (ANDION,2010)

O método Sandplay foi criado em 1956, por Dora Kalk e contou com o apoio de Carl Gustav Jung para o embasamento teórico, que tinha como objetivo prover as bases

da interação entre corpo e mente e foi utilizado no diagnóstico psiquiátrico infantil, na Suécia, durante 40 anos. (AMMAN,2004).

Por ser uma experiência sensorial e livre de julgamentos, permite investigar os processos afetivos, as imagens negativas e conflitos familiares ou em outros contextos que possam interferir na aprendizagem dos alunos.

Porém, a sua utilização foi estudada e ampliada para a Psicopedagogia Clínica e recebeu a denominação de Jogo de Areia Psicopedagógico, passando a ser utilizado como um instrumento de avaliação dos processos cognitivos, na perspectiva piagetiana. (ANDION,2010).

As provas operatórias de Jean Piaget são instrumentos de avaliação que permitem investigar se os sujeitos atingiram um estágio cognitivo referente à sua idade cronológica e é capaz de realizar as operações mentais indicadas pelo estágio de desenvolvimento. Os estágios podem ser descritos como: estágio sensório-motor- de 0 a 2 anos, estágio pré-operatório – de 2 a 7 anos, estágio das operações concretas de 7a 11 anos e estágio das operações formais - de 12 a15 anos ou mais. (MORAES,2018).

2. OBJETIVO

Realizar uma avaliação psicopedagógica em alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, para direcionar as estratégias de intervenção pedagógica no espaço escolar, contribuindo para o acesso ao currículo.

3.METODOLOGIA

O relato de experiência foi realizado em 2011, na Sala de AEE, conhecida na época como Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão de uma escola pública rede municipal de educação de São Paulo. A nomenclatura atual desta sala a partir da Portaria 8764/2016 é Sala de Recursos Multifuncionais.

Recursos utilizados: Uma caixa de areia, com medida de 70x70cm; miniaturas de animais, pessoas e objetos diversificados, as provas operatórias de Jean Piaget e uma câmera fotográfica para registrar as cenas.

Público alvo: A avaliação foi realizada em 10 alunos do Ensino Fundamental I e II, em idade entre 7 a 14 anos, nos seus horários de atendimento, em grupos de no máximo 3 alunos.

Procedimentos:

A caixa de areia foi utilizada, inicialmente, para investigar entraves ou bloqueios de ordem emocional, envolvendo a dinâmica escolar ou familiar. Cada criança foi convidada para construir um cenário no qual estaria inserida, para em seguida, falar sobre o que construiu.

Na segunda etapa, foi aplicado o conteúdo das provas operatórias de Piaget, substituindo os materiais convencionais pelas miniaturas, com o objetivo de investigar os aspectos cognitivos, os processos de assimilação e acomodação, as estruturas de pensamento e as funções cognitivas (comparação, sequencia lógica, orientação espacial, análise e síntese).

3.1. Descrição da atividade

Aplicação das Provas Operatórias de Piaget na caixa de areia. A prova foi realizada com miniaturas de animais.

- 1) Prova de conservação de quantidade
- 2) Prova de conservação de peso/tamanho.
- 3) Prova de intersecção de classes.

Exemplos da aplicação da atividade



Montagem da cena na caixa de areia

- Realizou uma cena que nomeou de Passeio ao Zoológico
- Dificuldade para estabelecer critérios para a classificação e ordenar
- Fez antecipações, mas entrava contradição com o seu próprio pensamento.
- Tem falta de atenção ou esquecimento

RESULTADOS

- Resultado da 1ª etapa

As cenas realizadas pelos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, mostraram um conteúdo infantilizado e um discurso fragmentado, com pouca elaboração mental. As cenas retratavam fatos do cotidiano, em sua maioria envolvendo a família.

As crianças com problemas psíquicos ou emocionais retrataram cenas envolvendo fatos imaginários, conteúdos do inconsciente, medos e angústias. Os temas estavam mais ligados à morte, enterrar coisas, solidão, etc.

- Resultados da 2ª etapa.

Na segunda etapa foram observadas as funções cognitivas requeridas para realizar as provas.

Na prova 1, observou-se a capacidade do aluno para estabelecer critérios e o nível de raciocínio lógico. As crianças com deficiência intelectual apresentaram dificuldade para estabelecer critérios, mas fizeram classificações simples.

Na prova 2, os alunos em sua maioria, conseguiram comparar os animais e argumentar sobre os critérios estabelecidos.



Na prova 3 os alunos com deficiência intelectual tiveram dificuldade realizar atividades e fazer a intersecção de classes, usando os animais e não conseguiram argumentar e sustentar suas hipóteses.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos observados na proposta de avaliação do Jogo de areia Psicopedagógico, proporcionou um momento de aprendizagem significativa para os alunos, que permitiu o compartilhamento de ações, sentimentos entre os envolvidos, melhorando a convivência entre eles.

Ao construir os cenários, as crianças pensaram sobre o brincar e utilizaram funções cognitivas importantes como a criatividade, a iniciativa e a imaginação.

A possibilidade de interagir com a areia traz um “aconchego” ao aluno, pois permite a livre expressão de seu desejos, que foram expressos tanto na cena quanto no discurso.

Avaliar não precisa ser algo punitivo ou impositivo com o foco no resultado. É possível avaliar com o olhar para as potencialidades individuais observando o percurso que foi feito faz para chegar ao resultado. .

A avaliação, nesta perspectiva, ajuda a conhecer as potencialidades da criança e investir nelas, criando estratégias de aprendizagem que permitam o acesso ao currículo. Em contrapartida, as dificuldades apresentadas pelos alunos devem ser olhadas como um desafio à superação.

REFERÊNCIAS

ANDION, M.T.M. **Jogo de Areia: Intervenção psicopedagógica à luz da teoria piagetiana da caixa de areia.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

AMMANN, Ruth. **Terapia do Jogo de Areia: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade.** São Paulo: Paulus, 2002.



KALFF, Dora M. **Sandplay; A psychotherapeutic approach to the psyche.** 2 ed. Boston: Sigo Press, 1980.

MORAES, A.P. **Das provas operatórias à construção de estruturas cognitivas: um estudo de caso em psicopedagogia.** Rev.Psicopedagogia 2018,vol 35. Ed. 107

ROYO, M.A.L. **Bases psicopedagógicas da Educação Especial.** Petropolis, RJ.: Vozes,2012.

ANDRADE, Antonio dos Santos. **Desenvolvimento de testes padronizados baseados em provas piagetianas: revisão bibliográfica.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 3-23, abr. 1984. ISSN 0100-8692. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/19001>>. Acesso em: 24 Ago. 2019.



ARTE NO ENSINO INCLUSIVO DE FÍSICA

Maria Vitória Guimarães Leal – UNESP – mariavitleal@gmail.com
Nyara Duarte Ferreira – UNESP – nyduti24@gmail.com
Moacir Pereira de Souza Filho - UNESP - moacir-pereira.souza-filho@unesp.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 09) Tecnologia Digital, Desenho Universal, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

A Física está em tudo. Partindo desta afirmação, o cotidiano se torna algo instigante, visto que tudo pode se tornar objeto de estudo. No entanto, a maioria das pessoas apresenta grande dificuldade na compreensão de conceitos da Física.

Por este motivo, optou-se por realizar uma exposição de quadros que explicitem a Física presente em diversas situações cotidianas, mas de forma acessível para deficientes visuais e contendo atividades virtuais que ampliem a interação e propiciem conhecimentos básicos. A exposição será inicialmente realizada em escolas públicas e, posteriormente, em diferentes espaços para maior acesso pelo público.

2. OBJETIVO

No projeto, objetiva-se atrair mais pessoas para o estudo da Física, partindo dos alunos de escolas públicas e depois ampliando para diversos públicos, visando mostrar,

de forma lúdica, que o conhecimento desta ciência é interessante e que está presente em todas as situações cotidianas.

2. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento do projeto inicialmente foi realizado levantamento bibliográfico sobre ensino de Física, Física aplicada na Arte e Técnicas de Pintura (SILVA, 2012; GOMES, GIORGI, RABONI, 2011). Foram elaborados rascunhos com situações cotidianas, aplicando-se conceitos físicos, os quais estão sendo transformados em quadros com tinta a óleo, adotando-se técnicas de pintura voltadas ao realismo e focando no uso da perspectiva para representar o ambiente da cidade. Todos os desenhos são autorais, assim como a pintura.

Ao utilizar a Arte como meio de comunicação, várias possibilidades são facilitadas. Tendo em vista que exposições artísticas podem ocupar diferentes espaços, este material pode ser utilizado desde salas de aula, até em exposições com fins exclusivamente artísticos. Outra vantagem da Arte, é a capacidade de atrair a atenção e instigar o observador, podendo assim, variar desde estudantes, até seus familiares.

Porém, quadros nem sempre são inclusivos para pessoas que apresentam alguma deficiência visual. Sendo assim, cada obra possuirá, juntamente com sua descrição, um modelo tátil. Ou seja, um meio para quem não puder observar o que foi retratado, ter a possibilidade de sentir os traços principais, interagir com a obra e aprender os conceitos.

Além disso, as obras terão um QR CODE, que dará acesso a modelos virtuais das situações Física de cada uma delas. O observador precisará somente de um

dispositivo que contenha um leitor. Ao apontar para o código, será direcionado para o site, o qual mostrará uma animação da obra com mais detalhes das explicações físicas.

Como pode ser observado nas imagens dos Quadros (Figuras 1 e 2), trata-se de algo atrativo e de fácil compreensão. Cada obra tem um nome relacionado à Física presente, como nos exemplos "Efeito Doppler" e "Calorimetria".

Fig. 1. Quadro Efeito Doppler



Fonte: autoria própria

Fig. 2. Quadro Calorimetria



Fonte: autoria própria

Inicialmente, os quadros serão expostos em escolas como incentivo ao estudo da Física e sua percepção em situações cotidianas. Porém, a educação não se limita ao ambiente escolar, ocupando também espaços de lazer dos estudantes, o que contraria a ideia de que a Física é abstrata e que pode sim ser ensinada de forma descontraída em diferentes espaços e ocasiões.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma abordagem lúdica e criativa, o projeto atingirá diversos públicos, possibilitando-lhes uma visualização nova de situações cotidianas. O que, além de explicitar a Física, enfatiza causas sociais e fatos que dificilmente são percebidos no cotidiano, tornando a cultura e o aprendizado integrados e acessíveis.

Durante o desenvolvimento, o enfoque se deu aos alunos da rede pública que majoritariamente não frequentam espaços com incentivo artístico, possibilitando ampliar o ponto de vista dos próprios estudantes que julgam a Arte como algo exclusivo de uma determinada camada social. A Arte reproduz a vida e pode contribuir no aprendizado da Física.

REFERÊNCIAS

GOMES, T. C.; GIORGI, C. A. G.; RABONI, Paulo. C. A., **Física e pintura: dimensões de uma relação e suas potencialidades no ensino de física**, Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 33, n. 4, 4402 (2011)

SILVA, Claudia Lucia da. **Estudos sobre população adulta em situação de rua: campo para uma comunidade epistêmica?**, São Paulo, 2012

O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rosemeire Quilante Azevedo –
rose.quilante@uol.com.br
Regina Maria Ayres de Camargo Freire
freireregina@uol.com.br
Pontifícia Universidade Católica - SP

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 14 - Famílias de Pessoas Público-alvo da Educação Especial

Modalidade: pôster

RESUMO

O apoio educacional e a estimulação cognitiva iniciam-se na primeira infância com os pais, pois são os primeiros a terem contato com seus filhos. A qualidade da mediação que a criança recebe desde os primeiros dias de vida poderá influenciar na sua forma de interação com o ambiente. Objetivo: Realizar um trabalho de conscientização sobre a importância da participação dos pais como mediadores do processo de aprendizagem de seus filhos desde a primeira infância. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa realizada com pais de crianças que frequentavam a Sala de Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública de São Paulo. Conclusão: O trabalho contribuiu para estreitar os laços entre os pais e professores, tornando-os protagonistas da educação dos filhos e melhorando a qualidade de mediação.

Palavra chave: Educação Especial, mediação da aprendizagem, família.

ABSTRACT

Educational support and cognitive stimulation begin in early childhood with parents, as they are the first to have contact with their children. The quality of the mediation that the child receives from the earliest days of life may influence their interaction with the environment. Objective: To raise awareness about the importance of parents' participation as mediators of their children's learning process from early childhood. Methodology: This is a qualitative exploratory research conducted with parents of children who attended the Specialized Educational Care Room of a public school in São Paulo. Conclusion: The work



contributed to strengthen the ties between parents and teachers, making them protagonists of the education of children and improving the quality of mediation.

Keyword: Special Education, learning mediation, family.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente familiar é essencial para o desenvolvimento de qualquer criança. Muitas vezes, a educação das crianças com necessidades especiais encontra-se nas mãos de especialistas, entre eles os professores, os psicólogos os terapeutas, relegando à família um papel supostamente secundário. (COLL, 2010)

O apoio educacional e a estimulação cognitiva em crianças com necessidades especiais inicia-se na primeira infância e os pais devem ser envolvidos, pois são os primeiros a terem o contato com seus filhos após o nascimento. A qualidade da mediação que a mãe dá para o seu filho nos primeiros dias de vida poderá influenciar na sua forma de interação com o ambiente. (FONSECA, 1995; FEUERSTEIN 2014).

A mãe, ou alguém que está exercendo o papel de suprir as primeiras necessidades da criança, se interpõe entre o estímulo e a criança, fazendo mediações que podem provocar uma modificabilidade na intensidade, no contexto ou frequência do estímulo, fazendo com que a experiência seja mais intensa e significativa. (FONSECA, 1995).

O neuropsicólogo romeno Reuven Feuerstein desenvolveu a sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural partindo de sua experiência de mediação realizada por sua mãe.

Reuven Feuestein nasceu em 1921, na Romênia, e era o quinto de oito filhos de uma família judia que residia em Israel, desde 1944. No grupo familiar de Feuerstein, a mediação sempre esteve presente, por intermédio das conversas entre os irmãos e a mãe, quando contava uns aos outros o que aprenderam e leram durante a semana, reconstruindo as experiências mental e verbalmente.

No início de sua carreira profissional teve como interlocutor o psicólogo interacionista Jean Piaget e que defendia a ideia que a aprendizagem ocorria pela exposição direta da criança aos estímulos. Feuerstein partiu desta concepção e começou a desenvolver a hipótese sobre a Aprendizagem Mediada via mediações humanas. A sua pesquisa foi representada pelo método S-H-O-H-R, no qual a letra S correspondia ao estímulo, a letra O ao organismo ou sujeito, a letra H ao mediador humano e a letra R à resposta do sujeito. Isto significa que o mediador intervém no processo de aprendizagem em dois momentos: mediando o contato do sujeito com o estímulo e mediando o seu processo de elaboração mental.

A sua teoria foi comprovada em crianças vítimas do holocausto da 2ª guerra mundial, que apresentavam prejuízos cognitivos e emocionais e tiveram avanços consideráveis com relação aos aspectos cognitivos e afetivos, após a Experiência de Aprendizagem Mediada- EAM.

Segundo Gonzàlez, 2007, a formação de pais é um meio adequado para amadurecer posturas de abertura à mudanças com relação à educação dos filhos.

Em 2011, diante do desafio de realizar um trabalho de conscientização dos pais sobre a necessidade de acompanhar a vida escolar de seus filhos, público alvo da educação especial, surge a proposta de realizar encontros de pais.

Esta ideia se concretizou graças ao apoio da mãe de uma jovem com Síndrome de Williams que desde o nascimento da filha mediou e acompanhou todo seu processo de escolarização e conseguiu superar as expectativas definidas pelos exames e testes clínicos. Durante a sua trajetória, fundou a Associação Brasileira da Síndrome de Williams e escreveu o livro chamado Mãe Coragem.

Neste mesmo ano, formamos o grupo de pais, composto por 15 integrantes inicialmente. O objetivo inicial era incentivar novas mães a serem mediadoras de seus filhos.



Os encontros foram realizados mensalmente, no período da noite, em espaço escolar, seguindo um cronograma de palestras e atividades elaboradas pelo grupo, no início do ano.

2. OBJETIVO

Realizar um trabalho de conscientização sobre a importância da participação dos pais como mediadores do processo de aprendizagem de seus filhos desde a primeira infância.

3. METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em 2011, com os pais de alunos que frequentavam a Sala de AEE, conhecida anteriormente como Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão de uma escola pública de São Paulo.

Foram realizados 8 encontros mensais, com duas horas de duração, no espaço escolar e seguiu as seguintes etapas:

1ª etapa: Atualização do cadastro dos pais e análise de documentos referentes aos atendimentos clínicos, laudos, relatórios médicos e benefícios.

2ª etapa: Escuta sobre as necessidades dos pais com relação aos cuidados dos filhos, ao acompanhamento escolar, entre outros.

3ª etapa: organização do calendário anual, constando o agendamento de palestras e eventos escolhidos pelo grupo.

Os temas escolhidos surgiram a partir dos dados levantados na etapa anterior:

- a) O papel do diagnóstico na vida escolar dos filhos
- b) Estimulação precoce e sua importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças
- c) O papel da mãe mediadora. Oficina de mediação
- d) Sexualidade e deficiência
- e) Deficiência e dificuldade de aprendizagem: conceito e diferenças
- f) A formação da Associação Brasileira da Síndrome de Williams- ABSW

4ª etapa: Fechamento dos trabalhos e avaliação

Para finalizar o ano letivo, organizamos um Encontro da Inclusão, destinados a toda comunidade escolar e seu entorno. O evento contou com palestras, brechó de roupas e brinquedos, futebol inclusivo e teatro com atores cadeirantes.

4. RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada a partir dos relatos coletados durante as reuniões pais e nas avaliações escritas sobre as palestras.

Foi observado um avanço gradativo do comportamento dos pais com relação a sua participação e mediação dos filhos.

Primeiro semestre: As falas dos pais mostravam negação total ou parcial da realidade dos filhos e necessidade de confirmar o diagnóstico. O comportamento dos pais era de apatia distanciamento dos filhos, falta de iniciativa e descontrole emocional, mostrando uma ausência da experiência da aprendizagem mediada.

Segundo semestre: Os encontros estavam mais voltados a buscar soluções e adequações para os seus filhos. Houve uma aproximação entre os pais, que trocavam e informações e experiências.

Terceiro semestre: os encontros estavam focados no desenvolvimento das potencialidades das crianças. Os pais estavam abertos para a compra de materiais pedagógicos que contribuíssem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos seus filhos e interessados em participar das formações oferecidas, avaliando-as como positivas.

Os pais que participaram das oficinas de mediação e do Encontro da Inclusão oferecido à comunidade escolar, avaliaram a experiência como positiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proporcionou uma reflexão sobre a importância da mediação dos pais no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seus filhos.

A experiência contribuiu para estreitar laços entre os pais e professores envolvidos, que aprenderam com a troca de experiências e pelos exemplos dos outros pais.

Através da escuta atenta aos pais, percebemos que muitos ainda encontravam-se no processo de negação da realidade do seu filho e através das mediações realizadas, entre elas o sentimento de competência, de pertencimento ao grupo e de empoderamento, puderam rever suas ações, perceber as potencialidades dos filhos e buscar caminhos para melhoras as condições de vida da criança no contexto familiar e escolar.

As oficinas de mediação dos pais com seus filhos contribuíram para melhorar a vinculação entre eles e para transformar os sentimentos negativos em sentimentos otimistas com relação á deficiência.

6.REFERÊNCIAS

COLL,César,et al. **Desenvolvimento psicológico e educação:As famílias das crianças com necessidades especiais.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vítor. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce, uma introdução às ideias de Feuerstein.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FEUERSTEIN,R. **Ontogeny of learning.** In M.T.Brazier (Ed.), Brain Mechanisms in Memory and Learning. New York: Raven Press, 1979.

FEUESTEIN,R . **Além da Inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** RJ:Vozes, 2014.

GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LODDI, Cristina e NUNES, Jo. **Mãe Coragem, convivendo com a Síndrome de Williams.** São Paulo: Scortecci, 2014.



A Política Estadual Paranaense de formação docente e a melhoria para a ação do discente

Irene Rodrigues Dantas – Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
irenedantas@seed.pr.gov.br

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – Professora colaboradora na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professora Permanente na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) dos Programas de Pós-Graduação em Educação
elisa.tomoe@unesp.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

As formações continuadas ofertadas ao longo do ano letivo nas escolas estaduais da rede de ensino, por muitas vezes não contemplam uma formação emancipadora que consiga direcionar o trabalho do professor em sala de aula. Estas por sua vez, tendem a ser formações vazias, alinhadas a direcionamentos pautados em legislações e orientações descontextualizadas.

Partindo desse pressuposto, Pimenta (2000) afirma que essas formações continuadas são vistas apenas como acúmulo de cursos ou técnicas e não como um trabalho reflexivo que fomente a uma reconstrução da identidade do professor e do próprio aluno, de maneira oposta, os cursos são voltados apenas para conteúdos práticos e sistemáticos. Somada a estas ideias Schlünzen (2000 e 2015) e Schlünzen, Schlünzen Junior & Santos (2013), preconizam sobre a necessidade de uma formação Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), para atender a demanda da sociedade da informação e do conhecimento que estamos inseridos atualmente.

À vista do exposto, surge a necessidade de se fazer levar em conta o contexto e a regionalização, de modo a proporcionar uma formação continuada, que possa auxiliar os



professores a relacionarem e aplicarem os conhecimentos a realidade profissionais, pessoais e de aprendizagem dos estudantes, valorizando os seus interesses e habilidades.

2. OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo principal analisar a política de estado de formação docente e o impacto que ela exerce na formação continuada no processo de construção e reconstrução da profissionalização e na postura docente do professor, impactando na ação discente, dentro do contexto da política Estadual do Paraná.

2. METODOLOGIA

A pesquisa será de cunho qualitativo com base nos princípios defendidos pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), por meio dos caminhos metodológicos do estudo de caso onde se fará um questionário semiestruturado envolvendo 12 professores, 02 pedagogos e 02 diretores de duas escolas estaduais pertencentes ao Município de Paranavaí-PR. O questionário terá indagações em relação às perspectivas dos professores diante da formações continuadas ofertadas aos professores da rede estadual de educação

Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão questionário e observação do processo formativo que gerará relatórios e análise documental da política pública do Paraná. A análise dos dados obtidos será de caráter qualitativo e terão interpretações distintas conforme sua individualidade, sendo apresentados de forma descritiva com o objetivo de facilitar sua compreensão.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO



De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada dos professores é de suma importância para alavancar a qualidade do ensino, em qualquer instituição escolar, no entanto, os resultados indicam uma inefetividade durante o processo de aprimoramento dos saberes indispensáveis à prática docente. De modo que, embora existam ações de formação dentro das políticas municipais, estaduais e federal, estas ainda são poucas ante as necessidades de estabelecermos uma nova cultura de formação que supere a dicotomia por vezes existente entre a teoria e a prática.

Assim, nessa perspectiva de mudanças e inovações, e almejando um processo de formação de qualidade, destaca-se a importância em estabelecermos práticas e políticas públicas que pautadas nos princípios de uma educação inclusiva defendidos pela abordagem CCS idealizada por Schlünzen (2000 e 2015), assegurem a todos os estudantes uma aprendizagem que parte do contexto, proporciona a construção do conhecimento com uso da tecnologia e que tenha significado, e que valorizem suas especificidades e potencialidades.

Consonante a isto, a abordagem CCS que usa como estratégia o desenvolvimento de projetos, pode despertar nos estudantes um caminho para resolução de problemas do seu cotidiano e a compreensão e o interesse para apreender os conteúdos disciplinares. Neste processo os conceitos, vão ganhando um significado, possibilitando que o estudante compreenda o que está sendo aprendido. O professor, consegue criar de ambientes em que as competências e habilidade sejam afloradas, tornando-o, mais inclusivos para o processo de ensino de aprendizagem. Assim, torna se possível motivar a construir seus conhecimentos, atribuindo significados aos conceitos, sempre atrelados ao contexto que envolve a aprendizagem, de modo que, oportunizar processos de formação dentro desta abordagem, implica em atribuímos ao professor o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, com interações e

aplicabilidades voltadas a ações que parte da problemática e assim fazer os direcionamentos pertinentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, constatamos que as propostas de formação continuada oferecidas no decorrer do magistério, apresentam fragilidades e de modo geral, não atingem seu principal objetivo, o de assegurar uma formação de qualidade e sobretudo, significativa para os professores. Sendo assim, diante do estudo, contatou-se a necessidade em realizarmos uma formação mais sólida e condizente com as necessidades formativas dos professores, capazes de dar oportunidades para a construção da identidade docente e provocarem mudanças na sua prática profissional, por meio de um processo formativo, crítico, reflexivo e emancipatório.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC_SP).

_____. A Tecnologia para inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). In: Nize Maria Campos Pellanda; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Klaus Schlünzen Junior. (Org.). Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas. 1ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v. 1, p. 195-210.



_____. Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. Presidente Prudente, 2015. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP).

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N. Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. Revista Pedagógica, v. 1, p. 227-257, 2013.

VALENTE, J.A. Informática na Educação: Instrucionismo x Construcionismo. Manuscrito não publicado, Núcleo de Informática Aplicada à Educação -Nied - Universidade Estadual de Campinas, 1997. _____. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMPNIED, 1999.

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

TRABALHANDO NOÇÕES DE LATERALIDADE COM UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN

Tamires Aparecida Souza Silva- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Presidente Prudente/SP- E-mail: tamires.0010@hotmail.com

Ana Mayra Samuel da Silva Rezende- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Presidente Prudente/SP- E-mail: ana.mayra.ss@gmail.com

Klaus Schlünzen Junior- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Presidente Prudente/SP- E-mail: klaus.junior@unesp.br

Linha: Educação Especial

Eixo Temático: Eixo 15- Habilidades Sociais para Pessoas Público-Alvo da Educação
Especial

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

As técnicas cartográficas adquiridas inicialmente pela Alfabetização Cartográfica, possibilita um conhecimento imensurável, pois propicia que o indivíduo tenha consciência sobre o seu próprio espaço, e compreende a interação do homem com o mundo e como este estabelece relações com meio natural e social, considerando as transformações provocadas no espaço a partir de suas intervenções.

Segundo Almeida, Melo e Feitoza (2017, p.56):

[...] a localização e a orientação geográfica são utilizadas por todos que constituem o espaço geográfico e são duas das primeiras habilidades que o ser humano passa a adquirir em sua vida, mas é necessário que essas habilidades sejam aprimoradas gradativamente, ao passo que o desenvolvimento cognitivo vá avançando no indivíduo.

A Síndrome de Down (SD) é uma alteração genética acometida durante o período de divisão celular, durante a formação do feto. Não há uma causa específica, no entanto,



a maioria dos casos de pessoas que apresentam a trissomia 21 é causada pela não disjunção, resultando em um cromossomo extra, conforme analisa Sasaki (2003).

A aprendizagem de uma pessoa com SD pode ocorrer através de estratégias educacionais que proporcionam a oportunidade dessas pessoas exercitarem os seus sentidos, estimulando e desenvolvendo o cognitivo, a percepção espacial, e a sua autonomia em relação a sua vida diária.

Sendo assim, este trabalho foi elaborado para que uma estudante com Síndrome de Down SD, pudesse construir e desenvolver suas noções de lateralidade, através da Alfabetização Cartográfica, que para Rios e Mendes (2009) o desenvolvimento da Alfabetização Cartográfica espera-se que os alunos reconheçam, no seu cotidiano, os referenciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam.

Pensando nisso o planejamento das atividades ocorreu para que a estudante começasse a, minimamente, ler a sua realidade e o seu contexto, através de intervenções simples e objetivas que foram colocadas em práticas de forma gradual, extensiva e repetitiva, para a fixação dos conteúdos pela estudante.

2. OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver e aprimorar as noções de lateralidade (esquerda e direita) e de orientação- direção (na frente e atrás), por meio de diversas atividades realizadas no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Social e Escolar (CPIDES), localizado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP, afim de proporcionar a uma Estudante Público- Alvo da Educação Especial com Síndrome de Down (SD), a construção do seu conhecimento, considerando os aspectos do seu cotidiano, para que a Estudante tenha consciência sobre o seu próprio corpo e do contexto que está inserida.



2. METODOLOGIA

Este trabalho teve início com uma entrevista com responsáveis da estudante com Síndrome de Down (SD), a fim de compreender quais eram os seus desejos educacionais e pessoais. Diante disso, houve o planejamento dos atendimentos a serem realizados, elaborados para o 1º semestre de 2019 de abril até junho em que trabalhamos a Lateralidade (esquerda e direita) e a Orientação- direção (na frente, atrás, em cima e embaixo).

Os atendimentos educacionais individualizados ocorrem uma vez por semana, com duração de uma hora, a estudante com SD é atendida todas as sextas-feiras no horário das 13:30 até as 14:30. As intervenções foram pensadas através da abordagem Construtivista Contextualizada e Significativa (CCS), idealizada por Schlünzen (2000), a abordagem CCS consiste em criar situações-problema que permitam ao estudante resolver questões reais e aprender com o uso e com a experiência dos conceitos envolvidos em suas resoluções. Pensando nisso, as intervenções é Construtivista por utilizar de diversos recursos materiais como, bolas, fitas, caixas e outros, auxiliando para a construção do conhecimento e da autonomia da estudante, de uma forma dinâmica e interativa, é Contextualizado, pois a estudante disse através das conversas de sondagem que quer sair, conhecer lugares novos e ter noção do próprio corpo, e é Significativo por partir de um contexto que a estudante já está inserida e familiarizada.

Para a realização deste trabalho, os responsáveis assinaram um termo de compromisso, autorizando a divulgação de imagens e a produção de materiais desenvolvidos pela estudante. Tais procedimentos foram realizados devido a aprovação do Comitê de Ética sendo o nº CAAE10206912.2. 0000.5402.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a execução do planejamento inicialmente foi realizado com a estudante uma conversa, para analisar e levantar os seus conhecimentos prévios sobre os conceitos de lateralidade, noção espacial e temporal, e orientação, essa conversa foi realizada de maneira informal e com perguntas simples. Após esse primeiro contato, elaboramos as intervenções, sobre os conteúdos da alfabetização cartográfica (Lateralidade e Orientação) de forma, para ser aplicada de maneira descontraída e dinâmica.

A primeira atividade realizada foi no dia 26/04/2019, em que a estudante tinha que repetir os movimentos feitos pela estagiária, como se estivesse olhando para um espelho, ao longo da atividade os movimentos iam ficando mais rápidos e difíceis.

A segunda atividade realizada foi no dia 10/05/2019, a estudante tinha que lançar um objeto (bolinha de papel) em um alvo (caixa de papelão), em que foram amarradas duas fitas de cores diferentes nos braços da estudante (esquerdo e direito), e a partir do comando da estagiária a estudante tinha que usar o braço em que a fita estava amarrada para lançar o objeto. Essa mesma atividade foi feita com os pés.

Atividade realizada no dia 24/05/2019, a estudante, tinha que controlar uma bolinha feita com jornal e com uma bola de futebol, estudante tinha que ir chutando a bolinha com um dos pés (direito) até um determinado ponto e voltar chutando com o outro pé (esquerdo), deslocando-se em linha reta, tinha uma fita colorida demarcando a reta, sem correr apenas andando, a atividade foi realizada na sala multifuncional e fora entorno do CPIDES, para a estudante ter mais autonomia.

Atividade realizada no dia 31/05/2019, a partir de três objetos de cores diferentes (barbantes vermelho, amarelo e branco) a estudante tinha que colocar as mãos do lado oposto para apontar o objeto - essa atividade também foi realizada com os pés.

Atividade realizada no dia 07/06/2019, essa intervenção foi feita de maneira diferente, em que nós fomos para fora do CPIDES, na parte de trás, e a estudante tinha



que observar o espaço e dizer quais construções, árvores, animais, pessoas e objetos estavam na frente, atrás, em cima, embaixo, de um lado do outro de nós.

Atividade realizada no dia 14/06/2019, essa intervenção é parecida com a anterior, mas fomos em outro ponto na parte da frente do CPIDES e a estudante tinha que observar os mesmos elementos. As atividades foram executadas de forma gradual, extensiva e repetitiva, para a fixação dos conteúdos pela estudante.

Através dos atendimentos educacionais individualizados, realizados em um curto período de tempo, foi possível analisar uma mudança significativa em comportamento da estudante SD, que inicialmente quando o projeto começou a ser desenvolvido mostrou-se desatenta e desinteressada a tudo que estava ocorrendo a sua volta, e possuía um comportamento não coerente com a sua idade, comportando-se de uma maneira bem infantil, este comportamento também era incentivado pela família e algumas pessoas próximas.

Ao propor atividades que estimulassem os seus sentidos e a sua percepção sobre Lateralidade e Orientação, que vão de encontro com os interesses da estudante, pudemos observar resultados positivos em relação a realização das atividades propostas, de tal modo que a estudante adorou todas as atividades e fez todas de maneira animada e interessada, inclusive sugere o que quer aprender e por que, postura que a estudante não tinha.

Dessa maneira, entendemos que o contato com diferentes temas e conteúdos estudados pela Ciência Geográfica é essencial pela capacidade de proporcionar experiências que são significativas e que contribuem para a libertação de pessoas com Síndrome de Down, no sentido de as mesmas compreenderem o seu contexto social e terem consciência do seu próprio corpo.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho segue pensando em estratégias para que pessoas com SD consigam se apropriar dos conceitos essenciais da Geografia, que ao longo do tempo esses conceitos se tornaram capazes de transformar os indivíduos crítico e conscientes de sua realidade social. Este resumo expõe uma pequena parcela do trabalho que está sendo realizado com a estudante com SD, a elaboração de futuros planejamentos pautando-se nas percepções fundamentais proporcionadas pelos conceitos estudados pela Ciência Geográfica.

Através dos atendimentos educacionais individuais, pudemos analisar que é de grande importância para a estudante com SD, já que estamos iniciando um processo de construção e descoberta da sua independência enquanto cidadã e pessoa, do seu reconhecimento de sentimentos e da sua noção de pertencimento, da sua concepção de espaço e do seu relacionamento com outros lugares e pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S de. MELO, J.S. de. FEITOZA, L.B. **Alfabetização cartográfica e a defasagem do ensino da cartografia nas séries iniciais: uso dos recursos didáticos do ensino de orientação e leitura de mapas.** Universidade Estadual de Santa Catarina. Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis, v. 1, n. 1, 2017.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor:** Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

RIOS, R. B.; MENDES, J. S. **Alfabetização Cartográfica: Práticas Pedagógicas nas Séries Iniciais.** 2009. (Apresentação de Trabalho/Outra).



AVANÇOS ALCANÇADOS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM O CENTRO DE APOIO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR DE ARAÇATUBA - CAEMA

Mariane Della Coletta Savioli – Prefeitura Municipal de Araçatuba –
mariane.aee@gmail.com

Elaine Samora Carvalho e França Antunes – Prefeitura Municipal de Araçatuba -
elaineantunes.aee@gmail.com

Andrea Melinsky – Prefeitura Municipal de Araçatuba - a.melinsky@hotmail.com

Silvana de Sousa e Souza - Prefeitura Municipal de Araçatuba –
silvana.educacao@aracatuba.sp.gov.br

Carmem Silvia Guariente - Prefeitura Municipal de Araçatuba - cs.guariente@gmail.com

Luciana Aparecida Reis Miranda Camargo - Prefeitura Municipal de Araçatuba –
lumiranda_ata@hotmail.com

Andrea Alves da Silva Soares - Prefeitura Municipal de Araçatuba -
andreassoares@yahoo.com.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 11 Serviços de Apoio, Estratégias, Métodos e Diferenciações Curriculares

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

Ao pensarmos no atual quadro educacional de educação especial na perspectiva inclusiva que percorre o município de Araçatuba, localizada no noroeste do Estado de São Paulo, podemos verificar como anda seu funcionamento atual com a criação do Centro de Apoio Educacional Multidisciplinar de Araçatuba (CAEMA), nesse contexto, dissertar sobre quais os objetivos de sua criação, quais as contribuições para a rede educacional municipal, bem como seus resultados até o momento.



Diante do elevado número de alunos, em toda a rede municipal, que apresenta dificuldades na aprendizagem, problemas comportamentais e afetivo/emocional, transtornos, deficiências e outros que os impedem de obter um bom rendimento escolar, visaram à reflexão e conseqüentemente a propositura de ações educacionais e pedagógicas, bem como o apoio de redes com equipes multidisciplinares para atender as demandas das necessidades da clientela, com o objetivo de organizar um trabalho colaborativo entre educação e saúde, visando o bom desenvolvimento educacional, social e emocional desses alunos.

Importante destacar, neste momento, que a Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, nos últimos anos, tem buscado o atendimento pleno dos alunos com deficiências, transtornos espectro autístico e altas habilidades/superdotação, inclusive recebendo reconhecimento nacional pelos serviços que tem prestado de forma notória no estado de São Paulo e no país.

No entanto, há alguns anos vem sendo discutido acerca dos atendimentos multidisciplinares oferecidos pela prefeitura para os diferentes transtornos, dificuldades de aprendizagens, deficiências e outros problemas que impedem a aprendizagem, bem como, a interação e comportamentos de difícil socialização de boa parte dos alunos da rede regular de ensino municipal, que encontram entraves para que aconteçam de forma estável e regular. Boa parte desses entraves está no diagnóstico e atendimentos desses alunos.

2. OBJETIVO

O objetivo desse artigo é refletir e divulgar sobre quais foram as últimas propostas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba por meio do CAEMA, bem como as contribuições desse centro para o desenvolvimento educacional de alunos da rede municipal de educação do referido município no que se refere a estudantes



publico alvo da educação especial, bem como alunos com problemas ou transtornos da aprendizagem dentre outros.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o ano de 2016, os professores de AEE, aplicam alguns protocolos de avaliação, após formação com especialista na área de terapia ocupacional e avaliação de alunos. Mesmo assim, as dúvidas continuaram a ocorrer, e o professor de AEE com muitas dúvidas com relação aos alunos avaliados fazerem realmente parte do público alvo da Educação Especial, por ser de responsabilidade oficializar que um aluno faz parte de tal público. Para o aluno fazer parte do AEE, deve estar incluído no público alvo da Educação Especial, ou seja, possuir uma deficiência, ou transtorno do espectro autístico, ou altas habilidades/ superdotação.

Pensando nessa problemática é que a Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, por intermédio do setor de educação especial inclusiva, juntamente com as psicólogas educacionais desta secretaria, na metade do ano de 2017, deu início a uma equipe de estudos de casos para analisar e avaliar alunos que passaram pelo processo de avaliação e aplicação de protocolos no ano de 2017 realizado pelas professoras de AEE. Assim, para Soto, Soares e Ramos (2006, p.161), “[...] é notável que a educação enfrenta hoje um grande desafio: garantir o acesso a conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com NEE e, para tanto, a reestruturação dos sistemas de ensino faz-se urgente.”

Essa equipe de estudos analisou e verificou por volta de 8 casos de alunos que possuíam características que sugeriam que possivelmente fizessem parte do público alvo da Educação Especial. A equipe funcionou no segundo semestre de 2017 como um projeto piloto, objetivando também a criação de um centro de apoio especializado para



estudo, avaliação e atendimento de alunos com transtornos da aprendizagem e alunos com deficiências da rede regular de ensino do município de Araçatuba.

Após o projeto piloto surge então, o Centro de Apoio Especializado e Multidisciplinar de Araçatuba (CAEMA), que foi organizado para suprir as dificuldades de avaliação dos alunos, integrar o serviço de AEE e realizar atendimentos multidisciplinares para os alunos da rede municipal de ensino com transtornos da aprendizagem.

Desde a inauguração em junho de 2018, o CAEMA já atendeu diretamente 433 crianças com problemas e transtornos da aprendizagem, sendo que deste total, 222 atendimentos permanecem ativos, nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e pedagogia.

Além dos atendimentos diretos, o CAEMA coordena os atendimentos educacionais especializados, que ocorrem nas salas de recursos multifuncionais instaladas nas escolas e que contam com professores especialistas, o que totaliza 420 crianças atendidas continuamente no ano de 2019.

Outra vertente do CAEMA é o de estudos de caso com equipe multiprofissional, o que possibilita, após o fechamento do estudo do caso de cada criança, dá o direcionamento assertivo para o atendimento necessário, que pode ser no próprio CAEMA, nas salas de recursos das escolas, no CAPs I, quando se tratar de transtorno psicoemocional ou ainda para entidades conveniadas, dentre as quais, destacam-se o Centro de Especialidades e Reabilitação (CER II da APAE), que oferece atendimentos nas áreas fonoaudiologia, psicologia pedagogia, fisioterapia, terapia educacional, neurologia e psiquiatria; e a AMA que oferece atendimento terapêutico para os autistas.

Desse modo, torna-se fundamental que a escola possa conhecer as realidades sociais de seus estudantes, buscando alternativas que a aproximem do universo familiar, social e do pessoal de cada educando. Para tanto, existe a possibilidade de atuação da Equipe Multiprofissional, composta por profissionais com formação e qualificação específicas para atender esses tipos de demanda.
(BORTOLLI e VOLOSI, 2016, p. 05)



Com esse processo integrado, desde sua inauguração, o CAEMA já concluiu o estudo de em média 120 casos, e muitos destes já foram encaminhados para os devidos atendimentos.

Atualmente o CAEMA já atua na capacidade máxima e o grande ganho trazido foi a articulação de ações para direcionar a criança para o tipo de atendimento adequado a necessidade que ela apresenta, otimizando o fluxo.

Outro foco de atuação do CAEMA é a formação dos profissionais que atuam com as crianças com necessidades especiais nas diferentes áreas dentre elas o TEA e Libras, já tendo totalizado 12 horas de formação para os 189 cuidadores e apoios especializados da rede; 112 horas de formação para os 17 professores especialistas; além de outras 57 horas de formação destinadas aos profissionais que atuam no CAEMA, bem como para os professores do ensino regular. Facion (2005, p. 165) corrobora com a ideia sobre a formação docente:

Nesse sentido, acreditamos ser de extrema relevância preparar o professor para os novos desafios da educação. A promoção de uma postura reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos, proporcionará a esse profissional, condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade mais justa e democrática.

O trabalho com alunos com altas habilidades conta hoje com 11 crianças que semanalmente participam de oficinas para Enriquecimento Curricular que favorecem o desenvolvimento das diversas habilidades destes alunos que também frequentam o AEE para suplementar o conhecimento.

Também foi iniciado em agosto deste ano, grupo de pais, com o objetivo de oferecer apoio e orientações aos pais de crianças atendidas no CAEMA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS



O CAEMA está vinculado às secretarias municipais de Educação, de Saúde, tendo como foco de seu serviço o atendimento de alunos da rede municipal de Araçatuba que apresentam deficiência intelectual, visual, auditiva, transtornos de desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem, bem como crianças com altas habilidades.

Tem apresentado para o município muitos ganhos, pois por meio da equipe de estudos de casos, e a análise da equipe junto a gestores das unidades escolares, após analisado o caso de cada criança, é feito o encaminhamento para o tipo de atendimento adequado algo que gerava em toda a rede de ensino, antes, angustia a respeito de avaliação e encaminhamentos para atendimentos necessários para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de seus alunos.

Nesse tocante, o CAEMA está fazendo a diferença na vida de muitas crianças minimizando suas dificuldades de aprendizagem, diminuindo a angustia das escolas e conseqüentemente das famílias dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- BORTOLLI, Morgana Clara Rosa; VOLSI, Maria Eunice França. Equipe multiprofissional no ambiente escolar: perspectivas e contribuições para o desenvolvimento dos alunos. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. V.1, p. 04-17, 2016.
- SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes; SOARES, Márcia Torres Néri; e RAMOS, Marleide Batista. A formação docente e o respeito à diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana/BA. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.



NEUROCIÊNCIA COMO PRÁTICA INCLUSIVA E RECURSO PARA COMBATER A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Carita Pelicão – Censupeg – carita.pe@outlook.com
Clério Cezar Batista Sena – Censupeg - cezar.sena@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 20) Práticas Inclusivas na Educação Básica

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

Este artigo teve por objetivo principal identificar o motivo pelo qual os adolescentes em idade correspondente ao ensino médio, entre 15 e 18 anos, acabam se desinteressando pela escola, acarretando em evasão escolar. Nossa hipótese é que a educação continua sendo feita de forma tradicional, com professores desencantados, falta de tecnologia e aulas padronizadas e lineares que contribuem para o pouco interesse do aluno. Aspectos lúdicos e inovadores, voltados ao funcionamento neurológico do adolescente, poderiam reverter a realidade vista nas escolas brasileiras.

2. OBJETIVO

Este artigo teve por objetivo compreender o motivo pelo qual os adolescentes – entre 15 e 18 anos de idade – deixam de se identificar com a escola no ensino médio, acarretando em evasão escolar. Dessa forma, a pesquisa identificou os fatores que geram tais comportamentos, como aspectos formais e culturais e discutiu como a neurociência pode auxiliar para um ensino mais prazeroso e interessante.



3. METODOLOGIA

3.1. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

É comum que as pessoas associem a imagem do ensino médio a alunos desinteressados, que deixam de frequentar as aulas por falta de vontade ou por necessidade em trabalhar. Uma pesquisa sobre evasão escolar no ensino médio realizada no Brasil pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2009, “indica tendência acentuada de abandono da escola média nos anos de 2004 e 2006” (SILVA, 2016, p. 30) e revela que o abandono escolar nesse período se dá pela perda do interesse do aluno pelo contexto educacional, o que representa a realidade de 40,29% dos estudantes. Para entender o porquê desse índice tão alto de desinteresse, buscamos informações de um estudo realizado em 2013 pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) em parceria com a Fundação Victor Civita, o Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo.

Através do estudo indicado, percebemos que, excetuando-se português e matemática, os alunos acreditam que as demais disciplinas sejam muito pouco úteis devido ao “não entendimento da funcionalidade de seus conteúdos”. (CEBRAP, 2013, p. 115 – grifo nosso). O aluno não entende o motivo pelo qual tem que estudar um determinado conteúdo, sendo que se vê em um “estado de desestímulo em relação ao futuro e, conseqüentemente, uma sensação de inadequação em relação a sua capacidade de estudar”. (CEBRAP, 2013, p. 119).

Essa sensação de desestímulo se expressa também quando se referem à falta de atratividade em relação às aulas. Os marcadores dessa atratividade não dizem respeito a equipamentos que ajudem apenas a melhorar o espaço físico, mas fundamentalmente a melhorar a dinâmica das aulas. “Aula diferente”, como dizem, que proporcionem atividades extracurriculares, aulas mais práticas ou que

apresentem exemplos do cotidiano para o conteúdo disponibilizado e a utilização de materiais que facilitem o aprendizado. (CEBRAP, 2013, p. 119 – grifo nosso).

Neste ponto, entendemos que a escola continua insistindo na mesma forma de ensinar de anos atrás e não existe – ou existe muito pouco – interesse em contextualizar o conteúdo para a vida contemporânea.

3.2. NEUROCIÊNCIA

Segundo Marta Pires Relvas “Neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso” (2015, p. 22). À medida que os estudos neurocientíficos avançam, com a educação acontece o mesmo – ou deveria acontecer. É notório que o ser humano está em constante transformação e que essa transformação também ocorre no contexto escolar/educacional. Porém, estudos mostram que a práxis escolar têm sido a mesma desde as primeiras pesquisas sobre o processo de aprendizagem. Estudos esses, que não mais contemplam os anseios da nova geração de adolescentes, que por sua vez, são extremamente dinâmicos, ligados às tecnologias, ao universo digital e à própria autonomia.

Relvas afirma que:

[...] é fato que diversas dificuldades de aprendizagens poderão ser resolvidas ou amenizadas quando os educadores tiverem seus olhares focalizados na promoção do desenvolvimento dos diversos estímulos neurais que se expõem de forma que se compreendam os processos e os princípios das estruturas do cérebro, conhecendo e identificando cada área funcional, visando estabelecer rotas alternativas para a aquisição da aprendizagem, utilizando-se de recursos sensoriais, como instrumento do pensar e do fazer. (RELVAS, 2015, p. 34).

Sobre a aprendizagem, Fonseca exprime:

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento, ou de conduta, que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada, no próprio cérebro do indivíduo. [...] Tal modificação do comportamento, provocada pelas experiências passadas, é uma função do sistema nervoso central. (FONSECA, 2016, p. 151).

O que mais nos interessa nesse momento é a noção de estímulo que, de acordo com as pesquisas realizadas com adolescentes e demonstradas no início deste artigo, falta às escolas. Fonseca (2016, p. 154) afirma que “A noção de estímulo compreende a recepção de determinados tipos de energia – luz, vibração, pressão – que são traduzidos e diferenciados pelos órgãos centrais que, por sua vez, enviam informações integradas aos órgãos efetores para “efetuarem” determinados produtos”.

O autor segue dizendo (2016, p. 164) que os hemisférios esquerdo e direito trabalham em conjunto para dividir tarefas relacionadas à aprendizagem. Contudo, em linhas gerais, o hemisfério esquerdo é o hemisfério dominante da linguagem e o direito processa conteúdos não verbais.

Para ele:

Em resumo, o modelo de processamento de informação humana inclui processos receptivos de decodificação (auditivo, visual e tátil-quinestésico); processos integrativos (atenção, discriminação, identificação, análise, síntese, armazenamento, integração, conceitualização, memorização, organização, planificação e decisão); e processos expressivos de codificação (verbal e motor), além de complicados processos de feedback e contrafeedback (FONSECA, 1978, p. 167).

Para que haja um aprendizado significativo, portanto, é necessário trabalhar de forma a estimular toda a área cerebral como um todo. Isso significa dizer que, ao preparar uma aula, o professor precisa pensar em estratégias que estimulem o lóbulo frontal (praxia, linguagem expressiva etc.), lóbulo temporal (integração auditiva, sequência de ritmos e sons etc.), lóbulo parietal (gnosia tátil dos objetos etc.) e lóbulo occipital (interação visual, posição no espaço), sem que, necessariamente, demandar de materiais complexos, extravagantes ou tecnológicos.

3.3. NEUROCIÊNCIA NA SALA DE AULA

Sobre a aprendizagem, Michelle Guitahy Rebello diz:

Pensar em aprendizagem é vislumbrar que tal conceito tem início no período gestacional e ocorrerá ao longo de nossas vidas. Todos os dias ocorrem aprendizados diferentes a partir das possibilidades de experiências e vivências, sejam elas boas ou não agradáveis. (REBELLO, 2016, p. 33).

A aprendizagem não pode mais ser pensada como uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno – educação bancária (FREIRE, 1996, p. 13). As práticas pedagógicas não podem ser mais mecanizadas e distante da realidade dos alunos contemporâneos. Nesse sentido, a neurociência pode contribuir imensamente para um novo contexto escolar, como apontamos anteriormente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que os alunos do ensino médio, no Brasil como um todo, acabam desistindo de assistir às aulas por acreditarem que os conteúdos ensinados não são



importantes para contexto vivido por eles. É compreensível que essa situação ocorra, uma vez que, na maioria das escolas, os meios de ensino são os mesmos de anos atrás em que os adolescentes eram diferentes e tinham anseios distintos.

A neurociência tem avançado cada vez mais e nos mostra que o aprendizado se dá por meio de um conjunto de elementos que estimulem todo o cérebro, como o lóbulo frontal (praxia, linguagem expressiva etc.), lóbulo temporal (integração auditiva, sequência de ritmos e sons etc.), lóbulo parietal (gnosia tátil dos objetos etc.) e lóbulo occipital (interação visual, posição no espaço). Ou seja, as aulas precisam ser dinâmicas, diversificadas e fazer uso constante da ludicidade como forma de mostrar a funcionalidade daquilo que está sendo ensinado.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem Neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo **CEBRAP** com o apoio da Fundação Victor Civita, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Editora EGA, 1996.

REBELLO, Michelle Guitahy. In: **A neurociência na sala de aula: uma abordagem neurobiológica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. – 6 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SILVA, Wander Augusto. **Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil**. Educação em Foco, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 13-34.

A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZA E SIGNIFICATIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Jhenifer da Silva Vitor – Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Campus de Presidente Prudente – jhenifersilvavitor@gmail.com

Aline Aparecida Alcântara da Silva – Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Campus de Presidente Prudente – alinealcantaraapi@gmail.com

Carolaine de Santana Garcia – Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Campus de Presidente Prudente – carolainesgarcia@gmail.com

Klaus Schlünzen Junior – Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Campus de Presidente Prudente – klaus.junior@unesp.br
Agência Financiadora: PROGRAD

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 16) Alfabetização de Alunos Público-Alvo da Educação Especial

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

No Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES), da Faculdade Ciências e Tecnologia/Unesp, dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais, cujos instrumentos e materiais pedagógicos são destinados ao acompanhamento de estudantes com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, que ocorrem semanalmente por cerca de uma hora.

De acordo com Brasil (2007), as atividades desenvolvidas no atendimento educacional devem visar a autonomia e independência do estudante seja no ambiente escolar e como também no social. No caso da Deficiência Intelectual (DI) DE acordo com a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) se refere ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, existindo concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo.

2. OBJETIVO

Relatar o processo de alfabetização de um estudante com DI, a partir da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

2. METODOLOGIA

A proposta é de natureza qualitativa, baseada na abordagem CCS “que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias” (Schlünzen, 2000, p. 82). O estudante W. de 25 anos, foram utilizado recursos pedagógicos como, o alfabeto móvel de madeira, prancha ilustrada, Jogos Educativos, e como produto de todo este processo a confecção de um diário como uma atividade complementar de tarefa de casa, além do uso de seu smartphone.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos atendimentos e das observações realizadas, foram apontados resultados positivos em relação às atividades e objetivos propostos. Ao longo do semestre foi ressaltado as contribuições do uso da abordagem CCS, visto que o estudante a partir de seu contexto e interesse de tirar a Habilitação, despertou seu interesse pela a alfabetização, ou seja, seu processo de ensino-aprendizagem passou a ser significativo. Assim, percebemos os avanços em relação a sua escrita, leitura e compreensão do seu processo de alfabetização, atualmente encontra-se no nível silábico alfabético, apresentando dificuldade somente em algumas sílabas complexas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do trabalho desenvolvido, verificamos que a partindo de seu contexto e do que é significativo, podemos contribuir além de seu processo de alfabetização, como também a ter melhores relações interpessoais, o reflete em sua autoestima e progresso comportamental, favorecendo sua inclusão tanto digital como social.

REFERÊNCIAS

¹BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

²Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Disponível em: < <http://aaidd.org/home>>.

³SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.



AS CONTRIBUIÇÕES DOS ATENDIMENTOS DO CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL PARA ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caroline de Santana Garcia – FCT/Unesp - carolainesgarcia@gmail.com
Aline Aparecida Alcântara da Silva – FCT/Unesp- alinealcantaraapi@gmail.com
Jhenifer da Silva vitor – FCT/Unesp - jhenifersilvavitor@gmail.com
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – FCT/Unesp - elisa.tomoe@unesp.br
Klaus Schlunzen Junior – FCT/Unesp – klaus.junior@unesp.br
PIBIC, Reitoria/CNPq

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 11) Serviços de Apoio, Estratégias, Métodos e Diferenciações Curriculares

Modalidade: Oral

1. INTRODUÇÃO

O processos de Inclusão Digital, Social e Escolar dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), representados pelas pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades, tem sido abordados por diferentes setores da sociedade e por profissionais de educação, tendo como pressuposto a busca por estratégias inovadoras de ensino, que exigem uma mudança e quebra do atual paradigma educacional, com vistas a superação de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes.

As tecnologias digitais e os programas e ações do Ministério da Educação surgem no cenário educacional como importantes recursos potencializadores de habilidades e do desenvolvimento humano, especialmente quando se tratam destes estudantes. Segundo Mantoan (2006, p. 9) “a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças”. Tal concepção, não exclui ou menospreza a importância dos alunos aprenderem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas, reforça a necessidade de pensarmos em estratégias inovadoras de



ensino que contemplem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo que todos aprendam.

A partir dessas premissas, os marcos legais encontrados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), passaram a influenciar diretamente a organização escolar e social, dispondo que toda e qualquer pessoa tem garantido o direito de estudar em escolas de ensino regular, sobretudo os alunos com deficiência. Em vista disso, ampliou-se o caráter de Educação Especial para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a complementar ou suplementar à formação dos EPAEE nas classes comuns.

A Resolução nº 4/2009 sobre o AEE, esclarece que,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 11)

Isto posto, o AEE deve ser ofertado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na própria escola do estudante atendido, ou em outra escola próxima, e para que ocorra de forma efetiva a escola deve viabilizar oportunidades educacionais, considerando as especificidades dos seus estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho e necessidades.

À vista disso, em 2002 é formado o Centro de Promoção para inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) localizado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Tecnologia, junto ao Grupo de Pesquisa "Ambientes Potencializadores para Inclusão" (API), no qual são realizados atendimentos



educacionais direcionados às pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação e/ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos, temática esta que será desenvolvida neste trabalho.

2. OBJETIVO

Relatar as contribuições dos acompanhamentos pedagógicos realizados no CPIDES no processo de inclusão e aprendizagem dos EPAEE.

3. METODOLOGIA

A partir dessas perspectivas teóricas, apoiadas pela nossa legislação educacional vigente, o grupo de estudos e pesquisas, intitulado como API, desenvolve atendimentos pedagógicos no CPIDES localizado na FCT – Unesp, sendo cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sobre o protocolo CAAE: 10206912.2.0000.5402. O grupo API criado em 2002, possui um histórico de desenvolvimento de 17 anos, e tem como principal objetivo desenvolver um trabalho pedagógico em ambientes educacionais inclusivos, que viabilizam a inclusão social, digital e educacional de EPAEE, em uma SRM localizada no CPIDES.

Os trabalhos desenvolvidos nos atendimentos pedagógicos consistem em intervenções pedagógicas que se pautam na abordagem Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS), termo definido por Schlünzen (et. al, p. 18) como:

Construcionista porque o computador é utilizado para a construção do conhecimento a partir de objetos palpáveis; Contextualizado porque os projetos/atividades construídas são emergentes de situações do contexto dos alunos e Significativo porque os alunos constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos e contexto.

Assim sendo, os estagiários, voluntários e bolsistas que atuam no CPIDES partem do diagnóstico do estudante (entrevista de anamnese com a família, consulta a



diagnóstico, entrevista com o sujeito para compreender seus desejos e interesses e elaborar um Planejamento Individualizado), para realizar as intervenções práticas pedagógicas junto aos EPAEE, a partir do planejamento elaborado, determinando quantidade de dias e horários em que os atendimentos educacionais especializados devem ser realizados para alcançar a sua inclusão social, digital e educacional e, realizam pesquisa documental e bibliográfica, uma vez que são consultados livros, revistas, documentos, periódicos, dissertações, monografias e teses, registros impressos sobre os temas centrais apresentados e sobre o perfil dos EPAEE.

Os acompanhamentos pedagógicos coletivos e/ou individuais são realizados uma ou duas vezes por semana, e como forma de acompanhamento do desenvolvimento são elaborados relatórios semanais, mensais e trimestrais, que são analisados e estudados pela coordenadora do projeto do grupo API, bem como pelos demais pesquisadores do centro.

4. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados ao longo do desenvolvimento dos trabalhos realizados durante os 17 anos de atendimentos pedagógicos no CPIDES mostram um caráter positivo e extremamente significativo, visto que através do uso da abordagem CCS junto a novas estratégias, como por exemplo o trabalho com projetos, podemos compreender e verificar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes atendidos. Os resultados mais importantes avistados são a valorização das potencialidades, favorecendo assim a aprendizagem e a interação com o seu meio, logo, isso proporciona a sua inclusão seja ela digital, escolar e até mesmo social e principalmente o afloramento da autonomia.

Podemos citar exemplos de alguns estudantes que realizaram excelentes trabalhos através dos atendimentos do CPIDES como também o impacto que ocorreram em suas vidas fora do Centro. Já o estudante R. com Transtorno do Espectro Autista os



atendimentos corroboraram para desenvolver sua autonomia e principalmente sua comunicação e socialização o que proporcionou que atualmente já formado em uma graduação ingresse no mercado de trabalho, ademais, o estudante D. com Síndrome de Down, que ainda frequenta os atendimentos no Centro atua a alguns anos trabalhando em uma loja de departamento de um shopping, ou seja, visamos o ingresso dos nossos estudantes para o mercado de trabalho.

Já estudante R. com Paralisia Cerebral foi uma das primeiras alunas e está sendo atendida há mais de 17 anos, pode contar com o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação para realizar suas atividades e isso possibilitou que escrevesse um livro sobre sua vida pessoal.

Assim, podemos verificar as contribuições que o CPIDES oferece e como isso afeta diretamente a vida dos alunos e também da família, pois, quando acreditamos no potencial dos nossos estudantes a família também começa a ver com outros olhos, não ignoramos a deficiência e suas limitações e implicações, mas não a vemos como barreiras que impedem e limitam, pois nosso maior objetivo é focar nas potencialidades e habilidades para assim promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

Logo, um espaço como o CPIDES contribui para difundir a utilização de recursos que podem ser vistos como facilitadores para promover a inclusão escolar e social, assim suprindo dificuldades de aprendizagem ocasionadas por diferentes motivos, seja eles de caráter orgânico ou ocasionadas por fatores sociais, sendo sempre exaltada a grande importância de explorar as potencialidades e interesses de cada estudante, pois, acreditamos que somente assim os mesmos tenham um aprendizado significativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto foi muito significativo e relevante para os estudantes de graduação que atuaram como alunos bolsistas, bem como para os EPAEE, que



participam de atendimentos especializados a partir das intervenções pedagógicas que se pautam na abordagem CCS, e de aplicativos e recursos digitais que durante os atendimentos, colaboram na construção da aprendizagem significativa dos EPAEE.

Face o exposto, podemos concluir que o API, aliado a uma proposta de promoção que contempla a inclusão digital, social e educacional dos EPAEE, tendo como base a abordagem CCS, que nortearam o desenvolvimento do projeto, bem como as discussões e análises dos recursos pedagógicos utilizados nos atendimentos, e contribuíram com o processo de formação dos estudantes, de modo que, as ações desenvolvidas durante o projeto demonstraram as possibilidades de se articular ensino, pesquisa e extensão, uma vez que as estudantes bolsistas tiveram a oportunidade de realizar atendimentos especializados, construir um referencial teórico e analisar as ações executadas, evidenciando, assim, a sua importância no que se refere a promoção de práticas educacionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. BRASIL.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. BRASIL. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

GARCIA, et al. **Ambientes Potencializadores para Inclusão:** Ações do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social para Estudantes Público Alvo da Educação Especial, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.



OS BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL PARA UMA ESTUDANTE COM A TRISSOMIA DO 14 P+

Mariana Luiza Sampaio Lupinaci- FCT UNESP- marianalsxd@hotmail.com
Sara Alcantara Stivanelli- FCT UNESP- sara.stivanelli13@gmail.com
Bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)-
Agência Financiadora: Capes

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 15) Habilidades Sociais para Pessoas Público- Alvo da Educação Especial

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

A definição de imagem corporal não é só uma construção cognitiva, mas também uma reflexão dos desejos, atitudes emocionais e interação com os outros (Fisher, 1990, p. 8). Para o autor, a imagem do corpo não possui apenas fatores patológicos: os eventos diários também contribuem para sua construção. Compartilhando desta visão, atendemos uma aluna com a Trissomia do 14 p+, caracterizada pela condição de um núcleo, célula ou organismo no qual um dos pares de cromossomos homólogos apresenta um cromossomo a mais. Tal patologia afeta a fala, coordenação motora e outros aspectos físicos. Assim, julgamos de suma importância a estimulação da consciência corporal para que a mesma possa desenvolver sua autonomia.

2. OBJETIVOS

Realizar tarefas para incentivar a aluna a conhecer seu corpo, identificar e compreender processos e movimentos corporais por meio de atividades do dia a dia, como: pentear seu cabelo e passar um batom se quiser. Trabalhar junto com a família para alcançar resultados positivos e conscientizar eles da importância do projeto para que a aluna possa desenvolver sua autonomia.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi produzida no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT Unesp de Presidente Prudente, com número do CAAE: 67756617.0.0000.5402. Utilizamos como aporte teórico-metodológico a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) de Schlünzen (2015), que considera o contexto do estudante para a construção do conhecimento, gerando significado aos conceitos aprendidos. Sendo assim, desenvolvemos as partes do corpo humano por meio de jogos no computador e atividades lúdicas. Confeccionamos

uma boneca de EVA para que a aluna a vestisse; deitamos a estudante em um papel pardo e desenhamos seu contorno nomeando as partes do corpo; dançamos com ela a música da Xuxa “ombro, joelho e pé”; e por fim, a levamos para um espelho para que a estudante identificasse seus olhos, boca, nariz e etc.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram eficazes, pois mesmo apresentando certas dificuldades, a estudante atendia as orientações e executava as atividades propostas. Estimulamos a percepção corporal através de imagens e vídeos didáticos. A estudante demonstrou interesse, nos apontando onde estava localizado sua boca, olhos, nariz e mãos. Além disso, a aluna conseguiu pentear seu cabelo sozinha e escovou os dentes.

5. CONCLUSÃO

Pode-se concluir que os atendimentos desenvolveram aspectos pertinentes para a convivência da aluna em lugares além do CPIDES ou da sua residência. Espera-se que a família continue trabalhando em conjunto com as propostas pedagógicas elaboradas para a estudante, a fim de obtermos melhores resultados.

6. REFERÊNCIA

SCHLUNZEN, E. T. M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

Fisher, Seymour The evolution of psychological concepts about the body. 1990 In: Cash, Thomas. F.; Pruzinsky, Thomas (ed.) Body images: development, deviance and change. New York: The Guilford Press, p. 4-18.