



SALA DE **RECURSOS**

REVISTA

SALA DE RECURSOS REVISTA. Rio de Janeiro. Editora Leia Brasil, v.2 n.2,
mai - ago. 2021. Disponível em: www.saladerecursos.com.br

DA STULTIFERA NAVIS AO ASILO MODERNO: O BINÔMIO



Jheronimus
Bosch

LOUCURA E EXCLUSÃO

leiaBrasil



ACESSÍVEL
LIBRAS



ACESSÍVEL
LEITOR DE TELA



ACESSÍVEL
ÁUDIO



PARCEIROS



Queima Lençol

leiaBrasil

Av. Alfredo Balthazar da Silveira, 580, sala 245 A Recreio dos Bandeirantes,
Rio de Janeiro, RJ - CEP: 22790-710

www.leiabrasil.org.br | leia@leiabrasil.org.br

Leia Brasil - ONG de promoção da leitura

Índice

SEÇÃO ENTREVISTAS 7



GESTOR: O PONTO ESTRATÉGICO

LINDONOR MARIA DA PAZ R. DA SILVA BARBOSA

CAFUBIRA - COCEIRA, INQUIETAÇÃO

DANIELA DE BRITO MENDES FERNANDES

A INCLUSÃO É A MELHOR ALTERNATIVA SOCIAL.

LIANE MARTINS COLLARES

SEÇÃO ARTIGOS..... 24



DA STULTIFERA NAVIS AO ASILO MODERNO: O BINÔMIO LOUCURA-EXCLUSÃO

LÚCIA REGINA OLIVEIRA E PINHO

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAIMUNDA NONATA NASCIMENTO ARAÚJO

FATIMA ALI ABDALAH ABDEL CADER NASCIMENTO



DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES MUSICAIS

LILIANE NESME

PROJETO A (COLHER): NOVAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE O ENSINO REMOTO

ERIKA DOS SANTOS COUTINHO, GISLÊLE APARECIDA DA SILVA

JOELMA AUGUSTO DE OLIVEIRA e MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA



COMO O CÉREBRO APRENDE: CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS À EDUCAÇÃO

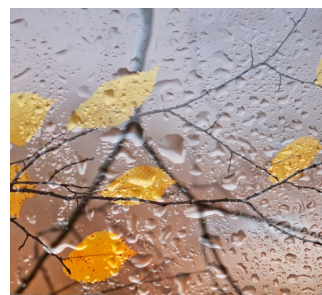
LUAN FELIPE BARBOSA

SALA DE APOIO E OS ESTUDANTES COM TFE: UM ESTUDO DE CASO

PATRÍCIA SOUZA DE OLIVEIRA

O PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ELIANE MARIA DOS SANTOS LIMA

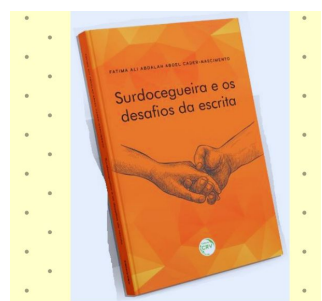


SEU SOUSA: CONSTRUINDO SABERES.

CLARISSA BARROS

A IMPORTÂNCIA DA ABA: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA NAS SALAS DE RECURSOS

MARIA PAULA DA SILVA



RESENHA: SURDOCEGUEIRA E OS DESAFIOS DA ESCRITA

PROFA. DRA. LINAIR MOURA BARROS MARTINS

AS 10 CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES EM TALENTO MUSICAL

RACHEL RABELO

Expediente



Editores Científicos:

Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, UnB.
Doutora em Educação Especial pela UFSCar, São Paulo, 2004.
<http://lattes.cnpq.br/9235531902125074>

Sebastiana Geny dos Santos Amorim, SEEDF. (*in memoriam*)
Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Sul de Santa Catarina – UNISUL - Tubarão/SC, 2010
<http://lattes.cnpq.br/4585797897744073>

Eurípedes Rodrigues da Neves, SEEDF.
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2017.
<http://lattes.cnpq.br/2341940544410287>

Bárbara Pereira Alencar da Rocha, SEEDF.
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2021.
<http://lattes.cnpq.br/1593472119491222>

Editor Executivo:

Luciana Reis Pereira, SEEDF.
Especialista em Educação inclusiva pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009.
<http://lattes.cnpq.br/0237993615916519>

Comitê Editorial:

Edilene Francisco de Carvalho, SEEDF.
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília, UnB, 2021.
<http://lattes.cnpq.br/9550173440850528>

Eliane Maria dos Santos Lima, S.E. POMBOS - PE
Mestranda em Ciências da Educação/Universidade Grendal, Estados Unidos da América, Flórida, 2021.
<http://lattes.cnpq.br/4203912721231225>

Editores Assistentes:

Ray Oliveira, SEEDF.
Especialista em Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília, Brasília, 2008
<http://lattes.cnpq.br/9522638162652715>
Rachel Rabelo, SEEDF.
Em Informática na Educação pela Universidade de Brasília, Brasília, 1999

Revisão Gramatical: Márcia Andelo, SEEDF
Jornalista e Consultor: William Weber MTB – RJ 12.674
Audiovisual : Lunna Mara.
Design e Marketing: Aline Cardoso Weber
Relações Institucionais: Ray Oliveira
Libras: Alyne Oliveira e Cristiane de Araújo Martins Vieira.
Diagramação: Willians Celestino dos Santos e Diêgo Santos

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.2 n.2, mai - agos. 2021.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br

EM MEMÓRIA DE SEBASTIANA GENY



No ano em que o afastamento social marcou vidas e alterou cotidianos, nos encontramos e, mesmo que virtualmente, unimos sonhos e estreitamos laços para trabalhar em prol da Sala de Recursos Revista, em favor da causa inclusiva. Enquanto pausas e incertezas foram impostas pela dinâmica da vida em pandemia, formamos um time e simplesmente trabalhamos no sentido de "FAÇA O BEM. PENSE E FAÇA COISAS BOAS". E Sebastiana estava ali, fundando, fundamentando, contribuindo, compartilhando e sendo absolutamente o que era: professora-pesquisadora.

Sebastiana tinha pressa! Antes de tudo de ser uma boa cristã, para além havia também pressa de amar, de ser generosa, de acolher, de ser empática, solícita, necessária. Era o tipo de pessoa que não passava despercebida pela vida, porque disseminava alegria e paixão em tudo que fazia. Incansável! A docência era sua vocação, entusiasta da alfabetização, desde os tempos de normalista ainda no idos dos anos 80 do século XX, no conceituado curso de Magistério do Colégio de Sobradinho - DF, hoje CEM 02 de Sobradinho - DF. Estudiosa, dedicada à causa cristã, a servir: à Deus e ao próximo. Filha, esposa, mãe, avó e irmã dedicada. Gostava de agregar, somar, reunir, arquitetar projetos, planejar a vida. Amorosa e presente na vida de todos que a rodeavam. Sebastiana tinha sorriso fácil e abraço disponível! Era a pura expressão da poesia da vida.

Sebastiana sonhou junto este sonho, esta revista! Esteve presente e deixou sua marca, seu legado, seu exemplo de fidelidade inabalável, dedicação primorosa, generosidade e ânimo. Perdemos Sebastiana, perdemos muito e tanto. Perdemos quem passou pela vida fazendo o bem, pensando e fazendo coisas boas. Nos sentimos honrados por tê-la como fundadora e inspiradora e estamos convictos do privilégio que tivemos por trilharmos juntos este pedaço de nossas vidas e de contribuirmos de igual para igual neste projeto. Sebastiana estará presente, como membro fundadora, nos inspirando a jornada e levaremos adiante este seu e nosso sonho, como forma de agradecer esta breve, mas inefável partilha.

E, assim, como da vida é, seguimos viagem, sem ela, mas com presença de um selo especial chamado **Sebastiana Geny**. Está presente em cada linha, página e matéria da revista. Em tudo há a sua doce presença. Eternizou. Estará presente em nossas vidas sempre. Sebastiana Geny dos Santos Amorim, 58 anos, pedagoga, teóloga e mestre em Ciências da Linguagem. Vice - diretora da Escola Classe 12 Sobradinho - DF. Editora Científica da Sala de Recursos Revista.



A SALA DE RECURSOS REVISTA

Na manhã do dia 01 de julho de 2021, a Câmara Legislativa do Distrito Federal, mediante proposição do Deputado Leandro Grass, conferiu aos membros da equipe Sala de Recursos – Revista **“Moção de Louvor”** pelo excelente trabalho realizado no processo de inclusão escolar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Um pouquinho sobre a Sala de Recursos Revista: SR – Sala de Recursos Revista é uma publicação periódica cujo ciclo é quadrimestral. Nosso foco principal é contribuir com a publicação de artigos, entrevistas e relatos de experiências vinculadas ao processo de inclusão escolar e, sobretudo, dar visibilidade aos estudos e às pesquisas desenvolvidas na Sala de Recursos.

Nas palavras do Deputado Distrital, Leandro Grass:

“É o que sempre digo, a Educação pode transformar vidas. A frase que melhor representa este projeto é “Faça o bem! Pense e faça coisas boas!” É muita energia positiva com o mesmo propósito. Não é mesmo? Nesta quinta-feira (01/07) entreguei moções de louvor aos educadores que deram vida à Revista Sala de Recursos. É um veículo importante de inclusão para a Rede Pública de Ensino do DF. Eles são educadores, mestres, doutores que, assim como eu, acreditam nesse poder transformador. Nas edições são contadas histórias inspiradoras, de suas trajetórias profissionais e de ações com o objetivo do ensino inclusivo de crianças dentro da escola”.

Obrigado a todos!

- Fátima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento
- Sebastiana Geny dos Santos Amorim
- Eurípedes Rodrigues da Neves
- Luciana Reis Pereira
- Ray Oliveira
- Bárbara Alencar
- Rachel Rabelo
- Márcia Gonzaga Nespereira Andelo
- Edilene Francisco de Carvalho
- Diêgo de Souza Santos
- William Weber
- Lunna Mara Sampaio Fonseca
- Aline Weber Cardoso
- Alyne dos Santos Nascimento Oliveira
- Cristiane de Araújo Martins Vieira
- Willians Celestino dos Santos



Leandro Grass

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.2 n.2, mai - agos. 2021.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br



GESTOR: O PONTO ESTRATÉGICO

Lindonor Maria da Paz R. da Silva Barbosa



Lindonor Maria da Paz R. da Silva Barbosa, ou simplesmente Linda, como costuma ser chamada pelos mais próximos, é, antes de tudo, uma fortaleza inabalável para a comunidade escolar. Professora, mulher, gestora, companheira, carismática... Exerce sua liderança natural, de modo exímio, e tem, em conjunto com sua equipe, conduzido o CEF QUEIMA LENÇOL -DF neste quadro pandêmico que ora todos enfrentamos.

Linda, tem uma incrível história, daquelas que marcam definitivamente o coração dos apaixonados pela educação. Sem mistérios, abraçou, com valentia, a causa educacional, atuou em diversos setores, como ela nos conta em sua narrativa. Esta conversa com Linda permitiu - nos ampliarmos os horizontes da nossa série de entrevistas com os **GRANDES GESTORES** das escolas públicas do Distrito Federal, aprofundar o debate sobre os cenários possíveis para educação e as oportunidades que virão para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Com generosas palavras, ela nos faz voltar a acreditar que dias auspiciosos virão.

SR: Conte-nos um pouco da sua trajetória profissional.

Lindonor Maria: Meu nome é Lindonor Maria da Paz R. da Silva Barbosa, ingressei na SEEDF em 02 de janeiro de 1996 na Carreira Assistência exercendo a função de Auxiliar de Conservação e Limpeza. Essa função, “invisível” para muitos, deu-me a visão de Educação que construo ainda hoje. Em 27 de abril de 1999 fui nomeada professora e assumi a sala de aula. Em março do ano seguinte, realizei concurso e, com prova e provas de títulos, fui nomeada Assistente da Escola Classe 11 em Planaltina-DF. Em 2001, fui nomeada vice-diretora e em 2002 comecei a exercer a função de Diretora. Em 2006 comecei a atuar na sindicância da Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho e em 2007 assumi o CEF Queima Lençol, atuando como componente da equipe de trabalho até a presente data. Por ter passado por diversos setores dentro do ambiente escolar, procuro contribuir com toda equipe de trabalho para uma educação de qualidade e igualdade, tanto para o aluno quanto para o profissional de educação.

SR: Em qual perspectiva você enquadra a educação brasileira diante dos desafios impostos pela pandemia provocada pelo Coronavírus? Em sua visão, quais são os grandes desafios a serem transpostos daqui para frente?

Lindonor Maria: A educação sempre expôs fragilidades suscetíveis a situações de crises como: greves, inseguranças, violência no perímetro escolar, chuvas, enchentes e destelhamentos, situação pela qual passamos em 2019, dentre outras. Porém, a pandemia pelo novo coronavírus provocou uma mistura de sentimentos, um cenário inédito de isolamento social, com uma tentativa rápida de transição para o ensino remoto e um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e famílias. O momento atual aponta uma ampliação da já enorme desigualdade no desempenho educacional por todo o país, o que adiciona desafios ao relevante papel da escola na busca por garantir a aprendizagem de qualidade e equidade a todos. Mesmo nos locais em que tenha sido bem planejado, a transição do ensino mediado por tecnologia não significa que pelo bom planejamento seja também bem executado. A mediação por via tecnológica tem menores chances de gerar engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento, especialmente, em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária, ou mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem. É exatamente este o desafio: transpor barreiras já existentes, principalmente a da desigualdade, e amenizar as novas, a falta de estrutura tecnológica, falta de condições financeiras das famílias e falta de hábitos de higiene em um país onde não se tem o básico para se alimentar.

SR: Sabemos o quão difícil é a tarefa do gestor escolar, isso não apenas pela falta de recursos, mas também pela complexidade que uma unidade escolar carrega em si. Então, sob a sua perspectiva, e como uma escola do campo, quais são os grandes desafios do CEF QUEIMA LENÇOL para 2021 e 2022?

Lindonor Maria: Os fatos ocorridos no mundo de forma tão abrupta e radical fez com que as Instituições de Ensino, professores, alunos e familiares tivessem que entrar rapidamente em um processo de adaptação e, além de se adaptarem, buscar meios viáveis para dar continuidade ao processo de aprendizagem. A alternativa foi adotar o ensino remoto, e a tecnologia teve um papel fundamental nesse processo de mudança através das aulas e atividades remotas no ambiente virtual. Porém, por mais que o ensino remoto tenha inúmeros benefícios, principalmente no mundo atual, mudar repentinamente do ensino presencial para o ensino remoto não está sendo nada fácil, e muitos alunos se sentiram prejudicados e realmente estão sendo prejudicados. O desafio sem dúvida é a familiaridade, o domínio e a implementação da informatização no sistema educacional, principalmente em se tratando de uma escola do campo que tem sua origem nas lutas de classes.

A luta pela não exclusão dos nossos alunos nesse novo contexto educacional tecnológico continua sendo o principal desafio para trabalhar o biênio 2020/2021 certamente com alcance para 2022.

SR: Em sua visão, o CEF QUEIMA LENÇOL enquadra-se dentro do conceito de escola inclusiva?

Lindonor Maria: Totalmente, em todos os níveis de aprendizagem e em toda atividade exercida por profissionais educadores dentro da escola, sejam terceirizados, contratados, voluntários ou concursados. Discutir sobre os impactos do ensino remoto é essencial e também um grande desafio, maior ainda perante a especificidade da Educação Especial. A educação inclusiva não se caracteriza por definições fechadas, ela simplesmente acontece de forma gradual, respeitando o tempo do aluno, e de forma coletiva, onde escola, professores e família se esforçam para melhor atender o aluno, e de forma colaborativa, investindo na formação de profissionais, fazendo-os refletir sobre a implicação dessa formação que é a inclusão de estudante público alvo da educação especial, onde os alunos são verdadeiramente beneficiados com a aprendizagem. Acredito que, independente de qualquer limitação, o aluno deve frequentar a escola e ter acesso a tudo que é disponibilizado regularmente às outras crianças, considerando que toda pessoa é capaz de aprender em seu tempo. Somos uma escola que não foge à responsabilidade humana e social de sermos uma escola inclusiva, afinal, a capacidade de aprender é um pilar da Educação Inclusiva e respeitar o tempo de qualquer pessoa é uma questão humana em que está alicerçada a Equipe de trabalho do CEF Queima Lençol em todas as etapas de aprendizagem e em toda atividade exercida no CEF Queima Lençol.

SR: Aponte aspectos importantes que devem determinar o papel de um bom gestor no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Lindonor Maria: Sensibilidade e Respeito são ingredientes que não podem faltar no perfil de atendimento a esses estudantes. O Gestor deve ser um articulador e facilitador para equipe em qualquer situação. Esse período de ensino remoto trouxe novas tarefas para os educadores e muitos relatam estar sobrecarregados. Todos nós estamos sobrecarregados. Por isso, ao se propor uma discussão para pensar a educação e a inclusão de todos e as barreiras encontradas, é interessante abrir espaço e tempo dentro dos horários pedagógicos, que já estão garantidos, sem criar uma nova demanda para os professores. O Gestor não precisa necessariamente inovar com questões grandiosas, ele precisa ser um facilitador. O primeiro passo para nós do CEF Queima Lençol foi garantir um grupo bem articulado e fazer o acolhimento das inseguranças e dificuldades, sem deixar de lado a preocupação com o bem-estar dos funcionários. Foi necessário propor uma reflexão das atividades sugeridas anteriormente para avaliar o que funciona e o que não funciona e

o que poderia ser mudado e mantido. Entender como podem ser essas trocas entre a equipe para que sejam produtivas para todos. O Gestor é um mediador.

SR: Em termos gerais, é possível perceber avanços qualitativos na vida escolar das crianças com deficiência? Outro ponto, no CEF QUEIMA LENÇOL, os estudantes com necessidades educacionais especiais são entendidos sob qual prisma? De sua deficiência em si ou do seu potencial?

Lindonor Maria: Com certeza, trabalhamos com vistas às potencialidades. Estamos inseridos em uma comunidade onde não há mecanismos de interação social para o jovem. Não temos espaços culturais, artísticos e esportivos. Assim, a juventude busca e acha na escola esse referencial. Avançamos em questões de socialização, interação com colegas, autoestima, autoconfiança, afetividade e fortalecimento das famílias que não se veem preparadas para atender o aluno em suas dificuldades e principalmente na capacidade de superação do aluno. Avançamos também na “aceitação” dos demais alunos em conceber a realidade de que não há diferença entre eles, apenas tempos diferentes.

SR: Conte-nos um pouco sobre as peculiaridades de uma escola do campo, em especial do CEF QUEIMA LENÇOL.

Lindonor Maria:

O Centro de Ensino Fundamental Queima lençol pertence à Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, foi fundado em 24/06/1970 (vinte e quatro de junho de mil novecentos e setenta) como Escola Classe Rural Queima Lençol; em 1988 (mil novecentos e oitenta e oito) passou a ser o Centro de Ensino Fundamental Queima Lençol. Atendemos hoje aproximadamente 643 (seiscentos e quarenta e três) alunos assistidos no ensino fundamental (4º ano ao 9º ano). Apresentávamos um dos piores lugares no IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Distrito Federal — e uma estrutura física que já não comportava a demanda de alunos que crescia a cada dia. Em 2009 (dois mil e nove), o Centro de Ensino Fundamental Queima lençol iniciou suas atividades, até a construção da nova escola, em um novo local. Estávamos instalados no COER – Centro de Orientação Educacional Rural em Sobradinho II, sendo que o local nos possibilitou ficar longe da poluição e com amplo espaço físico tornou-se possível a prática de atividades diversas como: educação física, auditório, biblioteca, pátio coberto e quadra esportiva, contribuindo para um melhor desenvolvimento de nossos alunos. O Centro de Ensino Fundamental Queima Lençol atende jovens de quatorze comunidades que compõem a região da FERCAL, o nome da escola faz referência à comunidade do Queima Lençol, com 56 anos desde sua inauguração.

HISTÓRIA: Conta-se que na década de 30, em seu início, a Coluna Prestes passou pela região e foi acometida, em alguns de seus homens, por uma enfermidade contagiosa e letal. Quando um deles faleceu, foi envolto em seus próprios lençóis e cremado a céu aberto, numa tentativa de conter a epidemia. Isso, segundo a tradição local, se deu onde hoje está o antigo prédio da escola, daí o nome Queima Lençol. **COMUNIDADE:** a comunidade tem como acesso a rodovia DF 205, a sua margem leste. É formada por pequenos lotes e chácaras de variadas dimensões que ocupa uma topografia ondulada. Em sua maioria, as famílias que ali moram são de baixa renda, a região está classificada como semi-urbana de uso controlado, ou seja, em processo de transição do rural para o urbano. As vias de acesso (transporte) para chegar à comunidade é por meio do transporte coletivo ou carro. **POPULAÇÃO:** O perfil da população atendida na escola é variado. Muitos alunos são filhos de trabalhadores rurais, outros, filhos de operários da fábrica de cimento CIPLAN e outros oriundos de comunidades próximas, inclusive assentados do programa de reforma agrária do INCRA. O grau de instrução das famílias é baixo. Em relação direta com a insuficiência na formação, a renda familiar da população atendida, sob um parâmetro geral, é baixa. Muitos pais e mães de família recebem salários como operários, vivendo com renda mínima e assistência de programas governamentais. A região não dispõe de uma rede de Internet que atenda à comunidade e as famílias não têm condições financeiras de arcar com a compra de aparelhos e instalação de Internet em suas residências. **PARTICIPAÇÃO:** a participação das famílias dentro da escola se dá por meio do Conselho Escolar, reuniões de pais e mestres e atividades pedagógicas. A religião da comunidade é 49% de evangélico e 39% de católicos, os demais são espíritas, budistas e islâmicos. O grau de escolaridade é baixo. Neste contexto histórico, no âmbito administrativo-pedagógico, a escola enfrentou diversos problemas típicos da comunidade em que está inserida, como: o baixo rendimento escolar, defasagem em idade/série, consequência do meio sócio cultural e a falta de consciência do valor da educação. Hoje a escola está com uma nova instalação. Localizada na Chácara Patrícia Km 8/9 Lobeiral – Fercal. Fruto da parceria com a iniciativa privada.

"Acredito que, independente de qualquer limitação, o aluno deve frequentar a escola e ter acesso a tudo que é disponibilizado regularmente às outras crianças, considerando que toda pessoa é capaz de aprender em seu tempo. Somos uma escola que não foge à responsabilidade humana e social de sermos uma escola inclusiva, afinal, a capacidade de aprender é um pilar da Educação Inclusiva ..."

SR: Em sua visão, o que falta em termos de políticas públicas para avançarmos no processo de inclusão escolar?

Lindonor Maria: O direito à educação é assegurado para todos os cidadãos e está garantido em nossa Constituição em seu Art. 6º como um direito social, logo, é dever do Estado, mediante políticas públicas, atuar para que esse direito seja alcançado por todos. É de extrema importância que o Legislativo elabore leis que assegurem o acesso à internet e a aquisição de aparelhos eletrônicos aos alunos de baixa renda para manter o fluxo educacional enquanto as aulas ocorrerem de maneira remota. Aliás, esse direito de acesso à informatização está atrasado, as escolas públicas quase que em sua totalidade não dispõe sequer de internet para uso interno. Legislação de gabinete não traz mudanças, é preciso vivenciar as diversas realidades da Educação Brasileira, elaborar leis executáveis e, para tanto, ouvir os envolvidos, o que dificilmente ocorre. É importante também que os alunos tenham a ajuda e a compreensão dos seus professores e familiares, a fim de que estes não desanimem ainda mais em relação aos estudos, evitando assim a evasão escolar. O fato é que o cenário atual requer a adaptação a esses tipos de mudanças, mas também se faz necessário um apoio maior àqueles que não possuem as mesmas oportunidades e recursos que os demais. Temos que valorizar a igualdade material e colocá-la em ação: tratar os iguais com igualdades e os desiguais na medida das suas desigualdades.

SR: O Projeto Político - Pedagógico é o documento oficial, a “carta de identidade” da escola. Que ações estão previstas neste documento para a promoção da igualdade, da equidade e do desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais? E qual é o papel da sala de recursos no CEF QUEIMA LENÇOL?

Lindonor Maria: A Sala de Recursos do CEF Queima Lençol é importante para comunidade escolar, não somente pela grandiosidade de seus feitos, mas pela qualidade de suas ações. A Sala de Recursos não é um setor isolado ou desconhecido da escola. A comunidade reconhece o excelente trabalho exercido pelos profissionais que atuam naquele setor. É importante falar que com a perpetuação do trabalho de profissionais que por aqui passaram, professoras Mara, Cristina, Betânia, Edimara, Patrícia, professores Eurípedes, Lucas, Willians e Robert, a Sala de Recursos do CEF Queima Lençol é, de verdade, um ambiente, um instrumento de recursos em favor da inclusão. Em relação ao Projeto Político - Pedagógico, o desafio que se apresenta aos sistemas de ensino é articular tempo e qualidade a serviço da educação por meio de um Projeto Político Pedagógico diagnosticado. Essas políticas do nosso PPP orientam e se desdobram nas práticas pedagógicas mais efetivas em sala de aula e tudo isso sem perder de vista a realização do acolhimento seguro e

responsável ao aluno, com ênfase na necessidade de cuidar de sentimentos e emoções , trabalhando sistematicamente ao ritmo do aluno, respeitando sobretudo o contexto social e econômico da comunidade escolar em que vive. Além do cronograma especificado do nosso Calendário Escolar, temos as ações discutidas no coletivo, apresentando planejamentos objetivos para desenvolver ações — voltadas ao “o quê”, “como”, “quando”, “quem”, forma de monitoramento com indicadores e metas, avaliação e resultados esperados. Planejamos para construir..

SR: Quais os avanços você identifica, no CEF QUEIMA LENÇOL, ao longo da sua gestão, que já repercutem na qualidade educacional ofertada aos alunos com necessidades educacionais especiais?

Lindonor Maria: A quebra de resistência de alguns participantes em mudar a visão de inclusão e atuar efetivamente para que de fato ela aconteça. Neste sentido trabalhar com formação do profissional e da família com ações executadas por todos, não somente pela Sala de Recursos; a consciência da importância da adequação curricular; a realização das adequações curriculares como garantia de atendimento ao aluno; a presença do profissional da Sala de Recursos em todas as ações coletivas e conselho de classe; a participação da família na rotina escolar do aluno e no acompanhamento sistemático de suas ações. É importante mencionar que antes da pandemia da COVID 19, os alunos da Sala de Recursos do CEF Queima Lençol já trabalhavam com a educação mediada por tecnologia implantada pelos Professores Willians Celestino e Robert Diniz que atualmente atendem a nossa comunidade.

SR: Neste último ponto da nossa entrevista, o espaço é dedicado para as considerações finais do gestor escolar. Então a palavra é sua para tecer sua visão sobre o universo educacional local, distrital e nacional.

Lindonor Maria: Quando pensamos no desenvolvimento de cada estudante como um processo contínuo e não fragmentado em etapas, apenas uma ou outra etapa escolar, fica ainda mais clara a necessidade de desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem aconteça, mesmo que em um tempo “diferente”, como este período de pandemia. Em todo país, este cenário de Pandemia trabalha com o biênio 2020/2021, com possibilidade real de se estender para 2022 e, neste contexto, sabemos que não há mágica nem tempo a perder quando se trata de reduzir os prejuízos de aprendizagem que aconteceram em 2020. Eliminar desigualdades resultantes de diferenças no contexto de cada um e manter as oportunidades de avanços para todos é um desafio real. Esse cenário de fortes desafios à aprendizagem já existia muitas realidades brasileiras, mas a crise do novo coronavírus massificou ainda mais essa situação para todos, ampliando o alcance das possíveis lacunas de aprendizagem. A visão que tenho é de extrema gravidade e de uma enorme

lacuna, porém somos seres adaptáveis a diversas mudanças. Já sofremos muitas, porém somos uma metamorfose quando se trata de sobreviver a fatores tão diversificados e repentinos como é o caso da educação brasileira que tende a mudar a cada mudança de governo, e no caso do Distrito Federal, a cada mudança de Secretário de Educação. Aproveito para agradecer a oportunidade e parabenizar toda equipe da SALA DE RECURSOS REVISTA pela capacidade de aproximar a comunidade escolar com esta iniciativa. Me sinto realizada, feliz e orgulhosa por ter em nossa escola excelentes profissionais que lutam por uma educação verdadeiramente inclusiva e que atuam também na SR Revista. Obrigada, professor Eurípedes Neves que atuou conosco, professor Willians Celestino, professor Diego Santos e a todos que colaboram para que aconteça uma educação inclusiva e de qualidade.

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.2 n.2, mai - agos. 2021.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br



CAFUBIRA - COCEIRA, INQUIETAÇÃO E INCLUSÃO

Daniela Rezende Seixo de Brito Mendes Fernandes



Daniela Rezende Seixo de Brito Mendes Fernandes, para nós Dani de Brito, é o tipo de pessoa que não passa despercebida pela vida de ninguém, dona de muitas faces e múltiplas habilidades, navega pela docência, maternidade, arte e originalidade com maestria. Goianiense, professora, escritora, bailarina, artista, atriz, pianista, cantora, compositora... Dani tem olhar apurado em suas criações, trás toda experiência de sala de aula para nos chamar atenção da importância de se conviver com as diferenças, respeitar e valorizar as identidades. Autora de diversos livros ela fala um pouco de suas criações e dos seus projetos dentre eles o Cafubira Literária. Conversar com Dani é mergulhar em um mundo de possibilidades pedagógicas que removem barreiras que dificultam a aprendizagem, é oportunizar ao professor novas experiências, é acreditar que podemos construir uma sociedade melhor.

SR: Dentre tantas qualidades e formações já citadas, como a Dani de Brito se define nesse momento?

Dani de Brito: Acredito que essas formações e experiências durante meus 49 anos de vida tenham construído como me enxergo hoje. Me enxergo mais leve e com a oportunidade de fazer e ser quem eu quiser, trilhar o que fizer sentido para mim. Hoje compreendo que a vida é movimento. E, atualmente, nada faz mais sentido do que me capacitar mais e mais para sonhar e desenvolver projetos que abracem crianças e educadores no crescimento pessoal e cidadão através da leitura e ferramentas diversas, incluindo crianças típicas e atípicas. Hoje sou a Dani das histórias permeando - com muito amor, zelo e dedicação - a vida dessas pessoas...

“Hoje compreendo que a vida é movimento. E, atualmente, nada faz mais sentido do que me capacitar mais e mais para sonhar e desenvolver projetos que abracem crianças e educadores no crescimento pessoal e cidadão através da leitura e ferramentas diversas, incluindo crianças típicas e atípicas.”

SR: Você é autora do Projeto Cafubira Literária, este nome surge da menina sapeca e levada que você foi ou da mãe do João Vítor e do João Gabriel ?

Dani de Brito: Essa pergunta é, no mínimo, intrigante. Sabia que CAFUBIRA significa coceira? Meu pai sempre chamou meus filhos de Cafubira, por serem crianças muito "tranquilas"... (risos), por serem meninos muito sapecas, inquietos e curiosos. Então, conscientemente, o nome veio daí. Mas quando você me pergunta se veio da menina que fui - e ainda sou! -, surge uma grande identificação no meu coração. Eu nunca havia pensado assim. Obrigada por me presentear com esse olhar!

SR: O Projeto Cafubira Literária foi concebido e desenvolvido a partir do desejo de transformar a vida das crianças, possibilitando a elas a construção de valores e o desenvolvimento da autoestima, fatores muito relevantes quando se fala de inclusão. Nos fale um pouco sobre esse projeto e os cuidados para que a acessibilidade se fizesse tão presente.

Dani de Brito: São mais de 3 décadas em sala de aula. Nesses anos foram muitas as experiências e outros tantos desafios: desde dificuldades individuais na aprendizagem quanto a falta de acolhimento por parte de colegas. A inclusão, que vai desde altas habilidades às deficiências cognitivas, passando por TDA, TDAH, autismo, surdez e cegueira... não é apenas um "termo bonito" para ser usado na fala. Pessoalmente acredito que a maior dificuldade na inclusão seja a integração, o entrelaçar das crianças típicas e atípicas, e, com certeza, é um dos maiores facilitadores na aprendizagem. A proposta é que TODOS, todos que tenham acesso ao Projeto sejam verdadeiramente impactados por ele. Então, no Projeto, priorizamos o despertar de olhares para a diversidade como um ponto de enriquecimento do grupo bem como o respeito e a valorização da identidade e a oportunidade para que cada estudante aprenda, independente de sua forma de aprender. Disponibilizamos, inclusive na plataforma de acesso individual, ferramentas diferentes para as crianças conhecerem as histórias: livro físico, audiobooks, ebooks, videobooks (todos com interpretação em libras). Além de atividades pedagógicas elaboradas de acordo com os descritores da BNCC, trazendo temas atuais com "desafios disciplinares" que valorizem e respeitem o tempo e a forma de aprender e pensar de cada um. Para cada história também compus uma música em gêneros como xote, samba, pop, rock, para atrairmos o olhar e despertarmos o interesse dessas crianças tão invadidas pela mass media.

A inclusão, que vai desde altas habilidades às deficiências cognitivas, passando por TDA, TDAH, autismo, surdez e cegueira... não é apenas um "termo bonito" para ser usado na fala.

SR: Estamos vivendo um momento em que a educação inclusiva exige cada vez mais práticas pedagógicas e metodológicas diferenciadas para efetivar-se. Você considera o Projeto Cafubira um instrumento de ajuda pedagógica à educação inclusiva? O professor pode contar com algum tipo de apoio pedagógico para seu trabalho?

Dani de Brito: Sim, o Projeto Cafubira Literária é um “abraço no professor”, um acolher desse profissional que traz em si uma grande missão e muitos desafios. Quando planejamos uma aula, nós, educadores, precisamos nos desdobrar para buscarmos ferramentas que possam ser inseridas e atendam às diferentes inteligências, as diversas formas de aprender, as especificidades de cada estudante diante daquele tema, daquele conteúdo. Além de todas essas ferramentas (músicas, videobooks audiobooks, ebooks...), o educador conta com a Capacitação EAD com 44 vídeos, 12 vídeos para os estudantes e 10 para as famílias, roteiros de projetos, atividades interdisciplinares para serem impressas, sugestões diversas de como abordar os temas dos livros. Tudo pensado para colaborar com a rotina do educador e motivá-lo a colocar em prática infinitas possibilidades para desenvolver seu trabalho. Além disso, na plataforma temos um canal de comunicação para trocarmos experiências e desenvolvermos nossa parceria.

SR: A educação e a aprendizagem são processos neurais que quanto mais estimulados, mais resultados positivos nos fazem alcançar. Os seus livros trabalham com diversas oportunidades de atividades neurais, as ilustrações, os áudios, a afetividade com o material, as músicas... Como você percebe a importância desses elementos no uso desse material por Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais?

Dani de Brito: Fico muito feliz quando reflito sobre os novos olhares da educação. Quanto mais elementos, quanto mais possibilidades temos para encantar nossos estudantes, mais atendemos às necessidades tão individuais, tão identitárias mesmo, da forma de aprender, apreender e se expressar. Quando o estudante se percebe capaz de aprender - e é esta a proposta de viabilizar tantas ferramentas/recursos - , cresce sua auto-estima e seu protagonismo vai se desenvolvendo. Nada melhor para qualquer ser humano do que sentir-se inserido e, principalmente, capaz. E essas diversas oportunidades de atividades neurais não beneficiam “apenas” Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mas toda a comunidade discente e docente.



SR: Doença de Urubu Não Pega em Beija-Flor é um livro que trabalha o tema da exclusão. Qual a visão que você quis trabalhar com as crianças? Podemos ter esperanças em um futuro menos preconceituoso?

Dani de Brito: Geralmente, quando falamos ou pensamos em exclusão, sentimo-nos no papel de vítima, desvalorizando, inclusive, a própria vítima que parece “merecer” ser posta de lado. A ideia da história é, através de personagens animais, termos contato com a história, nos emocionarmos, e nos pensarmos ocupando, em diversos momentos da nossa vida, os espaços de excluídos e também de excludores. É preciso que nossas crianças - e nós mesmos - , entendamos que não somos “bons o tempo todo”, e, a partir daí, compreendermos a dor do outro, a nossa própria dor e nos movimentamos no sentido de compreendermos, respeitarmos e valorizarmos as diferenças. Acredito, sim, em um futuro menos preconceituoso! Creio que quando compreendermos o verdadeiro sentido do “ser humano”, conseguiremos construir novos laços que valorizem todas as pessoas, independentemente de aspectos físicos, religiosos, gênero, ou qualquer outro. Precisamos entender nossos próprios preconceitos e ajudarmos as crianças a construírem um mundo mais afetivo, solidário e menos egoísta.

SR: Lápis Cor de Pele é uma história que vai muito além da questão racial, o que mais você quis valorizar?

Dani de Brito: O título Lápis Cor de Pele foi uma encomenda de uma editora para falar de racismo às crianças. Particularmente não acredito que devamos apresentar para as crianças o que não consideramos que seria algo produtivo a ser desenvolvido: por que falar de racismo quando posso falar da importância de entender nossas raízes, nossa diversidade, nossas tradições? Então, o que eu quis trazer, foi a beleza de enxergarmos como as próprias crianças, com a curiosidade e encanto que o diferente nos traz. A diferença das cores de pele, do formato dos olhos, da maneira de ser, do jeito de falar...

A ideia da história é, através de personagens animais, termos contato com a história, nos emocionarmos, e nos pensarmos ocupando, em diversos momentos da nossa vida, os espaços de excluídos e também de excludores.



SR: Nos fale um pouco da missão, da visão e dos valores do seu trabalho.

Dani de Brito: Quando redigi a missão, a visão e os valores do Projeto percebi o quanto meus sonhos, propostas e possibilidades ficaram mais claros.

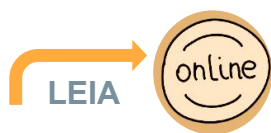
A MISSÃO: Prestar um serviço de excelência, colaborando com a dinâmica educacional e os docentes, respeitando a diversidade dos estudantes e impactando a comunidade escolar, através da formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres, críticos e competentes, capazes de transformar a sua história e o mundo em que vivem.

A VISÃO: Ser referência nacional como Projeto Pedagógico de inclusão e formação acadêmica e cidadã através das ferramentas e conteúdos disponibilizados, impactando milhares de comunidades escolares no tripé: escola, estudante e família

OS VALORES:

- Acessibilidade
- Solidariedade
- Inclusão da família no processo ensino-aprendizagem
- Ousadia
- Formação para a vida
- Profissionalismo
- Inter e transdisciplinaridade
- Valorização e respeito à diversidade
- Construção identitária do estudante

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.2 n.2, mai - agos. 2021.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br



A INCLUSÃO É A MELHOR ALTERNATIVA SOCIAL.

Liane Martins Collares



Liane Martins Collares, gaúcha de Bagé, tem 58 anos e uma história de superação e sucesso que encantam. Dentre medalhas de competições esportivas internacionais a prêmios de teatro, Liane não para. Com família presente e incentivadora, que acredita na autonomia e na potencialidade, Liane cresceu repleta de pertencimento e sua obstinação a tem levado a muitas

conquistas. Escritora, palestrante, atriz, aluna. Uma mulher de sorriso fácil, comunicativa e vaidosa. Atualmente Liane estuda inglês. Liane tem Síndrome de Down. Liane é uma mulher como todas.

SR: Dentre tantas qualidades, como a Liane se define nesse momento?

Liane Martins Collares: Sou uma pessoa dedicada, com o espírito de vencedora e que não desiste para alcançar meus objetivos, na luta pela inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, no mercado de trabalho e na sociedade, sempre com o entusiasmo de que vamos alcançar esse objetivo.

SR: Quais as estratégias que foram utilizadas por seus pais para que você estudasse em classes comuns de escolas regulares?

Liane Martins Collares: A maior estratégia foi o incentivo da família. Embora as dificuldades daqueles tempos, em que a Síndrome de Down era chamada de “mongolismo”, meus pais sempre buscaram uma escola regular e conseguiram minha matrícula no Jardim de Infância Menino Jesus, em 1969, sob a direção da saudosa professora Marianinha Nogueira Lopes, que me aceitou e onde comecei minha alfabetização, aos meus 6 anos. E, conclui a 8ª série numa escola regular, a Escola Minas Gerais, aqui em Brasília, coordenada pela Professora Regina Célia, em 1995, tendo sido escolhida a oradora na formatura das 4 turmas da escola.

SR: Como surgiu a ideia do livro: Liane, mulher como todas, e qual a abordagem principal?

Liane Martins Collares: O livro surgiu de um trabalho cotidiano de registros de minhas atividades, em casa, na escola, nas competições de natação, no teatro e, principalmente, no convívio na família e sociedade, tendo na abordagem mostrar a todos que somos capazes, desde que nos deem as mesmas oportunidades.

SR: Qual a importância do trabalho para a sua vida pessoal e em sociedade?

Liane Martins Collares: O trabalho é importante na nossa vida e foi super importante na minha vida, onde demonstrei minhas capacidades, independentemente de ser uma pessoa com Síndrome de Down, tendo convivido com harmonia e dedicação, tanto na Sociedade Cruz de Malta, uma creche para crianças de até 5 anos, onde trabalhei por 9 anos; no Governo do DF, na Secretaria da Mulher e Direitos Humanos, por 2 anos; e no Superior Tribunal de Justiça-STJ, onde trabalhei por 4 anos, de 2010/2014, todos com carteira profissional assinada.

A maior estratégia foi o incentivo da família. Embora as dificuldades daqueles tempos, em que a Síndrome de Down era chamada de "mongolismo", meus pais sempre buscaram uma escola regular e conseguiram minha matrícula no Jardim de Infância Menino Jesus, em 1969, sob a direção da saudosa professora Marianinha Nogueira Lopes, que me aceitou e onde comecei minha alfabetização, aos meus 6 anos. E, conclui a 8ª série numa escola regular, a Escola Minas Gerais, aqui em Brasília, coordenada pela Professora Regina Célia, em 1995, tendo sido escolhida a oradora na formatura das 4 turmas da escola.

SR: Você também é nadadora e participou da olimpíada para pessoas com deficiência intelectual, conhecida como Special Olympics que aconteceu em Minneapolis/ EUA. Nos conte como o esporte entrou na sua vida? Como foi essa experiência em competição internacional? Que medalhas ganhou? E em qual modalidade?

Liane Martins Collares: Desde meus 10 anos comecei a participar da natação e, ajudada pela minha mãe, essa atividade entrou na minha vida e, a partir dos meus 15 anos comecei a competir em eventos nacionais e, em 1991, fui selecionada para participar da Special Olympics International, em Minneapolis/EEUU, onde ganhei 2 medalhas de ouro, nas modalidades de nado costas e nado livre.

SR: Como foi ser premiada em um festival nacional de teatro e como foi atuar representando um personagem tão forte?

Liane Martins Collares: O livro surgiu de um trabalho cotidiano de registros de minhas atividades, em casa, na escola, nas competições de natação, no teatro e, principalmente, no convívio na família e sociedade, tendo na abordagem mostrar a todos que somos capazes, desde que nos deem as mesmas oportunidades.

SR: Liane você tem uma trajetória de muitas atividades, como foi passar esse período de pandemia em que o isolamento social foi muito importante e impediu diversas atividades?

Liane Martins Collares: Foi muito pesaroso para todos nós, dificultando as atividades de nosso cotidiano.

SR: Você tem sido um exemplo de superação e sucesso para toda sociedade. Suas experiências mostram a importância da inclusão na família, na escola, no esporte e no trabalho. Quais foram os principais incentivadores na sua vida?

Liane Martins Collares: Foi a minha família, principalmente pela dedicação de minha mãe, que se dedicou com muito amor e comprometimento, também, meu pai e demais familiares, nunca esmorecendo na dedicação.

SR: Quais projetos a Liane tem para o futuro?

Liane Martins Collares: Continuar acreditando e tendo sempre a coragem de enfrentar as dificuldades com dedicação para que a sociedade entenda a importância da inclusão social das pessoas com deficiência no mundo real.

SR: Que recado você deixaria para as pessoas com a Trissomia do 21?

Liane Martins Collares: Meu recado é de que sejamos otimistas, enfrentando as dificuldades sempre pensando em chegar lá, lembrando a mensagem da sábia lição: “Não coloque limites nos seus sonhos, coloque fé”.

Com um beijo da Liane!!!

Fotos da apresentação da peça “Meu Precioso Cabaré”, no Festival Nacional de Teatro, em Barbacena/MG, em 2016.

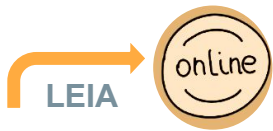


Palestra no projeto TEDxLAÇADOR, na Universidade UNIRITTER, em Porto Alegre, em julho/2017.



Medalhas de Ouro, na Special Olympics International, em Minneapolis/EEUU, nas modalidades, nado Costa e livre, em julho/1991, representando o Brasil. Foto no pódio recebendo a medalha de ouro, na Special Olympics International, em Minneapolis/EEUU, em julho/1991.





DA STULTIFERA NAVIS AO ASILO MODERNO: O BINÔMIO LOUCURA-EXCLUSÃO.

Lúcia Regina Oliveira e Pinho

RESUMO

O presente artigo tem por escopo abordar o tema do trajeto histórico do binômio loucura-exclusão, sua relação de causa e efeito, na perspectiva do pensador Michel Foucault. O objetivo central do trabalho foi apresentar, em breve retrospectiva histórica, a mudança no status conceitual de loucura, respeitado o marco temporal (do século XV ao XIX) e o espacial (Ocidente europeu), *pari et passu* com as transformações trazidas por grandes acontecimentos culturais, sociais e políticos. Adotou-se a metodologia braudeliana assentada na análise dos processos históricos na longa temporalidade e espacialidade, bem como a revisão de literatura. O objetivo específico do trabalho foi analisar como a percepção da loucura estabeleceu processos excludentes. Conclui-se que a evolução sócio-histórica do conceito de loucura, não obstante as alterações que conheceu da Renascença ao século XIX, manteve estáveis e duradouros os mecanismos de exclusão e segregação do considerado louco.

Palavras-Chave: História. Loucura. Exclusão. Doença mental.

Figura 1. Foto da Autora



Lúcia Regina Oliveira e Pinho

Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Juíza do Trabalho da 10a. Região. Licenciatura em História pela Universidade de Brasília - UnB e mestrado em História Cultural pela Universidade de Brasília-UnB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3241211588291711>

1. INTRODUÇÃO

O conceito de loucura é impregnado pela volatilidade do pensamento vigente em específico tempo histórico. É uma concepção que se rege no compasso das estruturas sociais, culturais e políticas, que se moldam, ajustam e entram em decadência ao longo do tempo.

Os transtornos mentais são condições de saúde que dificultam a integração e participação do indivíduo em atividades sociais, laborais e familiares. As representações do doente mental historicamente estiveram vinculadas a estereótipos depreciativos e sentimentos de aversão e estranhamento ao doente.

O espaço da exclusão apresenta-se como um *locus* que abriga aqueles que não se enquadram nos padrões canônicos da normalidade eleita ou que não correspondem aos valores do outro. Segundo Xiberras (1993 apud WANDERLEY, 2001), "[...] excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores [...]". A rejeição se fulcra em incompreensões e compreensões sobre doenças, comportamentos, atitudes e diferenças moldadas no tempo histórico e insufladas por questões culturais, sociais e políticas.

2. METODOLOGIA

O historiador Braudel (1902 – 1985), da segunda geração dos Annales, apontava para o sentido de que determinados temas, sobretudo aqueles ligados às mentalidades, deveriam ser vistos como objetos de estudos da longa temporalidade, porque as modificações mentais eram mais lentas do que as modificações nas estruturas sociais e políticas. Esta análise privilegia o plano das regularidades, permanências e repetições da história (FLORES, 2008). Para Lucien Febvre (1878-1956), um dos fundadores da Escola dos Annales¹, a perspectiva mental no conhecimento histórico aponta a relevância do estudo das transformações lentas e constantes. A importância da ação de um personagem histórico passa a ser relativizada ao longo do tempo e a 'obra histórica' passa a ser avaliada como fruto do social. Febvre (1965, p. 221 apud RAMINELLI, 1990, p. 101) resume: "Numa palavra, tudo isso permite dizer que o indivíduo é sempre o que sua época e o seu meio social permitem." Dessa forma, pensamentos, ideias, ideologias, segmentos morais, atmosferas de compreensão científica, entre outros, estariam dentro da esfera das mentalidades, isto é, formas duradouras de pensamento que caracterizam longos espaços de tempo. François Dosse (1994, p. 116) destaca que para Braudel é "[...] a longa duração que condiciona até as estruturas mais imutáveis."

¹Movimento historiográfico nascido na França no início do século XX. Questionava o paradigma positivista da historiografia caracterizado pelo estudo de personagens, elites e instituições em detrimento do aprofundamento na análise das estruturas e conjunturas históricas. Junior, Antônio Gasparetto. Fernand Braudel. 2006

A exclusão dos doentes mentais e pessoas com deficiências físicas é uma realidade de longa duração, o que aponta para a pertinência da abordagem metodológica eleita. Segundo Mariângela Wanderley (2002):

“Ao se tratar concretamente do tema da exclusão é necessário precisar o espaço de referência que provoca a rejeição (categoria fundamental). Qualquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere.”

Nosso marco histórico inicia na Idade Média ocidental, pelo estudo da loucura realizado por Michel Foucault, em sua tese de doutorado intitulada *Loucura e desrazão: história da loucura* (1961) da qual derivou sua obra “*A história da loucura no período clássico*”.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

“A experiência completamente trágica da loucura não guarda nenhum equivalente na cultura ocidental; pois a nossa cultura sempre cuidou de mantê-la à distância”. Michel Foucault²

Foucault chama atenção para o processo específico da loucura por meio da análise do contexto social, ideológico e cultural de representações pictóricas e obras literárias. Nesse contexto, Michel Foucault (1926 – 1984) lançou-se na construção da história dos loucos, tendo como recorte histórico o período compreendido entre a Baixa Idade Média³ e o século XIX. Seu estudo verifica como a loucura se tornou um objeto do conhecimento científico, por meio de um progressivo domínio da razão sobre a loucura.

Dentro da retrospectiva histórica trazida pelo filósofo, percebe-se a prevalência, na longa temporalidade, da estigmatização do doente mental, que resultou na negação a uma plena existência inserida na sociedade auto considerada normal. A preocupação de Foucault (2019) não é classificar quem são os loucos e os racionais, em determinados contextos históricos, mas mapear o percurso da alteração da percepção da sociedade sobre a loucura ao longo dos tempos.

Ao analisar o processo da transmutação das visões sobre a loucura dentro da temporalidade demarcada, é possível verificarmos a existência ou inexistência dos espaços sociais, culturais e políticos estendidos ou suprimidos aos sujeitos considerados loucos.

É válido enfatizar o amplo espectro de distúrbios, transtornos e de deficiência física ou de deficiência intelectual que se performou na concepção de loucura ao longo dos séculos.

² Declaração colhida do filósofo na célebre entrevista que integra o documentário “*Foucault par lui-même*”.

³ Alta Idade Média refere-se ao período compreendido entre os séculos V – XI.

Se por um lado, a percepção sobre a diferença se modifica ao longo dos tempos, por outro os desenvolvimentos históricos da medicina igualmente impõem considerável dificuldade para se estabelecer conceitos fechados e coerentes com a categorização médica ou popular. Segundo Le Goff (1995), as doenças têm historicidade e para entendê-las tem-se que mergulhar na história profunda dos saberes e das práticas ligadas às estruturas sociais, às instituições e às representações. Não obstante, o termo 'loucura' em si goza de grande longevidade:

Na França, os termos 'fou' e 'folie' (louco, loucura) remontam à Chanson de Roland, ao redor 1080, enquanto o conceito mais moderno de "alienação mental" se desenvolveu no século XIV, levando à identificação de médicos especialistas como "alienistas" no início do século XIX. (BOGOUSSLAVSKY; MOULIN, 2009, p. 257)

A alegoria de Bosch (século XV) representa a loucura antes dos tempos modernos. Na tradição medieval, a mobilidade marca a existência do louco. A loucura não se enclausura, mas transita dentro de um espaço de liberdade. Ele é um peregrino que vai de cidade em cidade, levado por embarcações de mercadores e viajantes que o soltam em lugares distantes. O local de embarque e desembarque são seus pontos fixos e transitórios. Sua liberdade se dá no espaço da amplidão do mar. Em terra, sua liberdade se restringe a subir e sair da nau. O louco era o sujeito errante, extravagante e diferente aos olhos de todos, que trafegava e circulava entre as cidades. A experiência do Renascimento não estabelece diferenciação entre a razão e a "não razão". O louco era reconhecido por possuir uma sabedoria peculiar, que manifesta a realidade que sua loucura percebe. A loucura será elogiada na sátira social de Erasmo⁴ e traduzida nas sábias palavras do mito quixotesco de Cervantes⁵. Enquanto não distinguida da razão, ela não era objeto do conhecimento, não carecia de ser estudada. Não considerado um problema para a sociedade, o louco não é recolhido em um posto fixo, mas sua liberdade se perfaz na incerteza do não-pertencimento. Ele está em todos os lugares, mas não pertence a qualquer um.

[...] confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade, é ter certeza de que ele irá para longe, é torná-lo prisioneiro de sua própria partida. Além do mais, a navegação entrega o homem à incerteza da sorte: nela, cada um é confiado a seu próprio destino, todo embarque é potencialmente, o último. (FOUCAULT, 2019, p. 11)

⁴ Elogio da loucura, obra do humanista renascentista Erasmo de Rotterdam (1466 – 1536)

⁵ *Dom Quixote de la Mancha*, obra do escritor classicista espanhol Miguel de Cervantes (1547 – 1616).

Os Séculos das Luzes (XVII – XVIII) reportam uma nova concepção sobre o pensamento humano. O racionalismo cartesiano coloca a razão como princípio para alcançar o conhecimento verdadeiro, operando-se assim uma cisão entre a loucura e a razão. A racionalidade, a humanidade e a existência estão coesas e traduzidas no cogito de Descartes: “penso, logo existo”⁶. Se não penso, sequer existo; se não existo, não há lugar para mim já que não tenho existência. No mundo das ideias, de objeto de fascínio, o louco torna-se o não-personagem, o excluído do cálculo da razão.

A Não razão do século XVI constituía uma espécie de ameaça aberta cujos perigos podiam sempre, pelo menos de direito, comprometer as relações da subjetividade e da verdade. O percurso da dúvida cartesiana parece testemunhar que no século XVII esse perigo está conjurado e que a loucura foi colocada fora do domínio no qual o sujeito detém seus direitos à verdade: domínio este que, para o pensamento clássico, é a própria razão. Doravante, a loucura está exilada.

Traça-se uma linda divisória que logo tornará impossível a experiência tão familiar à Renascença, de uma Razão irrazoável, de um razoável Desatino. (FOUCAULT, 2019, p. 47 – 48)

O rompimento da razão com a ‘não razão’ ensejou o enquadramento da loucura como uma doença que necessita ser tratada. Até então, a loucura não é considerada uma enfermidade, mas uma característica singular, uma forma de saber própria e diferenciada do outro. A voz do médico especialista será a última instância sobre as verdades da loucura e nenhuma outra área do conhecimento terá autoridade para se pronunciar. Sequer o louco poderá falar sobre si próprio.

O diálogo interrompido entre a loucura e a razão, na era clássica, será na contemporaneidade problematizado. Roudinesco (2019, p. 215), em seu estudo sobre a psicanálise, concluiu que o discurso médico “[...] não conta a história da loucura da mesma forma que o paciente, pintor, lógico ou poeta atualiza.” Enfatiza que ainda há uma questão tormentosa que permeia a consciência dos loucos e terapeutas: “[...] a loucura está fora da razão ou é inerente à própria racionalidade?”

Foucault (2019) positiva que a associação da loucura ao onírico e ao errático, ensejou o início do enclausuramento dos indivíduos considerados privados de raciocínio. Em 1656, funda-se, em Paris, o Hospital Geral, como um espaço de segregação, para onde serão destinadas as pessoas indesejadas da sociedade. O século XVII criará inúmeras outras casas de internamento, que nada a assemelham a nenhuma ideia médica. Medidas de prisão arbitrárias manterão sob regime de internamento uma eclética massa. Interna-se o insano, como interna-se o desajustado social, o pobre, os inocentes malformados e disformes, os espíritos fracos, o libertino, o filho ingrato, a prostituta e o debochado. Todos que desagradam ou que não se enquadram na padronagem estabelecida pela ordem religiosa, burguesa e política instituídas são alvos de uma assepsia social justificada.

⁶ Elogio da loucura, obra do humanista renascentista Erasmo de Rotterdam (1466 – 1536)

A loucura não mais será expulsa das cidades, mas estará segregada dentro da própria sociedade, resguardada em instituições de controle, como medida econômica, de precaução social e com forte conotação moral. Os hospícios, alguns sob o controle da Igreja, funcionarão como espaços de cuidados, de assistência e, principalmente, de repressão e segregação.

Na perspectiva do historiador marxista Anderson (1974), a emergência do capitalismo e do Estado absolutista deu-se ao final da Idade Média, a partir da crise do modelo de produção feudal. A retomada da navegação mediterrânica, o ressurgimento das atividades comerciais, o aumento populacional e a urbanização são alguns dos fatores que ensejaram a emergência da classe burguesa, detentora de expressivo poder econômico. A ascensão social da nova classe e sua associação com o poder político a legitimam a organizar a sociedade e regulá-la consoante seus valores: família, prosperidade, religião e ostentação. O ethos burguês não admite comportamentos descomprometidos e indisciplinados com os seus ideais, como explica Hobsbawn (2012, p. 349 – 378) ao analisar a era do capital. Assim observado, Foucault (2019) conclui que, na raiz do movimento da grande internação do século XVII, está a cumplicidade entre o poder real, a burguesia e a Igreja, que não tardarão em ver novas funções para as casas de internação. “Não se trata mais de prender os sem trabalho, mas de dar trabalho aos que foram presos” (FOUCAULT, 2019, p. 67).

O final do século XVIII testemunha o grande desenvolvimento na tecnologia da produção e a transformação das cidades. A sociedade clássica organiza-se e regula-se pelos valores do capitalismo, agora plenamente consolidado. Neste contexto, a ociosidade é interpretada como pecado capital por prejudicar a dinâmica de produção. A obrigação geral de trabalho dos internos, indistintamente convocados, confrontou a experiência da loucura com a incapacidade laboral. Por outro lado, a classificação da loucura, como um desvio da ‘normalidade’ reforça na sociedade a noção da incapacidade do doente mental. A mente saudável é produtiva, a mente doente do louco o torna um inútil para a comunidade.

Este é o grande ponto de inflexão na história do desatino trazido pela reflexão foucaultiana, pois pela primeira vez, e a partir da era clássica, a loucura será percebida através de uma condenação ética da ociosidade e da passividade.

[...] a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se no grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. (FOUCAULT, 2019, p. 78)

“...Por outro lado, a classificação da loucura, como um desvio da ‘normalidade’ reforça na sociedade a noção da incapacidade do doente mental. A mente saudável é produtiva, a mente doente do louco o torna um inútil para a comunidade.”

Emerge uma nova sensibilidade social que opta pelo banimento; a loucura é denunciada, associada à negatividade vazia da desrazão. A loucura deixou de ser, na era clássica, o signo de outro mundo, assumindo a manifestação do não ser. O louco é percebido como o diferente, portador de uma razão ofuscada, porque nada vê. Na Renascença, a loucura é considerada uma característica exótica ou sobrenatural que não obsta o livre trânsito do insensato. Os séculos XVII e XVIII reservam o banimento do despossuído da razão, por sua incapacidade de se adaptar aos valores da sociedade.

Sob a Revolução Francesa consuma-se a transformação da loucura como doença mental, tornando-se assim objeto do conhecimento da medicina e se estabelecendo a necessidade de internação dos loucos em lugares específicos. Firma-se uma nova forma de ver a loucura; agora sob a perspectiva científica. A loucura, porquanto desvio da 'razão normal', como toda doença, pode ser suprimida pela cura. Segundo Foucault (2019), as figuras da loucura são classificadas em grandes grupos: das demências, das manias e melancolias e das histerias e hipocondrias. O século XVIII esforça-se no emprego de variadas técnicas terapêuticas que nem sempre estão sob o domínio do médico. Assim, considerando que a loucura tem um componente de fraqueza, sugere-se a ingestão de ferro; a transfusão sanguínea para purificação do sangue sobrecarregado do melancólico; a imersão em água fria e a regulação dos movimentos, a fim de imobilizar o louco agitado ou impelir o catatônico a caminhadas. O século XIX indigna-se com o tratamento inumano, alhures imposto ao louco, com prisões, privações e castigos, porquanto a loucura passa a ser percebida no "[...] acidente humano da doença[...]" (FOUCAULT, 2019, p. 146), mas a experiência da loucura ainda estará distante de uma concepção humanística.

A pessoa com doença mental será tratado em instituições asilares ou locais de retiro, sendo o internamento, em si, o procedimento terapêutico por excelência. Pressupunha o ideal utópico da cura, da erradicação e da participação consciente do alienado. O hospício moderno deu origem ao alienismo, que acolheu o sofrimento psíquico e, na ausência de uma terapia possível, lançou mão do tratamento moral que envolvia cuidados físicos e técnicas de coerção e persuasão, estabelecendo-se regras, agendas e procedimentos (ROUDINESCO, 2019, p. 216).

Com efeito, à época de Pinel (1745-1826), e segundo ele próprio, firma-se a convicção de que o hospício "[...] é o meio mais seguro e mais eficaz de devolver a razão a alguém." (PINEL, 1978, p. 239 apud FOUCAULT, 2019, p. 351). É a primeira vez que se entabula uma conversa diretamente com a loucura. O asilo seria então o que Foucault (2019, p. 371) nomeou de "internamento 'esterilizado'". A loucura ali poderia se manifestar em todas suas formas, sem perigo para si mesma, e sem ameaçar os extramuros:

[...] ela (a loucura) não irá mais de um aquém para um além, em sua estranha passagem; nunca mais ela será esse limite fugidio e absoluto. Ei-la amarrada, solidamente, no meio das coisas e das pessoas. Retida e segura. Não existe mais a barca, porém o hospital. (FOUCAULT, 2019, p. 43)

É imperioso observar que a experiência histórica da loucura teve como elemento permanente a estigmatização e o isolamento e que, da nau renascentista ao século XX, outras formas de lidar com o louco foram manejadas. Não houve tempo para que essa consciência trágica da loucura entrasse em torpor.

Ainda no século XX, tratamentos e terapias psiquiátricas poderiam consistir em lobotomia, eletrochoques e comas induzidos por insulina. Em outra página infame da história, o programa de extermínio autorizado por Adolf Hitler:

Paixão, tumulto, frenesi, raiva, desvario, a loucura é sempre uma espécie de avesso da razão. Mas talvez seja também um excesso, uma desmedida, uma postura desviante: loucura das grandezas, loucura mansa, loucura do amor louco etc. Em todas as culturas, os loucos foram ora sacralizados como criaturas fora das normas que se devia respeitar ou idolatrar, ora perseguidos como pertencentes a uma “raça” inferior, como os judeus, homossexuais e perversos. E não foi um acaso os nazistas terem decidido, a partir de 1933, exterminar homens e mulheres e crianças acometidas por problemas mentais ou neurológicos e má-formação genética. Todos foram submetidos a um programa especial de eutanásia que pretendia “libertá-los de uma vida indigna de ser vivida”. A morte era administrada fosse por injeções de substâncias mortais, fosse por “desnutrição”, fosse, a partir de 1940, pelo uso de um gás, utilizado em seguida para o genocídio dos judeus e dos ciganos. (ROUDINESCO, 2019, p. 213)

No Brasil, D. Pedro II inaugurou o primeiro manicômio em 1852, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1890, a instituição foi renomeada para Hospício Nacional dos Alienados, também popularmente conhecido por “Palácio dos Loucos”. A futura rede manicomial esteve sob os cuidados das Santas Casas de Misericórdia e sob a direção da Igreja Católica. A criação de hospitais psiquiátricos relacionou-se, tanto com o tratamento dos loucos, quanto com a necessidade de abrigar o grande número de pessoas que circulavam pela cidade sem ocupação (ANDRADE, 2018). Os pacientes internados tinham procedências diversas, mas convergiam para uma só necessidade estatal - a exclusão social.

No Brasil, D. Pedro II inaugurou o primeiro manicômio em 1852, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1890, a instituição foi renomeada para Hospício Nacional dos Alienados, também popularmente conhecido por “Palácio dos Loucos”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da trajetória histórica da loucura é falar da experiência histórica da exclusão. A estigmatização do doente mental ou da pessoa considerada louca foi preponderante ao longo dos séculos e justificou processos excludentes que lhe subtraiu o convívio familiar, a experiência do trabalho e o acesso à educação; em suma, a vida em sociedade.

Não obstante a longa temporalidade, as variadas espacialidades e os diferentes status epistemológicos que a loucura conheceu, o fator exclusão se mantém no âmbito das permanências ao longo dos tempos. No Ocidente, o binômio loucura-exclusão conheceu pouca instabilidade e manteve-se coeso na perspectiva de causa e efeito. Da experiência renascentista da indiferenciação entre o saber e a loucura, da grande internação que incluiu os loucos no rol dos indesejados, ao asilo moderno de Pinel, o destino da loucura foi o isolamento.

Michel Foucault revela que o conceito de louco, apropriado na história, nem sempre convergiu para a concepção psiquiátrica contemporânea. Com efeito, antes de Pinel e Esquirol, é uma anacronia falar-se em “doença mental”, o que havia era apenas “doença”. A loucura histórica abrangeu um continente heterogêneo de pessoas que fugiam ao padrão de normalidade aceito. Nesta equação, a deficiência física, mental, intelectual ou sensorial; os transtornos globais de desenvolvimento, como autismo, síndromes do espectro do autismo e psicoses e a superdotação⁷ estiveram homogeneizados na categorização de loucura e, em consequência, experimentaram a discriminação ou a segregação, em algum nível.

A reflexão histórica e filosófica sobre a exclusão é o exercício que toda a sociedade deve reiteradamente se permitir, para que não se esqueça o que foi, o que é e o que quer ser.

5. REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 650 p.

ANDRADE, Rodrigo de O. Aos loucos, o hospício. **Revista Pesquisa Fapesp**. n. 263, jan. p 90 -93, 2018. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/aos-loucos-o-hospicio/>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BOGOUSSLAWSKY, Julien; MOULIN, Thierry. From Alienism to the Birth of Modern Psychiatry: A Neurological Story? **European Neurology**. n. 62, p. 257 – 263, Ago./2009. Disponível em: <From alienism to the birth of modern psychiatry: a neurological story? - Abstract - Europe PMC>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos Annales à nova história. Campinas: Ensaio, Tradução: Dulce A. Silva Ramos, 1994. 104 p. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Lima987/a-histria-em-migalhas>>. Acesso em: 26 maio 2021.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour L'Histoire**. 2ª ed. Paris: A. Cotin, 1965, p.221.

FLORES, Elio Chaves. Lições do professor Braudel: o Mediterrâneo, a África e o Atlântico. **Afro-Ásia**. n. 38, p. 9-38, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77015013001>> . Acesso em: 02 jun. 2021.

FOUCAULT PAR LUI-MÊME. Direção: Philippe Calderon. BFC Productions. França: Arte, 2003. Disponível em: < <https://www.dailymotion.com/video/x2cn2u2>>. Acesso em: 29 abr.2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2019. 688 p.

HOBSBAWN, Eric J. **A era do capital**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 399 p.

LE GOFF, Jacques. **As Doenças têm história**. Lisboa: Terramar, 1985. 368 p.

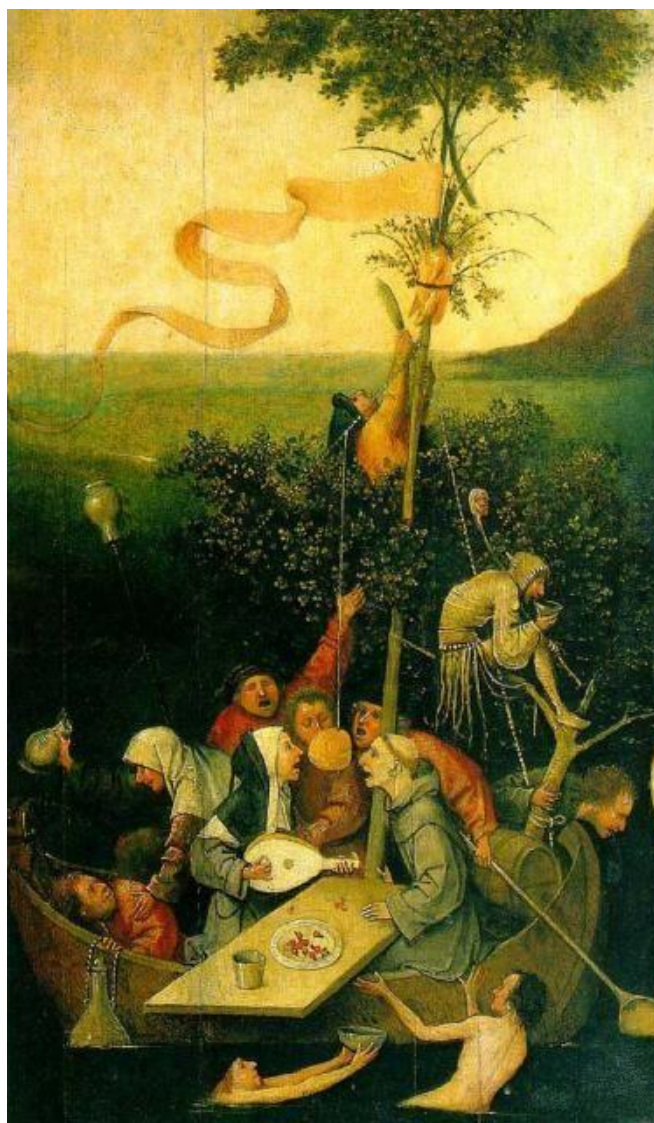
ROUDINESCO, Elizabeth. **Dicionário amoroso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019. 360 p.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: B. Sawaia (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 16-26.

COMO CITAR:

PINHO, Lúcia Regina Oliveira e. Da Stultifera Navis ao Asilo Moderno: O Binômio Loucura-Exclusão. In: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p.24 -34, maio - agos. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

6. ANEXOS

Figura 2 - *Stultifera Navis*⁸

FONTE: Museu do Louvre, Paris [(2021)].

⁸A Nau dos Insensatos ou A Nave dos Loucos é uma obra do pintor renascentista Hieronymus Bosch (1450 -1516). Datação provável: 1490 – 1500. Retrata um barco à deriva, em alto mar, repleto de pessoas que se divertem enquanto se banqueteiam com comida e vinhos. Dentre os ocupantes, há uma freira que toca um instrumento de corda enquanto disputa, com um frade franciscano, um pão suspenso por uma corda. Há pessoas que riem, outras que cantam e outras que se espantam. Há um enfermo ao fundo do barco sendo acalmado por uma mulher, há passageiros ao mar que se agarram ao barco e um bobo da corte alheio à cena e disposto acima de todos. O mastro é uma árvore e não há velas. O remo é uma grande colher de madeira.



DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES MUSICAIS

Liliane Nesme

RESUMO

Este artigo é uma revisão bibliográfica e tem por objetivo principal analisar os desafios presentes no Atendimento Especializado a estudantes com Altas Habilidades Musicais. De forma específica, pretende apresentar as dificuldades enfrentadas para a abertura de Salas de Recursos na área, a necessidade de espaço físico e de recursos materiais específicos para o apoio especializado em Música e as particularidades da identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação musicais, presentes no contexto desta educação especializada. Defende-se que, o caráter complementar das atividades propostas, bem como a possibilidade de acompanhamento psicopedagógico aos alunos com altas habilidades musicais (que visam à inclusão destes em contextos escolares) são justificativas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a Estudantes com Altas Habilidades, Área de Talentos – Música.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado . Altas Habilidades/Superdotação. Música.

Figura 1. Foto da Autora



Liliane Arantes Theodoro Nesme: Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UNB) e em Música pela Universidade Cândido Mendes; licenciada em Música, também pela UNB. Lecionou na Escola de Música de Brasília e na Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, Área de Talentos – Música (SEE -DF). É autora do livro: “Talento Musical: Altas Habilidades Musicais, como identificá-las?”

1. INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado em Salas de Recursos, Generalistas ou Específicas e, de acordo com a Secretaria Especial de Educação (MEC), tem por principais funções: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades especiais”. (BRASIL, 2008). A Constituição Federal, no Art. 208, Inciso III estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação amplia a concepção de Educação Especial, que passava a abranger “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2016).

Visando ao acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades especiais, o Atendimento Especializado pode ter um caráter complementar (em Salas de Recursos Generalistas) ou suplementar (nas Salas de Recursos para Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação).

As Salas de Recursos Específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação prestam atendimento na área acadêmica: atividades, literatura, ciências, robótica (e demais áreas do conhecimento) ou na área de talentos: Artes Cênicas, Artes Visuais e Música (RABELO, 2020). De acordo com Joseph Renzulli¹, existem alunos que se destacam devido à sua facilidade acadêmica (superdotação acadêmica) e os que se destacam por sua criatividade e inventividade (superdotação criativa-produtiva) (RENZULLI, 2001).

As Salas de Recursos Específicas para o Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, Área de Talentos – Música têm, como objetivo principal, o acompanhamento (de caráter suplementar), de crianças, adolescentes e jovens, da Educação Infantil ao Ensino Médio, identificadas com comportamentos sugestivos de altas habilidades/superdotação na área musical. Buscam propiciar vivências musicais que permitam ao aluno identificar e experimentar instrumentos diversos, reconhecer os parâmetros do som, vivenciar células rítmicas e ritmos, apreciar músicas eruditas, folclóricas e populares e compor melodias e padrões rítmicos diversos, favorecendo assim, o desenvolvimento de suas potencialidades musicais. Permitem, ainda, o acesso à Linguagem Musical, com seus códigos, nomenclatura e sinais específicos.

¹Joseph Renzulli é o psicólogo idealizador do “Modelo de Enriquecimento Escolar”, adotado como aporte teórico pelo MEC – Brasil para o Atendimento Especializado na área de Altas Habilidades/Superdotação.

Como toda prática pedagógica, o Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação, Área de Talentos - Música, apresenta desafios diversos, entre os quais: Como a oferta deste atendimento especializado pode suprir a demanda? Qual a estrutura física e os recursos necessários para o atendimento na área musical? Como identificar os estudantes com altas habilidades/superdotação em Música?

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou, alternadamente, as abordagens hipotética-indutiva e hipotético-dedutiva (QUIVY E CAMPENHOUDT, 1995). Buscou apresentar os desafios presentes no Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, Área de Talentos – Música, por meio da revisão bibliográfica, explorando contribuições de pesquisadores na área.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.

3.1 DEMANDA E OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DA MÚSICA

De acordo com a Agência Brasília, em 2019, a rede pública de ensino do Distrito Federal atendia a “1.745 estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, em 65 Salas de Recursos, com 61 professores especializados no assunto” (COELHO, 2019).

A oferta de Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades /Superdotação, Área de Talentos – Música é limitada (atualmente, uma Coordenação Regional de Ensino (CRE) oferece o atendimento). As vagas não contemplam a demanda que, como nas demais áreas de conhecimento acadêmico e de talentos, é enorme. Em geral, a indicação de estudantes com comportamentos sugestivos de altas habilidades musicais é superior à oferta de atendimento especializado.

Em se tratando da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, há a Escola de Música de Brasília, centro de referência musical nacional e internacional que, além de ter uma excelente estrutura física e oferecer múltiplos cursos de instrumentos e vocais, conta com um quadro de professores especializados em seus instrumentos, que podem acompanhar pessoas com facilidade ou habilidade em Música. Entretanto, o acesso a esta Escola ainda é limitado, por acontecer mediante provas ou sorteios. As avaliações práticas instrumentais para ingresso nessa escola pressupõem conhecimentos específicos, limitando o acesso à escola a alunos que tenham tido oportunidade de cursar o instrumento desejado.

Portanto, percebe-se que, há a demanda que justifica a ampliação da oferta de Atendimento Especializado em Música, visando oportunizar o acesso ao acompanhamento psicopedagógico devido aos alunos com comportamentos sugestivos de altas habilidades/superdotação na área musical, por profissionais que possuam um “olhar atencioso” às suas necessidades (professores, orientadores e psicólogos).

3.2 ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS À ABERTURA DE SALAS DE RECURSOS DE MÚSICA

Para viabilizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Música, faz-se necessário a organização de ambientes que favoreçam vivências musicais. De acordo com Penna (2002), “os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical” (PENNA, 2002, p. 20). Os valores elevados para aquisição de instrumentos musicais, somados à dificuldade de destinação de espaços físicos nas escolas e à necessidade de professores habilitados ao Atendimento Especializado em Altas Habilidades/Superdotação desafiam a abertura de Salas de Recursos em Música.

Quanto aos recursos materiais necessários para o funcionamento de uma Sala de Música, constata-se que, é possível trabalhar a musicalização de estudantes e incentivar a musicalidade de crianças, adolescentes e jovens com poucos recursos, utilizando instrumentos confeccionados com sucatas (principalmente, instrumentos de percussão: chocalhos, reco-recos, triângulos e tambores), flauta doce (instrumento com preços acessíveis) e percussão corporal. Entretanto, as experiências com diversos instrumentos musicais favorecem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que, muitas vezes, já tocam um ou mais instrumentos. A comunidade escolar, mobilizada, pode conseguir a doação de instrumentos musicais, facilitando o acesso dos alunos a outras vivências musicais. As tecnologias digitais, também, cooperam para experiências positivas com a Música, no Atendimento Especializado. Destinar um espaço físico para uma Sala de Recursos de Música é outro desafio, que envolve os gestores escolares. Normalmente, as Salas de Recursos funcionam em escolas do Ensino Regular, que já possuem limitação de espaço para a abertura de novas práticas pedagógicas. A inexistência de ambientes planejados, que favoreçam o isolamento acústico, coopera para a falta de motivação para a abertura de Salas de Música.

No entanto, os benefícios provenientes de uma Sala de Recursos de Música para os estudantes (que nela recebem o acompanhamento especializado) e para a escola que a sedia superam, em

muito, os desafios enfrentados pelas direções das escolas. As Salas de Música são benéficas, não somente por oferecerem atividades suplementares, mas também por incentivarem e promoverem a convivência com crianças, adolescentes e jovens, favorecendo a socialização destes.

Segundo Virgolim (2015), é obrigação da escola “oferecer experiências educacionais apropriadas e diferenciadas aos seus alunos, a fim de desenvolver de forma adequada e igualitária suas habilidades, sua criatividade sua motivação e necessidades especiais” (VIRGOLIM, 2015, p. 245).

3.3 IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES MUSICAIS

De acordo com Guenther (2000, apud VIRGOLIM, 2015) e Silverman (2013, apud VIRGOLIM, 2015) é importante:

Identificar precocemente a criança, para que seus talentos sejam melhor desenvolvidos; prover uma educação consistente com suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais; e desenvolver potenciais para que ela se torne o melhor indivíduo que possa vir a ser, buscando seu equilíbrio socioemocional e uma melhor qualidade de vida (GUENTER,2000; SILVERMAN, 2013 apud VIRGOLIM, 251).

É comum, em salas de aulas do ensino regular, professores e colegas de turma observarem que algum estudante gosta de cantar, de tocar algum instrumento ou de dançar. De forma natural e espontânea, o estudante com habilidades musicais demonstra seu talento, em atividades curriculares, nos intervalos e em momentos livres. Identificar o talento musical requer um “olhar sensível” de professores e da comunidade escolar. É verdade que, a família é o primeiro contexto social que percebe a musicalidade de uma pessoa, mas os professores, orientadores, direção e servidores de uma escola, ao evidenciarem as habilidades musicais de um aluno, podem (e devem) indicá-lo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O processo de identificação de estudantes com altas habilidades envolve etapas: indicação ao Atendimento Especializado, observação e efetivação no Atendimento Educacional Especializado (RABELO e BISPO, 2021). A indicação ao Atendimento é a primeira etapa para o acompanhamento especializado e pode acontecer mediante o preenchimento de uma ficha, por pessoas da família, da comunidade ou da escola, entregue aos professores itinerantes (responsáveis pelo AEE). Havendo a oferta de vagas, o estudante é convidado a participar de um período de observação. Após este período, com o auxílio de “Testes Psicométricos”, há a efetivação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação musicais apresenta peculiaridades: O que é o talento musical? Quais as habilidades que sugerem as altas habilidades

musicais/superdotação? Todos os músicos têm altas habilidades musicais? Somente os gênios musicais, como J. S. Bach., L.V. Beethoven e W. A. Mozart demonstram as altas habilidades/superdotação em Música? Como, em salas de aulas do ensino regular, identificar o talento musical?

Segundo Renzulli, os comportamentos que indicam altas habilidades/superdotação são os que “refletem a interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos – habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade” (RENZULLI, 2001, p. 12). Em Música, estão ligados à facilidade - “acima da média”- em perceber os sons, à capacidade de reproduzi-los - “com elevados níveis de comprometimento”- e à criatividade - “em elevados níveis”- ao compor melodias e ritmos. A Percepção Musical, a Reprodução Sonora e a Composição Musical são processos musicais que evidenciam as altas habilidades/superdotação na área musical (NESME, 2021).

Os comportamentos sugestivos de altas habilidades/superdotação em Música podem ser observados nos contextos sociais, na família, na escola e na comunidade. Cantar afinadamente, tocar um ou mais instrumentos musicais, reproduzir células rítmicas e ritmos variados, ser musical desde bebê, identificar e reproduzir sons agudos e graves, perceber frequências sonoras e “criar” ou “recriar” músicas podem ser algumas das habilidades observáveis na identificação das altas habilidades musicais/superdotação de crianças, adolescentes e jovens (NESME, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento especializado a estudantes com altas habilidades musicais favorece o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o fortalecimento da autoestima e a inclusão desses nos contextos escolares e sociais. Os familiares, os professores (como também, toda a comunidade escolar) e os grupos sociais devem “estar atentos” às habilidades musicais demonstradas por crianças, adolescentes e jovens, indicando-os ao Atendimento Educacional Especializado e encorajando-os a aperfeiçoar seu talento musical.

Os desafios do Atendimento a estudantes com altas habilidades musicais são diversos. A oferta de Atendimento Educacional inferior à demanda, a pouca disponibilidade de espaços físicos e de recursos materiais para o acompanhamento em Música e as peculiaridades presentes na identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação na área musical são dificuldades a serem enfrentadas; no entanto, os benefícios decorrentes do apoio especializado na área musical devem motivar o Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, Área de Talentos – Música.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Presidência da República, [2016]. 498 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao>. Acesso em: 13 jul. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

COELHO, Emanuelle. **A Hora e a Vez dos Superdotados**. Brasília: Agência Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/08/08/a-hora-e-a-vez-dos-superdotados/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

NESME, Liliâne Arantes Theodoro. **Talento Musical: Altas Habilidades Musicais, como identificá-las?** 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2021. p. 69.

PENNA, M. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Editora Loyola, 1990. p. 20.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Editora Gradiva, 1995. p. 83.

RABELO, Rachel. Altas habilidades: estrutura e funcionamento. In: **Revista Sala de Recursos**, p. 35 - 38, out. - dez. 2020. Disponível em: <<http://www.saladerecursos.com.br>>. Acesso em: 01 ago. 2021

RABELO, Rachel Souza; BISPO, Lucy Mary da Rocha . Indicação, Acolhimento e Identificação do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação em Sobradinho-DF In: **Revista Sala de Recursos**, p. 64 - 72, jan. - abril. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

RENZULLI, J.S. **Os Fatores da Excepcionalidade**. In: Anais do XIV Congresso Mundial de Superdotação e Talento. Espanha, 2001. p. 12.

VIRGOLIM, A. **O Aluno com Altas Habilidades na Escola: Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 2 ed. Brasília, Editora UNB, 2015. p. 245, 251.

COMO CITAR:

NESME, Liliâne Arantes Theodoro. Desafios do Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades Musicais. In: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p.35-41, maio - agos. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.



COMO O CÉREBRO APRENDE: CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS À EDUCAÇÃO

Luan Felipe Barbosa

RESUMO

Movido pela necessidade da aplicação dos conhecimentos das neurociências atinentes ao processo de aprendizagem; buscou-se responder ao questionamento: em que medida as neurociências podem auxiliar pais e professores nos processos de aprendizagem de seus filhos e alunos? Com objetivo de compreender como a aprendizagem acontece no cérebro e explicitar como algumas abordagens cotidianas dentro e fora de sala de aula podem motivar e estimular o desenvolvimento de redes neuronais com o objetivo de cristalizar os conhecimentos apresentados em forma de aprendizado, realizou-se uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica de livros publicados no Brasil de 2000 a 2020. Conclui-se que o cérebro aprende por meio das sinapses e a neuroplasticidade favorece a utilização de estímulos diversos na sala de aula e aplicação cotidiana dos conhecimentos apreendidos.

Palavras-Chave: Neurociências. Cérebro. Sinapses. Educação. Aprender

Figura 1. Foto do Autor



Luan Felipe Barbosa: Graduado em Ciências Sociais (PUC-Minas), com Complementação Pedagógica em Letras (Alfamérica) e Pedagogia (Intervale), tecnólogo em Atividade de Polícia Ostensiva (APM-PMMG), graduando em Psicologia; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Gestão de Projetos, em Psicologia Social, em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, em Transtorno do Espectro Autista, em Neuropsicologia; pós-graduando em Gamificação, em Psicologia Escolar, em Neuroimagem e em Metodologia de Ensino à Distância. Professor e palestrante das áreas de Neuroeducação; monitor de Neuroanatomia na graduação em Psicologia da Univeritas; supervisor de psicopedagogos e neuropsicopedagogos em diversos lugares do Brasil; Atualmente pesquisa práticas de educação embasadas nas Neurociências e protocolos de diagnóstico de TEA.

1. INTRODUÇÃO

O cérebro humano é uma estrutura anatomorfolologicamente complexa que tem a responsabilidade de controlar todo o funcionamento do corpo humano, inclusive a maneira com que aprendemos. Sua estrutura composta em especial pelos neurônios e neuróglia é capaz, por meio das sinapses, de criar redes neurais nas quais se cristalizam os conhecimentos que adquirimos durante toda a vida.

As sinapses – ligações comunicacionais de um neurônio ao outro ou de um neurônio a uma outra célula – são as causadoras dessas transformações que podem ser maximizadas e treinadas. Um fator imprescindível quando o assunto é aprendizagem, é a convicção que todos são capazes de aprender, cada um em seu tempo e dentro de suas limitações, porém todo cérebro é capaz, em maior ou menor medida, de aprender.

Dentro dessa perspectiva, cabe a indagação de como as neurociências, tais quais a neuroanatomia, neurofisiologia, neuropsicologia, neuropedagogia e neuroantropologia podem auxiliar professores e pais nos processos de aprendizagem dos alunos e filhos? Essa análise justifica-se na medida em que o desenvolvimento das neurociências – em especial a partir da década de 1990, com o advento das neuroimagens – possibilitaram um maior entendimento do cérebro humano em funcionamento, ou seja, ainda vivo e trabalhando, permitindo um emaranhado de informações acerca de como o cérebro aprende, quais as principais funções acionadas durante a aprendizagem e, de forma mais incisiva, como se pode treinar o cérebro para que tais capacidades sejam potencializadas.

Para efeitos didáticos, objetivou-se explicar, brevemente, o funcionamento do cérebro, focando no que tange à aprendizagem; enumerar os mecanismos que estão presentes no processo de aprendizagem; e, por fim, apresentar como os conhecimentos das neurociências podem e devem ser aplicados cotidianamente, dentro e fora de sala de aula, para melhorar o aprendizado das crianças, adolescentes e dos adultos de forma geral.

"O cérebro humano é uma estrutura anatomorfolologicamente complexa que tem a responsabilidade de controlar todo o funcionamento do corpo humano, inclusive a maneira com que aprendemos."

2. METODOLOGIA

Essa é uma revisão bibliográfica acerca das neurociências aplicadas à educação e ao processo de construção da aprendizagem. Foram consultados manuais de neuroanatomia, neurofisiologia, neuropsicologia e neuroaprendizagem; além de artigos científicos acerca do tema com publicação nacional (ou traduzidos e em circulação no meio acadêmico nacional) do ano 2000 até 2020.

Foram selecionadas as bibliografias que apresentam conteúdo sistematizado completo, os quais contemplavam outras fontes já selecionadas. A escolha pela pesquisa bibliográfica se deu em função dos objetivos propostos, visto que “A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas etc.)” (RAMPAZZO, 2002, p.53). Assim, a partir da revisão exploratória, foi elaborado o problema que serviu como guia da pesquisa e a posterior seleção das fontes que melhor respondiam a problematização proposta.

Destarte, esta é uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, que busca “uma compreensão particular daquilo estuda: o foco de sua atenção é focalizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (RAMPAZZO, 2002, p.53 - grifo do autor). Dessa forma, a revisão culminou na compreensão de como as neurociências podem auxiliar no processo de aprendizagem, seja formal ou informal.

3. DISCUSSÃO

3.1 Funcionamento do Cérebro: as Sinapses

O cérebro humano é um sistema complexo chamado de Sistema Nervoso (SN) e, para fins didáticos, pode-se dividi-lo em Sistema Nervoso Central (SNC) e Sistema Nervoso Periférico (SNP), assim sabe-se que:

O SNC é composto pelo encéfalo (estrutura central do SN) e pela medula espinhal, responsável por processar informações e gerar comportamentos. Já o SNP forma uma grande rede de comunicações com tecidos do nosso corpo por meio de nervos, gânglios e terminações nervosas – que detectam estímulos e conduzem essas informações ao corpo (PICCINATO, 2020, p.11-12).

Portanto, o SN tem a “função de captar as mensagens, estímulos do ambiente, ‘interpretá-los’ e ‘arquivá-los’. Consequentemente, ele elabora respostas, que podem ser dadas na forma de movimentos, sensações ou constatações” (PICCINATO, 2020, p.12). É no SN que acontece todo o funcionamento do nosso corpo, seja na percepção do mundo exterior, seja nas sensações que isso causa no corpo humano, até as respostas que são geradas a partir desses estímulos. Em outras palavras, pode-se afirmar que é o funcionamento cerebral que causa os processos mentais,

tais quais o pensamento, a atenção e a capacidade humana de julgar (COSENZA; GUERRA, 2011).

Mas como esse funcionamento cerebral acontece? A resposta é simples: por meio das sinapses. O cérebro é composto, basicamente, de neurônios e neuróglia. Migliori (2013, p. 27) aponta que “O neurônio é considerado a unidade morfofuncional fundamental do sistema nervoso. É a célula nervosa que produz e veicula sinais elétricos, verdadeiros bits de informação” e completa afirmando que “Essas unidades funcionais de informação [os neurônios] não operam isoladamente, e sim em grandes conjuntos de neurônios associados, os chamados circuitos ou redes neurais” (MIGLIORI, 2013, p.27).

Estima-se que o SN humano conte com aproximadamente 80 bilhões de neurônios que se organizam para o bom funcionamento das faculdades mentais e do corpo humano, gerando as redes neurais (OHLWEILER, 2016). O nosso sistema nervoso é composto por esse emaranhado de neurônios e neuróglia, porém o foco do processo de aprendizagem são as sinapses, e estas acontecem pela comunicação dos neurônios entre si e estes com outras células. É importante ressaltar que a sinapse é “A zona de contato entre membranas, em que uma delas pertence a uma célula nervosa. [...]. Existem sinapses entre neurônios e entre neurônios e outros tecidos” (OHLWEILER, 2016, p.33). Elas podem ser elétricas – onde ocorre o contato entre uma célula e outra – ou química, na qual há uma lacuna entre uma célula e outra, pelas quais são liberados neurotransmissores e permite a reestruturação, adaptação e modificação das redes neurais (COSENZA, GUERRA, 2011; MIGLIORI, 2013; OHLWEILER, 2016; BRIDI FILHO, BRIDI, 2016; BRIDI FILHO, BRIDI, ROTTA, 2018, CORSO, 2018).

Ohlweiler (2016, p.34) afirma que “O conhecimento da transmissão sináptica é fundamental para compreender a base neural do aprendizado e da memória”. Isso se faz uma verdade a partir do momento que se entende que é pelo funcionamento das sinapses que se tornou possível todo o conhecimento acerca da neuroplasticidade e de como ela se encaixa no desenvolvimento humano e na sua capacidade de aprendizado.

“O nosso sistema nervoso é composto por esse emaranhado de neurônios e neuróglia, porém o foco do processo de aprendizagem são as sinapses, e estas acontecem pela comunicação dos neurônios entre si e estes com outras células. É importante ressaltar que a sinapse é ‘A zona de contato entre membranas, em que uma delas pertence a uma célula nervosa.’”

3.2 Neuroplasticidade: todo cérebro aprende

Se o SN funciona por meio das sinapses realizadas pelos neurônios entre si ou em contato com outras células, há um outro fenômeno capaz de elucidar a razão pela qual somos capazes de reter informações e gerar conhecimento, no processo que se denomina aprendizagem. Neuroplasticidade é a capacidade plástica do cérebro; em outras palavras, o cérebro humano é preparado para se modificar, se adaptar, se transformar. Pode-se definir neuroplasticidade como a

[...] capacidade de permitir a flexibilidade do cérebro normal e, conseqüentemente, [...], a cognição. Entende-se, dessa forma, que todas as funções corticais superiores envolvidas na cognição, como gnóscias, praxias e linguagem, são expressões da plasticidade cerebral, considerando as modificações em todos os níveis, do molecular ao cognitivo” (ROTTA, 2016, p.469).

A priori, tem-se identificado quatro tipos de plasticidade cerebral, são elas: Plasticidade neuronal; Plasticidade dos prolongamentos celulares; Plasticidade sináptica; e Modificações neuroquímicas e funcionais (ROTTA, 2016). No que tange à plasticidade neuronal, é importante salientar a neurogênese que é a capacidade que o cérebro humano tem de produzir novos neurônios em especial no hipocampo, cujas pesquisas indicam ser responsáveis pelas memórias (BRIDI FILHO, BRIDI, 2016; BRIDI FILHO, BRIDI, ROTTA, 2018).

A partir dos estudos feitos em pessoas que sofreram lesões cerebrais e tiveram suas capacidades lesadas retomadas, percebeu-se que o cérebro humano é capaz de, em alguma medida, se regenerar, e de criar neurônios ou modificar as especificidades de cada parte cerebral. Com o avanço das pesquisas, constatou-se que essa capacidade adaptativa e flexível se dá em estruturas cerebrais “normais” – não lesionadas – e que grande parte do processo de aprendizagem se dá em virtude da plasticidade cerebral (COSENZA, GUERRA, 2011; MIGLIORI, 2013; RIESGO, 2016; BRIDI FILHO, BRIDI, ROTTA, 2016; BRIDI FILHO, BRIDI, 2016, CORSO, 2016).

Partindo desse pressuposto que o cérebro humano é plástico – flexível e mutável – e que o processo de aprendizagem se dá, em grande medida, pela neuroplasticidade, é possível inferir que todo ser humano dotado de um cérebro é capaz de aprender. Dentro dessa perspectiva, devem ser levadas em conta as limitações, capacidades cognitivas prévias, ambientes sociais, estímulos, composição biológica e métodos de ensino.

Para que o cérebro funcione é necessário que este esteja nutrido e oxigenado, além disso, influências externas interferem no funcionamento e na estrutura das redes neurais. O ser humano é um ser biopsicossocial, no qual as três esferas – biológica, da psique e social – se inter-relacionam e se retromodificam.

Sem abandonar os elementos construídos anteriormente, novos caminhos são fixados ou ampliados dentro dessa rede neuronal, possibilitando novas conexões e novas interações com o ambiente. Externamente, essas novas conexões são traduzidas em novos comportamentos, expressos pelo corpo ou pelo pensamento (BRIDI FILHO, BRIDI, ROTTA, 2018, p.5).

E esse processo sináptico acontece o tempo inteiro, um neurônio é capaz de estabelecer contato sináptico com centenas de outros neurônios ao mesmo tempo em que recebe informações de tantos outros. Aliado à neuroplasticidade, o processo de aprendizagem acontece no cérebro diretamente ligado à memória, à emoção e à motivação.

Bridi Filho, Bridi e Rotta (2018) afirmam que a aprendizagem acontece por meio das modificações sinápticas das redes neurais, ou seja, que é uma reestruturação irreversível e acumulável, isso faz com que seja imprescindível a memória, já que o aprendizado no futuro depende diretamente do que se acumulou até o momento em que se depara com algo novo para se conhecer.

Nesse tocante, o cérebro busca na memória qualquer coisa análoga ao que é novo para que se possa criar algum ponto de partida para o aprendizado da nova informação que se apresenta. Dessa forma, não há de se pensar que a aprendizagem se dá em um local ou idade específicos, mas acontece do momento em que nascemos até a morte, e em todos os locais e situações possíveis. A escola é instituída como o local da educação formal, mas os conhecimentos formalmente apresentados nesse ambiente só se cristalizam ao serem aplicados cotidianamente na vida social.

O conhecimento acerca da neuroplasticidade permite que sejam revistas as percepções acerca dos alunos que não aprendem, assim como permite o entendimento de que não há um fator impeditivo para a aprendizagem como a idade ou um transtorno, há sim dificultadores e limitações particulares a cada ser humano que tem suas características individuais. Como afirma Almeida (2012, p.44), “[...] talvez, a melhor e mais importante descoberta da ciência que estuda o cérebro seja a questão da plasticidade cerebral, ou seja, no passado, acreditava-se que quem não aprendia não aprendia e ponto final”; mas as contribuições das descobertas das neurociências permitem que o processo de aprendizagem e as dificuldades inerentes a esse processo sejam compreendidos de forma diferenciada, abrindo caminho para a observação individualizada e singular de cada aluno enquanto sujeito de sua própria aprendizagem.

4. RESULTADOS

4.1 Aplicando o conhecimento das neurociências no processo de ensino-aprendizagem.

As neurociências, em geral, não criam nem têm a ambição de serem teorias da aprendizagem, uma metodologia de ensino ou método didático. A área é definida como um conjunto de conhecimentos acerca do funcionamento do SN que possibilita ao profissional da educação criar

mecanismos e estratégias para potencializar o aprendizado de seus alunos, assim como auxiliar pais no processo educacional estimulando seus filhos no conviver cotidiano.

Pensando dessa maneira – mais ampla e capaz de entender que todo cérebro é capaz de aprender – tanto pais quanto professores devem criar situações para estimular o aprendizado das mais diversas maneiras, visto que a aprendizagem se dá na cristalização das redes neuronais que acontecem por meio das sinapses e repetição do que é apresentado. O cérebro humano tem um mecanismo que visa à economia de energia, além de descartar aquilo que considera desimportante.

Se aprendemos por meio da memória e o cérebro seleciona aquilo que ele considera importante e deve ser “guardado”, então, a repetição é uma maneira bastante elucidativa para ele de que determinado conhecimento é importante e deve ser memorizado, aprendido e cristalizado enquanto rede neural. Assim, um conteúdo ensinado no dia 1, por exemplo, deve ser revisto no dia 2, depois no dia 10 e posteriormente no dia 30, aproximadamente. Essas revisitas ao conteúdo, mostra ao cérebro que aquilo é importante e precisa ser arquivado para que, quando preciso for, seja acessado de forma fidedigna.

Alguns professores podem questionar que fazem esse tipo de estratégia de revisão de conteúdos, retomadas da matéria com tempos curtos, mas para além da memória, outros fatores são necessários, como a emoção que é aplicada a determinada matéria e a motivação que o aluno tem para aprender. Essa motivação pode ser intrínseca – vem da vontade natural que ele tem de aprender determinado conteúdo, ou mesmo afinidade com ele, ou transferência, psicanaliticamente falando, com o professor – ou ser extrínseca – que vem de fora, pode ser a explicação da necessidade do conteúdo para a vida, aplicação prática em casa, na comunidade escolar, etc. Afinal, as neurociências apontam que é natural que “[...] um cérebro ativo e estimulado por diferentes desafios se revele mais perspicaz, mais hábil e naturalmente, mais capaz de responder às solicitações do pensamento” (TARCITANO, 2012, p.235).

Sabe-se que cada ser humano tem sua forma singular de compreender o mundo e de recepcionar os conhecimentos advindos do meio externo. Alguns são mais aptos a absorverem as informações de forma visual, outros aprendem ouvindo e há aqueles que aprendem de forma sinestésica, ou seja, por meio da experimentação dos outros sentidos. Existem, ainda, os que combinam duas dessas formas de aprendizagem. Alguns estudiosos ainda colocam uma quarta forma de aprendizagem: leitura e escrita. Esta estaria desvinculada da aprendizagem visual, visto que necessita apenas do processo de leitura para que o conhecimento se estruture no cérebro, de forma a ser acessado quando necessário.

É tácito que a maneira pela qual cada ser humano aprende é um mecanismo inconsciente e, automaticamente, professores tendem a privilegiar a forma com que ele aprende para ensinar. Assim, um professor visual tenderá a utilizar meios visuais em suas aulas para ensinar, enquanto os

que aprendem auditivamente, serão mais oralizados em suas explicações e, por fim, os professores que têm aprendido sinestésico utilizarão de experiências e estudos de caso. Da mesma forma que cada professor teve e tem seu tipo de aprendizagem, os alunos também o tem, logo um professor que privilegia a explicação oral em detrimento das demais, causará um problema de aprendizagem nos alunos que aprendem visualmente e sinestesicamente. Então, como solucionar esse problema? Criar mecanismos diferenciados e aulas que agreguem as diferentes formas de aprendizagem. Dessa forma, conseguirá abarcar todos os alunos, além de estimular o desenvolvimento das áreas corticais menos ativas a funcionarem.

Quanto mais partes do cérebro forem acionadas no momento da aprendizagem, mais fácil será o aprendizado, assim como sua estruturação será mais rapidamente estabelecida. Se o cérebro descarta aquilo que ele considera desnecessário, uma informação que é apresentada de forma a estimular várias partes do cérebro fará com que ele entenda que aquela informação é importante e a retirará da memória de trabalho – ou memória de curto prazo – e a alojará na memória de longo prazo, ou memória estabilizada. Assim se dá o aprendizado.

Uma outra forma de construir redes neuronais mais estáveis é a proposição de questionamentos e desafios (IZQUIERDO, 2002; MORAES e TORRES, 2004). Como afirmado acima, um cérebro estimulado a resolver problemas por conta própria será mais plástico e propício a fazer analogias e resolver problemas aos quais nunca tenha sido apresentado. No dia a dia, quando as crianças, principalmente, fazem algum questionamento aos pais, estes tendem a respondê-las prontamente, enquanto o mais correto seria questioná-las e desafiá-las a alcançarem a própria resposta, sendo que a função dos pais seria a de mediador desse processo.

A utilização desse recurso fará com que a criança tenha um cérebro mais afiado para a solução de problemas e busca de respostas e seja curioso. Um cérebro curioso levará ao desenvolvimento de um ser humano com maior potencialidade de aprendizagem, maior capacidade de assimilação de informações e a interação entre essas informações que, para muitos, podem ser díspares e totalmente descontextualizadas.

Essa estratégia também pode – e deve – ser utilizada em sala de aula. Fazer questionamentos aos alunos acerca de qual a conjugação verbal, por exemplo, é mais profícuo que apresentar raízes e desinências, para que o aluno decore o conteúdo. Utilizar questões presentes no dia a dia desses alunos também é uma forma de ratificar a importância do que está sendo ensinado, fazendo com que aquele conteúdo tenha uma aplicabilidade na vida e seja interpretado pelo cérebro como algo que é importante e merece ser estabelecido na estrutura neural.

Não há uma receita pronta para a forma como deve ser ensinado um ou outro conteúdo, nem um modelo unívoco pelo qual todo ser humano aprende, mas as neurociências apontam características que são genéricas aos mecanismos cerebrais de aprendizagem, cabendo aos pais e

professores a busca por estratégias de ensino que coloquem o aprendente como o centro de seu processo de aprendizagem, cabendo a ele aprender e não ao pai ou professor ensinar, mas servir como guia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Para Não Concluir...

São várias as possibilidades que se pode inferir a partir de alguns conhecimentos vislumbrados pelas neurociências que devem ser aplicados nos mais diversos ambientes de aprendizagem, visto que o ser humano aprende do momento em que nasce até o último suspiro de vida.

Assim sendo, utilizar das mais diversas ferramentas com fito a estimular o aluno a ter uma visão de mundo mais global, que envolva a emoção naquilo que ele está aprendendo-fazendo e a repetição favorecem o aprendizado. Salienta-se que a repetição não é a “decoreba” e a cópia repetitiva de determinado conteúdo, mas a repetição do mesmo conteúdo por meios diferentes, com exemplos distintos e com mecanismos de aplicação diversos.

Saber como o cérebro se estrutura e como ele funciona é, sim, um conhecimento estreitamente ligado à forma de ensinar e de aprender e não pode estar dissociado da pedagogia e da didática. As neurociências não vieram para destruir os conhecimentos desenvolvidos por teóricos da aprendizagem, pelo contrário, ela retifica e corrobora várias conjecturas apresentadas por esses teóricos e mostra anatomicamente onde acontecem em nosso cérebro.

Os estímulos devem ser dados a todo momento, contudo sem exceder os limites de cada idade e a peculiaridade de cada indivíduo. As ferramentas e estratégias de ensino devem ser adequadas à clientela, seja no que tange suas peculiaridades sociais, culturais e econômicas quanto suas peculiaridades neurobiológicas.

Ainda há muito que se aprender acerca das neurociências e, em especial, da Neuroaprendizagem. Não foi objetivo deste artigo contemplar todo o conhecimento já estabelecido dessa área, seja por limitações do autor, seja pela dimensão do conhecimento já pacificado, seja pelo simples fato de que o cérebro humano é complexo demais e a ciência ainda esteja engatinhando em seu estudo. O cérebro humano ainda tem muitos mistérios a serem revelados e devemos nos debruçar sobre o tema para que seja possível vislumbrar formas mais eficientes de ensinagem e aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo P. de. Plasticidade cerebral e aprendizagem. *In*: RELVAS, Marta Pires (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Wark, p. 41-52, 2012.

BRIDI FILHO, César A., BRIDI, Fabiane R. de S. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. *In*: ROTTA, Newra T., BRIDI FILHO, César A., BRIDI, Fabiane R. de S. (orgs.). **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 17-28, 2016.

BRIDI FILHO, César A., BRIDI, Fabiane R. de S., . ROTTA, Newra T. Intervenções Terapêuticas que Promovem o Desenvolvimento Sináptico. *In*: ROTTA, Newra T., BRIDI FILHO, César A., BRIDI, Fabiane R. de S. (orgs.). **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 1-21, 2018.

CORSO, Helena. Plasticidade Cognitiva e Cerebral no Desenvolvimento da Leitura e na Intervenção Psicopedagógica da Dislexia. *In*: ROTTA, Newra T., BRIDI FILHO, César A., BRIDI, Fabiane R. de S. (orgs.). **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p. 148-66, 2018.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

MIGLIORI, Regina. **Neurociência e educação**. 1.ed. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013. 160 p.

OHLWEILER, Lygia. Fisiologia e Neuroquímica da Aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra T., OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos S. (orgs.). **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, p. 28-42, 2016.

PICCINATO, Ricardo. **Para aprender a neurociência: Conceitos fundamentais para compreender o funcionamento do cérebro e seus distúrbios**. Bauru, SP: Editora Alto Astral, Coleção mente em foco, 2020. 151 p.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 160 p.

ROTTA, Newra T. Plasticidade Cerebral e Aprendizagem. ROTTA, Newra T., OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos S. (orgs.). **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, p. 469-86, 2016.

TARCIANO, Luiz A. C. Neuroplasticidade e aprendizagem. *In*: RELVAS, Marta Pires (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Wark, p. 211-38, 2012.

COMO CITAR:

BARBOSA, Luan Felipe. Como o Cérebro Aprende: Contribuições das Neurociências à Educação. *In*: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p.42 - 51, maio - agost. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.



APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raimunda Nonata Nascimento Araújo
Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento

RESUMO

Trabalho exploratório-descritivo com abordagem qualitativa, com orientação do método pesquisa-ação, no qual o pesquisador se insere e assume a ação de conhecer e propor novas possibilidades com vistas a impulsionar e potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento.. O objetivo é descrever as ações de intervenção com um bebê com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e os efeitos do processo de aprendizagem no desenvolvimento. Participou um bebê do sexo masculino, com 7 meses, matriculado em uma creche particular, durante 5 meses. A pesquisa teve três fases: observação inicial, intervenção e observação final. O participante, inicialmente, ficava sentado com apoio, quieto, sem nenhuma tentativa de movimento, parado e com um olhar distante, sem sorrisos ou comportamentos para requisitar o outro. A intervenção consistiu na interação da díade de forma co-ativa, conjunta, com apoio total em ambientes e atividades distintas. Os resultados evidenciaram a conquista da marcha com apoio no deslocamento, engatinhou, começou a apresentar iniciativa e autonomia na exploração e na preensão de objetos. O desenvolvimento foi possível porque ele não foi abandonado aos próprios recursos, mas teve uma base afetiva e segura, que nutriu confiança e segurança para explorar o mundo. A simbiose afetiva na díade permitiu a conquista do desenvolvimento de novas capacidades sociais, afetivas, motoras e cognitivas.

Palavras-Chave: Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Intervenção pedagógica.

Figura 1. Foto da Autora



Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento: Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Professora da Universidade de Brasília em Língua materna e alfabetização. Autora de livros, capítulos de livros, artigos, trabalhos em congressos nacionais e internacionais. Consultora e ministra palestras e oficinas sobre ensino especializado. Contato: fatimacader167@gmail.com (061)981375893
<http://lattes.cnpq.br/9235531902125074>
<https://orcid.org/0000-0002-0662-1428>

Figura 2. Foto da Autora



Raimunda Nonata Nascimento Araújo: Pedagoga. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES-SEDF-UDF. Contato: raimundaraujo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A concepção de criança e de desenvolvimento infantil ao longo da história passou por diferentes fases, desde a perspectiva inatista (a criança nasce pronta), passando pela comportamentalista (tudo depende do ambiente) e culminando com a interacionista (genética e ambiente juntos), conforme destaca Shaffer e Kipp (2012).. No final do século XIX, a criança passou a ser considerada como um ser ativo, histórico, social e cultural em interação com o ambiente. Assim, parte de comportamento geneticamente programado, filogenia, entre eles o choro e o sorriso, os quais na interface com o ambiente, na vivência de experiências coletivas da própria cultura, as crianças aprendem quando, onde e porque chorar ou sorrir.

Golse (2002, p.117) relata que do ponto de vista médico “[...] só após a segunda guerra mundial começou a falar de bebê como um ser, uma pessoa, e deixou de ser um ‘tubo digestivo’”. Nessa percepção, o fim da expressão: “tubo digestivo” redireciona o olhar para uma perspectiva de interface entre adultos e crianças. Assim, a criança não é abandonada aos próprios recursos, aos reflexos da natureza humana, mas é acolhida pela comunidade como um ser que demanda por atenção, afeto e estímulos simbióticos entre o cuidador e o bebê. Essa redefinição de concepção do ser humano é ampliada e influenciada pelos trabalhos em distintas áreas, como: psicologia, pedagogia, neurociência, psicolinguística, antropologia, entre outras.

Assim sendo, pensar a infância no século XXI implica considerar as competências e as habilidades que o bebê apresenta e promove durante as interações que estabelece com o grupo. Assim, para Golse (2002, p.120) é “[...] impossível pensar o início da vida psíquica do bebê fora de uma relação com um adulto. A criança tem necessidade de uma história biológica e relacional.” Portanto, a criança expressa conforme a perspectiva interacionista do desenvolvimento humano uma relação entre o organismo (corpo) e o meio sociocultural (imersão em uma cultura). Desta forma, desenvolve novas habilidades e competências em função dos vínculos afetivos vivenciados no contexto, conforme defende Montagner (2002). Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que:

[...] Os bebês induzem em nós, a pensar na nossa história, altera os costumes familiares, utilizam nossas partes infantis. O bebê nos tem ensinado que jamais morre o bebê que há em nós. Que eles têm necessidade de uma história e que tem direito a infância. (GOLSE, 2002, p.126)

“A concepção de criança e de desenvolvimento infantil ao longo da história passou por diferentes fases, desde a perspectiva inatista (a criança nasce pronta), passando pela comportamentalista (tudo depende do ambiente) e culminando com a interacionista...”

Esta realidade redimensionou o ensino educacional aos bebês na creche e nos programas de educação precoce a partir de três pontos de vista. O primeiro é o ponto de partida do profissional da educação, o professor precisa considerar o que a criança consegue fazer sozinha. Ao olhar para o desenvolvimento real, o professor evidencia processos já consolidados do desenvolvimento. Mas, é necessário que o professor incentive, estimule junto com a criança ações conjuntas em busca da descoberta de novas possibilidades de interação da criança com o ambiente, como por exemplo: a criança que não consegue pegar os objetos, poderá realizá-lo, inicialmente, com a ajuda total ou parcial do professor.

Nesta situação, cabe ao professor realizar uma ação motora conjunta: colocar a própria mão em cima da mão da criança e fazer os movimentos necessários para que ela se sinta estimulada a realizar o movimento de apreensão, numa perspectiva da abordagem co-ativa proposta por Van Dijk (1968 apud Cader-Nascimento e Costa, 2017) . Ao agir assim, o professor, está atuando, conforme propõe Vigotski (1989) na zona de desenvolvimento proximal, viabilizando condições mais convenientes para que o processo de ensino ocorra segundo as características singulares de cada criança. O bom professor é aquele que acredita no potencial da criança e busca viabilizar condições de acessibilidade. Neste processo, o professor, gradativamente, retira sua participação no processo e permite que a criança inicie com ele e conclua a atividade sozinha, promovendo condições para o domínio de pegar objetos com as próprias mãos.

Portanto, deve-se olhar para o quê a criança consegue fazer com ajuda, pois tudo que se faz em parceria com o outro significa que no futuro poderá fazer sozinha. Esta situação nos permite inferir que o ser humano não nasce pronto, ele é resultado da experiência vivenciada com a cultura e com os instrumentos veiculados no ambiente em que vive. Golse (2002, p.314) defende que “O bebê tem todas as competências para crescer e se construir [...]”, mas só se desenvolve no contato com o outro. Nesta interação, é fundamental que o outro mais experiente acredite e tenha expectativas positivas em relação ao desenvolvimento da criança. Desta forma, para o autor é importante que o adulto fique atento a quatro processos básicos na primeira infância, denominado de 4S (GOLSE, 2002, p.314): 1/Subjetivação (distinção entre o Eu e o Outro); 2/ Simbolização (aquisição de vários signos linguísticos: gestos, expressão corporal, fala, sons, movimentos amplos, objetos etc.); 3/Semiótica (comunicação na qual os signos linguísticos e os recursos de linguagem interagem em músicas, toques, histórias, brincadeiras e situações que encantem, dê segurança e confiança no bebê. A semiótica refere-se a habilidade dos bebês, antes de falar, interpretarem uma série de sinais); 4/Semântica (a criança dá significado aos sinais, sejam eles gráficos ou sonoros).

Os quatro processos podem ser visualizados na brincadeira da díade adulto/bebê de encontrar partes do corpo nele e no outro, por meio de um diálogo simples como: ‘cadê o cabelo da mamãe’ (a criança toca no cabelo da mãe). “Cadê o cabelo do bebê” (a criança toca no próprio cabelo). Quando o

bebê não consegue identificar no outro e em si partes do corpo que são solicitadas durante o jogo simbólico, pode evidenciar que o processo de considerar a si mesmo como um sujeito ainda não se efetivou. Demanda, portanto, intervenções direcionadas para que ele alcance esta habilidade. O uso de músicas infantis, parlendas, histórias, rimas ajudam a criança a se auto perceber como um ser singular e único. As experiências conjuntas permitem à criança de forma incidental e natural adquirir, na convivência, os símbolos arbitrários da primeira língua que a criança tem contato. Sacks (2010, p. 10) no estudo sobre surdez e desenvolvimento humano destaca que:

“[...] boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolvem de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza”

Portanto, com base na compreensão do processo de desenvolvimento humano estar vinculado ao mundo adulto e cultural, nosso objetivo de intervenção é descrever as ações pedagógicas propostas e desenvolvidas com um bebê com atraso nas capacidades neuropsicomotoras e os efeitos do processo de aprendizagem no desenvolvimento do participante.

2. METODOLOGIA

O estudo possui orientação de pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (apud TRIPP, 2005, p. 443) a qual defende formas de investigação-ação, buscando de forma “continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Dessa forma, foram realizados três momentos de levantamento de dados no contato direto com a prática 1/ observação inicial, 2/ intervenção; e, 3/observação final do comportamento do participante. A avaliação inicial consistiu na observação do comportamento da criança, realização de entrevista com a professora regente e a professora de psicomotricidade e auxiliar da sala de aula. A intervenção foi realizada com a supervisão da orientadora deste trabalho. O processo de intervenção ocorreu todos os dias da semana, uma interação aproximada de 3 horas diárias, durante cinco meses, tendo início em agosto e sendo concluída em janeiro 2019. Por fim, realizamos uma observação final do comportamento e desempenho da criança em relação à consciência corporal e, principalmente, ao domínio da motricidade ampla e os impactos no desenvolvimento global do participante.

2.1 PARTICIPANTE

O participante deste estudo é um bebê, do gênero masculino, na época estava com 7 meses, o mesmo será identificado pela idade em meses e o sexo, 7M. A escolha deste participante foi em função da identificação dos seguintes comportamentos: ficava sentado com apoio, quieto, enquanto todos os outros bebês estavam engatinhando, rolando, mexendo o corpo, ele permanecia do mesmo jeito, sem nenhuma tentativa de movimento, parado e com um olhar distante, sem sorrisos ou tentativas para requisitar ou conquistar o outro. A primeira impressão foi que aquela criança precisava de um acompanhamento realizado de forma conjunta para que pudesse desenvolver habilidades de exploração do ambiente e do outro.

A distinção no comportamento e desempenho foi notada pela professora regente e pela professora de psicomotricidade. A escola solicitou uma avaliação neurológica, porém, os pais não aceitaram o encaminhamento, argumentaram que cada criança tem o próprio ritmo de adquirir novas competências e habilidades. No entanto, o 7M sentava com dificuldade, caía em cima do braço e começava a chorar porque não conseguia tirar o braço. Não conseguia rolar para os dois lados, somente para a direita. A maior parte do tempo permanecia no mesmo local, não sorria muito, não tentava pegar nenhum brinquedo próximo. Esse contexto despertou minha atenção. Enquanto estagiária, busquei realizar um acompanhamento mais próximo dele, sempre pensando em alternativas para viabilizar melhores condições de interação. Toda esta dinâmica envolve o processo de mediação semântica entre o eu e o outro, o estabelecimento do vínculo, sentimento de segurança e confiança, numa perspectiva na qual a afetividade se torna o motor para impulsionar o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

O estudo foi desenvolvido em uma escola privada localizada na região do Plano Piloto do Distrito Federal, sendo o mesmo autorizado pela coordenação geral e pela família.

Estavam matriculadas na turma do berçário doze bebês, na faixa etária de 4 a 12 meses. Atuavam na sala uma professora regente, duas professoras auxiliares e uma estagiária. A escola dispunha de uma profissional na área de psicomotricidade para todos os bebês. A professora regente acompanhava todos os procedimentos relacionados à educação infantil, estimulação, cuidados com higiene e saúde e alimentação para o grupo dos 12 bebês e orientava o trabalho da equipe.

A situação estabelecida durante o processo de intervenção foi predominante da tríade estagiária e bebê em ambientes diversos e específicos do contexto escolar, em distintas atividades como: higiene, alimentação, estimulação multissensorial, psicomotricidade.

Os instrumentos utilizados consistiram no roteiro de observação do comportamento e desempenho do bebê. Entrevista semiestruturada com a professora de psicomotricidade e com a professora regente acerca do histórico do 7M na creche.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.

Os dados serão apresentados primeiro das entrevistas e depois descreveremos as atividades com a criança e, por fim apresentaremos os resultados que a atuação promoveu no processo de aprendizagem e desenvolvimento do 7M.

3.1 SONDAGEM INICIAL, DADOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES.

A professora regente, tem 52 anos, trabalha no berçário há 6 anos, formada em pedagogia. Destacou que 7M era diferente das outras crianças, não sentava, não engatinhava, não pegava nada e não manifestava iniciativa de explorar os objetos. Destacou que provocar cosquinhos nos pés, o deixava mais relaxado e flexível para poder dobrar ou realizar exercícios com as pernas. Relatou que colocava um arco com brinquedos visando provocá-lo a alcançar os objetos e pegá-los. Ele demorou a manifestar essa habilidade viso-motora, ao conquistá-la, os pais precisaram realizar uma viagem e a criança ficou dois meses sem ir para a creche. Processo que interferiu nos ganhos do bebê. Os relatos da professora regente confirmaram nossas primeiras impressões obtidas mediante observação do comportamento de 7M, um ritmo distinto dos demais bebês em relação ao desenvolvimento neuropsicomotor e afetivo.

A psicomotricista tem 62 anos, com formação em educação física, mestre em ciência da educação e doutora em ciências da saúde. Trabalha na escola há 21 anos. Ela relatou que a criança ingressou na escola em maio de 2018, com sete meses. Ao ser avaliada, a criança apresentou várias características do atraso motor, entre elas:

“pouca tonicidade e firmeza no pescoço que o impossibilitava de elevar e sustentar, segurar a cabeça. Quando era deixado em decúbito dorsal (barriga para baixo) se mantinha na posição. E os movimentos com a cabeça eram para o lado que era amamentado, o outro lado, não era por ele explorado. Percebia-se que a criança vivia muito no colo pois, era dependente da figura do adulto para conquistar movimentos, não manifestava autonomia, portanto, afetivamente fragilizado”. [...] o desempenho psicomotor, cognitivo e afetivo estava empobrecido e já lhe causando outros comprometimentos. (sic. agosto, 2018)

“No final do século XIX, a criança passou a ser considerada como um ser ativo, histórico, social e cultural em interação com o ambiente. Assim, parte de comportamento geneticamente programado, filogenia, entre eles o choro e o sorriso...”

A escola notificou os pais, estes manifestaram um comportamento de contestação das observações e discordaram dos resultados apresentados. Mesmo assim, em setembro a psicomotricista orientou a família a dar continuidade aos estímulos realizados na escola, dentre eles:

[...] deixá-lo em um espaço no chão que possa explorar objetos, arrastar o corpo, ir ao encontro dos brinquedos. Explicou que conforme a coordenação melhorasse, a criança iria descobrir partes do corpo que não conhecia antes. Deitado de barriga para cima, o pequeno conseguiria alcançar os próprios pés e levá-lo à boca. Por meio dessas explorações a criança iria descobrir uma série de sensações e as funções de cada parte do corpo. Aliado às orientações, os pais foram estimulados a procurar um médico para solicitar uma avaliação neurológica. [...]. (sic.)

Nota no registro que a ênfase recaiu nos processos de baixo desenvolvimento da criança. Vale salientar a importância das orientações à família de como dar continuidade às atividades propostas no ambiente escolar. Compreendemos que para a teoria sócio-histórica é crucial conhecer o processo de desenvolvimento em três campos distintos e complementares: o que se faz sem ajuda(real), o que se faz com ajuda (proximal) e a projeção futura do desenvolvimento (potencial). Vygotsky (1989) pondera que precisamos conhecer processos já consolidados, real, mas a ênfase precisa estar voltada para o desenvolvimento proximal. Este é o campo de atuação do coletivo, professores, famílias, pois aquilo que a criança consegue fazer com o outro significa que no futuro poderá realizar sozinha.

Assim partindo da zona de desenvolvimento real, as primeiras atividades propostas eram conduzidas de forma conjunta. A criança, inicialmente, não manifestava concentração e persistência, desistia muito fácil, chorava como se estivesse sentindo dor. A primeira tentativa que fez para engatinhar foi quando mostrei um brinquedo que ele ainda não conhecia, imediatamente, ele levou as duas mãos para frente para alcançar o objeto e, como resultado, não se sustentou e caiu. Ele foi levantado e sustentado na barriga. No entanto, sua resposta foi de gemer como se estivesse sentindo dor, mas ao mesmo tempo manifestou com os braços o desejo de pegar o brinquedo. Assim, com o apoio da estagiária-pesquisadora a criança apresentou a primeira vitória na conquista de uma capacidade cognitivo-viso-motora: ele desejou alcançar e pegar o objeto desconhecido e obteve êxito. Evidenciando que possui potencial para no futuro realizar a ação sozinho.

3.2 ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As supervisões contribuíram muito com a definição das atividades a serem propostas, entre elas: coordenação motora ampla (deslocamento) coordenação motora fina (pegar objetos). Então, uma das ações conjuntas foi pegar nas mãos de 7M, sustentando-o na realização do deslocamento no espaço interno da sala. Neste processo, a criança não sabia dar passos, movimentar os pés de forma alternada, sentia que era muito mole, sem firmeza, pesado, alteração no sentido proprioceptivo.

Ele dava um passo para frente e a outra perna não conseguia acompanhar o ritmo. No primeiro momento, segurei-o em suas mãos e o mantinha apoiado nas pernas, depois que havia adquirido um equilíbrio maior e fortificado os passos, passei a segurar nas suas mãos andando na frente dele. Era necessário a proximidade física para desenvolver uma base emocional segura e confiante na aquisição do comportamento da marcha e no avanço das conquistas motoras. Assim, nos deslocamentos necessários no espaço interno, ele ia andando com o apoio de mãos, sustentando os movimentos necessários na orientação e deslocamento.

Aos poucos, em seu próprio ritmo, 7M desenvolvia com apoio a consciência do movimento do próprio corpo para chegar aos locais, não sendo mais levado nos braços de um lado para o outro, superando os limites e aprendendo a deambular. O adulto experiente e empático foi fundamental nesta conquista.

Como eram 12 crianças e quatro adultos (professora regente, duas auxiliares e uma estagiária) foi possível ficar mais próxima de 7M. Atividades como colocá-lo em pé na barra de sustentação, no rolo e empurrar devagar para que movesse os pés, outras vezes colocava-o em cima do rolo e o movia até embaixo, fortalecendo o reflexo de paraquedas. Algumas vezes, ele era colocado de quatro e sua barriga era sustentava, porém sempre chorava muito nessa posição, fator que levava a alteração dessa posição de forma a ajudá-lo a movimentar as pernas. Foi possível perceber que 7M gostava de ficar em pé. Assim, estimulamos esta posição, promovendo o deambular com apoio total, depois parcial até chegar o momento de dar alguns passos sozinhos.

Após dois meses de trabalho, com cinco encontros por semana, a cada encontro de aproximadamente 3 horas, 7M começou a engatinhar. O primeiro movimento de engatinhar demonstrando autoconfiança, iniciativa e autonomia foi em outubro, dois meses após o início das intervenções mais individualizadas. Processo que evidencia a importância de uma base de confiança e segurança emocional na primeira infância conforme propõe Wallon (1975). Na ausência de afetividade, é muito mais difícil ocorrer a aquisição de novas habilidades por parte da criança.

Em relação às atividades que envolveram a educação viso-motora, a ação consistia em pegar brinquedos e mostrá-los à criança. Diante do estímulo visual, ele localizava o objeto e olhava, porém, não realizava o acompanhamento visual do deslocamento do brinquedo, nem apresentava reação de pegá-lo. Além disso, a criança não reagia diante da emissão do próprio nome. Ele não atendia aos chamados pelo nome, não se voltava, não sorria, não manifestava nenhuma reação diante do estímulo verbal. Como estagiária-pesquisadora, era necessário realizar atividades que promovessem o desenvolvimento das capacidades em apreender objetos, realizar segmentos visuais, se virar quando alguém falasse o nome dele. Assim, intensificamos a intervenção para atividades voltadas para a sensação e motricidade, por meio da ação motora conjunta.

Com base nos estudos sobre surdocegueira desenvolvidos por Cader-Nascimento e Costa (2017) e na perspectiva do movimento co-ativo, mão-sobre-mão, introduzimos a brincadeira sociocultural de pique-esconde. A ação de retirar brinquedos de um recipiente foi realizada de forma conjunta algumas vezes, até o dia em que 7M viu um recipiente semelhante, dirigiu-se até o mesmo e iniciou o processo de retirada do conteúdo do pote, por iniciativa própria.

A brincadeira de pique-esconde foi uma atividade que encantou a criança. A estagiária-pesquisadora colocava um tecido cobrindo o próprio rosto ou do bebê, sempre retirando o tecido e verbalizando “Achei o 7M”. Esta foi uma atividade que ele gostou, sorriu e participou ativamente, no início com apoio e depois apresentou a iniciativa de puxar o tecido e encontrar a face do outro. As atividades propostas de andar junto, brincar de olhar e pegar brinquedos, de pique-esconde com o tecido, entre outras, parece que despertou na criança recursos inatos de requisitar a presença do outro, ele passou a realizar o rastreamento do ambiente para localizar a estagiária-pesquisadora e quando encontrava sorria ou se locomovia para alcançá-la.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar como estagiária-pesquisadora em uma escola particular e com uma criança de 7 meses foi uma experiência única vivenciada durante minha formação como Pedagoga. Este trabalho foi possível em função do vínculo que estabeleci com a criança, o contato olho no olho, o reconhecimento no bebê de demandas por acompanhamento mais individualizado e a demanda de nutrir no outro a confiança e a segurança no ambiente foi o primeiro ponto que desencadeou ou reativou o comportamento ativo do bebê. Em segundo lugar, a supervisão realizada durante o curso de pedagogia, as orientações e as indicações de atividades viabilizaram intervenções mais direcionadas e efetivas.

Durante todo o processo, questionava, o que posso fazer para contribuir com o aprendizado dessa criança? A resposta era que enquanto pedagoga era preciso acreditar na aprendizagem promovendo o desenvolvimento. Esta experiência marcou minha formação, pois quando conheci o participante não tinha nada planejado, apenas um desejo imenso de poder ajudá-lo, de contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento. E, ao perceber que ele correspondia às brincadeiras, aos pequenos estímulos que fazia, me senti comprometida e centralizei esforços para uma educação na primeira infância pautada na confiança de que toda criança pode ser alcançada, só depende de como nós, adultos, assumimos a responsabilidade frente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, atividades simples como disponibilizar pequenos bloquinhos para que ele alcançasse

(em cima de um circuito), colocar algumas bolinhas na frente dele, pedir que ele jogasse a bola, chamar a criança pelo próprio nome, colocar outra criança da mesma faixa etária ao lado do 7M para que ele visse o comportamento de pegar, arremessar, buscar o objeto foram atividades simples com grande impacto na conquista de novas capacidades cognitivas, sociais, motoras e afetivas. A presença de outra criança que já dominasse determinadas habilidades, entre elas jogar a bola, foi importante, pois 7M tinha modelos da mesma faixa etária a serem observados e seguidos, promovendo aprendizagem por imitação. Enfim, a presença do outro promoveu um terreno fértil ao desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo do 7M. O trabalho evidenciou a importância de ajudar as crianças a se encontrarem em seu pequeno mundo, intervindo de forma suave, amorosa e com competência técnica na proposição de ações mais efetivas. O bebê representa o futuro de todos nós, por isso é importante o respeito, o compromisso ético no cuidar e ensinar.

COMO CITAR:

CADER-Nascimento, Fatima Ali Abdalah Abdel e ARAÚJO, Raimunda Nonata Nascimento . APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **Revista Sala de Recursos**, vol.2, n.2, p. , maio - agost. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

5. REFERÊNCIAS

CADER-Nascimento, Fátima A. A. A.; COSTA, M. da P. R. Intervenção com famílias cujos filhos são surdocegos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 20–32, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10816. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10816>. Acesso em: 4 jul. 2021.

GOLSE, Bernard. O que temos aprendido com os bebês. In: FILHO, Laurista Corrêa; CORRÊA, Maria Elena Girade; FRANÇA, Paulo Sérgio(org.) **Novos olhares sobre a Gestação e a criança até os 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê**. Brasília: L.G.E.,2002, p. 116-132

SHAFFER, David. "R.; KIPP, Katherine." **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Cengage Learning (2012).

MONTAGNER, H. Competências alicerces do bebê. In: CORREIA, L.F.; CORREIA, M.E.G.; FRANÇA, P.S. **Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê**. Brasília: LGE, 2002, p.388-399.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das letras, 2010. p. 216.

SHAFFER, David R.; KIPP, Katherine. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. 2ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012. p.920.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.31,n.3, p.443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02,agosto 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. P.212.

WALLON, Henri, (1975). **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa.p.88.

COMO CITAR:

CADER-Nascimento, Fatima Ali Abdalah Abdel e ARAÚJO, Raimunda Nonata Nascimento . APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **Revista Sala de Recursos**, vol.2, n.2, p.52 - 63, maio - agos. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

5. ANEXOS

Figura 3

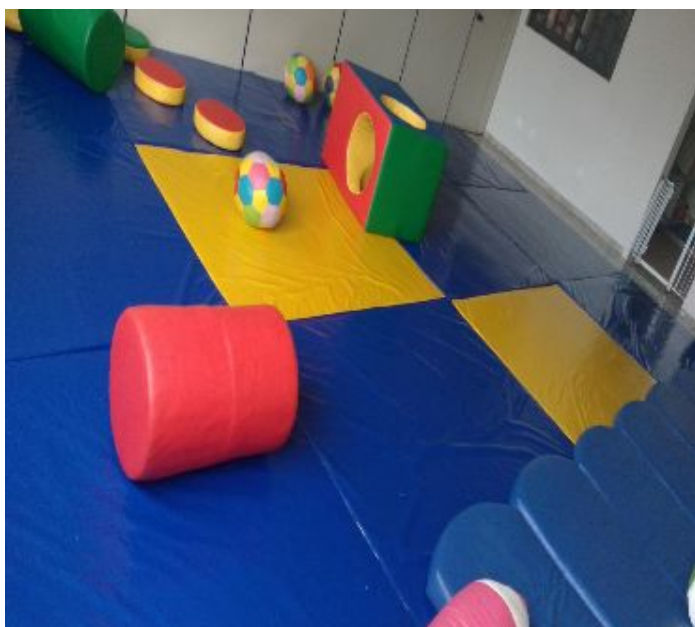


Figura 4



Figura 5



Figura 6



As figuras 3, 4, 5 e 6 representam o ambiente interno da creche destinado a estimulação psicomotora. As imagens evidenciam sala de aula com colchonetes nas cores azul e amarelo distribuídos em todo piso, tornando a sala mais acolhedora. Há blocos de diferentes formatos geométricos que podem ser disponibilizados de forma distintas criando percursos psicomotores distintos.



PROJETO A (COLHER): NOVAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE O ENSINO REMOTO

Erika dos Santos Coutinho

Gislêle Aparecida da Silva

Joelma Augusto de Oliveira

Monique Vieira Amorim Bandeira

RESUMO

O presente artigo apresenta o Projeto A(colher) elaborado pela equipe de apoio de uma escola da rede pública do Distrito Federal do Arapoanga, da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina. Em virtude do ensino remoto implantado na rede de ensino pública do Distrito Federal em 2020 e em vigor até o primeiro semestre de 2021, a equipe de apoio, elaborou um protocolo de Rotina Planejada denominado Projeto A(colher). O Projeto foi criado para imersão dos estudantes e professores numa perspectiva de educação inclusiva pautada na troca afetiva, na aprendizagem compartilhada, no crescimento coletivo motivador e no compartilhamento de experiências. A Rotina Planejada está hospedada na sala virtual A(Colher), no Google Classroom da Unidade de Ensino, na qual são postadas atividades que fazem parte de ações coletivas desenvolvidas com professores e estudantes da escola participante. A metodologia do Projeto consistiu em realizar uma atividade diferente em cada dia da semana, num contexto temático assim organizado: segunda-feira (Leitura Deleite), terça-feira (Desafio), quarta-feira (Jogo), quinta-feira (Experimento/Experiência) e sexta-feira (Produção Artística). Esta organização serviu de parâmetro para o replanejamento do Projeto Político - Pedagógico da Unidade Escolar que manteve ativo apenas o projeto denominado: "Lendo Eu Aprendo". Os resultados evidenciaram a importância do projeto para o assessoramento pedagógico aos professores, contribuindo para a diversificação e adequação das atividades escolares. Concluímos que a iniciativa viabilizou uma maior integração entre a equipe de apoio e os professores regentes da Unidade de Ensino, além de proporcionar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes.

Palavras-Chave: Rotina Planejada. Equipe de Apoio. Aprendizagem Compartilhada.

Assim sendo, foram utilizados livros em PDF, vídeos preparados por profissionais da Unidade de Ensino do Projeto e de outras escolas, vídeos prontos e conteúdos informativos de sites, blogs e de canais do Youtube, sempre referenciados.

1. INTRODUÇÃO

As profissionais da rede de apoio de uma escola classe da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CREPlan), em atenção às orientações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e da Orientação Educacional (OE), desenvolvem ações integradas e planejadas de forma institucional. O intuito dessas ações é abordar temáticas previstas no Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF) e no calendário escolar anual como: os Eixos Transversais, Inclusão, Autonomia Estudantil, Semana de Educação Para a Vida, Semana da Inclusão etc. (DISTRITO FEDERAL, 2009, 2010, 2019).

Uma das ações integradas é o Projeto A(Colher), que está hospedado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o mesmo nome do projeto, na plataforma *Google Classroom*, da Unidade de Ensino (UE) de lotação das profissionais. O Projeto foi elaborado em virtude do contexto do ensino remoto implantado na rede de ensino pública do DF no ano letivo de 2020 e em vigor no primeiro semestre de 2021.

As estratégias do A(Colher) estão em conformidade com os normativos legais publicados pelo Governo do Distrito Federal (GDF) e pela Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) para o ensino remoto, a saber: PORTARIA nº 129, de 29/05/2020; PORTARIA nº 133, de 03/06/2020; DECRETO nº 41.841, de 26/02/2021; PORTARIA nº 160, de 09/04/2021 (DISTRITO FEDERAL, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b).

O Projeto tem como objetivo apresentar um protocolo de rotina planejada para imersão dos estudantes e professores da referida UE numa perspectiva de educação inclusiva pautada na troca afetiva, na aprendizagem compartilhada, no crescimento coletivo motivador e no compartilhamento de experiências. Na sala A(COLHER) são postadas atividades que fazem parte de ações coletivas desenvolvidas com professores e estudantes e que consistem na realização de uma atividade diferente em cada dia da semana num contexto temático.

A metodologia do artigo em tela é de natureza qualitativa, visto que apresentamos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas compreendidos e explicados pela dinâmica das relações sociais (DEMO, 1995). Acrescentamos ainda, o aspecto exploratório dado que “[...] a pesquisa exploratória busca **apenas** levantar informações sobre **um determinado objeto**, delimitando assim **um campo de trabalho**, mapeando as condições de manifestação desse objeto.” (SEVERINO, 2007, p. 123, grifo nosso).

Esta produção encontra-se organizada em três momentos: no primeiro, apresentamos brevemente o Projeto e a fundamentação teórica na qual nos apoiamos. No segundo momento, explicitamos a implementação do A(colher) na escola e sua aceitação pelos docentes e equipe gestora. Finalmente, no terceiro momento, tecemos nossas considerações finais a respeito do trabalho colaborativo da equipe de apoio com a aplicação do projeto.

2. METODOLOGIA

2.1 PROJETO A(COLHER): CONCEPÇÃO TEÓRICA E FILOSÓFICA

Para a fundamentação do Projeto A(Colher), nos ancoramos no caderno dos Pressupostos Teóricos, nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens, no Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental - Anos Iniciais/ Anos Finais, que orientam o trabalho docente a partir da concepção de educação integral e do currículo integrado com os princípios da unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b, 2018).

De acordo com Bandeira e Dantas (2021), o caderno dos Pressupostos Teóricos orienta, pelas concepções teóricas de Currículo que adota, uma organização do trabalho pedagógico (OTP) em que se recupera a função social da escola de resgatar o protagonismo estudantil ante a produção do conhecimento. As autoras apontam também que o Currículo em Movimento do DF dá destaque às dimensões culturais e éticas, enfatizando em seus eixos transversais a preocupação de não desenvolver os conteúdos de modo fragmentado e sem sentido real para o estudante.

Os materiais postados na sala virtual A(COLHER) estão sistematizados a partir de um protocolo de rotina que prevê a realização de uma atividade diferente em cada dia da semana, num contexto temático assim organizado: segunda-feira (Leitura Deleite), terça-feira (Desafio), quarta-feira (Jogo), quinta-feira (Experimento/Experiência) e sexta-feira (Produção Artística).

De acordo com Barbosa (2006, p. 35), “[...] uma rotina adequada torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, ela permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização”. Por isso, em consonância com a autora, adotamos a rotina como fio condutor do A(Colher), pois, por meio dela, as ações promovidas podem assegurar a estabilidade e segurança nos educandos, sobretudo o público-alvo da Educação Especial. A autora ainda destaca que, para não se tornar uma tecnologia de alienação, é necessário considerar na rotina a relação do estudante com o mundo, as expectativas de participação e de liberdade oportunizadas, o espaço para fruição e imaginação e o ritmo pessoal dos discentes. Assim, pode-se evitar uma rotina desinteressante e desgastante na escola.

As ações e atividades são elaboradas pensando na realidade dos estudantes que tinham acesso à internet e para os que estavam sendo atendidos apenas com material impresso. Deste modo, contemplamos a igualdade e a equidade de acesso ao conhecimento buscando minimizar as desigualdades pedagógicas, que infelizmente estão presentes no contexto da escola pública.

Assim sendo, foram utilizados livros em PDF, vídeos preparados por profissionais da Unidade de Ensino do Projeto e de outras escolas, vídeos prontos e conteúdos informativos de sites, blogs e de canais do YouTube, sempre referenciados. Também foram criados jogos e formulários

virtuais, com professores, estudantes e familiares pelo Google Meet, além de material com as orientações de cada atividade redigidos pelas profissionais da rede de apoio.

Em cada proposta planejada foram amplamente considerados os eixos integradores do Currículo em Movimento do DF, a ludicidade e o letramento, pois concordamos com o documento que estes eixos são elementos basilares da educação de crianças (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b, 2018). Singer (2015), enfatiza que a ludicidade é um recurso importante que promove prazer e estimula a criatividade no processo educativo, além de ajudar a aproximar professores e estudantes, diminuindo a tensão provocada pela relação de poder entre eles.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A criação do Projeto A(Colher) se pautou na necessidade de assessorar pedagogicamente os(as) docentes da escola de lotação das profissionais da rede de apoio responsáveis pelo Projeto, na Região Administrativa (RA) de Planaltina. Entende-se por equipe de apoio as profissionais da Orientação Educacional (OE), do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos Generalista (SR) e do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), sob as funções/atuações da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA).

Durante o período do ensino remoto, os professores da UE solicitaram auxílio para os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou de acompanhamento das atividades remotas, para os estudantes atendidos na Sala de Recursos e na Sala de Apoio à Aprendizagem, além de sugestões para complementar o trabalho com os discentes que estavam indicando mais avanços no processo de aprendizagem do que os colegas de turma, a fim de que estes não se desmotivassem ao longo dos anos letivos de 2020 e 2021.

O desafio era propor uma ação que pudesse favorecer a inclusão do máximo de estudantes possíveis e que permitisse que os discentes atípicos e com transtornos funcionais específicos (TFE) se sentissem parte do contexto escolar, sendo compreendidos em suas necessidades singulares. Rech *et al* (2009) afirma que,

A inclusão escolar, influenciada por diretrizes internacionais, vem se constituindo como prioritária na legislação brasileira desde a década de noventa, com base nos princípios da Declaração de Salamanca. A legislação nacional parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência entre outros. (RECH *et al*, 2019, p. 3).

Mantoan (1997), já chamava à atenção para o fato de que o êxito da inclusão demanda uma nova postura dos profissionais da educação, sobretudo os professores no que se refere à disposição para renunciar ao conservadorismo tradicional da escola. Para a autora é primordial que novos recursos, tecnológicos e metodológicos, sejam inseridos e aplicados para um atendimento de qualidade de todos os estudantes.

A realização do Projeto repercutiu de forma positiva entre os professores da escola participante. A cada proposta encaminhada, a equipe de apoio recebia devolutivas com agradecimentos e comentários de incentivo na sala virtual e no grupo de WhatsApp institucional. Como toda a ação do A(Colher) não era uma imposição da escola, foi mantida a autonomia pedagógica dos professores para aplicar a rotina em sua totalidade ou em partes, complementando os planejamentos.

O segmento da Educação Infantil foi o que mais empregou a rotina completa no atendimento dos estudantes. As professoras fizeram uso das atividades desenvolvidas no Mês da Inclusão da Unidade de Ensino, na Semana da Criança e na última semana de aulas em dezembro de 2020, a partir das temáticas pertinentes de cada período.

Além das devolutivas do corpo docente, os responsáveis pelos estudantes também demonstraram nas reuniões do 1º/2º e 3º bimestres de 2020, a satisfação dos filhos na participação das atividades encaminhadas pelos professores a partir do protocolo do A(Colher). O momento mais elogiado foi o período dedicado à Educação Inclusiva, no qual foram trabalhadas as temáticas sobre o respeito mútuo, empatia, diferenças entre as pessoas, os Transtornos Funcionais Específicos, TEA, Síndrome de Down, deficiências física e mental, racismo, Bullying entre outros.

No letivo de 2021, foram encaminhadas para os professores propostas voltadas para o tema “Cultura de Paz”, indicado pela SEEDF na Semana da Educação Para a Vida, prevista no calendário escolar no período de 03 a 07 de maio. Os subtemas abordados na rotina do A(Colher) foram: os direitos humanos, a gentileza e o respeito para uma boa convivência, a importância da rotina na vida do estudante, o respeito à diversidade social e o combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Este último subtema foi abordado aproveitando a campanha do Maio Laranja¹, com atividades informativas específicas para os estudantes e as famílias elaboradas pelas profissionais da equipe de apoio da UE.

O segmento da Educação Infantil foi o que mais empregou a rotina completa no atendimento dos estudantes. As professoras fizeram uso das atividades desenvolvidas no Mês da Inclusão da Unidade de Ensino, na Semana da Criança

¹ Campanha Nacional de iniciativa do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), a partir da Lei Federal 9.970/2000 que instituiu o 18 de maio como Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescente, em alusão ao caso da menina Araceli Sánchez Crespo, de oito anos, que foi sequestrada, drogada, estuprada e morta, em Vitória (ES), em maio de 1973 (BRASIL, 2021).

Para que as ações do Projeto chegassem aos estudantes e às famílias durante o período do ensino remoto, foram necessários o apoio e o engajamento dos(das) professor(as) regentes na postagem e divulgação das propostas nos grupos de WhatsApp das turmas e nas salas virtuais da escola. A maioria dos docentes aderiu ao Projeto e encaminhava as atividades sempre que solicitado, buscando motivar os estudantes a realizá-las.

Ademais, o protocolo de rotina planejada da sala virtual A(COLHER) serviu de parâmetro para a reorganização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola participante, a pedido da equipe gestora e com concordância do corpo docente, que manteve ativo apenas o projeto de leitura intitulado “Lendo Eu Aprendo” ao longo do ensino remoto (DISTRITO FEDERAL, 2021c). A efetivação do projeto de leitura se deu com o planejamento e elaboração de sugestões de atividades pelos professores, coordenadores e equipe gestora, a partir do Protocolo do A(colher). As atividades foram postadas na sala virtual da coordenação pedagógica da UE semanalmente, de acordo com temas previamente escolhidos nas reuniões coletivas on-line. Assim, as sugestões inseridas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) estavam disponíveis para que todos pudessem utilizá-las em suas aulas remotas.

Para além do trabalho efetivo na escola, as profissionais responsáveis pela sala virtual A(COLHER) apresentaram o projeto no Fórum do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem realizado no período de 25 a 27 de novembro de 2020² e nos Encontros de Articulação Pedagógica (EAP) organizados pelas Coordenações Intermediárias (CI) de cada serviço, tanto da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CREPLan) como de outras CRE's.

O período de vigência do A(colher) é ao longo do ano letivo, de acordo com o PPP da escola e com os planos de ação das profissionais da rede de apoio responsáveis pelo Projeto. Salientamos que o acesso à sala virtual e aos materiais postados é livre para todos que tenham o e-mail institucional da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) por meio do link de convite e/ou do código da turma/sala.

Para o aprimoramento das metodologias e estratégias empregadas e adequação à realidade da comunidade escolar são feitas avaliações periódicas das ações e atividades desenvolvidas como todos os envolvidos em reuniões pedagógicas virtuais com os professores de cada segmento e/ou nos Conselhos de Classe de cada bimestre.

²A apresentação do protocolo de rotina planejada da sala virtual A(COLHER) ocorreu no formato de comunicação oral - Roda de Conversa 4 - canal virtual da Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GSEAA) e pode ser acessada no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=CpNe8yNzG8k>. (DISTRITO FEDERAL, 2020c).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar o Projeto A(colher), uma das ações coletivas das profissionais da rede de apoio da EC do Arapoanga da CRE de Planaltina-DF. Mesmo antes da pandemia e da implementação do ensino remoto, as ações realizadas pela rede de apoio da UE sempre tiveram como referência o trabalho coletivo e colaborativo, razão pela qual foi decidido transferir esse *modus operandi* para a plataforma do Programa Escola Em Casa DF.

Assim como os professores regentes, as profissionais da OE, AEE/SR, SAA e EEAA também tiveram que “se reinventar” e buscar adequar suas atuações para o teletrabalho. Entendemos que, para além de simplesmente atender às orientações publicadas pela SEEDF, pelo Governo do Distrito Federal e pelo Conselho de Educação do DF (CEDF), o trabalho da equipe de apoio deveria ter como foco o mapeamento das fragilidades do contexto do ensino remoto em todos os segmentos da comunidade escolar, quais sejam família, estudantes, docentes e equipe gestora. Estar perto, mesmo com o distanciamento físico, foi o grande desafio da equipe, pois, somente entendendo a realidade concreta, seria possível apontar caminhos viáveis e pertinentes.

Enxergamos com o Projeto A(colher) tais possibilidades de atuação já que, por meio dele, foi possível não só acolher, mas também sensibilizar, conscientizar, informar e atender todos os segmentos da escola. E, para mais, colaborou-se para reorganização do PPP e do trabalho pedagógico da UE, inclusive repercutindo o Projeto para outras Unidades Escolares e outras CRE's. Entendemos que a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na escola, sobretudo dos estudantes atípicos e com TFE, não pode prescindir de recursos variados, flexibilidade das ações e das atividades, adequações metodológicas e uma relação menos vertical entre docentes e discentes (MANTOAN, 2015). Uma postura horizontal aproxima mais o professor do estudante, permitindo que o conheça e identifique suas limitações, potencialidades e preferências e, tornando mais viável o planejamento de situações de efetivas aprendizagens.

Como próximo desafio, as profissionais da equipe de apoio pretendem adequar o A(Colher) para o ensino presencial, tornando-o um projeto permanente no PPP da Unidade de Ensino.

COMO CITAR:

COUTINHO, Erika dos Santos; Silva, GISLÊLE Aparecida da; OLIVEIRA Joelma Augusto de; BANDEIRA, Monique Vieira Amorim Projeto A (Colher): Novas Possibilidades para a Educação Inclusiva Durante o Ensino Remoto. In: **Revista Sala de Recursos**, vol.2, n.2, p. , maio - agost. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. Currículo em Movimento: Trajetória e Concepções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 19, n. 1, p. 319-343, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/>> Acesso em: 31 jul. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/barbosa.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Governo do Brasil. **Maio Laranja**: Campanha incentiva denúncia de abuso e exploração infanto-juvenil. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica**: em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 146p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação Especial**: Orientação Pedagógica. Brasília, 2009. 142p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**: Orientação Pedagógica. Brasília, 2010. 124p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014a. 92p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília, 2014b. 70p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental - Anos Iniciais/ Anos Finais. Brasília, 2018. 312p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Educacional**: Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019. 96p.

DISTRITO FEDERAL. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. **Portaria nº 129 de 29/05/2020. 2020a**. Institui o Programa Escola em Casa DF. Disponível em: <<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d34d4d351661460>> Acesso em: 25 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. **Portaria nº 133 de 03/06/2020**. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. 2020. Disponível em: <<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/acc3d738dc294f4780891155242c5d43>> Acesso em: 25 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Protocolo de Rotina Planejada (Comunicação oral *on-line*). In: **Fórum do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem/2020**: Roda de Conversa 4. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CpNe8yNzG8k> Acesso em: 25 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. **Decreto nº 41.841 de 26/02/2021**. 2021a. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f420758b53ef4ac698ae64733fc20726>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. **Portaria nº 160 de 09/04/2021**. (2021b). Disponível: <<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5a0ad6b468bf4393a84288e4c4a5ad>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino de Planaltina. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 01 de Planaltina**. Brasília, 2021c. 71p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/Editora Senac, 1997. 235p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 64p.

RECH, Sinara Almeida et al. A Inclusão da Rotina na Educação Especial: relato de experiência. In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/a-inclusao-da-rotina-na-educacao>> Acesso em: 04 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

COMO CITAR:

COUTINHO, Erika dos Santos; Silva, GISLÊLE Aparecida da; OLIVEIRA Joelma Augusto de; BANDEIRA, Monique Vieira Amorim Projeto A (Colher): Novas Possibilidades para a Educação Inclusiva Durante o Ensino Remoto. In: **Revista Sala de Recursos**, vol.2, n.2, p.64 - 73 , maio - agost. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

6. ANEXOS

Figura 1. Foto da Autora



Erika dos Santos Coutinho: possui Licenciatura em Letras pela Faculdade das Águas Emendadas – FAE-DF (2014) e Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia – IESA-DF (2015). Pós-graduada em Orientação Educacional pela Faculdades Integradas de Várzea Grande – FIAVEC-MT (2016), em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Serra Geral – FASG - MG (2021). Atualmente é Pedagoga-Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF há 2 anos. Tem experiência como professora da Educação Básica na SEEDF como contrato temporário de 2017 a 2019. E-mail: erikalinguaportuguesa@gmail.com

Figura 2. Foto da Autora



Gislê Aparecida da Silva: PcD auditiva, possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz - FACIBRA (2012) e Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás, Formosa-Goiás (2004). Pós-graduada em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação São Luís Jaboticabal, São Paulo (2006). Atualmente é professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2001. Há 07 anos, Pedagoga da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) junto aos Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno do Déficit Atenção/Hiperatividade, Dislexia, Distúrbio do Processamento Auditivo, Transtorno de Conduta, dentre outros). Ministra palestras e oficinas na área de atuação inclusiva da SEEDF. E-mail: gigilgs@gmail.com

Figura 3. Foto da Autora



Joelma Augusto de Oliveira: possui Licenciatura em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, Formosa - GO (2000). Especialista em Educação Especial para Escola Inclusiva, Faculdade Águas Emendadas (FAE), Brasília - DF (2008). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 1998. Atuou nas áreas de Ensino Fundamental Séries Iniciais/Finais, Ensino Médio, Coordenação Pedagógica e há 14 anos como professora de Sala de Recursos Generalista da Escola Classe 01 do Arapoanga da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina. Possui certificação e experiência em Atendimento Educacional Especializado. Ministra palestras e oficinas sobre Educação Inclusiva. E-mail- joelmaaugusto@hotmail.com

Figura 4. Foto da Autora



Monique Vieira Amorim Bandeira: possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB (2005), Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco – UCB/RJ (2006), Mestra em Educação pelo PPGE – UnB. Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF desde 2000. Atualmente está na função de Pedagoga das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Escola Classe 01 do Arapoanga da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina – CREPlan. É professora de Pós-graduação lato sensu do Centro Universitário Euro Americano do DF – UNIEURO e do Centro de Estudos Máxima do Gama – DF. Já atuou como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013/2014). Tem experiência na área de Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Alfabetização, Coordenação Pedagógica, Formação Continuada de Professores, Educação Inclusiva e Curso Preparatório para Concurso da SEEDF. Ministra palestras e oficinas sobre Currículo Escolar, BNCC, Avaliação – Institucional, das Aprendizagens e diagnóstica, Organização Escolar em Ciclos, Interdisciplinaridade, Organização do Trabalho Pedagógico – OTP e Alfabetização. E-mail: moniquevieira53@gmail.com



SALA DE APOIO E OS ESTUDANTES COM TFE: UM ESTUDO DE CASO. Patrícia Souza de Oliveira

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar um estudo de caso realizado com dois estudantes do ensino fundamental diagnosticados com Transtornos Funcionais Específicos - TFE -, participantes do programa de atendimento: Sala de Apoio à Aprendizagem. O Programa utiliza protocolos de atividades para estimular funções cognitivas (atenção, concentração e memória), funções executivas (planejamento e autorregulação) e habilidades socioemocionais. Os indicadores de efetividade do programa foram obtidos a partir da aplicação sistemática dos protocolos de intervenção em estudantes diagnosticados com TDAH e também por meio de entrevista realizada com os professores regentes acerca da eficácia da intervenção. As análises dos prontuários assim como os relatos dos professores regentes demonstram melhorias tanto dos processos cognitivos e comportamentais, quanto nos aspectos emocionais dos alunos após aplicação dos protocolos.

Palavras-chaves: Transtornos funcionais. Atenção. Concentração. TDAH. Indicadores de eficácia.

Figura 1. Foto da autora



Patrícia Souza de Oliveira: Professora da Sala de Apoio à Aprendizagem na Secretaria de Educação do DF, Psicóloga Escolar, Especialista em Neuropsicopedagogia. Especialista em Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão pela Universidade de Brasília.

1. INTRODUÇÃO

A atenção ao ensino de estudantes com dificuldade de aprendizagem requer equipe multidisciplinar que possa propiciar ao indivíduo um desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e afetivas, conforme Portaria 39/2012 do Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal – SINJ-DF. A referida portaria tem por objetivo atender a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, que estabelece em seu artigo 5º, inciso I: são considerados estudantes com necessidades especiais aqueles que, durante o processo de aprendizagem, apresentem dificuldades acentuadas ou limitações no processo de desenvolvimento das atividades curriculares.

Para atender tal característica é que a Política Nacional de Educação Especial passa a considerar como estudante com TFE pessoas que manifestam: Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Transtorno do Processamento Auditivo Central - TPAC, conforme Portaria 39/2012. É importante ressaltar que os referidos casos não são alvo da Educação Especial, mas devem ser envolvidos no processo de inclusão. No entanto, há dificuldades de implementar tais diretrizes, devido à pluralidade cultural observada nas diferentes escolas, o que dificulta a identificação, no primeiro momento, dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) e nesse sentido, surge o Programa de Atendimento das Salas de Apoio à Aprendizagem.

Diante do exposto, o presente estudo tem por propósito verificar a eficácia do programa de atendimento da Sala de Apoio, por meio de estudo de caso realizado com dois estudantes do ensino fundamental, diagnosticados com TDAH, para obter indicadores de mudança nos processos de aprendizagem. Para tanto foram aplicados protocolos específicos de intervenção, somando-se à pesquisa junto aos professores sobre como percebem os resultados destas intervenções nos processos de aprendizagem.

Cabe ressaltar que os protocolos aplicados são baseados nos modelos de intervenção propostos no Programa de Atendimento Psicoeducacional aos Transtornos Funcionais Específicos - PAP/TFE (SANTOS,2015), cuja finalidade se destina a contribuir para superação de dificuldades de aprendizagem.

A atenção ao ensino de estudantes com dificuldade de aprendizagem requer equipe multidisciplinar que possa propiciar ao indivíduo um desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e afetivas..."

2. METODOLOGIA

Para a presente investigação foi utilizado o método de estudo de casos, uma vez que, o Programa Salas de Apoio à Aprendizagem apresenta, em seu transcurso, distintos TFE. Para Ventura (2007), o estudo de caso caracteriza-se por ser uma investigação empírica, na qual o método busca, por meio da coleta e análise de dados, tanto de caso único e/ou múltiplos, compreender o fenômeno de estudo.

2.1 Características dos Indivíduos

Foram selecionados os casos de dois estudantes de 9 e 10 anos de idade, matriculados regularmente no 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, com diagnóstico clínico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com o Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais - DSM-V, o TDAH

“[...] é um transtorno do neurodesenvolvimento; definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade – impulsividade; desatenção e desorganização envolvendo incapacidade de permanecer em uma tarefa. Hiperatividade – impulsividade que implica em atividade excessiva e inquietação” (DSM-V, 2013, p.32).

Após a seleção dos casos, os responsáveis pelos discentes foram esclarecidos sobre a pesquisa e, também, convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, autorizando intervenção e divulgação dos dados/procedimentos em publicações científicas. O presente estudo está em conformidade com os princípios éticos descritos na Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 – CNS.

Para obter dados a respeito da eficácia do programa de Sala de Apoio, foram levantados indicadores de eficácia das intervenções, junto aos professores regentes (professores do ensino regular), que fizeram ponderações sobre a percepção do Programa de Atendimento. Para tanto, foi aplicado um questionário eletrônico (Google Forms), contendo duas perguntas que possibilitaram análises e observações diretas de mudanças, ou não, das queixas iniciais constantes nos prontuários de encaminhamento, ou seja, se houve ou não mudança nos processos de aprendizagem após inserção no Programa de Atendimento.

2.2 Investigação

Foram aplicados oito protocolos de intervenção do Programa de Atendimento, um por sessão,

com tempos de execução cronometrados, e planejados conforme as queixas descritas nos formulários de encaminhamento dos estudantes à sala de apoio (essencialmente relacionadas ao manejo da atenção), o transtorno funcional descrito, o TDAH e as intervenções pertinentes.

Cada sessão contemplou um protocolo com três atividades que treinam as habilidades cognitivas executivas, definidas como:

“[...] conjunto de capacidades mentais essenciais para se adquirir conhecimento como atenção, concentração, memória, raciocínio lógico, percepção visual e auditiva, raciocínio verbal, processos envolvidos na leitura, escrita, interpretação de textos, organização do pensamento e expressão, além da inteligência emocional” (TENÓRIO et al, 2019, p. 46).

Dessa forma, observa-se no **Quadro 1** um exemplo de Protocolo:

Quadro 1: Exemplo de Protocolo de Intervenção - Programa de Atendimento SAA

PROTOCOLO 1- SESSÃO 1	PROTOCOLO 2 -SESSÃO 2	PROTOCOLO 3 -SESSÃO 3
Atividades	Atividades	Atividades
Busca visual: Encontre o intruso	Raciocínio lógico: “Quantos quadrados você vê”	Busca visual: “Encontre os 5 erros”
Figura fundo: “Quantos animais você vê?”	Atenção: Jogo da memória	Habilidade socioemocional: “Jogo das emoções”
Atenção: Jogo dos 7 erros	Consciência de Palavras:	Organização: Construção da “Quadro de rotinas”

Fonte: Elaborado pela autora

Descrição do quadro 1:Quadro formado por três colunas que descrevem atividades de intervenção (busca visual, figura fundo, jogo dos 7 erros, raciocínio lógico, jogo das emoções) realizadas em três sessões.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no desenvolvimento ou na compreensão das atividades cognitivas. A desatenção manifesta-se de maneira comportamental no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa. Pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou incapacidade de postergar a gratificação”. (DSM-V, 2013, p.61).

Comprovou-se que os tempos de atenção e concentração dos estudantes foram expressivamente alterados durante a realização das atividades, a partir da aplicação dos protocolos, conforme comparação entre tempo inicial registrado na sessão 1, três minutos, e o tempo final de um minuto, registrado na sessão 8, conforme a aplicação dos protocolos de intervenção em oito sessões (Quadro 1)

O protocolo destinado ao aprimoramento da habilidade de atenção, também se destina a treinar a memória, atividade cognitiva essencial para o processo de aprendizagem. Ressalta-se que esse treino é fundamental para o sucesso do desempenho escolar e das demais habilidades contidas nos protocolos de intervenção. Malloy, et al (2016, p.321.) afirmam:

O papel da atenção é tão importante que[...], sem ela, não há praticamente nenhuma memória. O processo de focar atenção é especialmente importante para uma memória de trabalho [...]eficiente. A capacidade do cérebro para fazer conexões, reter informações e recuperá-las é reforçada principalmente pela atenção. Se a informação não estiver marcada como importante ou relevante no cérebro, entrará na memória de curto prazo e, em seguida, será descartada antes que possa ser processada na memória de longo prazo.

Ressalta-se que houve um aumento considerável no tempo de realização da tarefa de habilidade socioemocional. Infere-se que a partir da interação entre os estudantes e o professor da Sala de Apoio foi possível aprimorar as relações interpessoais e facilitar a expressão emocional; conseqüentemente a ampliação do tempo de manifestação de cada habilidade. Para Silva (2003, apud Gomes, Confort, 2017, p.124), "[...] a agitação mental provocada pelo TDAH é responsável pelos fracassos nas relações sociais, fazendo com que o indivíduo tenha dificuldades em cultivar amizades", e nestes casos, a intervenção do Programa propicia espaço para a expressão das emoções/sentimentos e favorece as relações interpessoais.

Os resultados descritos na Tabela 1, possibilitam a análise dos tempos de resposta obtidos entre a primeira e a última sessão, o que permite refletir diretamente sobre o tema. Sendo assim, seria importante iniciar o processo de investigação de potenciais a serem explorados e estimulados de forma que o diagnóstico clínico não seja rótulo das capacidades do indivíduo, mas sim, um referencial para se iniciar intervenções de caráter potencializador e facilitador das subjetividades de cada criança (FERREIRA, 2016).

"Comprovou-se que os tempos de atenção e concentração dos estudantes foram expressivamente alterados durante a realização das atividades, a partir da aplicação dos protocolos, conforme comparação entre tempo inicial registrado..."

Tabela 1: Tempo de execução das atividades - Estudante 1

Protocolo	Estudante 1		Estudante 2	
	Sessão 1	Sessão 8	Sessão 1	Sessão 8
Atenção	10 min	4 min	6 min	3 min e 30 seg.
Concentração	1 min e 30 seg.	40 seg.	3 min	1 min
Memória	5 min	2 min	10 min	6 min
Raciocínio lógico	5 min	3 min	15 min	8 min
Processamento visual	1 min	30 seg.	5 min	2 min
Habilidades socioemocionais	10 min	15 min	15 min	20 min

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: min = minutos; seg = segundos. Descrição do Quadro: Coluna à esquerda contendo a descrição dos protocolos utilizados (atenção, concentração, raciocínio lógico, processamento visual e habilidades socioemocionais). À direita, colunas com marcação dos tempos utilizados por dois estudantes, medidos em minutos e segundos.

Ao serem questionados sobre “o programa de atendimento pode ser considerado eficaz para o desenvolvimento dos processos cognitivos dos estudantes encaminhados? Em caso afirmativo, cite a importância. Caso sua resposta seja negativa, cite o motivo”, os professores foram unânimes em considerar o Programa de Atendimento eficaz e ressaltaram que atende às necessidades dos estudantes e apresenta estratégias e intervenção diferenciadas.

Quando indagados sobre os indicadores de eficácia do Programa, os professores relataram percepção positiva sobre o programa, visto que são eles os sujeitos que percebem diretamente a eficácia das intervenções em sala de aula nos processos de subjetividade de cada criança. “Já sabemos que o professor determina a evolução de qualquer criança, não só no sentido escolar, mas no âmbito afetivo” (GONZÁLEZ, 2007).

Conforme descrito por González (2007, p. 319), um programa adequado de intervenção para estudantes com TDAH deve ser: “elaborado de forma individualizada, incluir todos os domínios que estão afetados e ser enfocada de um ponto de vista pessoal (individual com a criança), familiar (orientação para os pais) e escolar (orientação para o professor)”.

A segunda pergunta sugere o levantamento dos indicadores de eficácia do Programa: “Principais indicadores observados após inserção do estudante no programa: Classifique na escala de 0 a 5 os principais indicadores após o início do programa de intervenção. Sendo que 0 (zero) não houve melhoria e 5 uma excelente melhora”. Três professores consideram que houve alteração significativa, uma excelente melhora no manejo da atenção, concentração e raciocínio lógico, e um professor considerou que houve melhora nos referidos processos e a consequente interferência positiva nos processos de escrita e organização da rotina de estudos. Tais resultados sugerem melhora nos processos de aprendizagem, uma vez que a estimulação da atenção e seu manejo, podem significar fluidez nas demais habilidades cognitivas e executivas, e se confirmam na aplicação dos protocolos acima descritos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Atendimento pode sinalizar indicadores da qualidade do processo de aprendizagem, como por exemplo, níveis adequados de atenção, concentração, raciocínio lógico desenvolvido, processos de leitura/ interpretação consolidados, produção criativa, linguagem artística, e consequentemente propiciando o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

O presente estudo demonstrou que os protocolos do Programa de atendimento da Sala de Apoio interferem no desenvolvimento das estruturas mentais superiores, a partir das interações, mediações, internalizações e intervenção na zona de desenvolvimento proximal, conforme proposto por Vygotsky (1991), principalmente no manejo da função cognitiva da atenção.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Raquel de; GURGEL, Carolina Providentti de Paula. **Dificuldades de escolarização: novo enfoque de atuação profissional**. Brasília: Ed. do Autor, 2013.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª ed.)**. Arlington,VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: 24 maio 2016.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Ministério da Saúde/CNS. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 20, maio, 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1E, 14, set. p. 39-40, 2001.

BRASÍLIA. **Portaria 39/2012 do Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal – SINJ-DF**. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70807/Portaria_39_09_03_2012.html. Acesso em 20, maio, 2021.

_____. **Orientação Pedagógicas SEAA - SEEDF**. Brasília: 2010. 124 p.

_____. **Referenciais para Atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEEDF, 2014.

CRESWEL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Educação Especial**. Santa Maria: v. 29, n. 55, maio/ago, p.281-294, 2016.

GOMES, Marcelo José Meira; CONFORT, Marilane Ferreira. TDAH: **Implicações no Relacionamento Interpessoal**. Revista Episteme Transversallis. Volta Redonda, RJ: v.8, n.2, p.119-132, jul-dez 2017. Disponível em:

GONZÁLEZ, Eugênio. **Necessidades Educacionais Específicas: Intervenção Psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 436 p.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991. 94 p.

MALLOY, Leandro Diniz et al (orgs.). **Neuropsicologia Clínica: Aplicações Clínicas**. Porto Alegre: Artmed, 2016. 400 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. 64 p.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. 280 p.

RUBINSTEIN, Edith. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 261 p.

SANTOS, Suêna Mary D. dos Santos. **PAP/TFE-Programa de Atendimento Psicoeducacional aos Transtornos Funcionais Específicos**. LIDA, UNESP, 2015.

TENÓRIO, L., Pedruzzi, C., SANTOS, A., & SANTOS, A. (2019). Comparação de habilidades cognitivas de crianças a termo e pré-termo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.31,n.1., p. 44-53, março 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2019v31i1p4>. Acesso em: 20, maio, 2021.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista SoCERJ, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

COMO CITAR:

OLIVEIRA, Patrícia Souza de. Sala de Apoio e os Estudantes com TFE,s: Um Estudo De Caso. In: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p.74 -82, mai. - agos. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

6. ANEXOS

Figura 2: Atividade “Quem sou Eu – Autoretrato”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Estudantes desenvolvendo atividade para o treino de habilidades socioemocionais – “Quem sou Eu – Autoretrato”

Figura 3: Atividade “Minha identidade”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Treino de Habilidades socioemocionais: “Minha identidade”



O PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eliane Maria dos Santos Lima

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a importância do professor das Salas de Recursos Multifuncionais frente à oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE na rede municipal de Pombos — PE, objetivando, também, disponibilizar informações aos professores do ensino regular com o intuito de auxiliá-los em suas práticas diárias para que, de fato, este processo de inclusão seja alcançado. Baseamos a construção desta pesquisa em estudos teóricos que evidenciam a importância da construção de uma sociedade para todos que assegure a política nacional de inclusão, equitativa e com aprendizado ao longo da vida. Assim, o artigo inicia-se apresentando uma metodologia baseada nas práticas teóricas sobre o AEE, em documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação — MEC, em uma breve revisão bibliográfica e em abordagem qualitativa como modelo de pesquisa fundamentada na observação da atuação dos profissionais das Salas de Recursos deste município, principalmente diante da efetivação e da garantia desses atendimentos durante a persistência da pandemia da COVID-19. Os alunos, público-alvo do AEE, necessitam de ações pedagógicas diferenciadas e, para tal, cabe principalmente aos profissionais especialistas uma efetivação significativa de suas atuações. Assim, diante dessa nova configuração de trabalho, os atendimentos foram oferecidos de forma remota, por meio do uso de aparelhos celulares. Os resultados obtidos revelaram a importância deste profissional frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência por meio de atendimentos síncronos remotos para o apoio do aluno, tanto dentro como fora da escola.

Palavras - chave: Desenvolvimento. Cognição. Interação social. Participação Familiar.

Figura 1. Foto da Autora



Eliane Maria Lima - Especialista em Língua de Sinais do Brasil. Possui graduação em: Pedagogia e Letras. Graduanda em Letras Libras. Com formação complementar em: Alfabetização de Estudantes com Deficiência, curso em ABA e em Atendimento Educacional Especializado em tempos de Pandemia. Possui experiência em interpretação e tradução em Língua Brasileira de Sinais e na coordenação de programas de alfabetização de jovens e adultos, tendo sido professora do ensino regular da rede pública e privada do município de Cumaru-PE. <http://lattes.cnpq.br/4203912721231225>

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo de inclusão de Pessoas com Deficiência - PcD deve ser algo constante no âmbito educacional. Essa ação permite conhecer, discutir e questionar teorias referentes aos pressupostos educacionais do processo de inclusão. Por meio do contato com a teoria e sua articulação com a prática, podemos compreender os avanços e os desafios encontrados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas redes públicas de ensino, bem como refletir sobre os preconceitos enfrentados pelos alunos com deficiência ao longo da história. De início, já podemos entender que as barreiras enfrentadas por esse público para que pudessem participar do espaço escolar, assim como os demais, não foram fáceis. Historicamente, a literatura nos remete a episódios de cenas da Idade Antiga em que, em função das condições e dos valores sociais da época, os PcDs eram eliminados em vida e jogados de penhascos (Esparta e Atenas). Na Idade Média, muitos foram submetidos à Inquisição, sendo condenados à purificação do corpo por meio do fogo. Paralelamente a essas ações, ocorreram outras baseadas no assistencialismo.

Na Antiguidade, houve uma grande mistura entre prática medicinal e religiosa com relação ao atendimento dos PcDs, ao passo que hospitais eram confundidos com santuários com o intuito de difundir as práticas religiosas sobre essas pessoas hospitalizadas. Nesse período, emergiram os primeiros abrigos assistencialistas que funcionavam como um depósito para esse grupo, onde permanecia largado à própria sorte. No Renascimento, especialmente entre os séculos XV e XVII, houve mudanças significativas nos campos medicinal e humanista, sendo efetivados os primeiros passos no atendimento das pessoas com deficiência. Mas, mesmo diante de tantas mudanças, esse período não transpôs a barreira do preconceito e, em diversos momentos, essas pessoas continuavam sendo vistas como criaturas não humanas. Do período indígena à institucionalização do Brasil-Colônia, o processo de inclusão das PcDs foi baseado nos mais diversos tipos de preconceitos e, na maior parte da história, isso se deu de um modo assistencialista, onde não havia preocupação com o desenvolvimento dessas pessoas, mas apenas um “cuidado”. Essa prática também acontecia nas tribos indígenas contra os negros africanos. Figueira (2008)

descreve fatos comuns da cultura de alguns povos indígenas que habitaram, no século XIV, no território que viria a ser o Brasil. Os relatos históricos atestam condutas, práticas e costumes de eliminação ou o infanticídio de crianças que nascessem com alguma deficiência ou daquelas que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. O ato era praticado em rituais de sacrifício com o objetivo de conservar as tradições de seus antepassados. Outra forma muito utilizada pelas tribos indígenas era o abandono dos recém-nascidos nas matas, ou atirá-los das montanhas mais altas. (PEREIRA; SARAIVA; apud FIGUEIREDO, 2008, p.11).

No século XIX, emergem várias instituições de apoio às PcDs, mas com um cunho ainda assistencialista, onde buscam apoiar aqueles menos desfavorecidos, cria-se o Asilo dos Inválidos da Pátria, que buscava apoiar os mutilados de guerra. Adentramos ao século XX com avanços significativos na medicina e uma preocupação mais voltada ao ser humano dessas pessoas, nascendo nesse período os hospitais-escolas como o tão importante hospital das Clínicas de São Paulo, fundado em 19 de abril de 1944, marcando essa trajetória positivamente e trazendo novos marcos ao campo da habilitação e reabilitação. Mas permaneceu a associação de deficiência à doença, e esse tratamento deveria ser realizado fora do convívio social, realidade que só veio ser repensada com o advento do século XXI.

Assim, ao nos depararmos reflexivos diante da trajetória da Educação Inclusiva, percebemos que ela traz consigo inúmeras marcas de lutas positivas e negativas, e uma busca constante pela garantia de uma Educação equitativa e de qualidade para todos. Porém é notório o peso que esse processo ainda sofre atualmente por meio de uma segregação que durante anos estigmatizou os alunos com deficiência.

Mesmo após décadas de lutas por garantias de uma educação para todos, atualmente ainda são inúmeras as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais no acesso à escolarização. Estudos evidenciam que algumas propostas educacionais, ainda em vigor em pleno século XXI, não garantem de forma alguma acesso adequado a todos. É certo que a escola busca promover um ensino que viabilize e amplie o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico dos alunos. A proposta muitas vezes segue padrões delimitados por contextos sociais específicos, diretrizes nacionais, regionais e locais, os quais prejudicam muitos alunos pela ausência de uma adequação curricular que abranja o seu nível de desempenho, seja ele cognitivo, socioafetivo, físico, étnico, cultural ou linguístico.

Seguindo esse raciocínio, dentro do viés de uma educação para todos que, de fato, contemple de uma forma equitativa a todos, o Ministério da Educação – MEC, frente ao programa de Educação Inclusiva criou o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O objetivo visa complementar e suplementar as habilidades extracurriculares de modo a transversalizá-las ao ensino regular, possibilitando aos PcD uma interação plena nos mais diversos espaços educacionais e sociais e embasados na perspectiva de que as diretrizes do AEE defendem darmos voz a esse material. Tais diretrizes defendem que todos aprendem, mas em ritmos diferentes. Assim sendo, esse artigo surgiu com o intuito de refletirmos sobre o relevante papel do professor do AEE frente ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de Pombos - PE.

2. METODOLOGIA

2. 1 BREVE DIAGNÓSTICO DO MUNICÍPIO DE POMBOS-PE

Pombos é um município localizado entre a Zona da Mata e o agreste de Pernambuco, sua divisão territorial fica localizada entre os municípios de Vitória de Santo Antão a Leste, Amaraji e Primavera a Sul, Chã Grande e Gravata a Oeste, Passira e Glória do Goitá a Norte. O município apresenta um relevo bastante acidentado e é considerada a terra do abacaxi com uma população de aproximadamente 28.000 habitantes. Na Educação, o município vem alcançando grandes índices de desempenho, pois visa de forma nítida uma Educação baseada na formação humana assim como consta no Plano Nacional de Educação PNL do município (POMBOS, 2015, p.17)

A Educação em tempo integral tem como objetivo a ampliação das atividades escolares. O conceito de Educação em tempo integral, tem a formação humana como princípio, com um currículo de Educação Básica centrada no tempo, no espaço e no contexto em que o sujeito aprende a construir e reconstruir a sua identidade.

O município, com o intuito de ampliar e melhorar a cada dia mais a qualidade da Educação, de um contingente de quase 2.354 estudantes matriculados na rede municipal de ensino no início do ano letivo de 2021 (POMBOS, 2015). Mesmo diante de um quadro crítico de Pandemia, o qual o mundo todo vem enfrentando, não diminuiu os índices de matrículas e rematrículas em comparação aos anos anteriores, e vem efetivando programas que auxiliam o aprimoramento dessa educação, dentre eles a Educação Inclusiva que busca assegurar um processo educacional para todos, independente de suas limitações cognitivas ou físicas.

Diante do objetivo do estudo, que é refletir sobre o papel do professor no AEE, buscou-se, também, observar por meio da oferta de atendimentos remotos as contribuições positivas frente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular durante a COVID 19. Diante de tais questões, foi desenvolvido um estudo de cunho qualitativo, baseado em pesquisas bibliográficas e observação da atuação dos profissionais do AEE, por meio da oferta de atendimentos presenciais e remotos aos alunos matriculados na única sala de recursos da rede municipal de Pombos PE¹.

Estes estudos foram fundamentados em documentos que versam sobre o AEE como a coleção do Ministério da Educação Especial e no PNE — Plano Municipal de Educação decênio - 2015 - 2025, (POMBOS, 2015) desta rede municipal, com o intuito de fortalecer as práticas inclusivas no ensino regular e na sala de recursos.

2.2 Fundamentação Teórica

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil teve um marco bastante significativo com a nova política nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que teve início em 2008 e que foi bastante fortalecida com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), pois trouxeram novas metas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, passando a incluir todos os alunos de salas especiais em salas de aula regular e como suporte a esses alunos os mesmos passariam a contar com o apoio de forma complementar e suplementar no contraturno do ensino regular com o Atendimento Educacional Especializado — AEE, preferencialmente nas redes públicas de ensino (BRASIL 2008).

O termo AEE vem sendo usado no Brasil desde 1988. Em nossa Constituição Federal — CF (BRASIL, 1988) — em seu artigo 208, inciso III, proclamou-se como sendo um dever do estado, dentre tantos outros objetivos, assegurar esse atendimento aos estudantes com deficiência, trabalho que seria ofertado de forma transversal a todos as modalidades de ensino, tendo como objetivos principais identificar, elaborar e organizar recursos e serviços de acessibilidade que pudesse assegurar aos alunos com deficiência o desempenho de suas habilidades.

De acordo com Resolução nº4, AEE deve ser

realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

Sendo assim, o AEE emerge como uma forma de assegurar que as instituições educacionais atendam às peculiaridades de cada aluno, como também garante que as mesmas disponham de espaços adequados e adaptados, como as Salas de Recursos Multifuncionais. Esses espaços são destinados à oferta desse atendimento em escolas públicas. Na ausência desses espaços, os atendimentos poderão ser ofertados em centros de atendimentos ou espaços pedagógicos que disponibilizem profissionais especializados e equipamentos necessários às intervenções junto ao estudante com deficiência.

Nesta perspectiva, com aspectos definidos sobre o AEE e o seu espaço de oferta. É de suma importância a distinção do público-alvo da educação inclusiva que são: alunos diagnosticados com transtornos do espectro autista (TEA), DI, DMU, DF e alunos com altas habilidades e superdotação que estejam devidamente matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2009, p. 2). Com este público definido, os avanços proporcionados nessa área por meio das políticas públicas inclusivas

estabelecem novas metas e ganhos no que diz respeito ao acesso e a permanência deste alunado no AEE, como também as articulações desse serviço com o ensino regular. Porém o novo viés da Educação Inclusiva traz um enorme desafio para o AEE, que visa desmistificar aquela visão errônea de que esse atendimento é o mesmo que reforço escolar, visão usufruída ainda de forma equivocada por alguns profissionais que assim apenas remetem esse trabalho a práticas segregacionistas. Na próxima imagem, temos um momento de oferta de AEE como atividade complementar.

Diante da definição do quadro dos alunos que têm direito ao AEE e qual o objetivo deste atendimento para o desempenho das habilidades específicas desses discentes, traremos a partir de então a importância do profissional que atua com esta modalidade de ensino, tanto para a oferta do AEE ao estudante quanto para o apoio ao ensino regular e à família, principalmente neste período de persistência de pandemia da Covid 19.

Cientes da promulgação, em 2008, do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva — PNEEI (BRASIL 2008), que representou um avanço na luta das Pessoas com Deficiência - PcD, devido às garantias ali presentes que estabeleceu parâmetros, entre eles: educação articulada para todos. No entanto, ainda sentimos uma confusão em relação à compreensão sobre qual a função do profissional do AEE nas redes municipais, e muitos gestores, coordenadores, supervisores e professores levam este atendimento a um patamar de complementação e reforço escolar, conforme supracitado.

Diante de tais questões, é visível a necessidade de podermos discutir em âmbito nacional e municipal essa temática fortalecendo e definindo o perfil do profissional frente às redes de ensino. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Inclusiva para o AEE, a formação deste profissional deve estar pautada em habilitação específica que lhe atribua condições de trabalho nas áreas da deficiência do aluno, o qual irá atender, ou seja, é necessário, pois, formação específica em educação inclusiva e áreas afins, além, é claro, formação continuada.

“Diante de tais questões, é visível a necessidade de podermos discutir em âmbito nacional e municipal essa temática fortalecendo e definindo o perfil do profissional frente às redes de ensino.”

Assim de acordo com o CNE/CEB 2009 são atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Portanto, nós, profissionais especialistas do AEE, acreditamos que as barreiras estão afixadas nos espaços e nas pessoas que cercam o educando e não no próprio aluno. Nesta perspectiva, buscamos sanar dúvidas junto à rede regular de ensino sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência e articular ações inclusivas junto a todo o corpo docente da rede regular de ensino, coordenando e promovendo formações continuadas e consultorias educacionais a profissionais da educação que, por ventura, não saibam como lidar de imediato com o processo de inclusão, além de ofertar recursos pedagógicos flexibilizados que garantam o acesso dos ENEE aos conteúdos curriculares.

Uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, sendo necessário minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais “educandos” currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (RIBEIRO:ANDRÉ. 2018, p. 3)

Considerando este enfoque, o professor do AEE torna-se a peça primordial no processo de inclusão, pois é evidente a necessidade do desenvolvimento de atividades flexíveis aos impedimentos intelectuais ou físicos de cada estudante, sendo importante frisar que esse profissional deve estar preparado para estabelecer e adequar o processo de inclusão nos espaços educacionais, fornecendo a esse alunado, de forma clara e objetiva, o desempenho de habilidades necessárias ao seu aprimoramento intelectual, social e efetivando. Para Sasaki (1997, p. 41), inclusão é

Um processo pelo o qual a sociedade se adapta para pode incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir e trocar, entender, respeitar, valorizar lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

A Perspectiva em volta do AEE da rede municipal de Pombos-PE visa elevar com eficácia a proposta de uma educação para todos, mesmo diante de dificuldades que pleiteiam o âmbito inclusivo como um todo. No entanto, a nossa filosofia possibilita a construção de equidade de condições de aprendizagem para todos, objetivando e oportunizando um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de seus estudantes nos espaços educacionais, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero ou em razão de deficiência e características pessoais.

Sendo assim, diante das observações realizadas com um dos profissionais do AEE desta rede municipal, pudemos refletir sobre todas as dificuldades enfrentadas pelo mesmo para assegurar tais atendimentos principalmente neste período de atendimentos remotos. Reflexões que nos levam a confrontar a teoria com a prática e nos permite entender que, infelizmente, é preciso mais incentivo por parte do poder público para a garantia de um AEE de fato pautado nas necessidades do discente visto que, diante de tais observações, todos os materiais usufruídos pela profissional foi confeccionado pela mesma.

Seria de suma importância para as práticas efetivas das Salas de Recursos Multifuncionais que os órgãos municipais e estaduais promovessem ações pontuais por meio da efetivação de uma coordenação única e exclusiva para o trabalho com esses estudantes, que assim viesse a fomentar em toda as escolas desta rede uma conscientização em massa sobre EDUCAÇÃO E INCLUSÃO de pessoas com deficiência, seja por meio de ações voltadas

aos profissionais, às famílias e consequentemente aos aprendentes.

Diante da necessidade de uma conscientização geral sobre as práticas pedagógicas dos profissionais do AEE e da importância das salas de recursos para a garantia de uma inclusão de fato, justifica-se o presente projeto, pois este busca externar a extrema importância do esclarecimento acerca do que se trata o Atendimento Educacional Especializado e qual a função do profissional especialista frente ao processo de inclusão de discentes com deficiência nesta rede municipal.

Nesta perspectiva, também objetivamos, enquanto profissionais do AEE, assegurar aos professores da educação básica (Educação infantil, Fundamental I e II e EJA) da rede municipal uma reflexão acerca da garantia à educação inclusiva humanizada, acolhedora e flexibilizada, pautada na diversidade da sala de aula, que possa ofertar ao nosso público um currículo unificado, mas que respeite o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, promovendo ações efetivas que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo, emocional e moral dos nossos alunos típicos ou atípicos de forma consciente e humanizadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim concluímos que o AEE é de suma importância para os alunos com deficiências e que, mesmo com a persistência da COVID 19, seus direitos foram assegurados por meio do ensino remoto e da parceria contínua entre profissionais e famílias, que visou estimular e motivar a aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente agradável e atrativo nas Salas de Recursos Multifuncionais, que, neste período, foram estruturadas nas casas dos profissionais do AEE.

Sabe-se que o AEE é um serviço novo que visa atribuir condições para o aluno com deficiência alcançar os seus próprios objetivos, trabalho que, efetivado de forma coerente na escola, poderá trazer inúmeros benefícios ao processo de inclusão destes estudantes, e o ensino remoto veio assegurar a permanência dos atendimentos frente aos desafios de assegurar os conteúdos educacionais a esta clientela matriculada na rede de ensino de Pombo — PE.

Por meio das práticas remotas no AEE, os estudantes com deficiência oportunizaram e experimentaram a aquisição de atividades significativas ao seu processo de aquisição, descobrindo e explorando momentos de interação que um indivíduo pode colocar em prática, exercendo os seus pensamentos de forma livre quando recebe os devidos estímulos. A partir dessa troca efetiva e prazerosa, o profissional do AEE pode proporcionar aos seus alunos uma interação mútua com o outro, instigando-o a aprender nesse novo espaço de socialização que é as Salas de Recursos Multifuncionais.

Por fim, foi abordado como prioridade neste trabalho o professor da Sala de Recursos como um agente garantidor do Atendimento Educacional Especializado, visando construir o conhecimento neste período remoto, como forma de enriquecer sua metodologia e promover a inclusão dos estudantes com deficiência nas práticas diárias desenvolvidas em Salas de Recursos Multifuncionais do nosso País.

5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncional**. disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents>>. Acesso em: 23, mar. 2021.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.4, n.1, jan/jun, 2008.
- _____. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial. p. 1 - 4, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>>. Acesso em: 19, ago. 2021.
- _____. Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília 12 de ago. 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,: Senado Federal, 1988.
- _____. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.
- _____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília,31 dez.1996
- _____. Prefeitura Municipal de Pombos. Lei nº 869/2015. **Institui o Plano Municipal de Educação. Decênio – 2015 - 2025**
- _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2021.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha.:1994.
- FÉLIX, Amanda Flaviane; SANTOS, Ane Graciele Lopes dos; ASFORA, Rafaella. **As habilidades sociais de estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA)** na Educação Infantil. p. 1-23, 2017. Disponível em:<<https://www.ufpe.br/documents>>. Acesso em: 20 de Jan.2021
- INSTITUTO INTART. **Figura**. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/wp-content/uploads/2020/05/cz>. Acesso em 20, jul. 2021.
- HARAMI, Iamara; LIMA, Irene Machado de. O desenvolvimento das habilidades do aluno com deficiência intelectual. in: **Boas Práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva**. Volume I - p. 1-5, 2015. disponível em :<http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/boas_praticas.asp>. Acesso em 20, jul. 2021.
- Instituto Rodrigo Mendes. **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** Pressupostos e desafios. V Instituto Rodrigo Mendes Site externo e DIVERSA. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/atendimento/>>. Acesso em 20, jul. 2021.
- EDUCAÇÃO INFANTIL. **Movimento Down**. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/>>. Acesso em 16, jan. 2021.
- POKER, Rosimas Bortolini, et al. Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 4 - 184, 2013. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/s5sc0c>>. Acesso em 15. Jan. 2021
- FASTER CENTRO DE REFERÊNCIA. Roma Antiga e as Pessoas com Deficiência Disponível em. Acesso em: 27, jul. 2021. <<http://www.crfaster.com.br/Roma.htm>>

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. Disponível em: <http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13> . Acesso em: 20 Ago. 2012

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SER Social. Trabalho e Previdência. Brasília: v. 19, n. 40, janeiro a junho de 2017. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social**. Departamento de Serviço Social/UnB. <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/issue/view/1207/124 . Acesso em: 27, jul. 2021

COMO CITAR:

LIMA, Eliane Maria dos Santos.. O Professor de Sala de Recursos Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado.In: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p. 83 - 94, mai. - agos. 2021. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>. p



A IMPORTÂNCIA DA ABA: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA NAS SALAS DE RECURSOS

Maria Paula da Silva

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado – AEE garante ao estudante com deficiência participação plena no processo educacional, considerando suas necessidades específicas, por meio da elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a aquisição da aprendizagem, eliminando as barreiras que dificultam o desenvolvimento do estudante com deficiência. A Aquisição da metodologia ABA – Análise do Comportamento Aplicada pelos profissionais que atuam nas Salas de Recursos é de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas, principalmente autistas, pois a mesma, através das suas técnicas, elimina comportamentos indesejáveis e estimula cognição e interação social. Vale ressaltar a importância do engajamento da família nesse processo para que os procedimentos realizados tenham melhores resultados na vida da pessoa com deficiência. Não podemos pensar em desenvolvimento educacional sem a participação familiar. Em se tratando de um sujeito atípico, essa participação se faz ainda mais necessária.

Palavras - chave: Desenvolvimento. Cognição. Interação social. Participação Familiar.

Figura 1. Foto da Autora



Graduada em Pedagogia (UFRPE). Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação Especial e Inclusiva (FATEC). Experiência profissional: Ex Coordenadora Municipal de Educação Inclusiva – Passira PE. Ex Coordenadora Pedagógica de Ações e Projetos da APAE – Passira PE. Coordenadora de núcleo da ONG Deficiente Eficiente. Publicações: Revista Mais Educação – Publicação Acadêmica - Título do Trabalho publicado: A Intervenção do Psicopedagogo Na Inclusão De Estudantes da Educação Básica Com Transtorno Espectro Autista – Tea. Livro publicado Linguagem E Multidisciplinaridade: Textos e Contextos - Editora Nova Presença / Título do Trabalho publicado: Inclusão Escolar: Possibilidades de Aprendizagem em Tempos de Pandemia. Participação em Eventos Científicos: Jornada Do Curso De Formação Para Professores – Gepec E V Congresso Nacional De Educação – Conedu 2018. Formação complementar: Curso de Capacitação profissionalizante: ABA e Estratégias Naturalistas– Instituto Singular. Atendimento Educacional Especializado – ABBA. Curso Básico de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – UPE.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo busca ressaltar a importância da aquisição da metodologia da ABA – Análise do Comportamento Aplicada pelos profissionais que atuam no atendimento realizado aos estudantes com deficiências nas salas de recursos com foco nos autistas. A ciência da análise do comportamento aplicada, ou ABA (Applied Behavior Analysis, na sigla em inglês) conhecida também por Behaviorismo Radical é uma abordagem dentro da psicologia, que teve como principal mentor B. F. Skinner (1904-1990). É usada para a compreensão do comportamento e vem sendo amplamente utilizada no atendimento a pessoas com autismo.

A Análise do Comportamento é sustentada por um tripé: pesquisa básica - com experimentação baseada em controle de variáveis, responder a questões científicas importantes para embasar o escopo teórico; aplicada – utilizando-se dos conceitos básicos para intervir em questões sociais relevantes, teórica – que constrói os conceitos explicativos do comportamento. Dessa forma, a ABA nada mais é do que uma linha de atuação dentro da abordagem comportamental, na qual aplicamos seus conceitos teóricos e filosóficos às necessidades da sociedade. De acordo com o Manual Autism Speaks (2011), a Análise do Comportamento é a ciência que fornece conhecimentos cientificamente comprovados sobre como e por quê o comportamento ocorre.

Segundo o Manual “quando esta pesquisa é utilizada para melhorar o comportamento socialmente significativo, considera-se que é aplicada” (p. 34). Camargo e Rispoli (2013) abordam que a ABA também pode ser “definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos” (RISPOLI, 2013, p.642).

Existente há mais de 50 anos, a ABA é um tratamento baseado em evidências científicas que atestam sua eficácia. Suas técnicas possibilitam ampliar a capacidade cognitiva, motora, de linguagem e de integração social do indivíduo. Procuram reduzir por meio de práticas de repetição e esforço comportamentos negativos que possam causar danos ou interferir no processo de aprendizagem, podendo auxiliar no aperfeiçoamento de habilidades básicas, como olhar, ouvir e imitar, ou complexas, como ler, conversar e interagir com o outro. A terapia ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para o indivíduo atípico, em especial os autistas a fim de que possam adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível.

Por fazer parte da psicoterapia comportamental, geralmente são os psicólogos que cuidam do programa ABA. Porém, além do psicólogo, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, professores e educadores físicos são exemplos de profissionais que atuam em equipes multidisciplinares e podem

se beneficiar de um treinamento ABA, tornando-se um aplicador da terapia. Uma das características mais positivas da ABA é que ela não requer o uso de equipamentos ou ferramentas caras, o que possibilita ser trabalhada não apenas por profissionais. Ela pode ser praticada em casa, com suporte dos pais e familiares. Existem algumas medidas simples que podem ser aplicadas informalmente de maneira a reforçar o que é aprendido no ambiente “profissional” com especialistas. Portanto, o objetivo aqui é ressaltar a importância dos profissionais que atuam nas salas de atendimento educacional especializado terem conhecimento em ABA para melhor assistir o estudante com deficiência, mais precisamente com autismo. O conhecimento básico dessa ciência já traria resultados significativos para o desenvolvimento do sujeito atípico.

2. DESENVOLVIMENTO

A Análise do Comportamento origina-se de uma posição behaviorista assumida por Skinner. Apesar da sua origem na década de 30, o termo ABA só surge a partir da década de 70 abrindo espaço para o aprofundamento de pesquisas aplicadas com autismo. Com uma abordagem mais científica, ABA é definida como um método para avaliar, explicar e modificar comportamentos baseados nos princípios do condicionamento operante introduzidos por Skinner. Na perspectiva do condicionamento operante, os comportamentos são aprendidos no processo de interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social (SKINNER, 1953).

Sabe-se que o método ABA possui grande suporte científico e tem sido o método de intervenção mais pesquisado e amplamente adotado, sobretudo nos Estados Unidos, para promover a qualidade de vida de pessoas com transtorno do espectro do autismo (GILLIS & BUTLER, 2007; LOVAAS, 1987; VAUGHN et al., 2003; VIRUÉS-ORTEGA, 2010; HOWARD et al., 2005; LANDA, 2007).

É notório que intervenções e métodos educacionais com base na psicologia comportamental têm demonstrado reduzir os sintomas do espectro do autismo, promovendo uma variedade de habilidades sociais, de comunicação e comportamentos adaptativos. Por apresentar uma abordagem individualizada e altamente estruturada, ABA torna-se uma intervenção bem sucedida para crianças com TEA que tipicamente respondem bem às rotinas e diretrizes claras e planejadas. (SCHOEN, 2003).

No Brasil, a análise do comportamento começou com a vinda de Fred S. Keller para a Universidade de São Paulo e Universidade de Brasília nos anos 60. O Brasil é hoje o maior centro de análise do comportamento depois dos Estados Unidos. Porém, ao contrário dos Estados Unidos que possuem diversos estudos mostrando a eficácia da ABA, sobretudo, em pessoas com autismo, aqui,

no Brasil, não há. Estes estudos buscam entender quais os conjuntos de práticas têm evidência no tratamento de autismo e quais terapias comportamentais aparecem como um tratamento com fortes evidências científicas. Outro fato importante é que aqui, no Brasil, não se exige a certificação internacional para se atuar como analista de comportamento. Há um exame de certificação internacional que atesta que um profissional (psicólogo ou não, pois além deles, qualquer outro profissional pode se pós-graduar na análise do comportamento: fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais...) têm o conhecimento necessário para atuar como analista do comportamento. Nos Estados Unidos, o comitê certificador é o BACB (Behavior Analyst Certification Board – Comitê Certificador de Analista do Comportamento), acessível a profissionais em diversos países, inclusive no Brasil. Embora amplamente conhecida como um método de intervenção para pessoas com autismo (HOWARD et al., 2005; LANDA, 2007), ABA é uma tecnologia que pode ser aplicada à crianças e adultos com ou sem necessidades especiais em clínicas, escolas, hospitais, em casa, no ambiente de trabalho ou na comunidade (CAUTILLI, DZIEWOLSKA, 2008).

Sendo assim, tendo em vista seus benefícios, se faz necessário que o profissional atuante nas salas de atendimento tenha no seu processo de formação continuada a aquisição da metodologia ABA para ofertar um atendimento de melhor qualidade para os estudantes com desenvolvimento atípico, contribuindo de forma significativa para seu crescimento pedagógico e social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) – 9394/96 Art. 61, estabelece: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

É necessário que as Instituições de Ensino possibilitem ao professor formação continuada baseada em práticas inclusivas, buscando ofertar para esses profissionais conhecimentos que visem ao aprimoramento de suas práticas de ensino para melhor atender os estudantes com deficiências e se tratando dos profissionais que atuam nas salas de recursos, vimos que a oferta de formação em ABA é imprescindível. Os espaços para oferta de atendimento educacional especializado são assegurados pelo MEC, mediante portaria nº13/2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação já matriculados em classes comuns do ensino regular de escolas públicas de educação básica.

No processo de escolarização, sobretudo da pessoa com deficiência, é de suma importância o firmamento da parceria com a família, visto que uma criança que advém de uma família que valoriza a escola e mantém com esta um relacionamento cujo interesse é o ensino-aprendizagem, o estudante apresenta melhor desenvolvimento sócio-cognitivo e aprende mais. A parceria é importante no sentido de os pais contribuírem com a aprendizagem dessa criança realizando os estímulos necessários para o seu desenvolvimento de forma a complementar o trabalho realizado na escola. Macedo (1994, p.199) “aborda essa questão afirmando que com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”.

Participando da socialização escolar, a família contribui de modo imprescindível para a vida social da criança. Ao atuar nos espaços escolares, na orientação, no direcionamento, nas regras e normas de valores, proporcionará à criança melhor desenvolvimento para a vida e convívio social. (RAMOS, 2009, p.35).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a Análise do Comportamento é uma abordagem da psicologia comportamental “behaviorismo” que foi adaptada e é um método aplicado para identificar ou estudar as relações funcionais entre o comportamento do indivíduo e seu contexto ambiental. Dessa forma, a ABA usa essas informações para planejar intervenções buscando a melhoria do bem-estar social do indivíduo. É um processo abrangente, estruturado e contínuo de reaprendizagem. Seu objetivo é ampliar o repertório comportamental da criança. Com isso, espera-se que ela melhore a interação com outras pessoas e tenha menos dificuldades na comunicação social. O conjunto de técnicas visa, também, a diminuição de comportamentos indesejados.

Portanto, para o processo educacional de estudantes com deficiências, ressalto aqui os autistas acontecer de forma inovadora e com técnicas cientificamente comprovadas se faz necessário que as Instituições de Ensino invistam em formação continuada para os professores do ensino regular de modo que esses adquiram conhecimentos e se apropriem de estratégias que contribuam no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido é fundamental uma atenção especial para os profissionais atuantes nas salas de recursos sendo importante a apropriação e utilização da metodologia ABA visto que melhora o desenvolvimento e aproveitamento desse alunado atípico. Método este que atua eliminando comportamentos indesejados e criando repertórios comportamentais positivos na criança. Proporcionando desenvolvimento cognitivo, interacional e de coordenação motora. Trazendo dessa

forma resultados positivos no desenvolvimento de estudantes com autismo, público crescente nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

O Objetivo aqui não é tornar esse profissional um analista do comportamento, mas ressaltar a importância da aquisição de conhecimentos básicos metodológicos visto que os benefícios são enormes no desenvolvimento dos estudantes com deficiências podendo esses profissionais atuar em parceria com os terapeutas especialistas e em parceria com a família. Pois nesse processo é essencial a atuação e parceria da família, realizando atividades que estimule essa criança em casa. Contribuindo de forma significativa no seu processo de construção do conhecimento e desenvolvimento. Desse modo para aprendizagem em estudantes com deficiência se concretizar de forma efetiva é necessário o engajamento de todos, tanto do aluno e do professor como também da escola, dos pais e ou responsáveis.

Existente há mais de 50 anos, a ABA é um tratamento baseado em evidências científicas que atestam sua eficácia. Suas técnicas possibilitam ampliar a capacidade cognitiva, motora, de linguagem e de integração social do indivíduo. Procuram reduzir por meio de práticas de repetição e esforço comportamentos negativos que possam causar danos ou interferir no processo de aprendizagem, podendo auxiliar no aperfeiçoamento de habilidades básicas, como olhar, ouvir e imitar, ou complexas, como ler, conversar e interagir com o outro.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 7 de janeiro de 2008 . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20, maio, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, art. 61.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20, maio, 2014.

_____. **Portaria nº 13/2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOL, Mandy. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo:** definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 47 | p. 639-650 | set./dez. 2013 Santa Maria. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786010.pdf>>. Acesso em: 20, maio, p. 639-650, 2014.

CAUTILLI, Joseph D; Dziejowska Halina. Editorial sobre Licença Analítica de Comportamento: questões históricas gerais de por que as pessoas se opõem ao licenciamento e a resposta comum. **SCImago Journal Rank**, v. 4, n. 1, 2008

COMO CITAR:

SILVA, Maria Paula da. A Importância da ABA: Análise do Comportamento Aplicada nas Salas De Recursos. In: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p.95-101, mai - agos. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.



SURDOCEGUEIRA NAS ARTES DA CENA: SEU SOUSA - CONSTRUINDO SABERES.

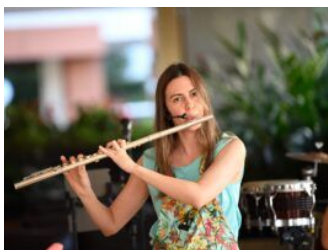
Clarissa Barros

RESUMO

O presente artigo busca discutir as possibilidades de construção de uma prática dialética na construção de aprendizagens em teatro educação. Participaram da atividade um grupo de estudantes com deficiência visual e surdocegos, todos matriculados na disciplina do currículo complementar em Artes Cênicas, em uma escola pública do Distrito Federal. O diário de campo foi o instrumento utilizado no processo de coleta de dados. O procedimento consistiu na escuta ativa das sugestões e forma de condução do trabalho da professora de artes cênicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa autobiográfica, de cunho qualitativo, apresentando a sistematização dos processos criativos e de seus resultados estéticos. Este estudo de caso propõe uma reflexão a partir da experiência prática, sobre os elementos do fazer artístico e pedagógico que envolvem criação, contextualização e fruição. Os resultados evidenciaram a importância de se partir da experiência prática e que do encontro pedagógico entre uma professora de teatro e um estudante surdocego, são construídas as possibilidades de construção do conhecimento dentro da prática docente, expandindo saberes para além da sala de aula.

Palavras-Chave: Surdocegueira. Teatro Educação. Aprendizagem. Acessibilidade Cultural. Acessibilidade artística.

Figura 1. Foto da Autora



Clarissa Barros: Mestranda em Artes da Cena, cuja pesquisa tem o foco na deficiência em cena. Coordenadora e responsável pelo Projeto De Olho no Lance, que realiza saraus de arte inclusiva e promove o protagonismo artístico de deficientes visuais no DF por meio dos Escuro (direção teatral), Grupo Poesia para Quem Ama e Consort de Flautas (professora). Audiodescritora, com especialização em áudio descrição de espetáculos teatrais, performance, circo e dança. Atuou por dois anos no ensino superior, no Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, junto aos cursos de Pedagogia e Publicidade. Foi professora de Música e Teatro para pessoas com deficiência visual no CEEDV (Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais) na SEE-DF entre 2015 e 2020.

INTRODUÇÃO

O teatro, em primeira instância, é um encontro do ator consigo mesmo. Quando atua, quando joga, o ator encontra-se (ou re-encontra-se) com outras realidades internas, imaginárias, fictícias, teatrais. Ao adentrar este espaço corporalmente, ele encontra a si mesmo. Não numa busca espiritual, o que não deixa de ser possível. Mas num confronto sensório-motor e psíquico, no qual a razão e emoção atuam em conjunto para a criação artística, uma teatralização de uma realidade outra, diferente da realidade vivida no espaço cotidiano.

“A essência do teatro é um encontro. O homem realiza um ato de auto-revelação, é por assim dizer: o que estabelece contato consigo mesmo. Quer dizer, um extremo confronto, sincero, disciplinado, preciso e total - não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os seus instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúcido.” (GROTOWSKI, 1992, p.48)

Nesse contexto, o teatro não é tão somente auto-encontro. Para que a atividade teatral aconteça, é preciso que exista o “outro”. É preciso que haja jogo, que exista alguém que assiste, que observa, mesmo que o outro também participe. Então, o teatro é também um encontro com o outro. E esse encontro com o outro gera aprendizado. Neste encontro, saberes são desenvolvidos, experiências são trocadas e ambos crescem. Este encontro também acontece na sala de aula. Como bem lembra Paulo Freire (2004) ao discutir os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva dialógica:

(...) “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2004, p.23)

Portanto, toda sala de aula é um espaço para o jogo. O jogo do ensinar-aprender. Mas para que uma horizontalização da aprendizagem aconteça, é necessário abandonar qualquer processo de hierarquização de saberes. É preciso desenvolver uma escuta empática e amorosa. É necessária a flexibilização do tempo para a aprendizagem porque cada ser humano é único em toda sua complexidade. E como educadores precisamos construir constructos de aprendizagem, respeitando processos de desenvolvimento pessoais e coletivos, processos que se aplicam a todas as pessoas independente da condição sensorial. No caso desse relato de experiência, levamos em consideração o perfil dos estudantes participantes, alguns com baixa visão, outros cegos, outros surdocegos, cada um com uma história de constituição pessoal singular e que deve ser considerada. Assim, é importante escutar o outro nas suas demandas e necessidades de acesso ao contexto das atividades da área de Artes Cênicas.

Concordamos com Paulo Freire quando afirma que “Escutar, no sentido aqui discutido, significa

a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2004, p. 119). É necessário nos colocarmos a nós mesmos diante de cada estudante, numa postura de escuta empática, permitindo surgir o silêncio necessário para que as profundidades possam emergir em necessidades, desejos, anseios e habilidades criativas. Qual a necessidade de hierarquização dos saberes, dos conteúdos, das áreas, dos currículos? Torna-se necessário que os educadores permitam que surjam perguntas. Precisamos dar espaço/tempo/permissão para perguntar, para processar a discussão e reelaborar posturas, o respeito ao tempo do outro é algo precioso na arte de ensinar e aprender... é na dinâmica desse contexto que nos tornamos destemidos diante do novo, do desconhecido, daquilo que não se sabe. Processo em que precisamos estar abertos e disponíveis ao diálogo, ao debate, permitir que o contraditório nos transforme e enriqueça.

Assim sendo, enquanto professora de teatro para alunos com deficiência sensorial, reconheço que toda transformação é interna. Então, mergulho dentro de mim para, no encontro com o outro (estudante) eu consiga ao menos vislumbrar possibilidades de transformação. Explico-me: na auto-observação exercito minha própria capacidade de mudar, modificar meu modo de agir, de atuar, numa modelagem e remodelagem da organização do tempo e espaço, técnicas e recursos, estratégias e planejamentos. Partindo da complexidade de ser humano, preciso compreender meus estudantes em seus projetos de vida=caminhos de aprendizagem=possibilidades dialógicas de transformação criativa. As experimentações criativas surgem a partir dos interesses e necessidades de cada estudante. A partir da história que eles querem contar. E nesse intenso processo de pesquisar, criar, descobrir e intervir, preciso criar espaços para a nutrição estética dos estudantes. Existe uma necessidade de alimentá-los com arte, oferecer a eles também experiências de fruição.

É necessário resgatar que ao trabalhar com estudantes com deficiência sensorial, o profissional da educação necessita ter claro o que Barba (2012) destaca: “Se um dos nossos sentidos sofre uma mutilação, os outros são aguçados; o ouvido de um cego é particularmente sensível, e para um surdo os mínimos detalhes visíveis são vívidos e indeléveis” (BARBA, 2012, p.16). Mas, se numa pessoa cega, a comunicação se dá principalmente pela via auditiva, usando-se sons e palavras, e, numa pessoa surda, a comunicação se dá principalmente pela visualidade, usando-se gestos e imagens, como deveria acontecer a comunicação entre professora e estudante surdocego? Esta foi a primeira pergunta que moveu nossos encontros e todo o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolveu a partir de então. O toque, a proximidade intensa, sentar-nos lado a lado, muito próximos. Conversar com as mãos entrelaçadas. Falar tateando suavemente um ao outro, numa sutil confirmação da presença, do entendimento, do momento certo de pausar a reflexão e alternar o domínio da fala. Cader-Nascimento (2021) destaca a importância de romper com o isolamento do estudante surdocego, observar a singularidade de suas demandas pessoais de acessibilidade

estabelecendo parcerias de comunicação e de ampliação do repertório de aprendizagem e de contato com o mundo das coisas, das ações e situações. Esse foi um desafio vivenciado na prática cotidiana da sala de aula, aspecto abordado de forma profunda por Porto (2005, p. 24), no qual afirma que diante dos obstáculos

“Surge a necessidade de entender sob quais parâmetros este ser humano vê o mundo não com os olhos, mas vê o mundo pelos sons, pelo tato, pelo olfato, pelo paladar, enfim, pelo corpo, é denominado cego. Este ponto de partida me faz refletir com mais cautela sobre esta população que vem sendo caracterizada e denominada a partir do potencial funcional do órgão olho, demonstrando como este ser é prejudicado na sua capacidade de olhar e ver o mundo a partir das imagens quando apresenta alguma alteração funcional.” (PORTO, 2005, p. 24)

Portanto, seguindo esse raciocínio, refletir sobre nossa própria experiência enquanto professora de artes cênicas e música de um grupo de estudantes com deficiência visual e surdocegos.

Nosso objetivo consistiu em descrever as experiências vivenciadas no contexto da sala de aula de artes cênicas com estudantes com deficiência sensorial. Iremos evidenciar o protagonismo de um aluno em particular, Seu Sousa, que redirecionou a dinâmica viva das atividades desenvolvidas. Ressaltamos que não iremos nos deter ao engessamento metodológico, mas buscaremos a fluidez da descrição das experiências e dos processos de aprendizagem e construção do Ser Professor no contexto da sala de aula.

2. METODOLOGIA

2.1 SOBRE O ALUNO QUE ENSINA E O PROFESSOR QUE APRENDE

O presente relato de experiência, de cunho qualitativo, estrutura-se conforme uma pesquisa na prática artística, enquanto pesquisa autobiográfica de cunho etnográfico e de crítica estética. Para fundamentar os processos de sistematização do conhecimento oriundos da prática artística e sistematizados conforme os procedimentos específicos da linguagem teatral, escolhemos embasamento na metodologia utilizada comumente pelas pesquisas auto-etnográficas, mais especificamente nas pesquisas de processos criativos nas artes, métodos de pesquisa também denominados como: estudo prático, ou estudo de conhecimentos práticos (Elbaz, 1983), conhecimentos em ação (Clandinin, 1985), conhecimentos artesanais (Leinhardt, 1990), metáforas praticantes (Munby, 1986), teorias em ação (Schön, 1983). A estrutura narrativa do texto sistematiza, de forma cronológica, os momentos de ensino-aprendizagem vivenciados pela professora e seu estudante a cada novo processo criativo instaurado.

Participaram desse trabalho uma professora regular da SEDF, graduada em Educação Artística,

nas áreas de Música e Artes Cênicas, com formação em pedagogia Waldorf, música de base antropológica, especialização em Educação Musical e Musicoterapia, com quase 20 anos de experiência em sala de aula e seus estudantes. O contexto no qual a pesquisa se insere é o de um centro de ensino especial, voltado exclusivamente para o atendimento de pessoas com deficiência visual - CEEDV. A professora atuava no programa de atendimento interdisciplinar - PAI, na disciplina de Artes Cênicas, com uma turma de aproximadamente 30 estudantes vinculados ao programa de reabilitação na área da deficiência visual. A faixa etária destes estudantes é bastante variada, pois os atendimentos incluem crianças, adolescentes e idosos, todos com deficiência visual, inseridos na mesma turma, que abrange pessoas com cegueira congênita, cegueira adquirida, mas também pessoas com baixa visão e pessoas surdocegas. A turma é composta por pessoas de diversas faixas etárias e níveis de escolarização, porque acolhe diversas pessoas ao longo de toda a vida. Podemos ilustrar a classe multisseriada com diversos casos, a exemplo dos estudantes com baixa visão que retornam para os atendimentos, após a terminalidade dos mesmos, em vários momentos de suas vidas, pois necessitam de novo processo de habilitação diante da perda visual, conforme as doenças degenerativas que causaram sua perda visual evoluem ou se complexificam. Outros casos que ilustram a complexidade deste contexto é o numeroso grupo de idosos participantes, cuja perda visual é consequência dos processos naturais de envelhecimento.

O presente relato de experiência enfatiza um estudante surdocego, identificado aqui como Seu Sousa. Portanto, escrevo este artigo para contar sobre um encontro que marcou profundamente a minha vida enquanto arte educadora. Comumente passamos nossa vida acadêmica referenciando-nos pelos mestres que influenciaram nossas decisões pedagógicas, os autores que nos referendam o pensar, os artistas que nos exemplificam modos de agir e fazer artes. E eu escolho, neste momento, discorrer sobre um aluno, um ser humano que impactou profundamente a minha vida de professora, de artista, de mulher e mãe. Um homem que chegaria ao auge dos seus oitenta anos de idade, se não fosse vítima da COVID-19. Essa doença que assola nossas vidas, que roubou de nós a companhia de seres queridos, que nos afastou uns dos outros e que tirou tantas entidades, cujos nomes fazem parte da trajetória de nossas famílias com seus entes amados, outras que fazem parte da história da humanidade, marcando gerações com pensamento, cultura, arte, história.

E é, no momento da mais profunda dor, com a perda deste estudante querido, deste marido amado, deste colega sincero e fundamental para mover vidas em aprendizado, que desejo demarcar como ponto de mutação na transformação didática e metodológica. Transformação que se nutre em outros nomes, recebe influência de pedagogos, se estrutura conforme as concepções artísticas de tantos mestres que me forjaram artista e pesquisadora, mas que se molda e transforma no profundo encontro com este outro, que se tornou íntimo e complexo. E, na complexidade do encontro, que transforma vida em artes, criou raízes no pensamento da comunidade escolar, forjou vínculos,

gerou amizades. Nesta caminhada, na qual a finitude da vida impera, o Seu Sousa encenou peças, declamou poesias, compôs uma canção e orquestrou espetáculos que tiveram profundo impacto num grupo mais ou menos robusto de pessoas, entre seus pares, os colegas das turmas de Artes Cênicas e Música. Assim, ressoou sua presença nas ações reflexas de professores, colegas e público que o assistiram e tantas outras pessoas. Insistiu até conseguir fazer ecoar seus versos roucos em canções nas pessoas mais íntimas, distantes do ambiente escolar, mas as que provavelmente mais aprenderam e conviveram em sua curta existência nesta terra, sua esposa e seus filhos.

Este homem grandioso com um sorriso de menino chamava-se Francisco Sousa, apelidado carinhosamente de “seu Sôza”, e teve a honra grandiosa de ser sua professora por alguns anos. Ele foi filho, marido, pai, empregado e empresário. E, além de toda a historicidade de sua vida e percursos de desenvolvimento, este homem se tornou cego e, depois, deficiente auditivo, surdez severa, fazia uso de aparelho de amplificação sonora individual - AASI. Não nos importa, neste momento, investigar a ordem em que seus sentidos tornaram-se limitados, pois estas deficiências tornam-se características no convívio diário com a sua tremenda força criativa e imperativa de viver e atuar no mundo. Surdocego¹ é o conceito mais exato que define a maneira peculiar sob a qual o Seu Sousa (seu sôza) habitava nossa escola e permeava nossas vidas com sua presença transformadora.

3. RESULTADOS

3.1 NO PRINCÍPIO ERA O VERBO

Os resultados serão apresentados de acordo com a interação estabelecida com Seu Sousa e os impactos de suas posições no direcionamento da dinâmica da sala de aula.

No primeiro dia de aula, ele chegou à sala primeiro que eu. Esta foi uma constante no nosso curto relacionamento professora-aluno. Ele se tornou uma presença que antecipava. Quando você recebe um estudante com mais de setenta anos de idade, que chega à sala de aula quinze minutos antes, você entra pela porta com reverência. Todo discurso freireano, sobre a dialética do ensino, que consumimos ao longo da academia, vem muito rapidamente à tona e ganha contornos de realidade. Professor, cujos domínios sobre a linguagem artística, conceitos e metodologias vão muito longe e compõem a estrutura básica do próprio pensamento e discurso, assim como eu, professora-pesquisadora. Todo esse conhecimento ao estar diante de outro ser humano que viveu uma vida muito maior que a sua em quantidade de anos vividos, cujos domínios você desconhece, passa como um filme pelos seus pensamentos. E o confronto entre professora-estudante, desde o

¹ Essa doença tem assolado vidas e afastado pessoas. Principalmente isolou os idosos, que são os guardiões da memória e responsáveis pela transmissão da cultura entre gerações. Ao longo da pandemia, inclusive perdemos pessoas que se tornaram quase que “patrimônios culturais”. Essas perdas todas estão se dando nas esferas de nossas famílias com seus entes amados, e em outras esferas amplas, com indivíduos que ativamente tiveram destaque na história.

momento em que abri a porta da sala de aula e vislumbrei aquele homem moreno, magro, cuja pele trazia tantas dobras e rugas, com a mão direita repousando sobre a fronte, uma mochila preta desbotada sobre as coxas, trajando jeans, sapatênis e uma camisa social de manga curta, olhando para o vazio. Esse estudante, com toda sua história, jogou diante de mim a possibilidade de viver. Esse estudante, com toda sua história, jogou diante de mim a possibilidade de viver na prática o que teorias fizeram em mim, discurso. Não houve sequer um leve movimento na minha entrada. Seu olhar permaneceu fixo, vazio, inerte. Sim. Ele figurava o aluno, esse ser sem luz, que é iluminado pelo professor. Cego, seus olhos não captaram a minha presença. E eu me movia. Coloquei pertences sobre a mesa: a bolsa, a garrafa d'água, cadernos e livros. Nada. Ele permanecia impassível diante de mim. Inerte. Silêncio. Eu disse-lhe desconcertada: Boa tarde! Não houve resposta. Ele coçou o rosto, ajeitou a mochila. Algum ruído mais forte vindo pela janela, talvez uma rajada de vento se movimentando pela sala quando eu fechei a porta, sem jeito, sem chão, sem palavras e, enfim:

— “Professora, é a senhora que está entrando? — Professora, boa tarde. Eu sou seu aluno. Vim pra ter aula de Artes Cênicas. A senhora é a professora Clarissa?”. Sim, eu era. E, só então, percebi que ele, em movimentos nervosos e instáveis, mexia impaciente no aparelho atrás das orelhas. Como tantos outros surdocegos, o aparelho fica desligado. Ele estava absorto num mundo interno que o outro não alcança. Este universo próprio no qual o EU existe sozinho. Longe da comunicação. Pura essência. Existência. Força de vida. E enquanto o aparelho auditivo era ligado para criar a ponte suave e tênue entre nós, eu descobria a verdade diante de mim: era preciso aprender desde o princípio. Estabelecer novas rotas de comunicação com vistas a possibilitar o acesso à informação. Desde o primeiro dia, percebi a necessidade da aproximação, da fala mais articulada e próxima, a necessidade do toque suave de mãos para marcar presença conjunta no mesmo espaço.

3.2 CONSTRUINDO SABERES

Vale salientar que no início surge um vazio na sala quando os olhares não se cruzam. Quando a frase precisa ser repetida em diferentes intensidades, alternando entonações e articulando cuidadosa e meticulosamente cada fonema. O caminho mais fácil, e inexoravelmente, instintivamente o tomamos, sobressaltados com a sua ineficácia, é o do “berro”. Você naturalmente se aproxima da pessoa idosa e fala mais forte, grita. Mas digo com sinceridade, baseada numa sabedoria que só a convivência proporciona — não funciona. O Sr. Sousa me disse logo no primeiro contato, que ele escutava melhor de uma das orelhas, indicando que me sentasse sempre deste lado (pouco depois descobri que não era a orelha que melhor escutava, mas aquela que estava adaptada ao aparelho auditivo). E assim, sem a menor cerimônia, como lhe era bastante peculiar, tomou minhas mãos entre

as suas, de maneira a me reconhecer como indivíduo e cumprimentar. E disse: “A senhora é magrinha, tem as mãos delicadas e os dedos longos...” Fiquei absolutamente deslumbrada com sua imensa capacidade de perceber realidades, de traduzir mundos, ser sensível e humanamente único, um mistério — que como educadora e investigadora de gente — queria desvendar.

Nossas aulas transcorreram assim, sem pressa, em longas conversas nas quais ele me relatava suas memórias e experiências de vida através das quais eu elaborava e re-elaborava minhas próprias formulações. No diálogo constante, buscava introduzir suave e lentamente alguns questionamentos sobre o que ele já sabia sobre teatro, arte e linguagem. Minha investigação inicial seguiu com diálogos mediados por toques, textos e trechos de canções, utilizadas para testar audição, memória e vivências artístico-culturais pregressas, até que após três ou quatro semanas, me dei por satisfeita daquela “entrevista biográfica” e concluí meu diagnóstico inicial sobre meu estudante.

Estabelecemos nossas metas iniciais: respirar melhor para conseguir falar frases mais longas sem perder o fôlego; articular melhor a mandíbula para que suas palavras fossem mais bem compreendidas pela audiência; melhorar a postura sentado; descobrir para que servem as aulas de artes cênicas; incluir essas palavras esquisitas no nosso vocabulário, afinal, teatro era uma coisa que tinha lá na escola, mas não se sabia muito bem o que era ou sua serventia; e, claro, quem sabe, convencer aquele aluno a ficar em pé durante parte da aula e num próximo passo, colocar aquele corpo em movimento expressivo. Boal (2019) chama atenção para o papel do corpo humano no contexto do teatro, para esse autor:

“Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo.” (BOAL, 2019, p.134)

Começamos a praticar juntos, tateando cuidadosa e respeitosamente o corpo um do outro, exercícios de respiração, alongamentos dos membros superiores, práticas imaginativas e recitação de pequenos versos repetidos sem conseguir, inicialmente, descobrir mecanismos para associar à palavra inflexão, entonação e o ato de modular a fala. Todo este caminho de aprendizagem e memória transcorreu em meio a risadas gostosas e confissões secretas (das aspirações dos filhos, da convivência marital, do empreendimento familiar em processo). E eis que um dia, seguindo meu planejamento articulado de situações de aprendizagem propostas, estruturadas e organizadas em sequências, que a cada encontro eram continuamente avaliadas e replanejadas, buscando desenvolver um método comunicativo eficaz, trouxemos à baila dos encontros uma temática do acaso: pássaros.

Acontece que o Sousa descobriu o coral formado pelos colegas e começou a frequentar os ensaios do grupo. Nos atendimentos do currículo complementar, na mesma instituição na área de comunicação alternativa junto à professora Fatima Cader-Nascimento, chamados Surdocegueira², conheceu o amigo Paulo César, surdocego que já fazia parte de meu alunado há mais tempo, ator e cantor do Coral Olhos do Coração³, que o convidou a participar das práticas grupais que oferecemos à comunidade escolar. E a canção preferida do coral é uma cantiga folclórica cuja frase 'passarinho canta' é repetida como jargão em cânone. E meu estudante precisou, inicialmente, de ajuda para compreender o que era dito, e logo em seguida, trouxe como temática para nossas aulas individuais, uma poesia de Patativa do Assaré, em que o cordelista nordestino falava dos pássaros e louvava a criação divina.

E, só neste momento, eu verdadeiramente pude conhecer o Sousa. Quando sua memória de um verso aprendido na adolescência, declamado no auditório da cidade em que vivia no interior do nordeste, brotou na sala de aula. Esse momento ocorreu de forma natural durante um planejamento cuidadosamente concebido para que ele pudesse perceber as variações melódicas da canção praticada em coro. Somente nessa aula, eu pude finalmente encontrar este ser humano em sua verdade.

² No ano letivo de 2016 o estudante assistiu a diversos saraus de arte inclusiva, chegando mesmo a observar de longe dois ou três ensaios do Coral Olhos do Coração, que aconteciam semanalmente na entrada da escola. Foi desta maneira que tomou conhecimento da chegada da professora na escola e solicitou o ingresso em sua turma para a coordenação pedagógica. Em 2017, participou da turma de Música no turno matutino, com dois atendimentos semanais coletivos, mas não conseguiu se adaptar, pois somente conseguiu a vaga no final do ano letivo e ficava muito confuso com os ensaios para a cantata de natal, com vários colegas em classe tocando instrumentos de percussão melódica. Os agudos do metalofone o incomodavam demasiadamente. Somente em 2018 ele conseguiu ingressar na turma de Artes Cênicas, com um atendimento individual e um atendimento em dupla. Mas logo no início do primeiro semestre os atendimentos foram reorganizados a meu pedido e o estudante conquistou dois atendimentos semanais individuais, além de participar dos ensaios do coral e eventualmente participar das criações cênicas de seus colegas. Em 2019 o estudante participou ativamente dos ensaios do Coral Olhos do Coração (dois atendimentos seguidos toda quarta-feira) e ainda manteve os atendimentos em dupla, com outro estudante surdocego (Paulo César). Fez algumas incursões e participações no Grupo Teatral No Escuro em 2018/2019. Durante o seu último ano letivo ele era atendido por chamadas telefônicas semanais de aproximadamente uma hora e meia a duas horas, como consequência da pandemia passou a necessitar de ajuda familiar para ter contatos eventuais com os demais colegas em videoconferências previamente agendadas.

³ A surdocegueira é a combinação do comprometimento, em diferentes graus, da audição e visão. Desta forma, pessoas com surdez profunda ou severa associadas ao comprometimento da visão (baixa visão ou cegueira), ou seja, que tenham impossibilitado o uso dos sentidos à distância, são denominadas surdocegas. Mesmo que estas pessoas mantenham algum resquício tanto visual quanto auditivo. Na prática educacional o que importa é a funcionalidade efetiva da visão e audição, não somente o tipo e intensidade das perdas sofridas. E o que vai determinar pedagogicamente os caminhos possíveis para o atendimento educacional especializado, é a possibilidade de inclusão da pessoa surdocega em escola especial para cegos ou para surdos, ou ainda, na rede regular de ensino, com atendimento complementar. Mas conforme a autonomia da pessoa para se comunicar, no caso de já possuir um sistema de comunicação alternativa eficaz, ela necessitará ainda de atendimento especializado em surdocegueira.

E se seguiram muitos encontros ávidos de esperança e memórias. Ele havia feito teatro na escola, declamado poesia, subido em alguns palcos (imaginários ou não) e se apresentado em público. E isso era bom. E isto era teatro. Performance. Vida. Aprendizagem formada nos meandros da troca dialógica entre dois seres histórico-sociais que politicamente tornam-se conscientes de si mesmos mediados pelo fazer artístico. Logo, toda a poesia estava decorada. Não nos importava mais se seus versos eram os mesmos que um dia ele aprendera quarenta ou cinquenta anos antes. Aqueles versos faziam sentido agora. Patativa do Assaré também foi cego. E brilhou nas multidões. Meu estudante poderia reconquistar sua posição de destaque na família, como ente agente, não dependente. Poderia reconquistar a possibilidade e aprender, progredir de um nível a outro, ser reconhecidamente “educado” perante outros professores, que o haviam relegado a ‘preencher o vazio existencial da velhice’ com a socialização promovida nas parcas aulas individuais, nos momentos no pátio, nos recreios na cantina com os demais colegas.

E Francisco Sousa surpreendeu a toda a comunidade escolar ao apresentar-se num sarau, ereto, impassível diante da platéia inquieta, contando sobre a vida e obra de Patativa do Assaré. Declamando versos. Ele, que no passado rejeitava ficar em pé durante a aula, apresentou-se diante de toda a escola. Em pé, microfone nas mãos. Sem ajuda. Memória perfeita. Gestos levemente mecânicos, mas presentes. Respiração pausada. Marcas expressivas conquistadas e executadas com grande esforço, foco e resiliência.

Todo esse processo ocorreu durante um semestre para preparar a primeira incursão de Seu Sousa nos palcos. E ele tomou gosto. Abriu as próprias asas e voou. Conquistou uma liberdade que eu jamais previ, planejei ou concebi conscientemente nas profundezas dos icebergs dos meus planejamentos artísticos, didáticos ou metodológicos para com este estudante. E me tornei aprendiz. Aprendiz com o meu aluno. Pesquisadora de potencialidades humanas. Descobridora de possibilidades comunicativas. Empreendedora de métodos estéticos diversos, emergentes e não hegemônicos. Aprendi modos de ser, existir e compartilhar. Foi possível vivenciar na prática a importância do teatro no processo de autoconhecimento, conforme salienta Boal (2002, p. 27):

“O teatro surge quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir.”

E Francisco Sousa surpreendeu a toda a comunidade escolar ao apresentar-se num sarau, ereto, impassível diante da platéia inquieta, contando sobre a vida e obra de Patativa do Assaré. Declamando versos.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que “teatro é a arte do encontro”. E através da linguagem teatral, o ser humano pode comunicar suas ideias e emoções. Isto acontece criando-se um espaço-tempo extra cotidiano, extraordinário, no qual o “se mágico” teatral torna-se verossímil. Imaginação se transforma em realidade. E no exercício de construir novos mundos possíveis, foi possível que a sala de aula se transformasse no continente adequado para que o estudante, impedido de concretizar a liberdade do mover-se e expressar-se livremente na vida, pudesse através da realidade imaginada nos ensaios, descobrir uma nova maneira de existir corporalmente.

E assim, o sonho da vida que a vida não permitiu, se transforma em teatro. E aquilo que a vida não permite concretizar torna-se por consequência o objeto de pesquisa artística. O objetivo maior da expressão teatral se transfigura numa superação de si mesmo. Um processo de autoencontro constante em que as limitações são sublimadas. Durante o espetáculo, Sousa enxerga e escuta como qualquer outra pessoa. A deficiência desaparece para que a arte seja instaurada. Uma nova realidade é possível de ser experimentada no palco. E a transmutação do corpo que, naquele momento se liberta da privação dos sentidos, ressoa também na plateia que o assiste.

Foi assim, que após a primeira apresentação pública do seu Sousa, ele conseguiu recuperar a matrícula em artes visuais e em braile. Através da auto afirmação de si mesmo enquanto ente e agente cultural permitiu que ele reconquistasse um lugar de cidadão. Ser e dono de saberes até então não evidenciados, mas, o mais importante de tudo: autônomo, íntegro e inteiro. Como pessoa surdocega, seu Sousa enfrentava os olhares de piedade que não se comprometiam com a prática comunicativa. Passava horas sentado no banquinho de concreto na porta de entrada da escola completamente alheio, sozinho e ignorado. Após ser aplaudido no palco, ele passou a ser reconhecido também na vida.

3.3 QUANDO O TEATRO ESPELHA A VIDA E A VIDA ESPELHA O TEATRO

Lançamos-nos, após o primeiro espetáculo solo do seu Sousa, a um novo e gratificante desafio. Quando um surdocego é capaz de performar sozinho, ele está pronto para a performance em grupo. E surgiu, a partir dos resgates de memórias culturais e vivências familiares do estudante, a necessidade de encenar um desafio. De contracenar com outra pessoa. Num primeiro momento, pode parecer estranho colocar para um estudante surdocego o desafio de contracenar com outro ator, afinal, suas limitações de compreensão e linguagem são bastante limitadoras do processo natural de comunicação. Entretanto, segundo uma perspectiva interacionista, política e crítica do desenvolvimento humano, concordamos com Paulo Freire quando afirma que:

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.” (FREIRE, 2004, p. 41)

Neste sentido, tornou-se imperativo que eu propiciasse ao meu estudante a possibilidade de atuar em grupo. Este estudante, especificamente, tinha grande dificuldade de participar ativamente das atividades propostas no coral, pois não conseguia lidar com tessituras de sons e quando as vozes se sobrepunham ao piano, violão e percussão, percebia que sua irritação tornava-se muito evidente. Além disso, ele se queixava de dor de cabeça devido ao esforço para permanecer com aparelho auditivo ligado num ambiente onde a textura sonora era bastante complexa. Foi sugerido junto à coordenação um aumento no quantitativo de atendimentos semanais ao estudante e começamos uma pesquisa biográfico-cultural para investigar as matrizes estéticas e culturais às quais ele se sentia vinculado.

Iniciamos o processo de criação de personagem partindo da construção imagética da fisicalização da função arquetípica exercida por Patativa do Assaré na memória e afetos deste estudante. A personagem por vezes se misturava com a figura histórica, mas fluía muito mais como uma espécie de alter ego do estudante, que, incorporando suas experiências de vida como matrizes criativas da personagem, nutria a si mesmo de experiências sensoriais e permitia-se um caminho de autodescoberta na experimentação do próprio corpo expressivo.

Foi elaborado um novo planejamento individualizado de metas de aprendizagem, que incluíam a prática de exercícios respiratórios, alongamentos, jogos de propriocepção e ainda a criação de uma gramática gestual própria. Esse processo ocorreu por meio de uma série de jogos e pesquisas exploratórias para localizar as frequências sonoras que eram percebidas mais facilmente, de maneira a criar um vocabulário de comandos essenciais para direcionar o corpo no espaço. E cada pequena conquista era comemorada intensamente e compartilhada com seus pares.

Em todo processo de aprendizagem e desenvolvimento do Seu Sousa foi possível visualizar o que Freire (2004) propõe em relação aos processos de aprendizagem. Segundo ele “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2004, p. 69). É nesse contexto que nos lançamos numa intensa e sensível viagem de descoberta do próprio corpo, numa pesquisa detalhada e minuciosa de tornar o corpo sensível. Nossa expectativa era a de despertar a audição através da pele, sensibilizar este imenso órgão que é capaz de perceber temperatura, ambiente, luz e, também, os sons. Foram necessários uma enorme confiança e uma grande capacidade de entrega para que as experimentações pudessem ser levadas a contento. E, meu estudante, um senhor idoso, de saúde frágil e grandes

limitações , entregou-se de corpo e alma em cada desafio que lhe era proposto.

Com os resultados obtidos mediante toda a dinâmica da execução de alguns jogos, vivências e experimentos em multilinguagens, chegamos à esquematização de um jogo performativo. Nesse jogo, Patativa do Assaré, desta vez enquanto personagem, com modos, gestos e trejeitos próprios, contracenava com a alma de Zé Limeira. Inicialmente, não nos era possível corporificar Zé Limeira. Era preciso amalgamar e tornar memória física toda a construção da cena, decodificação dos gestos da personagem, memorização da partitura corporal, organização perceptiva da movimentação no espaço, dentre outras necessidades. Todas essas demandas eram anteriores àquela etapa em que outra complexidade entraria no mesmo espaço criativo para que o jogo entre os dois atores acontecesse.

Escolhemos cuidadosamente o colega para representar Zé Limeira. Ele também era cego total, mas tinha, ao contrário do seu Sousa, uma enorme desenvoltura corporal e conseguia se estabelecer com grande fluência no espaço cênico. A diversidade, o ritmo distinto dos personagens possibilitou e me permitiu enquanto educadora, trabalhar outros aspectos criativos quando ambos foram colocados na aula simultaneamente. A direção de um acontecia oralmente, com uso da minha voz. De modo que com o outro, toda a direção de cena era realizada mediante sutis toques e indicações sonoras. Foram precisos mais de quatro meses de intenso trabalho para que o resultado estético fosse satisfatório para todos os envolvidos e pudesse ser apresentado para a comunidade escolar. De jogos para liberar a articulação do punho, baseados no método Bertazzo, passamos a jogos para aprender a segurar o microfone e posicioná-lo corretamente diante do próprio rosto.

Fizemos muitos estudos, cursos de curta duração e consultas com médicos otorrinolaringologistas, além da atuação inter e transdisciplinar com a professora Fatima Cader-Nascimento, especialista em surdocegueira, para conseguirmos estruturar um projeto de desenvolvimento expressivo para o estudante. E os resultados foram absolutamente surpreendentes!

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA RELAÇÃO HORIZONTAL DE APRENDIZAGEM

Concluímos, a partir da experiência de ensino-aprendizagem e do-discência realizada junto ao estudante Sousa, que o trabalho educativo proporcionado pelo teatro na educação mais imediato é a mudança de vida, como podemos observar nas conquistas do estudante ao longo do contato com o teatro.

Sousa, ao conquistar a possibilidade de expressar-se através de personagens, libertando-se de suas limitações orgânicas, tornando-se um corpo sem órgãos, conseguiu readquirir dignidade diante

da comunidade escolar. E, ao trabalhar arduamente num processo de reabilitação, por meio da conquista do próprio corpo expressivo, ele conseguiu desenvolver uma autonomia sobre sua própria aprendizagem. E esta autonomia para aprender transformou-se em autonomia cidadã. Empoderando-se, ele começou a trazer aos colegas e à professora sugestões e seus próprios desafios e temáticas de interesse para pesquisa artística e estética.

Em todo o processo vivenciado no contexto das aulas de cênicas para deficientes sensoriais, surdocegos, ficou clara a necessidade de integridade e compromisso ético por parte do professor. Nesse sentido, faz-se necessário o reconhecimento das próprias fragilidades, do não saber e da necessidade constante de aprimoramento, diante dos desafios trazidos por cada estudante. Aliada à necessidade de desenvolver uma generosidade firme e um rigor estético capaz de absorver as limitações dos estudantes, pois a peculiaridade da práxis pedagógica é a de que todos os meus estudantes são pessoas inseridas em um contexto social, histórico e dinâmico. São deficientes visuais: cegos, baixa visão e surdocegos, em grande maioria idosos e com dificuldades de memória, manifestam limitação ou restrição de movimentos, transtornos de fala e desenvolvimento, além das complexas síndromes, bem como processos individuais de luto diante da perda da visão, além das intempéries sociais e do abandono familiar. Processos humanos que precisam ser compartilhados para serem melhor compreendidos, sendo o teatro um dos campos promissores para o espaço de reelaboração das histórias pessoais. Portanto, o desafio que é colocado à prática pedagógica é transformar limitações em possibilidades de crescimento e inovar as linguagens artísticas diariamente. Tudo com objetivo não somente de lhes permitir o acesso, mas principalmente, possibilitar o protagonismo nas artes a estes seres humanos que criam, expressam, vivenciam e produzem artes através dos mecanismos, adaptações e liberdade criativa que lhes são próprios.

A concretização da acessibilidade só é possível quando a arte-educadora, enquanto mediadora, propulsora de energia, catalisadora de ideias e mobilizadora da comunidade, possibilita, oferece suporte, amplia e experimenta diariamente em sala de aula as possibilidades que emergem dos obstáculos a serem superados.

COMO CITAR:

BARROS, Clarissa. Surdocegueira nas Artes da Cena: Seu Sousa - Construindo Saberes. In: **Sala de Recursos Revista**, vol.2, n.2, p.102 - 115, mai. - agost. 2021. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

4. REFERÊNCIAS

- BARBA, Eugenio. **A canoa de Papel** – Tratado de Antropologia Teatral. Brasília: Editora Dulcina, 3ª edição, 2012. 280 p.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Gesto orientado**: reeducação do movimento. São Paulo: Edições Sesc, 2014. 384 p.
- BOAL, Augusto. **O Arco Íris do Desejo**: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 220 p.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019. 232 p.
- CADER-NASCIMENTO, Fatima; COSTA, Maria da Piedade. **Descobrimos a Surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 78 p.
- CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. **Surdocegueira e os desafios da escrita**. Curitiba: CRV, 2021. 112 p.
- CLANDININ, Dorothy Jean. **Personal Practical Knowledge: a study of teachers practical knowledge. Curriculum Inquiry**. Toronto: Blackwell Pub., v. 15, p.361-385, 1985,
- ELBAZ, Freema. **Teacher Thinking: a case study of practical knowledge**. New York: Nichols Publishing, 1983. 239 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 46 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 30ª edição, 2004. 148 p.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 4ª edição, 1992. 220 p.
- LEINHARDT, Gaea. **Capturing craft knowledge in teaching. Educational Resercher**. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Pub., v.19, n.2, p.18-25, 1990,
- MUNBY, Hugh. **Metaphore in the thinking of teachers: an exploratory study**. Journal of Curriculum studies, v. 18, p. 197-209, 1986.
- PORTO, Eline. **A corporeidade do cego**: novos olhares. Piracicaba/São Paulo: Editora UNIMEP/MEMNON, 2005 127 p..
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 5ª edição, 2011. 186 p.

5. ANEXOS

Figura 2 - Foto Francisco Sousa, anfiteatro do CEE n.2 nov/2018



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 3 - Desafio de Zé Limeira a Patativa do Assaré - Festa das Regiões do CEEDV - 2017



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 4 - “Causos do Interior” - Sarau Interiores do Brasil - CEE nº 2 - 2018



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Descrição da imagem 2: Foto apresentando o estudante Francisco Sousa no foco, sentado nas cadeiras da plateia do anfiteatro do CEE n.2, pouco antes do início do Sarau Interiores do Brasil (novembro/2018). Ele é um senhor de mais de setenta anos de idade, pele clara, cabelos lisos e grisalhos, com feições singulares que transmitem uma certa quietude, embora apresentando um estado de concentração quase meditativa. Possui lábios finos, utiliza aparelho auditivo, veste calça jeans azul e blusa social branca com as mangas dobradas nos punhos, a aliança dourada aparece na mão esquerda, que repousa sobre o braço da cadeira. Mantém, sob a cadeira, entre as pernas, uma mochila preta. Atrás dele aparecem outras pessoas que não podem ser visualizadas em detalhes.

Descrição da imagem 3: A imagem apresenta o momento da performance: Desafio de Zé Limeira a Patativa do Assaré, apresentado à comunidade escolar durante a Festa das Regiões de 2017, no CEEDV. A performance, realizada em frente à biblioteca, teve registro anônimo nesta foto, em o foco está em diagonal, com pessoas no fundo esquerdo assistindo a performance, e outras pessoas aguardam a sua vez de apresentar, sentadas no banco da biblioteca, que se transformou no centro do palco. No centro da imagem percebemos que estão posicionados, frente a frente, os estudantes Generson, representando Zé Limeira e o estudante Francisco Sousa, representando Patativa do Assaré, ambos seguram microfones sem fio nas mãos. Generson, pessoa negra, com aproximadamente 40 anos de idade, usa óculos escuros, veste calça jeans, um chapéu de couro nordestino de formato engraçado, camisa social branca entreaberta sobre camiseta vermelha e cinto preto. Francisco Sousa, pessoa de mais de 75 anos de idade, pele branca, usa chapéu de couro preto em tom sério e veste camisa social listrada de mangas longas com calça jeans e cinto. Voltado para o parceiro de cena, ele segura o microfone diante do rosto, levemente inclinado para a audiência. A professora Clarissa aparece no canto esquerdo da imagem, trajando vestido longo azul com flores laranjas. Atrás dela aparecem alguns dos outros estudantes da turma: Kássio, Vítório e Maria do Carmo. Eles aparecem sentados assistindo o colega. No fundo da foto é possível ler o nome da biblioteca Elmo Luiz, ao lado da sigla CEEDV.

Descrição da imagem 4: Na foto aparecem os estudantes Francisco Sousa e Paulo César, durante a apresentação dos Causos do Interior, no Sarau Interiores do Brasil. A foto tem o fundo escuro com fitas coloridas nos cantos, sendo que no canto direito ainda aparece de relance um tambor e uma cadeira vazia. No fundo escuro lê-se, entre folhas e flores, a palavra SARAU em destaque. No centro da imagem, contracenam Paulo César e Francisco Sousa, ambos utilizam aparelhos auditivos e vestem calça jeans com camisa social. Paulo César usa uma calça jeans preta e camisa social escura, enquanto Francisco Sousa usa camisa social clara e jeans azul. Ambos seguram microfones sem fio e usam chapéu de couro preto. No braço direito de Francisco aparece o relógio de couro.

Figura 5 - “Auto de Natal” - Sarau de Natal - CEEDV - 2018



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

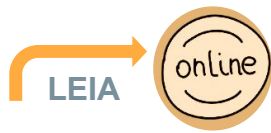
Descrição da imagem 5: A foto registra o momento em que Seu Sousa, representando um dos reis magos, oferece mirra ao menino Jesus. Ele usa coroa dourada brilhante e carrega um pote marrom nas mãos. Veste túnica de algodão cru com um manto laranja jogado do lado esquerdo e cinto de tecido azul. À sua direita aparecem os outros dois reis magos, trajando figurinos semelhantes e o Guairacá, mais à esquerda, aparece carregando pote com incensos gigantes. À sua direita, aparece o Anjo Gabriel, com túnica branca e asas de algodão, tendo a seu lado, José, que aparece com um manto amarelo cobrindo a cabeça, preso por um cordão marrom de tecido trançado. Ele usa túnica marrom escuro presa por um cinto azul. Maria, veste uma túnica branca delicada com um longo manto azul brilhante sobre a cabeça, adornado com fitas de cetim prateado. Em frente ao casal está a manjedoura, uma cesta com um boneco representando o menino Jesus. Aparecem ao redor da cena, algumas pessoas que a assistem com atenção em diversas posições.

Figura 6 - Ensaio na sala de aula para o “Auto de Natal” - CEEDV - 2018

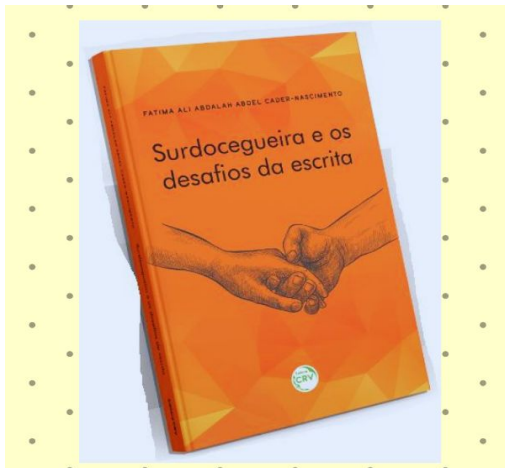


Descrição da imagem 6: Descrição da Imagem: A imagem registra o momento do ensaio para o Auto de Natal, quando o estudante Francisco Sousa se ajoelha diante da manjedoura que ainda está sendo confeccionada. Na foto, aparece o estudante vestindo camisa gola pólo branca e jeans, ajoelhado em frente a uma mesa com um cesto de palha em que foi colocada uma boneca bebê. Nos fundos da sala reflexos da janela, um espelho, alguns vultos de pessoas em torno e cadeiras.

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.2 n.2, mai - agos. 2021.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br



SURDOCEGUEIRA E OS DESAFIOS DA ESCRITA **Profa. Dra. Linair Moura Barros Martins**



Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento tornou-se a primeira doutora brasileira na área da surdocegueira em 2003. Suas inúmeras produções tratam de diferentes facetas desse campo de estudo, trabalho e pesquisa, sempre com um olhar pedagógico, mas sobretudo humano, revelando ao público a beleza e os desafios do universo das pessoas com múltiplo comprometimento sensorial que resulta nessa deficiência.

“Surdocegueira e os desafios da escrita” não é apenas mais uma obra da autora. Trata-se de uma reflexão que quebra a liturgia dos estudos da área de deficiência, geralmente presos às características que emergem do quadro biológico e que classificam as pessoas com deficiência pelos comprometimentos físicos, sensoriais ou intelectuais. Ao contrário, a obra em questão ajuda o leitor a lançar um olhar humano e sensível sobre o desenvolvimento das pessoas com privação dos sentidos distais, o que desencadeia “comportamentos e desempenhos linguísticos diferenciados” (p. 51)

Nesta obra, a autora busca, na Linguística, o embasamento para explicitar os processos de aprendizagem da linguagem e da escrita, com foco no ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdoscegos. Essa perspectiva tira o estudo da surdocegueira dos recônditos povoados apenas pela deficiência, levando-o para o âmbito de uma ciência que produz conhecimentos e traz explicação aos fenômenos humanos, independente da condição biológica que caracteriza os sujeitos.

Enriquece, desta forma, a Linguística, enquanto área de estudo, por legitimar os processos linguísticos específicos dos surdoscegos como manifestação humana e não como processos disruptivos ou de menor importância, mas como capacidade linguística humana. Também enriquece o campo de estudos da deficiência por ancorar-se na Linguística, iluminando, com conceitos canônicos, o desenvolvimento da linguagem em contexto de deficiência.

A combinação dos fundamentos linguísticos com a teoria histórico-cultural resulta na análise de desempenhos linguísticos e cognitivos com a entrada em cena, de fatores sociopragmáticos, referentes ao ambiente, ao entorno da pessoa surdocega, e às relações que são estabelecidas na interação com os outros, construindo o contexto social que constitui terreno fértil para o desenvolvimento da linguagem.

A tessitura feita pela autora possibilita o contato do leitor com processos de aquisição/aprendizagem da linguagem diferenciados, signos linguísticos objetivados em formatos e suportes também diferenciados, para contornar as barreiras fisiológicas encontradas pela manifestação expressiva e receptiva, e possibilitar, para o sujeito, a construção dos mesmos significados socialmente elaborados que facultam sua inserção no mundo. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem é o desenvolvimento da consciência pelo qual o sujeito se torna capaz de atuar no mundo, compreendendo os seus valores, compartilhando seus significados e aprendendo comportamentos socialmente aceitos.

Trata-se de um livro de conteúdo educacional, mas que deve ser lido por todos os que se interessam pela beleza da condição humana nas mais diversas manifestações, uma vez que promove a descoberta de universo muito fractal no sentido das inúmeras ramificações que expressam as singularidades, em razão dos impedimentos de natureza sensorial combinados com sistemas linguísticos.

Cader-Nascimento sistematiza casos reais, representando suas condições e acaba por propor um sistema de classificação bastante elaborado, combinando muitos fatores das condições sensoriais e linguísticas que resultam em perfis singulares: pessoas surdocegas pré e pós-linguísticas, pessoas surdas que ficaram cegas, pessoas cegas que ficaram surdas, sistemas de expressão e de recepção baseados no signo linguístico. Sim, porque existem outros sistemas sígnicos baseados em figuras, gestos ou objetos que a autora não tratou nesta obra em razão do foco linguístico que tem o texto.

As categorias criadas constituem um excelente referencial metodológico que pode ser utilizado por professores e pesquisadores, em estudos, pesquisas e definição de propostas pedagógicas. Podemos dizer que esta é mais uma das grandes contribuições da autora ao campo de estudo.

"Cader-Nascimento sistematiza casos reais, representando suas condições e acaba por propor um sistema de classificação bastante elaborado, combinando muitos fatores das condições sensoriais e linguísticas que resultam em perfis singulares"

Ao tempo em que realiza a classificação, a autora expõe o impacto das condições apresentadas para o ensino, bem como os recursos humanos, materiais e tecnológicos necessários para o desenvolvimento acadêmico desses alunos, com foco no aprendizado de um sistema linguístico. Referenciado desta forma, o trabalho possibilita a construção de estratégias pedagógicas que serão muito úteis para professores de alunos com surdocegueira.

O leitor fica absorvido pela classificação, tentando diferenciar e antecipar as condições sensoriais e linguísticas por trás de cada sigla empregada, bem como sua localização na tabela: mais à direita, à esquerda, em cima ou embaixo. Um conselho a quem está no primeiro contato com a surdocegueira é fazer anotações para não misturar os conceitos, pois expressão e recepção linguística são altamente variáveis a depender da condição das pessoas surdocegas e das oportunidades de desenvolvimento que experienciaram.

As múltiplas possibilidades de sistemas e condições linguísticas compartilham com os leitores a realidade de um mundo pouco conhecido e que tantos desafios apresenta, em especial para a escola e para os educadores, entretanto, ao mesmo tempo, proporciona encantamento por possibilitar o reconhecimento da capacidade humana para um desenvolvimento criativo mesmo com impedimentos tão significativos e necessitando de suportes substanciais.

O que se percebe é que a autora não apenas aplica os pressupostos da perspectiva histórico-cultural quanto à relação pensamento e linguagem, mas oferece, pelo estudo do desenvolvimento da linguagem na surdocegueira, uma oportunidade para que o leitor possa vislumbrar especificidades que não ficaram disponíveis no estudo original de Vigotski. Neste ponto, mencionamos, conforme citado pela autora, como a ausência de um sentido distal modifica a forma de aquisição/desenvolvimento da linguagem, dos valores associados à língua e dos comportamentos socialmente aceitos. Demonstrando que a dimensão da linguagem é uma capacidade humana, desenvolvida no contato social, que não pode ser compreendida ou estudada apenas como língua ou comunicação, mas como um poderoso elemento constituinte do sujeito.

O livro está dividido em oito capítulos, desdobrando a temática no desenvolvimento da educação na surdocegueira, seguida pela abordagem dos diversos critérios estabelecidos no arcabouço jurídico para elegibilidade da pessoa com surdocegueira para o ensino especializado até entrar nos aspectos que serão relevantes para a compreensão e discussão da dimensão linguística, juntamente com os aspectos objetivados no signo linguístico.

Os processos de elaboração do significado também são esquadrinhados pela autora com a ajuda da perspectiva funcionalista do signo de Pierce. Nesse contexto, a autora oferece elementos fundamentais para o desenvolvimento das trocas comunicativas e simbólicas, instrumentalizada pela

abordagem coativa de Van Dijk que ressalta o papel do professor, do guia-intérprete ou do parceiro de comunicação na condução do aluno nessa jornada de desenvolvimento.

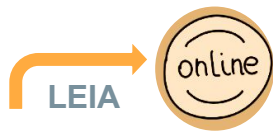
Os quatro capítulos dedicados à exploração dos aspectos linguísticos culminam na abordagem dos processos de escrita, com a apresentação de textos escritos por pessoas dos diferentes perfis descritos pela autora, cujas análises buscam estabelecer relações entre as condições sensorio-linguísticas e as produções. Particularmente, quanto à apresentação dos textos, a autora oferece aos leitores categorias de análise muito produtivas que podem ampliar o olhar dos professores para o texto dos alunos com condições sensoriais que dificultam a aquisição natural da linguagem.

Além do olhar diferenciado para o texto do aluno, a autora chama a atenção sobre as diferentes metodologias que podem ser adotadas a depender das condições do sujeito real que se constitui pela severidade das perdas sensoriais e pelos sistemas linguísticos que adota.

O livro tem potencial para apoiar professores e o público na construção de mediações orais-auditivas, visuais-imagéticas e dinâmico-estáticas, táteis para estabelecer relações entre o corpo e os objetos da aprendizagem, cumprindo o objetivo de inserir sujeitos concretos em culturas singulares pela apropriação do conhecimento acumulado pelo seu grupo social.

Compreender como as pessoas com deficiência se relacionam com a língua e como se constituem linguisticamente envolve o exercício da alteridade, pois o ato de compreender pressupõe a reelaboração de concepções sobre esse processo. Esse exercício certamente nos tornará mais capacitados para adequar a nossa prática, adotar objetos, estratégias e instrumentos pedagógicos que possibilitem a inclusão de todos os alunos. É um processo difícil, mas inadiável. Que bom que esta leitura nos conduz por um caminho mais fértil, para uma prática pedagógica adequada e para uma vida cidadã inclusiva.

Ao tempo em que realiza a classificação, a autora expõe o impacto das condições apresentadas para o ensino, bem como os recursos humanos, materiais e tecnológicos necessários para o desenvolvimento acadêmico desses alunos, com foco no aprendizado de um sistema linguístico.



AS 10 CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES EM TALENTO MUSICAL

Rachel Rabelo

As altas habilidades ou superdotação são características e indicadores comportamentais que podem ser aperfeiçoados. Não são dons, como alguns pensam. Na área de talento musical, uma porcentagem de crianças pode demonstrar desde cedo condições especiais para compreensão, execução e criação musical. A musicalidade, em crianças talentosas, diferencia-se de outras crianças, como por exemplo, em nível de maturidade sensorial, sensitiva, intelectual, que são superiores aos de sua idade e manifestam um grande interesse por tudo que tem haver com os sons. Crianças musicalmente mais dotadas diferenciam-se, também, por sua capacidade em ter atenção por períodos de tempo prolongados em comparação com crianças de sua idade, enquanto escutam concertos, gravações e demonstram habilidades, inclusive, de mencionar detalhes do que ouviu. É necessário que pais e professores estejam atentos em identificar estas características e estes interesses, possibilitando e buscando atendimentos especializados que permitam a estas crianças e/ou jovens se desenvolverem com orientação adequada. **Veja algumas características:**

1. Demonstra um interesse contínuo em música, procura oportunidades para ouvir e criar música.
2. Percebe finas diferenças em tom musical:
 - intensidade,
 - sonoridade,
 - timbre,
 - duração.
3. Lembra-se, facilmente, de melodias e pode reproduzi-las com precisão.
4. Participa com entusiasmo de atividades musicais.
5. Toca um instrumento musical (ou indica um forte desejo de tocar um instrumento).
6. É sensível ao ritmo da música; responde com movimentos corporais a mudanças no tempo da música.

7. Está atento e pode identificar uma variedade de sons ouvidos em um determinado movimento, é sensível a ruídos "de fundo", acordes que acompanham uma melodia, aos sons diferentes de cantores ou instrumentistas em um desempenho.

Entre as crianças que cantam é possível determinar vários indícios de musicalidade precoce:

- 8. Tem afinação.
- 9. Demonstra a capacidade para continuar uma melodia interrompida em qualquer tom.
- 10. Descobre, com facilidade, semelhanças no ritmo e na melodia de diversos temas e canções.

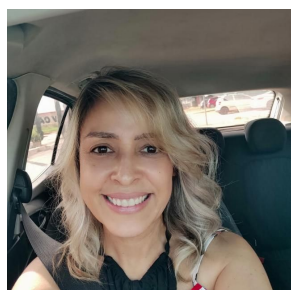
Estes são alguns indicadores, dentre tantos outros. O importante é haver uma preocupação constante com estas crianças e jovens a fim de que não sejam subaproveitados e deixem de dar sua contribuição social à coletividade e a si próprios, não compartilhando suas habilidades e seus talentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

NESME, Liliane Arantes Theodoro. **Talento Musical: Altas Habilidades Musicais, como identificá-las?** 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2021. p. 69.

RODRIGUES, Virgolim, Angela Mágda. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 50, set-dez, p. 581-609, 2014.



Rachel Rabelo: Graduada em Letras, especialista em Educação Inclusiva e em Informática na Educação, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 28 anos, já atuou na formação de professores no Núcleo de Tecnologia Educacional e, atualmente, é professora da Área Acadêmica Linguagens, no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação Sobradinho-DF.

VACINA

SIM!

Quando chegar
a sua vez,

VACINE-SE!

www.saladerecursos.com.br



Revista
Sala de Recursos



@srsaladerecurs1



Sala de Recursos
Revista



@srsaladerecursos