



SALA DE RECURSOS

REVISTA

SALA DE RECURSOS REVISTA. Brasília. Vol.3 n.2.
julho - dezembro de 2022. Disponível em: < www.saladerecursos.com.br >



Um produto do
Ecossistema Inclusão



FAÇA O BEM!

PENSE

e faça

coisas boas!



www.saladerecursos.com.br



PARCEIROS



Aqui cabemos todos



CEF Queima Lençol -DF



GREEN
green

Plataforma de Atendimento



www.tudaq.com



SuperGreen

Gerenciador de Atividades
Pedagógicas



Ecossistema Inclusão



ead.cafubiraliteraria.com.br

SEBRAE

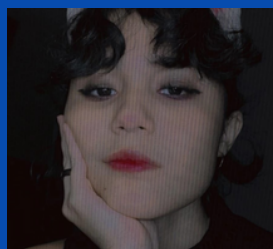
sebraelab



ÍNDICE

SALA DE RECURSOS REVISTA. Brasília. V3 n.2, julho - dezembro, 2022.
Disponível em:< www.saladerecursos.com.br>

Capa
Editorial
Ecossistema



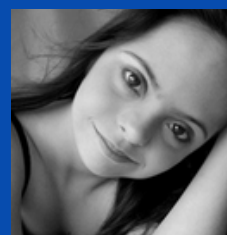
Entrevistas



Robótica:
Altas Habilidades ou
Superdotação
6 - 13



Grandes Gestores:
Compromisso e
Inclusão
14 - 19



Inclusão:
A Melhor Alternativa Social
20 - 26

Artigos



DISLEXIA: JOGOS
EDUCATIVOS
NA PRÁTICA DA
EDUCAÇÃO
AMBIENTAL
Bezerra e Viana
27 - 38



A POESIA DE ADÉLIA
PRADO EM SALA DE AULA:
DELEITE, FRUIÇÃO
LETRAMENTO LITERÁRIO E
INCLUSÃO
Barboza
39 - 50



DESENHO
UNIVERSAL PARA
APRENDIZAGEM
Oliveira
51 - 60



A INFANTILIZAÇÃO NA
DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL:
UM CONTRAPONTO PARA
A INCLUSÃO SOCIAL.
Camargo
61 - 76

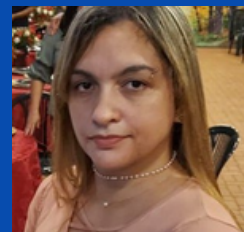
Resenhas e Relatos



DEZ ITENS ACERCA DOS
BENEFÍCIOS DA INICIAÇÃO
CIENTÍFICA NO AEE: ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
Rabelo
77 - 78



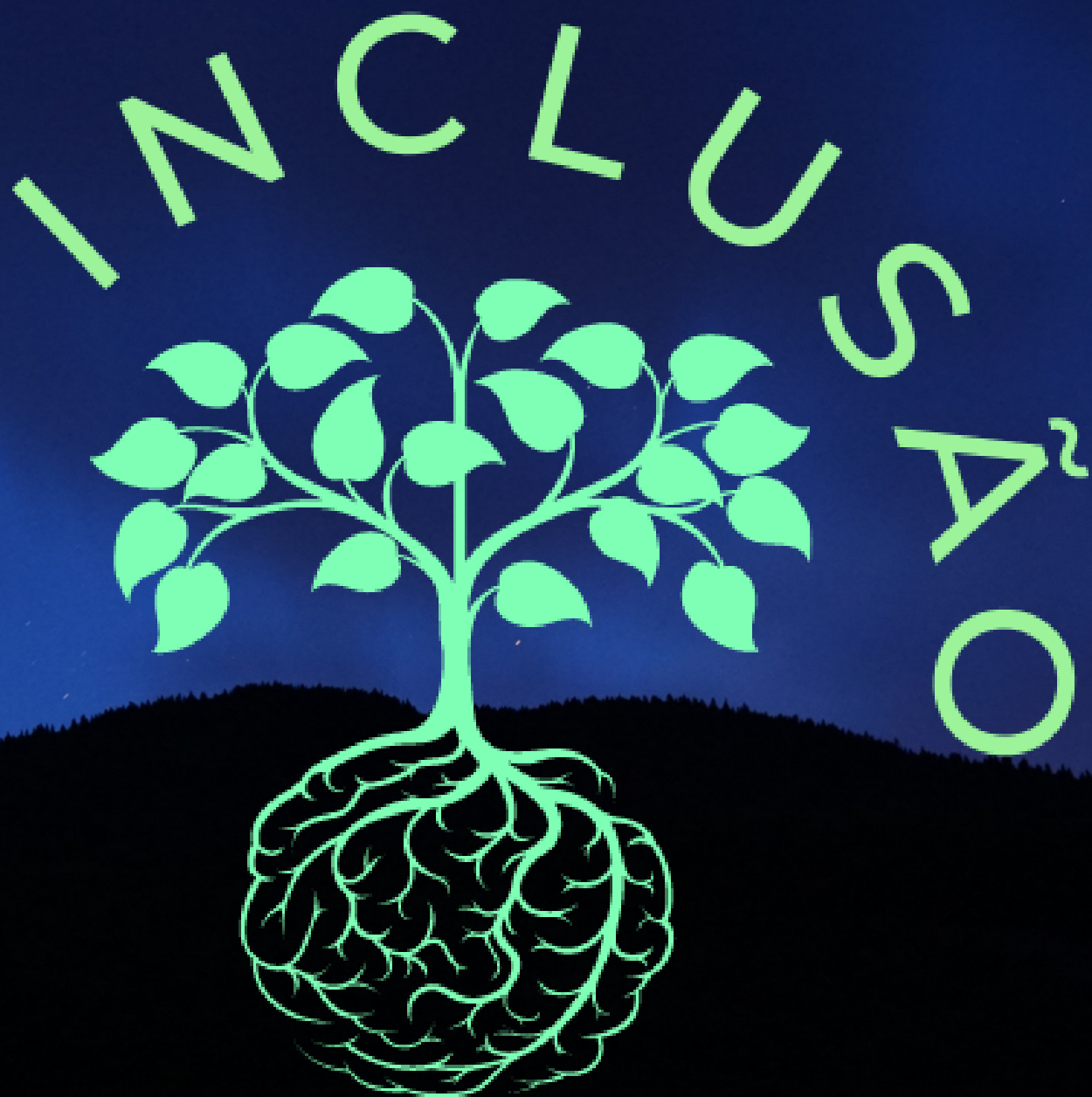
MINHA TRAJETÓRIA
ESCOLAR E DE
VIDA: FOCO, FORÇA
E VONTADE.
Moraes
79 - 83



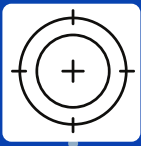
RESENHA CRÍTICA
DO FILME MEU
AMIGO TOTORO
Francisco, Edilene
84 - 88



RESENHA DO FILME
“O PRIMEIRO DA
CLASSE”
Resende
89 - 91



Ecosystema Inclusão



Missão

Dar visibilidade aos estudos e às pesquisas desenvolvidas nas salas de recursos do Distrito Federal e demais unidades da federação.



Princípios

Equidade, Igualdade, Respeito e Compromisso Ético.



Objetivo

Nosso objetivo é contribuir com a publicação de artigos, entrevistas e relatos de experiências vinculadas ao processo de inclusão escolar, bem como produzir recursos pedagógicos adaptados, seja na modalidade complementar, seja na modalidade suplementar.



Público Alvo

Professores, gestores escolares, coordenadores escolares, pesquisadores, famílias, entusiastas do tema inclusão.

IBGE: Brasil tem 17.2 milhões de pessoas com alguma deficiência.



Nossos Números



600 seguidores

Meta: alcançar 1200 seguidores em 2022

Caminho: ampliar a divulgação, lives formativas, compartilhar em grupos de mídia social nosso trabalho



<https://saladerecursos.com.br>

Visualizações	Usuários	Usuários/Mês
94.4 mil	53.5 mil	4.5 mil

Fonte: Google Analytics Audience Overview



Nossos Aplicativos



200 atividades pedagógicas adaptadas e distribuídas.

Meta: aumentar em 30% até 2022

Caminho: ampliar o fluxo de trabalho e otimizar a produção de soluções para AEE.

SuperGreen



Recursos

E-Books : Teoria e Prática

Diálogos Pedagógicos

- Deficiência Intelectual.
- Autismo
- Altas Habilidades e Superdotação
- Síndrome de Down



Plataforma de Atendimento

10 Aplicativos em fase de testes.

Meta: começar a distribuição até 10/02/2023.

- Português
- Matemática
- Inglês



Gerenciamento de Dados

1. produção da adequação curricular
2. produção de materiais pedagógicos

Equidade



Nosso Alcance

Todas unidades da Federação:

Principais localidades:

São Paulo: 10.9 mil usuários | Distrito Federal: 8.2 mil usuários | Minas Gerais: 5.8 mil usuários | Rio de Janeiro : 4. 3 mil usuários | Paraná : 4. 3 mil usuários

CLDF: Menção Honrosa - Concedida em 21/07 - Honraria atribuída a Sala de Recursos Revista pela relevância social.

O GLOBO: cita a Sala de Recursos Revista <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao>>

TV COMUNITÁRIA: Programa de Lançamento e divulgação da Revista <<https://www.youtube.com/watch?v=Lx4vJsHzGiM>>

FORMAÇÃO: Live em parceria com UNIEB -Guará-DF <https://www.youtube.com/watch?v=L_Vd3ghY8LA&t=0s>

PREFEITURA DE CUMARU - PE : concede a Maria Eliane dos Santos Lima, em 13/04/2021, Votos de Aplausos - Honraria atribuída pela publicação do seu relato de experiência na Sala de Recursos Recursos Revista e pela relevância social do seu trabalho no município

Ecosistema Inclusão

SALA DE RECURSOS REVISTA. Brasília. V3 n.2, julho - dezembro, 2022.
Disponível em: < www.saladerecursos.com.br >



O Ecosistema Inclusão tem como compromisso desenvolver pessoas, em especial, aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem ou ainda que têm altas habilidades/superdotação. Além disso, promover ações afirmativas progressivas em direitos humanos, sobretudo os postulados pela CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PROTOCOLO FACULTATIVO À CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – chamada de Convenção de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em nosso portal de serviços ,<<https://saladerecursos.com.br/>>, oferecemos ao público, interessado no assunto, publicações sólidas, aplicativos e recursos pedagógicos destinados a transpor obstáculos, remover barreiras e mitigar dificuldades. Além disso, para as pessoas com altas habilidades e superdotação disponibilizamos atividades e materiais suplementares.

A gestão estratégica do Ecosistema Inclusão envolve a análise do ambiente externo e das política governamentais a fim identificar oportunidades e ameaças ao processo de inclusão, bem como o manejo dos recursos internos para implementação e distribuição dos produtos e serviços produzidos pela nossa equipe. Contamos com um time de especialistas em campos estratégicos: surdocegueira, altas habilidades e superdotação, transtornos da aprendizagem, deficiência intelectual, espectro autista, orientação educacional, designer, publicidade, entre outros.

A curto prazo, temos como propósito ampliar o nosso portfólio de serviços, produtos, aplicativos e implementar ações para alcançar nossas metas. Isso depende da capacidade de gerenciar nossos recursos humanos que contam com doutores, mestres e especialistas em educação especial. Ajude-nos a manter o Ecosistema Inclusão! Participe,! Seja um voluntário em nossa equipe! Apoie o projeto nas redes sociais e encaminhe suas dúvidas e sugestões!



Ecosistema Inclusão

ecossistema



Expediente

SALA DE RECURSOS REVISTA. Brasília. V3 n.2, julho - dezembro, 2022.
Disponível em: < www.saladerecursos.com.br >



Editores Científicos:

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

Bárbara Pereira Alencar da Rocha, SEEDF.
Doutoranda no Departamento de Literatura/PósLit - Instituto de Letras da UnB.
<http://lattes.cnpq.br/1593472119491222>

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

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>

Editor de Normalização:

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

Editores Executivos:

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

Rachel Rabelo, SEEDF.
Especialista em Informática na Educação pela Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
<http://lattes.cnpq.br/4085446577208699>

ecossistema



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>

Socorro Santos, SEEDF.

Especialização em Desenvolvimento Humano: coach Febracis, 2022.

Especialização em Neuropsicopedagogia, Faculdade Metropolitana - 2021-2022

Especialização em Desenvolvimento Humano e Analista Comportamental, Faculdade Metropolitana 2022

Especialização em Administração da Educação, Universidade de Brasília ,1999.

Editores Assistentes:

Ray Oliveira, SEEDF.

Especialista em Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília, Brasília, 2008

<http://lattes.cnpq.br/9522638162652715>

Maria Paula da Silva, S.E. Pernambuco.

Pedagogia pela UFRPE e Especialista em Práticas de Educação Inclusiva.

Revisão Gramatical: Márcia Andelo, SEEDF

Jornalista e Consultor: William Weber MTB – RJ 12.674 (in memoriam)

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 e Diêgo Santos

ecossistema



SALA DE RECURSOS REVISTA. Brasília. V3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em:< www.saladerecursos.com.br>

Editorial

SALA DE RECURSOS REVISTA. Brasília. V3 n.2, julho - dezembro. 2022.
Disponível em: < www.saladerecursos.com.br >



Estrelas

Maria Eduarda da Silva Perez

As pessoas observam o brilho das estrelas e as contemplam com seus olhares fascinados, admirando, parecendo algo incompreensível ou apenas algo que não precisa ser compreendido. Mas afinal, o que mais importa: O brilho das estrelas? Ou a estrela em si?

Quem conta as estrelas? Saberiam eles dizer quais as estrelas que se apagam a cada noite? Se tanto as importassem, contariam cada uma, desde as com menos brilho, as mais brilhantes, não importando seu brilho, pois saberiam que cada estrela é uma explosão de vida.

Dentro delas se escondem mundos e riquezas incontáveis, a sua luz externa é apenas o que nossos olhos podem captar. Mas quando as compreendemos, nossos olhos frágeis não se comparam ao que nossa mente pode observar: as estrelas, mais do que são brilhantes, são estrelas! Todas diferentes, mas ainda assim são estrelas.

É claro que, não estamos falando de corpos celestes, estamos falando de alunos, mais especificamente, de alunos superdotados. É claro que a primeira coisa que veio a sua mente, são os alunos prodígios, aqueles que tiram sempre notas altas, os que pegam todas as matérias facilmente, se comportam com excelência e com um vocabulário riquíssimo. Aqueles os quais são os influentes, os destaques, os representantes, os... mais brilhantes.

No entanto, a superdotação não é apenas a medida, algumas vezes, da falha do QI, não são somente as notas altas e a participação na aula. Isso é o que os olhos captam, todavia os superdotados são uma explosão de criatividade e justiça, uma mente neurodivergente com uma alta capacidade de compreensão para as áreas que lhe chamam a atenção.

Um superdotado, às vezes, pode ser aquele aluno quietinho da sala, mas que cria milhões de histórias na sua cabeça. Aquele que nunca tira uma boa nota em matemática, já em ciências ele conseguiria dar uma aula. São alunos extremamente independentes em algumas áreas, porém, em outras, sem apoio, sofreriam muito para dar os primeiros passos.

Os alunos com altas habilidades são extremamente sensíveis a uma nota baixa, a uma briga na escola, às emoções e ao tédio. São alunos que podem ter uma sensibilidade sensorial aguçada aos barulhos, aos cheiros, às luzes e ao toque. São motivados e cheios de energia, a menos que a tarefa demande repetição. Isso desmotiva o aluno que já compreendeu tudo o que foi explicado.

ecossistema



Alguns estão sempre no mundo da lua, desenhando e escrevendo, em meio a explicação do professor, na mesa, no caderno e na mão. Não significa que eles estão nem aí para o que está sendo dito. Às vezes, já compreenderam ou têm suas próprias preocupações criativas urgentes, que não podem esperar. Sua mente a 1000 km por hora os deixam inquietos e sedentos pelo novo.

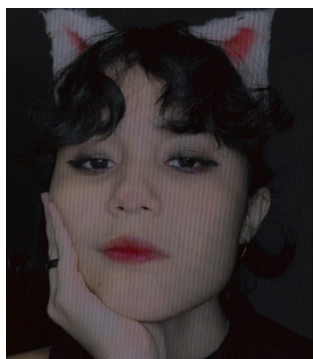
Algo que me incomoda muito como aluna superdotada é a falta de compreensão e acolhimento. Somos vistos apenas como “super inteligentes” ou “super esquentadinhos”, “super adiantados” ou os “super certinhos” e, por vezes, nós levamos estes títulos errôneos para o coração, sem saber como lidar com essa cobrança desnecessária. Enquanto, na verdade, muitos precisam ser ajudados, na área emocional, social e até educacional.

Pode ser que nós nos sintamos desencaixados entre os nossos pares, as pessoas da nossa idade, sem saber por onde começar uma conversa. Eu me sinto presa num ciclo de conversas superficiais e entediantes, que não me prendem a uma amizade sincera. Prefiro não falar a ser julgada como estranha ou inconveniente. Entretanto, eu me sinto só.

Posso ser muito esquentadinha e sensível, mas não é nada fácil de controlar. Os barulhos sempre foram como corvos gritando em minha cabeça e eu nunca entendi direito o porquê. Eu nunca fui ótima com atividades físicas, parece que eu não tenho muito controle dos movimentos corporais. A injustiça enfurece-me e sempre sinto que tenho que fazer algo. Sou uma estrela contada pelo brilho que tenho, contudo, se eu brilhar menos? Eles ainda lembrariam que estou no céu?

"Quem conta as estrelas? Saberiam eles dizer quais as estrelas que se apagam a cada noite? Se tanto as importassem, contariam cada uma, desde as menos as mais brilhantes, não importando seu brilho, pois saberiam que, cada estrela é uma explosão de vida."

Maria Eduarda da Silva Perez



Maria Eduarda da Silva Perez, tenho 15 anos, e estou no nono ano. Desde pequena sempre gostei de escrever, e me sentia diferente das outras crianças, não só pelo fato de ter facilidade na escrita e leitura (como nas matérias gerais), mas por ter uma grande preocupação com a ética e moral. Quando descobri q tinha altas habilidades, tudo acabou se explicando, e eu pude entrar numa jornada de auto conhecimento, e auto cuidado.

Entrevistas

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br





ROBÓTICA EDUCACIONAL EM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Alexandre David Zeitune

Atualmente, a robótica e suas tecnologias estão presentes em diversos setores da sociedade e até mesmo em nossas casas, tornando tarefas domésticas e cotidianas, como: aspirar, limpar, cortar grama muito menos exaustivas.

Já a robótica educacional é a atividade de aprendizagem com foco na pesquisa, descoberta e construção de máquinas, que são os produtos da aquisição de conhecimentos. Isso depende de kits de montagem ou ainda transformação de outros materiais: sucatas e itens recicláveis, entre outros. Além disso, contam bastante: a imaginação, o esforço e a dedicação dos alunos atendidos em sala de recursos altas habilidades e superdotação.

Sobre esse assunto, entrevistamos [Alexandre David Zeitune](#), professor de robótica no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades e Superdotação Sobradinho-DF, na unidade escolar: Centro de Ensino 08, que nos conta que no processo de planejamento e estruturação de robôs, os estudantes de diferentes idades têm estímulo e benefícios no raciocínio lógico, na criatividade, na organização, na comunicação e desperta várias habilidades cognitivas.

figura 1



Entrevistado

Alexandre David Zeitune: Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP(1998). Mestrando no Centro de Desenvolvimento Sustentável - UnB. Pós-graduação lato sensu em Gestão Ambiental pela Universidade Estadual de Goiás (2001). Especialização em Atualização em Avaliação Socioambiental, FIOCRUZ (2004). Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, FAMEESP (2021) . Estagiou no Instituto Biológico de São Paulo, Faculdade de Medicina -USP e Instituto de Ciências Biomédicas ICB-USP. Foi responsável pelo biotério da Universidade Católica de Brasília, Gerente de Qualidade da Bioagri Laboratórios Ltda, Assessor Técnico da CTNBio -MCT, Consultor PNUD no IBAMA-DF, Chefe do Serviço de Mamíferos do Jardim Zoológico de Brasília. Cofundador da Roboowl Escola de Robótica. Atualmente é professor de Ciências e Biologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2003). Com experiência na área de robótica educacional e educação especial, como Professor da Sala de Recursos de Altas Habilidade/Exatas da Regional de Sobradinho - DF

<http://lattes.cnpq.br/2144811921562471>

SR: Sala de Recursos Revista

Alexandre, conte um pouco sobre a sua trajetória profissional.

Alexandre:

Eu não me formei a nenhuma área ligada à Robótica e Programação. Minha pós foi em Gestão Ambiental, mas toda a minha família tem uma forte ligação com a robótica. Meu pai é Engenheiro Elétrico e meus avós tiveram lojas de manutenção de equipamentos eletro e eletrônicos. Isso foi uma grande influência para mim. Eu cresci no meio desse ambiente de componentes eletrônicos. Meus primos mexiam com estes equipamentos e no final de tudo, todos acabaram se formando na área. A minha entrada na robótica está ligada a esta paixão e à Sala de Recursos de AHSD.

SR: Sala de Recursos Revista

O que se estuda e aprende na robótica educacional e quais os benefícios?

Alexandre:

Em Robótica Educacional se aprende a programar, se aprende eletrônica bem na prática, modelagem 3D e entra arte neste processo; se aprende mecânica, iniciação científica, que é uma das primeiras coisas que a gente aprende, também a sistematizar os conceitos que vamos trabalhar e diversos conceitos de engenharia. A gente aprende a usar de forma prática as tecnologias. Muita coisa surge no dia-a-dia e a robótica ajuda muito a gente aproveitar as novas tecnologias. É muito comum novos conceitos tecnológicos aparecerem numa semana e na outra a gente já está utilizando isto na robótica. Vi muito isso, depois que comecei a trabalhar com robótica educacional.

A gente trabalha com matemática, química, física, biologia, tudo na prática. Isso é o sonho de professores destas áreas, conseguir colocar de forma prática o que vemos em teoria na sala de aula.

Aprendemos a observar melhor o mundo. Observar as coisas passado, entender o que aconteceu e tentar melhorar o presente, para ter um futuro um pouco melhor. A gente aprende a observar os problemas que estão a nossa volta e como a robótica pode ajudar a resolver esses problemas.

Temos aulas mais dinâmicas e interativas. Trabalhamos com a autonomia para os nossos alunos. Precisamos dar autonomia para nossos alunos enquanto estão desenvolvendo seus projetos, cada um diferente do outro e é muito comum o aluno estar inseguro, no início, se perguntando sempre “ligo isto ou não ligo”? A gente desenvolve técnicas para trabalhar e ajudá-los no desenvolvimento de sua autonomia.

Também proporciona o trabalho em equipe, que é fundamental. Uma das coisas que observei nas Olimpíadas Brasileira de Robótica é o quanto é importante o trabalho em equipe. Em outras olimpíadas científicas e nos circuitos de ciências, quanto mais aluno, melhor.

Gestão do tempo, saber gerenciar o tempo para cumprir prazos nos projetos. No cumprimento dos prazos dos projetos é essencial saber gerenciar melhor o seu tempo. Melhorar a organização, o raciocínio lógico e o pensamento computacional, que não é transformar as pessoas num robô, mas organizar melhor a sequência de atividades e tarefas que você tem que executar.

Estímulo à comunicação, coordenação motora, fluência verbal para saber debater e apresentar os projetos que serão trabalhados, apresentação de ideias para a sua equipe. Aprender novas línguas e linguagens e eu costumo não mexer ou traduzir o vocabulário das linguagens para que aprendam novos conceitos.

Desenvolvem o espírito investigativo, principalmente quando as coisas não dão certo. O nosso aluno também fica familiarizado com as novas tecnologias e não tem medo de acessar, falar com uma "Alexa" por exemplo.

"Em robótica educacional se aprende a programar, se aprende eletrônica bem na prática, modelagem e entra arte neste processo; se aprende mecânica, iniciação científica..."

Alexandre David Zeitune

figura 2



Professor Alexandre e colegas professoras juntamente com seus alunos em participação na olimpíada brasileira de robótica - 2014. Arquivo pessoal.

SR: Sala de Recursos Revista

Programação e robótica é só para meninos?

Alexandre:

Isto é um problema e eu tenho poucas meninas como alunas. Nossa sociedade, infelizmente, tem um pensamento que direciona os cursos de exatas, engenharias mais para os meninos. Isto atrapalha muito, pois a robótica não tem gênero e nada deveria ter esta distinção. Mas aqui, quando uma aluna é indicada para o atendimento de Ciências e Robótica, ela é uma aluna muito acima da média populacional, ela é excelente. Ou seja, as pessoas tem absoluta e clara certeza que ela é altas habilidades/superdotação. Então, chegam poucas meninas ao atendimento. As pessoas preferem indicar meninos para um curso de robótica e isso gera um número reduzido de meninas no atendimento.

Robótica é para todos. E não é só para alunos com Altas Habilidades. É para qualquer aluno! É claro que os nossos alunos se beneficiaram primeiro nesta situação, pois as salas de recursos, o atendimento altas habilidades estavam mais dispostos a aprender estes recursos para apresentar aos seus alunos. Até mesmo porque os alunos das altas habilidades chegam com muito interesse em robótica e o profissional precisa estar sempre se atualizando.

Hoje, escutei em um podcast que falava sobre isso. Na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, foi apresentado curso de robótica aos professores das salas de recursos. Não existe um curso específico de robótica destinado aos professores. O que está sendo feito lá é um projeto piloto e eu mesmo já tentei uma vaga, mas não fui contemplado porque provavelmente as vagas são prioritárias para os professores da rede pública do estado. Mas qualquer professor pode ser um professor de robótica, só precisa gostar muito desta área e procurar formação.

SR: Sala de Recursos Revista

Tem uma faixa etária ideal para que o estudante comece a estudar robótica?

figura 3



Professor Alexandre juntamente com seus alunos em Arquivo pessoal.

Alexandre:

Alguns anos atrás eu imaginava que o aluno precisava estar no 2º ou 3º ano do ensino fundamental – séries iniciais. Mas eu aprendi uma coisa diferente e o tempo nos leva a aprender muito. Com a chegada do meu filho, ele com 3 anos já montando blocos de lego, eu começo a imaginar que no momento que ele começa a construir coisas, desenvolver a criatividade e construir coisas a partir de suas próprias ideias, quando me fala “isso é um robô, papai” então esse é o momento de se começar a trabalhar a robótica educacional.

SR: Sala de Recursos Revista

Quais são os kits e softwares com os quais trabalha? (custo, acessibilidade, manutenção, etc). É preciso um investimento muito alto para comprar materiais para começar um trabalho nas escolas?

Alexandre:

Hoje, conseguimos trabalhar com robótica até com sucatas. Confesso que não comecei assim, mas com kits prontos de empresas que estavam investindo em robótica educacional. Sei que o trabalho com sucatas dá um pouco de trabalho e os resultados demoram um pouco mais. Mas, você pode trabalhar com material reciclado. Já fizemos várias oficinas assim e é muito legal, envolvente e legal garimpar componente eletrônico. Temos uma aula só sobre isso, onde levo o material e abrimos impressoras e outros equipamentos. Existe muito material bom e caro dentro deste universo que chamamos “lixo tecnológico”, que dá para utilizar muito dentro da robótica educacional, principalmente numa robótica mais livre, como Arduino. Mas, eu também recomendo também quem quiser começar com kits prontos, como Lego e Vex. A aprendizagem do professor acaba sendo mais rápida através destes kits.

Na minha sala de aula temos vários kits, pois sou muito entusiasta e tenho 3 kits da Lego, um Arduino, o Raspberry Pi, o Microbit e considero como kit os simuladores dos computadores. São muito úteis, principalmente quando precisamos desenvolver a autonomia do aluno.

Um kit de robótica não é barato, então dar um kit desses para o aluno e dizer “faz o que você deseja fazer” é certeza que ele vai queimar e isto vai ser rápido. Se você trabalha com esses kits e com simuladores, é muito mais seguro. Sou entusiasmado com o uso de simuladores e você pode testar o que você quiser e se não queimou, você leva para a vida real. O Arduino barateou muito essas propostas, principalmente com uma pegada de robótica livre.

SR: Sala de Recursos Revista

Quais os cursos, formação técnica e pedagógica que um professor precisa para começar a trabalhar com Robótica Educacional?

Alexandre:

Professor de qualquer área pode trabalhar com robótica. Hoje, podemos aprender bastante no YouTube e recomendo, para iniciar, assistir a vídeos para se familiarizar com o assunto. Aqui no Distrito Federal, a Secretaria de Educação, através da Escola de Aperfeiçoamento do Profissionais de Educação, apresentou vários cursos de robótica, inclusive utilizando simuladores. Durante a pandemia, foi bem comum esta prática. Atualmente, após o retorno presencial, os cursos têm um formato híbrido com uma parte online, utilizando simuladores e uma parte presencial. Uma dica importante: faça cursos de robótica com as plataformas que mais te interessarem e comece a montar as aulas e trabalhar com seus alunos. Aprender sobre robótica é muito interessante, entretanto, aprendemos mesmo com a prática nas aulas com os estudantes.

SR: Sala de Recursos Revista

Você pode citar exemplos, aplicabilidades, projetos dos estudantes da robótica no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades Superdotação Sobradinho?

Alexandre:

Há tempos, começamos desenvolver projetos bem interessantes, entre eles uma impressora, que produzimos do zero. Usamos por dois anos, sendo um aprendizado, pois ela precisava de muita manutenção. Robôs de resgate, que montamos em escala de até 1m, para ajudar em resgates em locais de difícil acesso.

Braços robóticos, não para indústria, mas para ensinar os estudantes usarem estes braços da indústria dentro do laboratório. Aprendemos muito sobre movimento de eixo dos braços. Robôs de monitoramento de tubulações, muito útil.

Drones e equipamentos de automação residencial. Como por exemplo uma cortina inteligente, que sobe e desce com comando de voz ou com aplicativos desenvolvidos pelos estudantes. Sistema de segurança, que avisa se uma porta está aberta ou fechada por aplicativo. São coisas que desenvolvemos em forma de teste, mas que tem aplicabilidade real.

Atualmente, estamos trabalhando numa extrusora para filamento de impressora 3D. O filamento não é um produto barato e se conseguirmos produzir nosso próprio filamento de garrafas pet, estaremos reciclando e economizando na construção de um produto real que usaremos muito em nossa sala.

SR: Sala de Recursos Revista

Como professor na área da robótica, quais as principais dificuldades que você identifica que impedem que os jovens tenham um contato maior com a robótica?

Alexandre:

No início, o maior problema que via, era a formação. Fizemos, Prof. Lucy e eu, o primeiro curso de robótica com o professor Isaías Cabral. Ele foi meu primeiro professor de robótica, pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação em 2017. Agora, graças à mobilização de instituições, o curso de robótica está bem difundido. Mas, o maior problema é oferecer às crianças estes cursos.

Este ano, aconteceu uma coisa bem interessante, pois fui convidado para ser o coordenador pedagógico de um curso de robótica itinerante, para as escolas públicas do DF, chamado Caminhão da Tecnologia. Um projeto de parceria da Secretaria de Ciência e Tecnologia do DF, com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa DF - FAPDF e uma empresa chamada Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação – RBCIP. A RBCIP ficou de organizar todo o curso e a ideia funcionou muito bem, pois é um caminhão que vai para as escolas públicas, abre dentro do estacionamento e vira um grande laboratório de robótica. São 3 veículos: dois caminhões e uma carreta gigante. Cada caminhão tem a capacidade para 20 alunos e a carreta para 40, com potencial de formação de muitos alunos por semana. A meta é 6 mil estudantes, mas em breve ultrapassamos isto, e no recesso escolar estes caminhões estarão trabalhando com instituições

de acolhimento de crianças. Esta é a parte mais interessante do projeto. Se atender crianças da escola pública já foi legal, desenvolver com as crianças acolhidas foi muito bom.

É um sistema híbrido, no qual, se tem aulas práticas no caminhão. Ao mesmo tempo se pode acompanhar as aulas teóricas com simuladores. Acabei colocando este planejamento com simuladores, pois ajudam muito. Constatei que foram fundamentais para minhas aulas online durante a pandemia. Os alunos tem aulas no simuladores online e deforma prática presencialmente.

Políticas públicas que invistam em robótica educacional ainda são poucas. O exemplo do caminhão foi uma iniciativa que surgiu este ano. A ideia é que projetos assim se tornem políticas públicas e pudesse atender constantemente nossos alunos aqui no DF.

SR: Sala de Recursos Revista

Você atua com Robótica há muitos anos. Quais tem sido os impactos e resultados da robótica na construção acadêmica e na vida dos alunos?

Alexandre:

Quando temos alunos de AHSD, ele fica muito tempo conosco no atendimento e, de fato, criam vínculos e afetividade. Conseguimos, às vezes, ficar sete anos com o mesmo estudante. E quando eles vão para o meu atendimento é muito forte o interesse na área de exatas. É comum eles entrarem em universidades públicas nas áreas de exatas. Isto não é surpreendente, porém vejo muitos já na área de pesquisa, com bolsas de pesquisa, em laboratórios.

Muitos saem da minha sala com currículo Lattes e, até mesmo porque eles acabam ganhando bolsa de Iniciação Científica Júnior-ICJ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. Uma bolsa muito importante, que precisa existir sempre. Pois é uma maneira do estudante ingressar na pesquisa, construir seu currículo Lattes, apresentar relatórios, um trabalho de conclusão da bolsa. Eu fico muito feliz quando vejo nossos estudantes na área de pesquisa e tecnologia.

"Este ano, aconteceu uma coisa bem interessante, pois fui convidado para ser o coordenador pedagógico de um curso de robótica itinerante, para as escolas públicas do DF, chamado Caminhão da Tecnologia. Um projeto de parceria da Secretaria de Ciência e Tecnologia do DF, com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa DF – FAPDF..."

Alexandre David Zeitune

ecossistema



SR: Sala de Recursos Revista

Já temos alguns anos e algumas poucas práticas educacionais com a robótica no Brasil, o que você considera que serão os desafios futuros da robótica educacional?

Alexandre:

O maior desafio é ampliar o ensino de robótica. Eu não vejo isto como uma disciplina, vejo de forma interdisciplinar. De alguma forma, todos os professores poderão usar a robótica em suas aulas e será uma excelente ferramenta para o desenvolvimento do currículo. Este é o maior desafio, ampliar o ensino da robótica, não como disciplina, mas de forma interdisciplinar.

figura 4



figura 5



figura 6



figuras 4.5 e 6 detalham a prática pedagógica do professor Alexandre e de seus colegas em especial sua dedicação ao aluno e à produção científica.



**Ajudando você a ter
um negócio de sucesso.**

www.sebrae.com.br

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br



GRANDES GESTORES

Lauriceia Tomaz da Silva Gomes

Lauriceia Tomaz da Silva Gomes é uma ativista educacional, atua como gestora da educação especial inclusiva na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes em PE, além de ser mãe de TEA. Nesta entrevista ela nos conta um pouco acerca de sua trajetória de luta pela inclusão escolar e a efetivação de uma educação para todos. Expõe como se dão os processos de inclusão, adaptações e flexibilizações na rede escolar municipal de Jaboatão e também como ocorre a implementação das políticas públicas que asseguram tanto o acesso à educação do seu filho quanto dos demais alunos com deficiência que ela acompanha.

Essa conversa com a gestora Lauriceia permitiu-nos ampliar os horizontes educacionais em nossa série de entrevistas com **GRANDES GESTORES** de escolas públicas e ao mesmo tempo contarmos com a representatividade das famílias de alunos com deficiência em nível de Brasil. Assim, aprofundamos as reflexões a respeito do atual cenário da educação inclusiva em nosso País, conectando práticas educacionais que oportunizam uma educação equitativa, humanizada e autônoma. Outrora, a nossa entrevistada nos fez acreditar em educação para todos na qual a sensibilidade dos laços maternos e da professora une laços para além dos muros da escola

figura 1



LAURICEIA TOMAZ DA SILVA GOMS : Pedagoga - UFPE, Mestre em Educação - UFPB, Especialista em Educação Especial - FAFIRE - PE, Pós graduanda em TEA - CEAM, Pós graduanda em ABA em Educação - RHEMA, professora Universitária, Coordenadora de Educação Especial do município do Jaboatão dos Guararapes/PE.

<http://lattes.cnpq.br/0971511810994889>

foto do entrevistado

SR: Sala de Recursos Revista

Atualmente você é gestora da educação inclusiva e mãe de um filho com TEA. Conte-nos um pouco sobre essa sua dupla responsabilidade em busca de uma educação para todos.

Lauriceia:

Minha trajetória na luta por uma educação mais inclusiva inicia muito antes do nascimento de meu filho. Em 2004, no final da graduação, já estava bem inserida nesse contexto e mesmo não sendo casada na época, já falava que acreditava em uma sociedade mais justa, de respeito à diferença, onde nossos filhos viveriam melhor e que uma sociedade inclusiva defendia isso. Então, hoje, o diálogo entre esses dois campos, âmbito familiar e de trabalho, se dá de forma madura, mesmo que muitas vezes o conflito entre gerir e lutar pela efetivação dos direitos esteja bem presente. Infelizmente aprendi que gerir políticas públicas tem entraves que perpassam o nosso querer e entender esses percalços constitui meu maior desafio.

SR: Sala de Recursos Revista

Você acredita que é preciso inovar o modelo educacional que temos hoje para que a inclusão de PcDs aconteça?

Lauriceia:

Sem dúvida. A escola que temos hoje ainda constitui um modelo engessado, fruto do ensino tradicional. Por mais inovações e correntes pedagógicas que se constituíram na história da educação no Brasil, o ler, contar e escrever ainda configuram os objetivos a serem alcançados. Precisamos quebrar esses preceitos e entender que o cidadão de hoje necessita de muito mais que isso. No que diz respeito à educação de todos os estudantes, é necessário entendermos que o aluno que idealizamos não existe, sendo necessário matá-lo para aceitarmos o estudante real, com particularidades que deverão ser respeitadas e trabalhadas. Incluir não é colocar o estudante na sala de aula, mas oportunizar a ele o direito de pertencer ao ambiente e ter sua aprendizagem garantida.

"Incluir não é colocar o estudante na sala de aula, mas oportunizar a ele o direito de pertencer ao ambiente e ter sua aprendizagem garantida."

Lauriceia Gomes

ecossistema



SR: Sala de Recursos Revista

Como podemos transformar um espaço educacional em um espaço inclusivo?

Lauriceia:

Acredito que o grande desafio é transformar o ambiente escolar em um ambiente acolhedor, onde todos tenham liberdade de expressar seus medos, receios e juntos buscarem alternativas para encarar os desafios da educação no século XXI. Muitas vezes o professor é visto como o vilão nos entraves para que a educação inclusiva aconteça. Mas não podemos falar de inclusão sem formação dos profissionais que neles atuam e dentre esses profissionais temos os professores. Precisamos também oportunizar no espaço escolar momentos de diálogo e formação da própria família que muitas vezes não sabe lidar com seus filhos, sejam eles, pessoas cegas, surdas ou com Transtorno do Espectro do Autismo. Só trazendo a família para junto é que conseguiremos alavancar o processo educacional inclusivo. A escola precisa ser um local de discussão sobre as especificidades que compõem o ser humano e, acima de tudo, ser um local de formação e reflexão sobre os processos de aprendizagem deste ser humano.

SR: Sala de Recursos Revista

Como ocorre o processo de inclusão na rede escolar do município em que atua? E você, como mãe, acredita que as redes municipais de ensino estão preparadas para abarcar a diversidade dos estudantes?

Lauriceia:

Penso em que nosso município já percorremos um grande caminho na busca de uma educação mais inclusiva, mas temos a mesma certeza de que há mais para fazer. Quando chegamos, encontramos um município muito fragilizado com a questão da educação das pessoas com deficiência. Instituímos, então, um programa voltado a delinear as ações voltadas à educação inclusiva, o UNIR PARA INCLUIR. A partir deste programa, estamos fazendo várias ações para o fortalecimento da educação inclusiva. Ampliamos o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, oferecemos cursos de Libras, Tiflogia, Mediação de Aprendizagem para estudantes com TEA, cursos online a partir da nossa plataforma, oferecemos materiais adaptados, cadernos de atividades complementares para o trabalho na sala de aula, formações mensais para os professores de apoios, reuniões com os pais para avaliação das políticas, dentre outras ações. Em relação a minha percepção como mãe, minha avaliação é mais crítica, as escolas públicas têm abarcado uma grande demanda social no que concerne à inclusão dos estudantes com deficiência, sobrecarregando-as, muitas vezes, devido à ausência de conhecimento dos pais de que a escola privada também tem essa obrigação. Mediante o investimento, elas têm a cada dia se qualificado mais. Eu, como mãe, sonho com uma sociedade onde eu possa escolher onde meu filho deva estudar e não veja a escola pública como uma única alternativa para que isso aconteça como temos visto e ouvido nos dias de hoje.



SR: Sala de Recursos Revista

Você considera o estado de PE inclusivo? Quais adequações você acredita ser fundamental para este processo de inclusão?

Lauriceia:

Precisamos avançar muito nesse propósito. Acredito que não vivemos em uma sociedade inclusiva, mas estamos em uma guerra em busca desse objetivo. Falar de inclusão vai além da sala de aula, precisamos das efetivações das políticas públicas inclusivas, tanto na área da assistência social, como saúde e educação. Só teremos uma sociedade realmente inclusiva quando esses três segmentos estiverem verdadeiramente alinhados e se complementando. Assim, não temos um estado inclusivo, não temos um país inclusivo e não temos um mundo inclusivo. Mas podemos nos unir para que esse alicerce seja construído e acredito que estamos nesse caminho. Nossos netos, com certeza terão uma sociedade mais inclusiva e de respeito às diferenças individuais que compõem cada ser humano. Pelo menos é esse nosso maior desejo.

SR: Sala de Recursos Revista

Você, enquanto mãe de um filho com TEA, o que achou do processo de inclusão inicial dele?

Lauriceia:

Meu filho foi o primeiro estudante com Transtorno do Espectro do Autismo na escola dele, em uma época que era ainda um transtorno de pouco conhecimento. Então a escola nunca o viu como alguém que não pertencia àquele lugar, e entre erros e acertos sempre buscou garantir a educação do mesmo. Como mãe, sempre vi o diálogo como o caminho a ser traçado e, com isso, meu filho ganhou. Um dia me lembro que a escola falou que meu filho “era carente de mãe” e isso me arrasou. Fui à escola e expliquei porque trabalhava tanto, na época, 2011, os planos de saúde ainda não pagavam o tratamento, e eu trabalhava três expedientes para poder pagar as terapias. Sentei com a escola e perguntei: Vocês em minha posição, o que fariam? Trabalhariam para dar o tratamento a seu filho ou seriam uma mãe presente na escola e não teriam o tratamento? Pronto, a partir desse dia, nosso diálogo se estabeleceu e sempre que podia encontrávamos tempo para trocarmos ideias e experiências sobre meu filho. Ele ficou lá da educação infantil até o 5º ano. Entre erros e acertos, me senti segura com a educação que ele estava estudando lá.

figura 2



Professora Laudiceia e sua equipe de trabalho

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br

figura3



Prática pedagógica: jogos e atividades

SR: Sala de Recursos Revista

Para o profissional da educação, quais são os maiores desafios encontrados para se fazer parte desse processo de inclusão?

Lauriceia:

No âmbito educacional, somos chamados a nos reinventar. E para que isso aconteça a formação continuada é o grande objetivo do professor. Todavia, como conseguir conciliar uma carreira e a qualificação profissional é o grande desafio. As faculdades infelizmente não preparam o professor para o aluno real, então, temos que, como anteriormente falamos, “matar” o estudante idealizado para aceitar o estudante real. Só tendo isso em mente, os professores verão esses estudantes “diferentes” como de sua responsabilidade e não o terceirizarão para os apoios, brailistas e intérpretes como vemos em muitos lugares, ou buscarão naqueles que não se encaixam em seu ideal de aluno um laudo que justifique sua não identificação. E isso não é fácil. Acredito que o professor passa um pouco pelo conflito que nós pais passamos quando recebemos o diagnóstico de nosso filho e é por isso que precisamos abrir o diálogo com esse profissional e construir parcerias, ouvi-los e oportunizar momentos de diálogos e construção de um novo fazer pedagógico, só assim, o fortalecendo, conseguiremos obter melhores resultados. Resumindo, então, podemos dizer que seus maiores desafios são: qualificar-se para a multiplicidade de estudantes presentes na sala de aula e aceitar esses estudantes reais como sujeitos de sua intervenção pedagógica.

SR: Sala de Recursos Revista

Há um processo de formação continuada em sua rede que assegure aos profissionais meios para qualificação? E para atuarem com alunos com deficiência, há exigências de formação específica?

Lauriceia:

Estamos nessa construção. Disponibilizamos na plataforma da escola formação com cursos online, lives, além de cursos presenciais buscando atender essa demanda, mas ainda é incipiente. Sabemos que é uma área na qual ainda precisamos investir muito. Em relação à formação mínima para atuação com os estudantes com deficiência, nesse momento, estamos criando os cargos de acessibilidade dialogando com a LDBN e sinalizando a necessidade de maiores investimentos na qualificação desses profissionais.

" Infelizmente aprendi que gerir políticas públicas tem entraves que perpassam o nosso querer e entender esses percalços constitui meu maior desafio. "

Lauriceia Gomes



SR: Sala de Recursos Revista

Qual mensagem você, enquanto mãe e ativista da educação inclusiva, deixaria para outras mães em processo de inclusão educacional de filhos com deficiência em redes municipais de ensino?

Lauriceia:

Acredite na potencialidade de seu filho, crie-o para o mundo e antes de tudo, busque parceria com a escola em que seu filho está matriculado. Seu filho vai cair, se arranhar, chorar, não porque a escola negligenciou com ele, mas porque ele é criança e criança cai. Minha mãe que o diga, três pontos no recreio quando eu estudava na antiga segunda série. Tenha ciência que assim como nós, que muitas vezes não sabemos como lidar com nossos filhos, os professores passam também por esse conflito, mas nos unindo a eles, juntos, podemos encontrar o melhor caminho para a educação dos nossos filhos. E, acima de tudo, tenha certeza de que não existe uma escola perfeita, pois a sociedade não é perfeita e a melhor escola para nosso filho é aquela onde podemos confiar nos profissionais. E mais: não permitam que a sociedade dite para vocês a escola que ele vai estudar, se é em uma escola pública ou particular, nós pais é que temos o direito de escolher e cabe a toda e qualquer escola garantir o direito educacional do nosso filho, pois é o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, cabendo às escolas cumprirem a lei e a nós escolhermos qual escola se adequa ao modelo que desejamos.

figura 4



Encontro das famílias com pessoas com deficiência e com Transtorno do espectro autista - Jaboatão dos Guararapes-PE

figura 5



Prática pedagógica: inclusão e união presente no cotidiano escolar de Jaboatão dos Guararapes-PE

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br



A INCLUSÃO É A MELHOR ALTERNATIVA SOCIAL

Maria Clara Machado Israel

Maria de Fátima Machado Israel

Quem conhece Maria Clara Machado Israel, 29 anos, em pouco tempo se encanta e rapidamente ela passa a ser Clarinha. Eu a conheci quando comprava um relógio em uma joalheria do shopping. Mais tarde, ela seria minha aluna. Simpatia e segurança, um sorriso aberto e um olhar determinado são suas marcas.

Clarinha frequenta APAE, faz curso de informática, entrou na faculdade de Artes Plásticas e ama o teatro, trabalha e tem muitos planos para o futuro. Já fez ballet, inglês, jazz, fit dancing e matemática no Kumon. Tem bom domínio do sistema operacional Windows e navega com autonomia nas redes sociais. Além disso, é extrovertida e comunicativa, possui boa dicção e entendimento audiológico, apreende informações com facilidade e se destaca pela excelente memória.

Clarinha foi estimulada de diversas formas desde cedo, sua família procurou conhecer a Síndrome de Down e a apoiou em todos os momentos na busca de possibilidades de desenvolvimento e autonomia.

figura 1

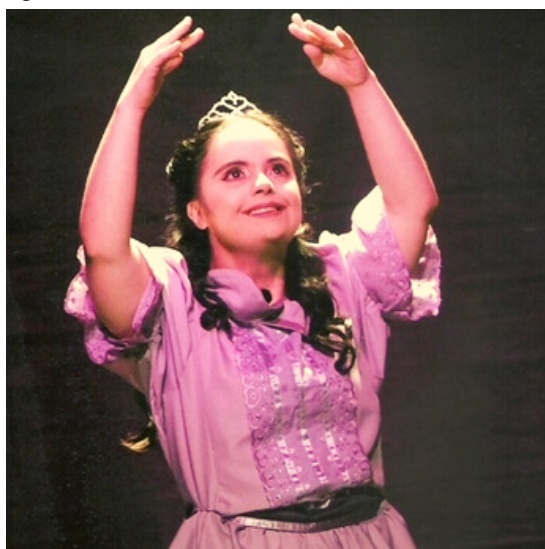


foto da entrevistada

Maria Clara Machado Israel : Cursando artes Plástica na Faculdade Dulcina - DF , Frequenta APAE-DF, desde 2015: Curso de Informática, oficina de Administração. Curso Meu Primeiro Emprego (agosto de 2015 a novembro de 2015), Curso de Teatro na Cia. de Teatro Néia e Nando, de 2010 a 2019, atuando nas peças:

1. O Rei Do Show, em 2019; Legalmente Loira, em 2018;
2. O Despertar Da Primavera, em 2017;
3. Aurora De minha vida, em 2016;
4. Ao som do Chapéu Coco, em 2013;
5. O vale Encantado, em 2011;
6. Os fantasmas de Scrooge, em 2010.

Entre outras atividades como dança etc..

SR: Sala de Recursos Revista

Como é ser mãe da Maria Clara, uma mulher de 29 anos, comunicativa, afetuosa, que gosta de trabalhar e que adquiriu autonomia em diversos setores da vida ?

Maria de Fátima Machado Israel:

Ser mãe da Maria Clara posso dizer que é um desafio atrás do outro. Ela tem muitos sonhos, quer viver muitas experiências. No entender dela, se alguém consegue fazer isso ou aquilo, por que ela não conseguiria? Muitos desses sonhos apoiamos, mesmo sabendo das barreiras que vai enfrentar, mas outros precisamos trazê-la para a realidade. Então, meu coração está sempre apertado.

SR: Sala de Recursos Revista

Quais os desafios enfrentados logo após o nascimento de Maria Clara? Com quais apoios a Fátima mãe pode contar ?

Maria de Fátima Machado Israel:

Meu conhecimento sobre síndrome de down era superficial. Assim como o do meu marido, então, nossa primeira preocupação foi procurar informações para saber exatamente o que era e como lidar com a pessoa com essa síndrome. Fizemos leituras, procuramos instituições de apoio aos indivíduos com deficiência intelectual, conversamos com médicos e famílias na mesma situação nossa, frequentamos seminários, palestras e tudo o mais que nos ajudasse a aumentar o conhecimento.

Nossa família e amigos nos apoiaram e acolheram com amor e carinho desde o primeiro instante e isso foi muito importante porque, sem medo de ser feliz, já nos primeiros dias de vida apresentamos a Maria Clara para o mundo e o mundo para ela.

" Meu conhecimento sobre síndrome de down era superficial. Assim como o do meu marido, então, nossa primeira preocupação foi procurar informações para saber exatamente o que era e como lidar com a pessoa com essa síndrome."

Maria de Fátima Israel

ecossistema



SR: Sala de Recursos Revista

Maria Clara fez estimulação precoce, fonoaudiologia desde os primeiros dias de vida. Você considera esses apoios fundamentais? Como eles contribuíram no desenvolvimento da sua filha ?

Maria de Fátima Machado Israel:

Assim que entendemos que a pessoa com síndrome de down precisa ser estimulada desde muito cedo, levamos a Maria Clara para iniciar as atividades e exercícios em fonoaudiologia e também em fisioterapia e terapia ocupacional. Até hoje, ela ainda segue com fonoaudiologia e outras terapias. Considero esses apoios fundamentais.

Maria Clara é comunicativa, extrovertida, gosta muito de conversar, é capaz de manter um diálogo sobre qualquer assunto e considero que se expressa bem. Tem uma boa coordenação motora, é organizada, é capaz de realizar muitas tarefas em casa e cuida da sua própria higiene. Em todos os lugares que trabalhou sempre recebeu muitos elogios.

figura 2



Maria Clara e seus colegas de turma em atividade pedagógica e musical.

figura 3



Maria Clara e seus colegas de turma em atividade pedagógica juntamente com a professora.

"Assim que entendemos que a pessoa com síndrome de down precisa ser estimulada desde muito cedo, levamos a Maria Clara para iniciar as atividades e exercícios em fonoaudiologia e também em fisioterapia e terapia ocupacional. Até hoje, ela ainda segue com fonoaudiologia e outras terapias. Considero esses apoios fundamentais."

Maria de Fátima Israel

SR: Sala de Recursos Revista

Você considera a escola um dos grandes desafios na vida de Maria Clara? Conte-nos um pouco sobre o processo de alfabetização, relações sociais, autonomia, e como a escola contribuiu para o desenvolvimento global dela.

Maria de Fátima Machado Israel:

A escola foi um desafio que desde cedo eu tinha certeza que valia a pena enfrentar. Não poderia desperdiçar o potencial da Maria Clara, ela sempre foi curiosa, destemida e confiante. Com 08 anos de idade foi alfabetizada. Vale ressaltar que ela sempre teve o apoio das terapias, que foram mudando de acordo com as fases do desenvolvimento.

Nossa família é muito grande, e a Maria Clara tem uma ótima relação com todos, ela é muito querida e admirada, isso ajudou muito na socialização dela, facilitou muito o convívio social fora do âmbito familiar, na escola e, atualmente, no trabalho.

SR: Sala de Recursos Revista

Maria Clara teve trajetória escolar na rede de ensino público do Distrito Federal. Qual a importância da inclusão na vida de uma pessoa com Síndrome de Down ? Ela pode contar com AEE- Atendimento Educacional Especializado? Adequações curriculares? Quais ajudas pedagógicas foram fundamentais ?

Maria de Fátima Machado Israel:

A inclusão é importante tanto para a pessoa com síndrome de down quanto para todas as outras pessoas. As pessoas com síndrome de down precisam da educação escolar, elas têm capacidade para aprender a ler, escrever e muitas outras coisas e também merecem ter a oportunidade do convívio social e precisam ser vistas para serem valorizadas.

O início da escolarização da Maria Clara coincidiu com o início da implantação da escola inclusiva. Eu percebi que as escolas da rede pública estavam avançando mais rapidamente na adaptação a essa nova modalidade e havia mais professores que, acreditando na causa, estavam se especializando, então, busquei sempre as escolas inclusivas onde havia o atendimento especializado.

As salas de recursos foram fundamentais para a continuidade da escolarização da Maria Clara e de muitos outros alunos com dificuldade de aprendizagem. No contra-turno, havia aulas que reforçavam as aprendizagens e as adequações curriculares eram feitas.

O início da escolarização da Maria Clara coincidiu com o início da implantação da escola inclusiva. Eu percebi que as escolas da rede pública estavam avançando mais rapidamente na adaptação

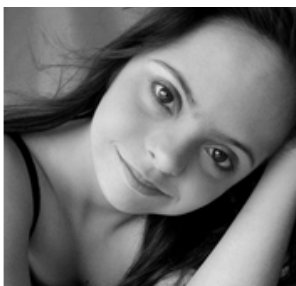
Maria de Fátima Machado Israel



SR: Sala de Recursos Revista

Como a Maria Clara se define hoje? Quem é você?

Maria Clara:



Eu acho que sou uma pessoa extrovertida, legal, sonhadora. Gosto das pessoas e dos animais, como minha cachorrinha de estimação. Eu sou muito feliz.

SR: Sala de Recursos Revista

Você já estudou inglês, fit dancing, teatro, já fez algumas terapias... Conte-nos sobre as atividades que você já fez ou ainda faz. O que te motivou a realizá-las? Qual a que você mais gosta ?

Maria Clara:

Eu gostei muito de estudar inglês, aprendi muitas coisas e estava começando a falar. Gosto de dançar, mas o que mais gosto mesmo de fazer é teatro.

figura 4



Maria Clara e seus colegas de turma em atividade de dança.

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br

SR: Sala de Recursos Revista

Você atualmente está trabalhando no TRT - Tribunal Regional do Trabalho, mas sabemos que já trabalhou em outros lugares. Conte-nos um pouco sobre sua experiência profissional, onde trabalhou, como é sua relação de trabalho com os colegas, qual a importância do trabalho na sua vida.

Maria Clara:

Eu já trabalhei na joalheria VIVARA, onde fiz muitas amizades. Trabalhei na Câmara dos Deputados e gostei muito dos meus chefes. Atualmente trabalho no TRT. O trabalho é importante para mim porque tenho meu dinheiro e posso fazer as coisas que gosto: ir ao restaurante, viajar e curtir a vida.

SR: Sala de Recursos Revista

Você já terminou o ensino médio, quais são os planos para o ensino superior ?

Maria Clara:

Eu já fiz o vestibular e passei para Artes Plásticas, mas tranquei por causa da pandemia, quero voltar o ano que vem.

SR: Sala de Recursos Revista

Você já terminou o ensino médio, quais são os planos para o ensino superior ?

Maria Clara:

Pretendo continuar trabalhando, terminar a faculdade, estudar artes cênicas para ser atriz profissional e morar sozinha.

**Pretendo continuar trabalhando, terminar a faculdade,
estudar artes cênicas para ser atriz profissional e morar
sozinha.**

Maria Clara:

figura 5



Maria Clara e sua família.

figura 6



Maria Clara e seu pai aproveitando a vida.



Artigos



SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho -
dezembro. 2022. Disponível em:
www.saladerecursos.com.br





DISLEXIA: JOGOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Thais Faustino Bezerra

José Wellington Macêdo Viana

1. RESUMO

A Educação Ambiental deve ser abordada por meio de práticas educativas dinâmicas e interativas entre os educandos, especialmente aqueles com dislexia, um distúrbio de aprendizagem que afeta a compreensão leitora e escrita. Este artigo aborda o uso de jogos educativos com temáticas ambientais visando facilitar e ampliar a prática pedagógica de ensino. Assim, buscou-se refletir sobre a relevância do uso de jogos educativos, atrelados à prática da Educação Ambiental, como alternativa educativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos disléxicos. Este trabalho caracteriza-se como descritivo-qualitativo, no qual foi feita uma revisão bibliográfica usando os *databases* do Google Scholar. Seleccionamos dois jogos educativos diretamente relacionados à proposta de estudo: “Jogo da Memória do Meio Ambiente” e “Jogo do Quebra-Cabeça do Meio Ambiente”. A partir disso, foi possível elaborar e reafirmar conceitos e argumentos a respeito da essencialidade de desenvolver práticas educativas objetivando a inclusão dos disléxicos no âmbito de ensino da Educação Ambiental. Esperamos que essa proposta lúdica alavanque uma aprendizagem inclusiva e ambiental para a formação cidadã sustentável, não só para educandos com dislexia, mas também para educandos com outros distúrbios dos processos de ensino-aprendizagem, com foco na qualidade do meio ambiente para todos.

PALAVRAS CHAVE: Jogos educativos. Educação ambiental. Dislexia. Ludicidade.

figura 1



Thais Faustino Bezerra: Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Missão-Velha, Ceará; Pós-graduanda Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Pesquisadora na área de Educação, com foco em Educação Inclusiva e Transtornos de Aprendizagem. Mauriti-CE, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4780592647217868>

figura 2



José Wellington Macêdo Viana: Bacharel em Biologia pela URCA. Pós-Graduado em Microbiologia pela FAVENI. Pós-Graduando do Programa Multicêntrico em Bioquímica e Biologia Molecular da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Bolsista da FUNCAP e pesquisador nas áreas de Bioquímica, Biologia Molecular e Microbiologia. Crato-CE, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/8033623846097542>

imagens 1 e 2 dos autores

A Educação Ambiental busca promover a conscientização da sociedade sobre os problemas decorrentes das atividades antrópicas, aliado à importância da preservação e da conservação do meio ambiente, visando ao pleno desenvolvimento e à manutenção da qualidade da vida na terra (RIBEIRO, 2021). Neste sentido, “a Educação Ambiental deve ter um constante aprendizado, que valorize as diversas formas de conhecimento e possibilite aos seres humanos usufruírem o meio ambiente de forma sustentável, desenvolvendo uma consciência local e planetária” (JACOBI, 1998, p. 13).

No contexto da abordagem da Educação Ambiental em sala de aula, necessita-se considerar o emprego de práticas educativas dinâmicas e interativas entre os educandos, com especial atenção aos que apresentam dislexia. Esse distúrbio possui origem neurobiológica e interfere no processo de aprendizagem, na medida em que afeta a compreensão das habilidades de escrita e de leitura (DEHAENE, 2012). Topczewski (2010, p. 55) salienta que “embora a dislexia não tenha cura, a avaliação adequada, a orientação competente e o tratamento responsável são fatores fundamentais para o sucesso futuro do dislético”.

Desse modo, o educador necessita fazer uso de uma intervenção pedagógica essencialmente lúdica e estimulante para a aprendizagem do educando dislético. Neste contexto, destacam-se jogos educativos voltados para a Educação Ambiental com o intuito de facilitar e ampliar a prática de ensino em sala de aula. É importante ressaltar que, independente do grau de dificuldade de decodificação e codificação das temáticas ambientais trabalhadas, o educando dislético precisa estar envolto de métodos de ensino-aprendizagem lúdicos que respeitem o seu modo de aprender. Essa postura garante, assim, uma inclusão de qualidade e com equidade em relação ao processo educativo (BEZERRA et al., 2019).

Para tanto, recomenda-se assumir alguns critérios em relação à inserção de jogos educativos na Educação Ambiental, quais sejam:

Deverão ser criadas letras em vários formatos e texturas e deverá brincar-se com a construção de palavras; Deverão ser reproduzidos jogos que se encontrem em catálogos educacionais, uma vez que alguns são muito caros, mas fáceis de reproduzir; Os jogos existentes deverão ser alterados e modificados para irem ao encontro das necessidades do dislético; Deve-se partir de um tipo de jogo que a criança dislética goste e aprecie [...] (OLIVEIRA, Ano, p. apud MARQUES, 2014, p. 67).

Seguindo as sugestões de Oliveira, é interessante que o educador esteja atento ao emprego de jogos educativos que promovam uma leitura ilustrativa e lúdica voltada para a temática ambiental, de modo a construir palavras e expressões imbuídas de significados específicos de acordo com o tempo de aprendizagem do dislético. Neste sentido, é ideal focar em possíveis trocas de letras com sons parecidos. Isso porque, “a orientação das letras coloca dificuldades particulares a um bom número de crianças disléxicas, que têm tendência em confundir ‘p’ com ‘q’, ou ‘b’ com ‘d’” (DEHAENE, 2012, p. 313).

Pelo exposto, percebe-se que o desenvolvimento da temática “Educação Ambiental” em sala de aula é embutido de critérios metodológicos que compreendam desde a aplicação dos jogos educativos até a leitura, individual ou coletiva, sobre o meio ambiente. O fato de a leitura carecer de maiores práticas ancora-se nos apontamentos de Dehaene ao afirmar que “nosso cérebro não para ao nível da letra, mas reagrupa automaticamente estas em grafemas apropriados [...] do mesmo modo, os grafemas se reagrupam em sílabas” (DEHAENE, 2012, p.38).

A partir disso, o disléxico desenvolve a imaginação, a atenção, a concentração e o raciocínio. Ademais, mediante a inserção dos jogos educativos, torna-se viável aprender brincando e aprender a aprender. Por meio da conscientização da importância do meio ambiente para a sociedade, viabiliza-se o relevante papel dos cidadãos como figuras individuais e coletivas proativas na promulgação da sustentabilidade. De importância, é função atrelada ao educador facilitar tal aprendizagem por intervenção do uso dos jogos educativos com encartes ambientais e não reprimir os sentimentos dos disléxicos, tendo em vista que eles precisam se sentir à vontade e confiantes a fim de melhor desenvolver um aprendizado fidedigno a par do meio ambiente.

Diante do exposto, este trabalho busca refletir sobre a relevância do uso de jogos educativos, atrelados à prática da Educação Ambiental, como alternativa educativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos disléxicos. Especificamente, objetivou-se realizar uma busca investigativa a respeito de dois jogos educativos que pudessem imiscuir a práxis pedagógica da Educação Ambiental de facilidades na compreensão dos assuntos sobre a temática “Meio Ambiente” abordados em sala de aula para educandos disléxicos.

2. METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como descritivo-qualitativo, em parte do tipo pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

2.2 MÉTODO DE BUSCA DE TRABALHOS

Buscamos trabalhos que pudessem fomentar a discussão sobre as vantagens do uso de jogos educativos na prática de ensino para educandos disléxicos. Primeiramente, foram pesquisados artigos científicos exclusivamente em Português, para tanto usando os *databases* do Google Scholar (Figura 3). As seguintes etapas foram elencadas baseando-se no trabalho realizado por Mendes, Silveira e Galvão (2019):

- I. Identificação do tema para a elaboração da investigação teórica;
- II. Estabelecimento de critérios para inclusão de estudos;
- III. Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados;
- IV. Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa;
- V. Interpretação dos resultados;

VI. Apresentação da síntese do conhecimento.

Os artigos foram então submetidos a um processo de filtragem constituído pelos critérios de inclusão: artigos disponíveis eletronicamente com texto completo online; em horizonte temporal, classificados como artigos originais; estudos primários, publicados em português. A abrangência temporal de publicação incluiu trabalhos publicados nas duas últimas décadas (Figura 4).

As pesquisas selecionadas para compor os apontamentos teóricos estiveram direta ou indiretamente relacionados à proposta de estudo em questão, ou seja, a possibilidade de inserção de jogos educativos para auxiliar na prática de ensino-aprendizagem de educandos com dislexia. A busca dos trabalhos foi atrelada aos seguintes descritores-chave: “Aprendizagem”, “Educação Ambiental”, “Jogos Educativos” e “Dislexia”. A partir disso, nos ancoramos em teóricos como Dehaene (2012), Marques (2014), Rezende & Soares (2019), Ribeiro (2021), dentre outros.

2.3 JOGOS EDUCATIVOS SELECIONADOS

Foram selecionados dois jogos educativos com representações de ícones colaborativos para adaptação à ambiência da proposta deste estudo, quais sejam: “Jogo da Memória do Meio Ambiente” e “Jogo do Quebra-Cabeça do Meio Ambiente”. Eles foram escolhidos por melhor trazerem a temática da Educação Ambiental no quesito “Meio Ambiente” na aprendizagem dos estudantes com dislexia (Quadro 1). O “Jogo do Quebra-Cabeça do Meio Ambiente” foi desenvolvido pela professora Jaqueline, em 2014, e está disponível em seu blog educativo na íntegra (link de acesso na Figura 5). Por sua vez, o “Jogo da Memória do Meio Ambiente” foi desenvolvido pela professora Nélia Lopes por meio da ferramenta Pinterest, e está disponível também na íntegra no site jogos de alfabetização.com (link de acesso na Figura 6).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro jogo a ser discutido é o do quebra-cabeça do meio ambiente (Figura 23), no qual o educando pode explorar a ambiência e seus constituintes, como a cor de cada elemento natural, o hábitat das espécies animais representadas, e as diferenças e similaridades entre elas. Conforme aponta Marques (2014) em seu trabalho sobre o jogo no desenvolvimento da criança disléxica, o educando não só estará desenvolvendo a cognição (ao tentar encaixar as peças), como também aprendendo a fixar características e conceitos sobre a temática ambiental.

No decorrer desta ação educativa, Tezani (2006) recomenda que o docente instigue o educando com perguntas curtas e diretas sobre o jogo, oportunizando-o a trabalhar o raciocínio, juntamente com as habilidades de interação social. Isso é de suma importância por permitir a construção, ainda que lentamente, de um conjunto de ações e reflexões proativas as quais propiciem atitudes compromissadas com os paradigmas da sociedade ao apontar para a relevância da participação e da responsabilidade individual e coletiva acerca dos cuidados do meio ambiente por meio de atividades sustentáveis (ALBA; BARRETO; ALBA, 2015).

Objetivando a congregar os conhecimentos adquiridos a partir da proposta ambiental voltada para a reciclagem e o descarte correto dos materiais, diferentes autores sugerem empregar o jogo da memória (Figura 4) (MARQUES, 2014; RIBEIRO, 2021). Diante disso, o educando disléxico é norteado a ampliar sua percepção visual frente ao meio ambiente e a sustentabilidade, além de aprimorar as suas habilidades, a exemplo da memorização e do raciocínio lógico. Essa percepção é necessária para agir na sociedade buscando a cidadania, a mudança de paradigmas e de valores consumistas (ALBA; BARRETO; ALBA, 2015).

Ressalta-se, pois, que abordar a temática “Meio Ambiente” na prática da Educação Ambiental com o uso de jogos educativos é viabilizar a aprendizagem do disléxico em todos os níveis e modalidades em caráter formal e não formal de aprendizagem, com enfoque humanista e participativo (BEZERRA, et al., 2019). Quando reconhecida pelo educando, a aprendizagem torna-se parte integrante de sua própria essência, capacitando-o a formar elos entre o contexto ambiental e social (RIBEIRO, 2021). Certamente, tais assertivas contribuem de modo considerável na formação de educandos comprometidos com a sustentabilidade socioambiental (ALBA; BARRETO; ALBA, 2015).

Por isso, é vital que os educadores, assim como os familiares, propiciem aos educandos um estímulo em relação ao meio em que vivem, dando-lhes noções de diversidade, identidade e formação social. No ínterim dessa conduta:

O indivíduo assimila o estímulo e, após uma interação ativa, emite uma resposta, ou seja, o conhecimento adquirido não é devido a uma ação unilateral do meio (estímulo) sobre o sujeito passivo, mas sim a uma interação em dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e ao mesmo tempo do sujeito sobre o estímulo (FERRACIOLI, 1999, p. 11).

A partir do entendimento de Ferracioli, percebemos que os jogos educativos fornecem um estímulo ao educando disléxico de modo que este também produza um estímulo recíproco, resultando em uma aprendizagem mútua e significativa. De acordo com Barbosa (2014), atividades como jogos e brincadeiras são estímulos lúdicos para que a criança sinta prazer em aprender. O estímulo lúdico proporcionado pelos jogos cria um ambiente de entretenimento interpessoal, o qual culmina, dentre outras coisas, na autonomia da criatividade, enriquecendo positivamente a aprendizagem dos educandos disléxicos (BEZERRA et al. 2020).

Para isso, “o educador deve assumir uma postura participativa a fim de integrar saberes e práticas que permitam construir competências coletivas para consolidação dos conhecimentos em sala de aula” (VIANA et al., 2020, p. 142). Isso permite aos jogos educativos serem albergados em sua totalidade como promotores da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conteúdo trabalhado (TORRES, 2014). Desse modo, fica notório que o aspecto lúdico inextricavelmente atrelado aos jogos educativos facilita a convivência entre o educando e o professor quando utilizada adequadamente em atividades didático-pedagógicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fundamento da pesquisa bibliográfica realizada, ancorada nas análises das temáticas ambientais, ficam notórios os benefícios da aplicação de jogos educativos na Educação Ambiental com a finalidade de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de educandos com dislexia. A partir da metodologia anteriormente descrita, foi possível elaborar e reafirmar conceitos e argumentos a respeito da essencialidade de desenvolver tais práticas educativas objetivando a inclusão dos disléxicos no âmbito de ensino da Educação Ambiental.

Para tanto, faz-se necessário embasar a proposta de estudo de maneira lúdica para que o disléxico tenha estímulo ao aprender brincando. De fato, conforme ressaltado neste estudo, o uso de jogos e brincadeiras na aplicação do conhecimento torna-se um excelente recurso pedagógico a ser empregado como meio recorrente para a construção de saberes em situações formais e informais de aprendizagem. Esperamos que essa proposta educativa lúdica de ensino alavanque uma aprendizagem inclusiva e ambiental para a formação cidadã sustentável, não só para educandos com dislexia, mas também para educandos com outros distúrbios dos processos de ensino-aprendizagem, com foco na qualidade do meio ambiente para todos.

A Educação Ambiental deve ser abordada por meio de práticas educativas dinâmicas e interativas entre os educandos, especialmente aqueles com dislexia, um distúrbio de aprendizagem que afeta a compreensão leitora e escrita. Este artigo aborda o uso o uso de jogos educativos com temáticas ambientais visando facilitar e ampliar a prática pedagógica de ensino.

Viana e Bezerra

ecossistema



5. REFERÊNCIAS

- ALBA, G. O.; BARRETO, F. O.; ALBA, P. F da S. *Um olhar sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade*. XII Congresso Nacional de Educação - Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. p. 2530- 2536, 2015.
- BARBOSA, C. F. F. *Dislexia: dificuldades de aprendizagem na escola*. Monografia de Especialização (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014, f. 30.
- BEZERRA, T. F.; BEZERRA, J. D. C. S.; ARAÚJO, J. F.; ARAÚJO, V. F.; De ALENCAR, R. C.; Dos SANTOS, A. C. B. *A dislexia no ensino de ciências: uma prática educativa pelo jogo*. Universidade Regional do Cariri – URCA, XV Semana da Biologia: Ciência do Povo para o Povo, 8 a 14 de nov. 2019, p. 104
- BEZERRA, T. F.; VIANA, J. W. M.; ARAUJO, V. F.; ARAUJO, J. F.; BEZERRA, J. D. C. S.; SANTOS, A. C. B.; ALENCAR, R. C. Jogos educativos na aprendizagem dos alunos disléxicos: relato de experiência. *Entre Ações: diálogos em extensão*, v. 1, n. 1, p. 70-84, 15 jul. 2020.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler* (traduzido por Leonor Scliar-Cabral, título original: Les neurones de la lectura). Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.
- FERRACIOLLI, L. Aprendizagem, Desenvolvimento e Conhecimento na obra de Jean Piaget: uma Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem em Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80 n.194, Brasília: p. 5-18, jan./abr. 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002. 176p.
- MARQUES, D. de A. *O jogo no desenvolvimento da criança disléxica*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Especialização em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2014. 146 p. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6190/1/Daniela%20Marques.pdf>. Acesso em: 28, abr. 2022.
- NETO, J. C. et al. Revisão do uso medicinal de *Rhaphiodon echinus* Schauer (Lamiaceae): atividades biológicas e farmacológicas. *Research, Society and Developmwent*, v. 10, n. 3, p. 1-12, 2021
- REZENDE, F. A. De M.; SOARES, M. H. F. B. Análise Teórica e Epistemológica de Jogos para o Ensino de Química Publicados em Periódicos Científicos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 19, p. 747 - 774, 2019.
- RIBEIRO, F. da C. Educação ambiental e novas práticas pedagógicas em escola estadual em Macapá (Amapá). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano VI, 6. ed., v. 12, p. 80-92. jun. 2021.



SORRENTINO, M. de T. T. A educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (orgs). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, p. 27-32, 1998. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf. Acesso em: 23, abr. 2022.

TEZANI, T. C. R. O jogo o os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, Marília-SP, v.7, n.1/2, p. 1-16, 2016.

TOPCZEWSKI, A. *Dislexia: Como lidar?* 1. ed., São Paulo: All Print Editora, 2010. 520 p.

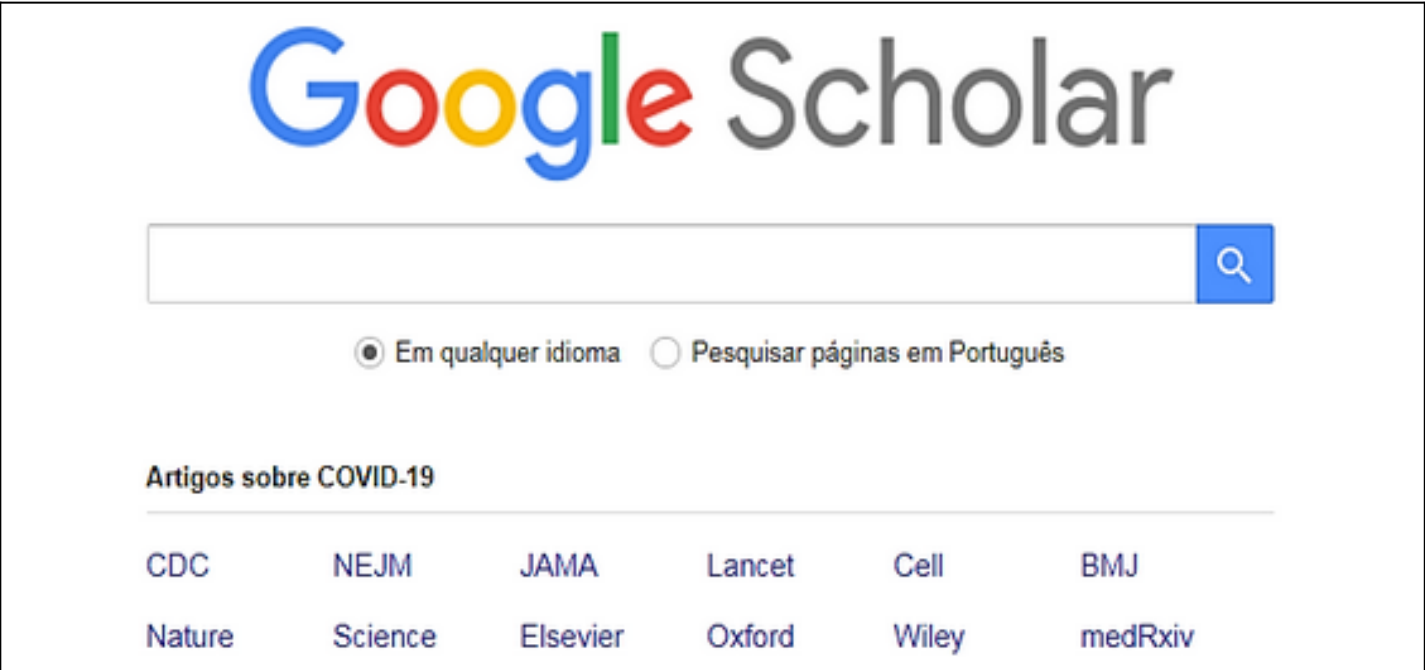
TORRES, C. M. G. Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de biologia. In: *Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de biologia*, TORRES, C. M. G.; PESSOA, A. R. R.; PIEROTE, E. M. V. de F.; de CARVALHO, T. J. C. M.; de SOUSA, S. I. R. 1. ed., Crato: Editora RDS, p. 17-24. 2014. 136 p.

VIANA, J. W. M.; BEZERRA, T. F.; DINIZ, S. B.; FEIJÃO, A. M. *A Ludicidade no Ensino de Ciências: Breve Revisão de Literatura*. In : Thiago Cedrez da Silva. (Org.). Mosaico Temático. 1. ed. Chapecó: Editora Livrológia, v. 5, p. 141-152, 2020.

COMO CITAR

VIANA, José Wellington Macêdo, BEZERRA, Thaís Faustino. Dislexia: jogos educativos na prática educacional. In: *Revista Sala de Recursos*, vol.3, n.2, p. 27-38, jul. - dez. 2022. Disponível em: <<http://www.saladerecursos.com.br>>.

figura 3



Fonte: <https://scholar.google.com.br/?hl=pty>

Descrição: Print de tela de computador de uma ferramenta de busca de artigos, o “Google Scholar”, abaixo do qual há uma barra de pesquisa em branco para inserção de termos diversos a fim de se realizar a busca de artigos. Para tal, há uma lupa branca dentro de um quadrado azulado, no lado direito da barra de pesquisa. Abaixo desta, existem duas bolinhas brancas posicionadas no lado esquerdo de cada uma das duas opções. A primeira opção está marcada com uma bolinha preta dentro da bolinha branca. Abaixo das duas opções, aparece uma linha azulada com a frase “Artigos sobre COVID-19” em cima.

Quadro 1

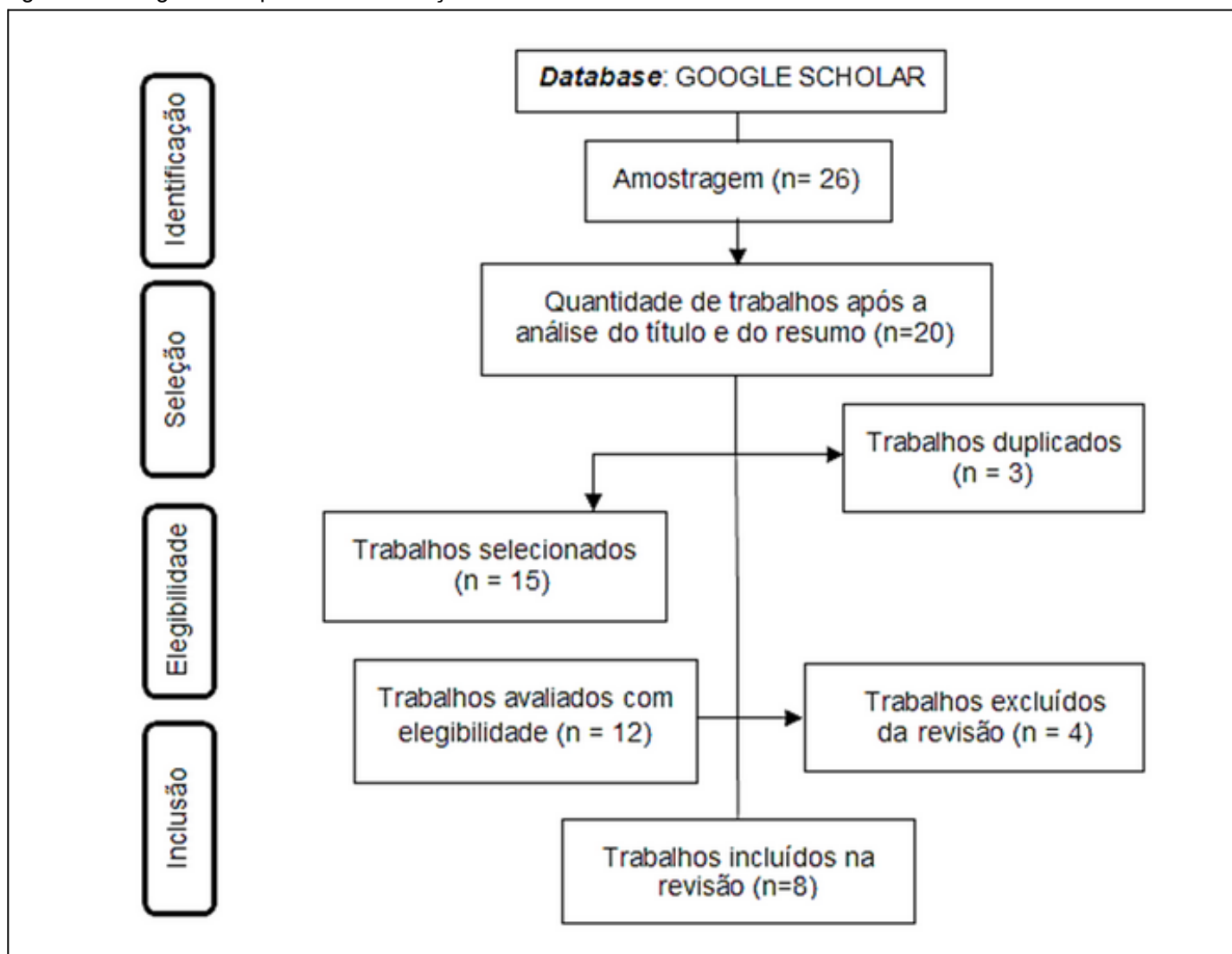
Jogos educativos	Benefícios para o educando disléxico
Jogo do Quebra-Cabeça do Meio Ambiente	Aprimoramento das capacidades neurológicas e psicomotoras; Aumento da concentração, noção espacial e percepção visual.
Jogo da Memória do Meio Ambiente	Aprimoramento da memória visual, da concentração, do raciocínio e da socialização.

Jogos educativos selecionados para a revisão discursiva e respectivos benefícios das suas aplicações para educandos com dislexia.

Fonte: Bezerra e Viana (2022).

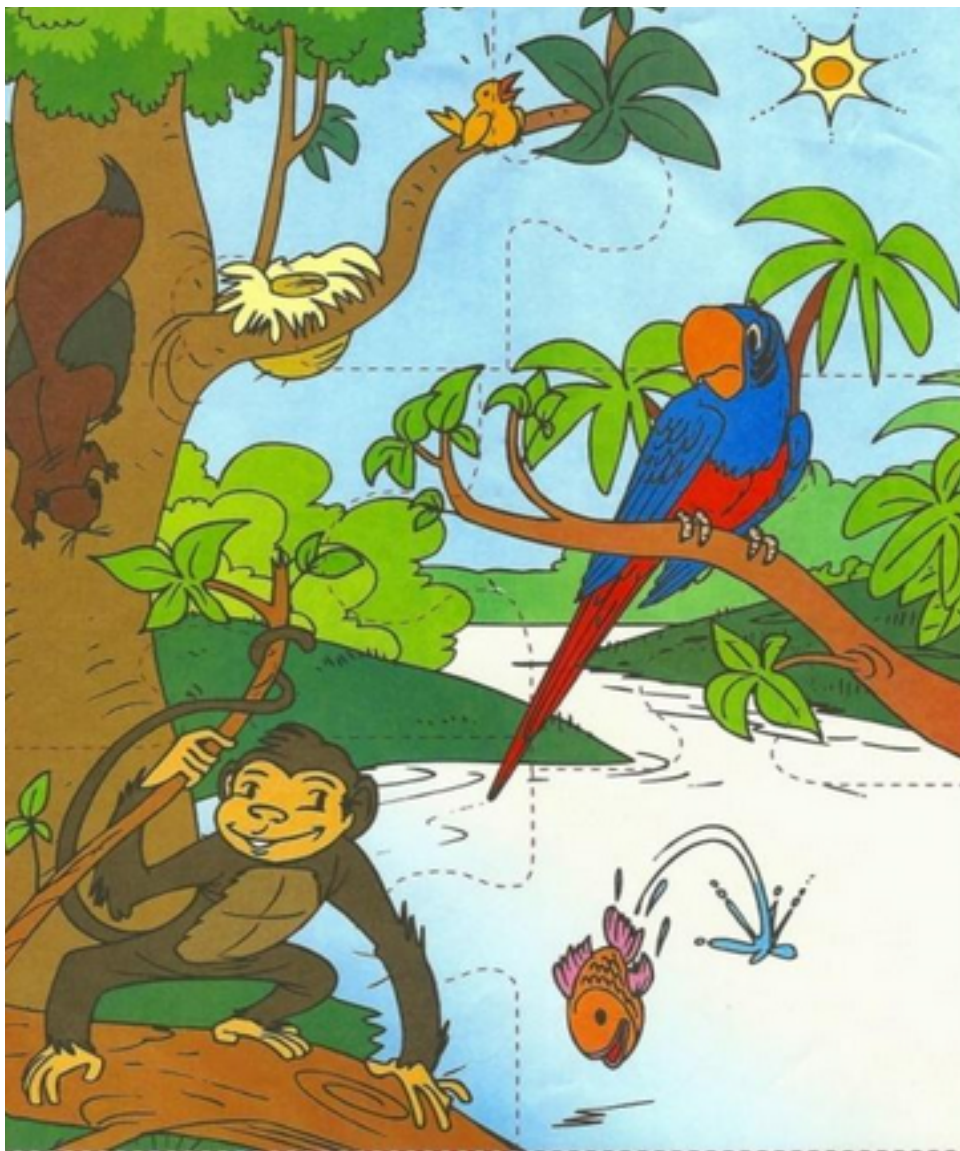


figura 4: Fluxograma do processo de seleção de trabalhos.



Fonte: Elaborado pelos autores com base na metodologia previamente descrita por Neto et al., (2021).

figura 5:Jogo do Quebra Cabeça do Meio Ambiente.



Fonte: <https://blogdatia-jaque.blogspot.com/2014/09/quebra-cabeca-do-meio-ambiente.html>

Descrição: Recorte de um desenho com tracejados nas bordas e também dentro dele indicando a separação das peças em formato de quebra-cabeça para a posterior montagem. Abaixo, à esquerda, há um macaco de cor marrom que está em pé em cima de um tronco de cor marrom clara, e com a ponta da sua cauda enrolada em um pequeno galho desse tronco. Ao seu lado, à direita no desenho, há um rio de cor branca e azulada, de dentro do qual sai um peixe laranja pulando alegremente. Acima do peixe, existe uma galha marrom clara com folhas verdes e sobre o qual está assentada uma arara de plumagem azul e vermelha, com um bico grande e laranja. Atrás do macaco, há uma árvore grande com um esquilo de cor marrom escuro descendo pelo tronco também marrom, no lado do qual tem uma galha com um ninho de passarinho de cor amarela. Na extremidade da galha, tem um passarinho alaranjado cantando alegremente. No fundo, tem-se o céu de cor azul clara e, acima, no lado direito, um sol desenhado em formato de bola laranja com um estrelado amarelo envolto. Para completar a paisagem, existem pequenas colinas verde-escuro com arbustos verde-claro.

figura 6: Jogo da Memória do Meio Ambiente.

Jogo da Memória

smart
kids
www.smartkids.com.br

-Instruções:

Para brincar com o jogo da memória basta imprimir essa página e colá-la em um papel grosso ou cartolina. Após secar recorte nas áreas indicadas e pronto!
Boa diversão!



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/423619908681785291/>

Descrição: Acima, desenho de oito lixeiras seletivas, sendo duas na cor verde, duas na cor vermelha, duas na cor amarela e duas na cor azul claro, e de objetos para descarte abaixo e do lado das lixeiras, duplicados. Cada desenho está separado por quadrados com bordas arredondadas e com tracejados envoltos indicando recortes com tesoura (a qual aparece em baixo, no lado esquerdo da imagem, e em cima, no lado direito). À direita, acima, existem duas latas alaranjadas amassadas, uma em baixo da outra e cada uma do lado das duas lixeiras de cor azul, também uma abaixo da outra. À esquerda, abaixo das lixeiras verdes, têm-se dois pneus de cor preta, um abaixo do outro. Do lado deles, abaixo das lixeiras vermelhas, existem duas garrafas de vidro na cor azul clara, uma em cada quadrado. Do lado, abaixo das lixeiras amarelas, há o desenho de duas folhas de jornal na cor cinza, uma em cada quadrado, uma abaixo da outra. À direita, abaixo da lixeira azul, há uma pilha comum com anel amarelado e, abaixo, o símbolo da reciclagem na cor verde. Abaixo do desenho da lata amassada, o mesmo desenho se repete: uma pilha comum com anel amarelado e, abaixo, o símbolo da reciclagem na cor verde.



A POESIA DE ADÉLIA PRADO EM SALA DE AULA: DELEITE, FRUIÇÃO, LETRAMENTO LITERÁRIO E INCLUSÃO

Ana Valéria da Cruz Barboza

1. RESUMO

A literatura é capaz de levar o ser humano a outro mundo, sem mesmo tirar seus pés do chão. Ela humaniza, inclui, traz prazer e é capaz de modificar o ser humano, fazendo com que ele modifique tudo em sua volta. O presente artigo defende a ideia de que é possível efetuar o letramento literário de forma prazerosa e inclusiva, através da poesia de Adélia Prado. Percebe-se que em algumas aulas de literatura os docentes limitam-se apenas a decodificar e apresentar análises rasas de obras literárias, ou algumas vezes com trechos de linguagem rebuscadas para se trabalhar questões gramaticais, distanciando os alunos do prazer da literatura, promovendo sua visão negativa. A proposta deste artigo é utilizar a poesia de Adélia, uma vez que a autora utiliza uma linguagem simples e aborda temáticas do cotidiano, fazendo com que os alunos, inclusive aqueles com alguma deficiência, se aproximem do texto e acabem se identificando em vários aspectos com a literatura. Para a discussão dos dados aplicou-se um questionário com duas turmas de 3º. ano do ensino médio em uma escola de rede pública do município de Passira-Pe, com o objetivo de propor uma oficina literária, no intuito de promover o deleite, a fruição e o letramento literário. A pesquisa está fundamentada teoricamente nos escritos de Candido (1989), Cosson (2006), Filipouski (2006), Pinheiro (2007) e Prado (1991). Por fim, com base nas respostas dos entrevistados e dos resultados obtidos na oficina, percebeu-se que para os referidos alunos a poesia de Adélia Prado contribui de forma positiva para o prazer na leitura, atingindo assim, resultados significativos.

PALAVRAS CHAVE: Leitura. Literatura. Deleite. Letramento literário. Adelia Prado.

figura 1



foto do autora

Ana Valéria da Cruz Barboza: Graduada em Letras/Espanhol e suas respectivas literaturas, pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. Atua como docente na rede Municipal de Passira desde 2014, ministrando aulas de Língua Portuguesa. Pós graduanda em Educação especial com ênfase em práticas inclusivas.

<http://lattes.cnpq.br/8864023651033834>

Não é segredo que algumas aulas de literatura tornaram-se uma prática constante de decodificação e análises rasas de obras literárias. Não-diferente disso está o ensino da “rotulação por periodização”, ou seja, as obras são apresentadas aos alunos somente com o intuito de eles identificarem as características e o período estético ao qual estão vinculadas. Estamos diante de uma visão equivocada como é ou deve ser o ensino de literatura na escola. Este ensino mecanizado, que restringe a arte literária a períodos históricos ou padrões estéticos pré-estabelecidos, vem, gradualmente, perdendo graças às propostas metodológicas “impostas” pelos teóricos que debatem e propagam a promoção do letramento literário como uma maneira eficaz e pensante de ensinar literatura.

Os estudos relacionados à promoção do letramento literário na escola têm, a cada dia, tomado uma proporção significativa e relevante para as áreas que discutem essa temática. Todavia, há uma necessidade imprescindível de trabalhar o texto como o ponto cardeal para efetivar o processo de letramento crítico, pois o texto possui magnitude suficiente para levar o aluno além “da mera experiência do literário”.

Adélia Prado(1991), não só por ser consagrada uma das escritoras mais célebres da literatura brasileira, traz em suas produções poéticas uma versatilidade inenarrável de temas que prendem a atenção do sujeito leitor e, principalmente, fazê-lo refletir e se posicionar frente ao universo retratado em sua poesia. Diante disso, a realidade de promover um contato profícuo com o texto literário, por parte dos alunos, torna-se algo ainda mais permissível, uma vez que o texto deve ser visto com o ponto cardeal para ensinar literatura, como uma ferramenta de conhecimento e prazer.

Estamos diante de uma realidade alcançável porque a prática do letramento literário em sala de aula, além de formar leitores críticos, gera um olhar valorativo para as aulas de literatura, as quais são sempre banalizadas pelos alunos e taxadas como árduas e exaustivas. Uma vez tendo adotado o ensino de literatura com vistas ao letramento literário, essa situação pode ser convertida em momentos de deleite e fruição, beneficiando ambas as partes: educando e professor. Para isso, o docente apropria-se da poesia de Adélia Prado como uma ferramenta para levar o aluno além da experiência do mero literário. Mas, como suscitar o letramento literário em sala de aula, tendo em vista a falta de apreço que os alunos possuem pela leitura de textos?

O objetivo primordial deste artigo é demonstrar a possibilidade de suscitar o letramento literário em sala de aula a partir do trabalho com a poesia de Adélia Prado. Para alcançar tal objetivo, investigaremos a bibliografia básica sobre a temática, realizaremos oficinas didáticas semanais para leitura das poesias da autora referida, bem como promoveremos discussões sobre as poesias. Criaremos também o primeiro sarau de poesias de Adélia Prado para apresentar aos demais alunos da escola, além da sua vida e obra. A partir disso, realizaremos atividades de reescrita das poesias para a elaboração de um periódico com as produções dos alunos. As oficinas ocorrerão semanalmente visando trabalhar, durante o ano letivo de 2018, todas as poesias de Adélia Prado publicadas no livro “Poesias Reunidas”.

Ao término da leitura deste livro, será organizado um sarau para declamação e encenação das poesias lidas durante o ano, com o intuito de divulgar o trabalho da autora, sua vida e obra aos

demais alunos da escola, proporcionando um contato proximal e lúdico com a literatura. Após a realização do sarau, haverá oficinas de reescrita das poesias de Adélia Prado, por parte dos alunos, com o intuito de produzir o periódico didático intitulado “poesias re-reunidas”.

Para a efetivação da pesquisa e o trabalho prático em sala de aula, foram elaborados e aplicados questionários acerca do nível de apreço pela literatura, da rotina de leitura, bem como das preferências dos alunos antes do desenvolvimento dos trabalhos e após a realização das atividades. Sendo possível, após essas etapas, realizar a análise de dados a fim de obtenção dos resultados concretos do estudo.

A pesquisa desencadeou-se o ano letivo de 2018. Foram escolhidas três turmas de 3º ano do Ensino Médio para que subordinarem ao processo, com vistas de corroborar a possibilidade de ensinar literatura diferente do trabalho tradicional que vem sendo realizado. O letramento literário foi reforçado, na prática, a partir da realização das etapas supracitadas, pois o envolvimento dos alunos em conhecer e viver a obra de Adélia Prado foi o ponto cardeal para resultados positivos e profícuos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 OS VÁRIOS ESTILOS DE ADÉLIA PRADO

Este trabalho surgiu de observações realizadas nas aulas de língua portuguesa em uma escola do município de Passira, Zona da Mata de Pernambuco. Conforme pontuado a título introdutório, observa-se que o trabalho com o texto literário vem sendo realizado de maneira equivocada, fazendo com o que os alunos não encontrem no instante da leitura o deleite e a fruição proporcionados por tal texto.

Em virtude dessa necessidade de trabalhar a literatura por outro viés, vê-se no letramento literário uma maneira eficaz e pensante para converter a realidade do ensino de literatura na educação básica. A partir daí, apropria-se da poesia de Adélia Prado como uma ferramenta capaz de suscitar o que é proposto pelos teóricos do letramento literário para este ensino.

A poesia de Adélia Prado versa sobre vários estilos, aborda diversas temáticas e traz aos escritos nacionais uma linguagem acessível, proximal e cotidiana, facilitando a relação interativa entre leitor e texto. Sabendo-se que os alunos da educação básica não apresentam o apreço esperado pelos professores para a literatura, desenvolvemos esse projeto como uma real e significativa possibilidade de converter essa realidade.

O lírico, em sala de aula, não deve ser realizado para ocupar espaço nos momentos ociosos da aula, mas para possibilitar ao aluno contato direto e íntimo com a poesia, pois a escola é o único lugar em que ele tem contato com a poesia e com a literatura de maneira geral. A literatura é necessária e o aluno sente essa necessidade de manter contato com ela. Agora, a maneira como ela deve ser trabalhada requer um cuidado e uma atenção especial. A escola precisa ensinar o aluno explorar e encontrar no universo infindo de textos literários a necessidade constante de se tornar leitor, de se manter leitor e de viver como leitor.

Trabalhar a poesia de Adélia Prado com vistas ao letramento literário e a formação de leitores, sem perder a visão altruísta que a inclusão requer, é um inestimável bem que faz da prática

docente uma das atividades humanas mais valiosas no processo de formação de conduta do indivíduo. Isso porque, o aluno leitor, que almeja está em sala de aula, necessita ser instigado pelo professor, precisar ser inserido neste universo de fantasia e conhecimento que só a literatura pode proporcionar. A prática do letramento literário é mais que uma metodologia de ensino, é um calço na formação educativa do discente enquanto sujeito social.

2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Muitos teóricos debatem e propagam a promoção do letramento literário como uma maneira eficaz e pensante de ensinar literatura. Isso porque “há uma necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.” (COSSON, 2006, p.26). Ou seja, a superficialidade da leitura do texto literário não é eficaz quando se deseja promover o letramento literário no âmbito escolar. Pois o trabalho com a literatura, além de ser minucioso, deve estar relacionado à promoção do desenvolvimento da criticidade dos discentes. A proposta do letramento literário consiste na formação de um leitor que consiga ultrapassar o plano da decodificação dos textos, que seja autônomo, operante e que, quando de posse das obras e no instante mesmo da leitura, assume outros posicionamentos. Cosson(2006) ressalta:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

No ato da leitura literária, o leitor possui total autonomia para questionar, justificar e, sobretudo, posicionar-se diante da obra literária. A leitura literária, com vistas à promoção do letramento literário, nada mais é do que um ato de operação sobre o texto e não somente um instante de experiência estética. E para promover esse letramento literário, Cosson afirma: “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”(2006, p. 23). A escola só precisa pôr em prática o reconhecimento que ela já tem desse caráter operante da literatura e, mais que isso, de sua função humanizadora.

Pois a escola é, geralmente, o único lugar onde o aluno entra em contato com a leitura. Diante disso, cabe ao docente compreender quão imprescindível é proporcionar aos alunos a manipulação de literários, cotidianamente, no recinto escolar. Sobre isso, Candido (1989, p.122) destaca:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentidos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade

A humanização, a que se refere Antonio Candido, proporciona ao aluno, no ato da leitura, reconhecimento de sua personalidade, tanto com alguns personagens quanto com o contexto geral da trama. Diante disso, de acordo com esse processo, a humanização pode ser positiva ou negativa, dependendo do nível de experiência estética que se obteve com a obra. É quase impossível sair ileso da leitura de um texto literário, quando esta é realizada de um modo profundo e fruidor. Não obstante, ainda que esta leitura seja menos complexa, em especial no caso de pessoas com deficiência intelectual, ela produz efeitos inegavelmente positivos. Para humanizar o educando, o trabalho com o gênero lírico é comprovadamente eficaz, além de ajudar a suscitar o letramento em sala de aula, porque (cf. PAZ, 1982, p.15)

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] Inspiração, respiração exercício muscular.[...]

Diante disso, verifica-se o caráter operante da poesia no processo de humanização do leitor. Uma vez que, por dizer em poucas palavras, consegue revelar ao leitor outra ótica de mundo, fazendo-o transformar e agir sobre este. Para Filipousk(2006, p.338):

A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem.

Vale ressaltar que para que o processo de letramento seja efetivado é fundamental a presença de um professor leitor. Conforme Pinheiro(2007, p.26):

Se um professor não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências em sua vida.

Além da eficácia da poesia por si mesma, é necessário que o professor apresente-se um condutor apto para mostrar aos alunos que a prática da leitura de poesia, ou de qualquer texto de caráter literário, vale apenas por revelar através das palavras a essência e sentido da vida.

Bamburguer(1982, p.10):

Está claro que a personalidade do professor e particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce.

Com isso, verifica-se que, através da poesia, o letramento literário é efetivado e não somente através dela, mas também pela participação ativa de professores leitores. O texto de Adélia Prado possui toda magnitude e todas as características pontuadas pelos teóricos acima para efetivação desse trabalho didático com a literatura. É de suma importância para uma boa prática pedagógica reconhecer o caráter operante da poesia em sala de aula. Cabe ao professor, mediar o processo de interação entre o texto e o leitor. Pois a leitura literária vai além de uma mera decodificação, a leitura literária é um passaporte para o conhecimento e a imersão num universo fantasioso é permitida. Como se vê na poesia de Prado, (2017. p. 113, 114):

Tempo

Por Adélia Prado

A mim que desde a infância venho vindo
como se o meu destino
fosse o exato destino de uma estrela
apelam incríveis coisas:
pintar as unhas, descobrir a nuca,
piscar os olhos, beber.
Tomo o nome de Deus num vão.
Descobri que a seu tempo
vão me chorar e esquecer.
Vinte anos mais vinte é o que tenho,
mulher ocidental que se fosse homem
amaria chamar-se Eliud Jonathan.
Neste exato momento do dia vinte de julho
de mil novecentos e setenta e seis,
o céu é bruma, está frio, estou feia,
acabo de receber um beijo pelo correio.
Quarenta anos: não quero faca nem queijo.
Quero a fome.

verifica-se que, através da poesia, o letramento literário é efetivado e
não somente através dela, mas também pela participação ativa de
professores leitores.

Ana Valéria



O VESTIDO

Por Adélia Prado

No armário do meu quarto escondo de tempo e traça
 meu vestido estampado em fundo preto.
 É de seda macia desenhada em campânulas vermelhas
 à ponta de longas hastes delicadas.
 Eu o quis com paixão e o vesti como um rito,
 meu vestido de amante.
 Ficou meu cheiro nele, meu sonho, meu corpo ido.
 É só tocá-lo, volatiza-se a memória guardada:
 eu estou no cinema e deixo que segurem minha mão.
 De tempo e traça meu vestido me guarda.

Ao ler-se esses dois poemas de Adélia Prado, pode-se notar que a premissa é inegavelmente verdadeira: a simplicidade das suas produções em termos linguagem — favorecendo a participação dos jovens com necessidades educacionais especiais, é claro, promovendo as adaptações necessárias — e notar as temáticas mais utilizadas por ela, coisas do cotidiano, relacionadas à religiosidade. Adélia consegue fazer com que seus poemas venham ser explorados de forma única. Em um poema corriqueiro, ela consegue reavivar memórias antigas e também levar o leitor a refletir no tempo e o tempo. Promovendo consequentemente o contato proximal do ser com a literatura. E do deleite propriamente dito.

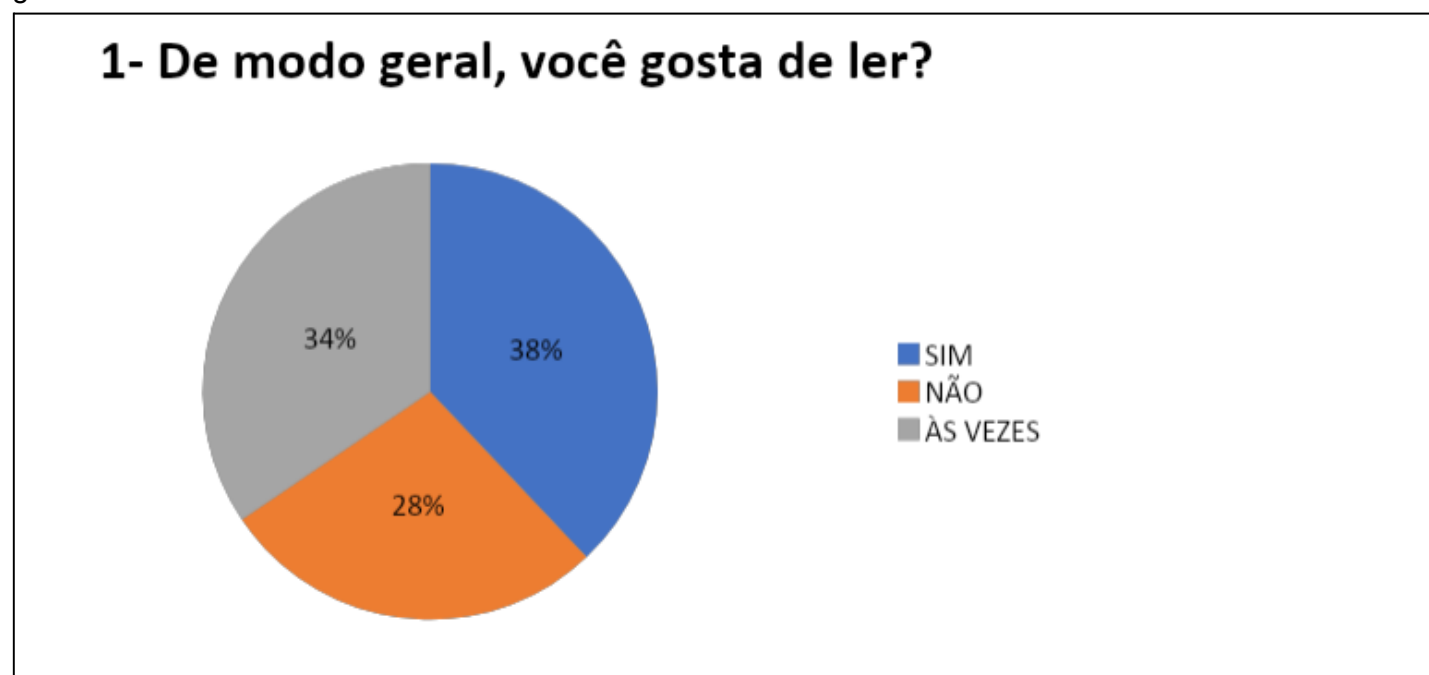
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A investigação contou com a aplicação de um questionário em duas turmas do 3 ano do ensino médio, contendo 05 questões, sendo transformadas em gráficos e comentadas. Na primeira pergunta, o discente foi indagado se, de modo geral, ele gostava de ler. De acordo com suas respostas, foram levantadas algumas questões acerca da importância do ato de ler para aquisição de novos conhecimentos, enriquecimento do léxico, desenvolvimentos e aprimoramentos nas escritas e tantas outras novas explorações.

ecossistema



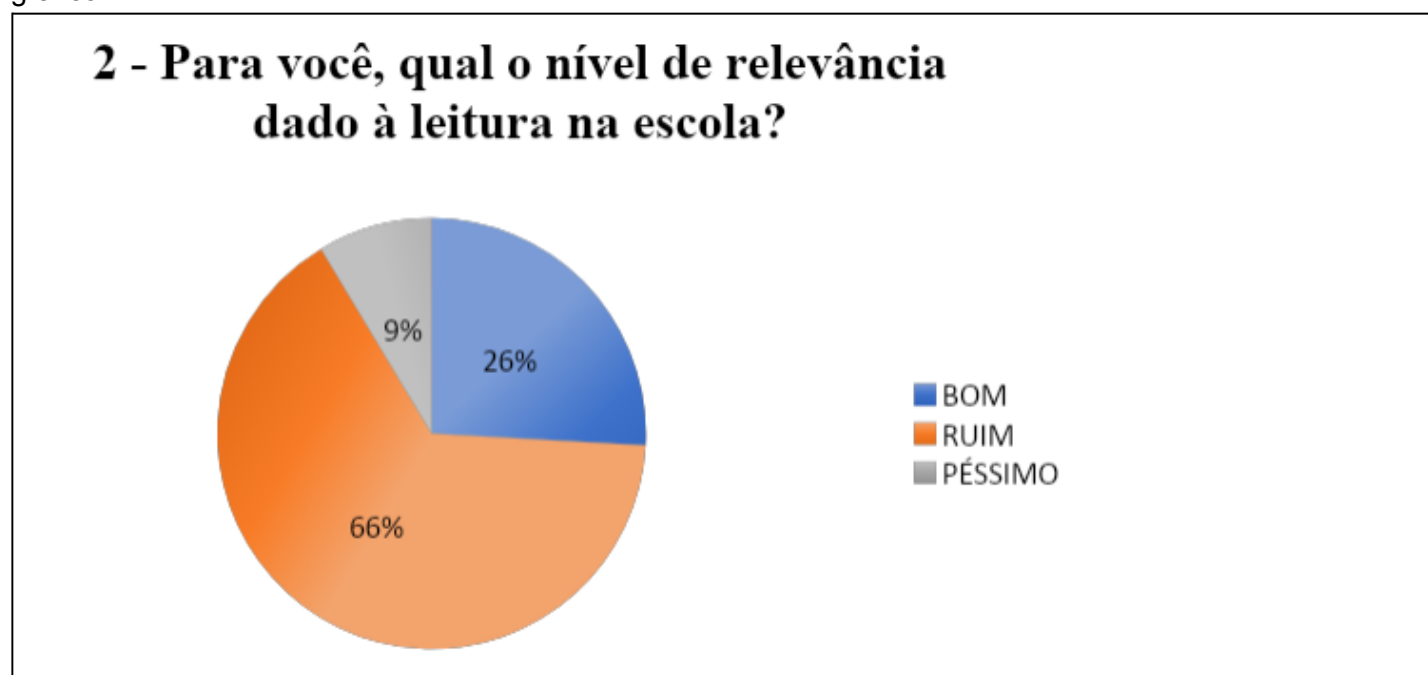
gráfico 1



fonte: BARBOZA(2019)

Observou-se que uma parte dos estudantes envolvidos nesta pesquisa optou por “sim”, totalizando um percentual de 38%. Outra Parte optou por “às vezes”, totalizando 34%. E a última parte optou por não, totalizando 28%. Em seguida, os estudantes notificaram qual o nível de relevância dado à leitura por parte da escola, podendo escolher “bom”, “ruim” ou “péssimo”.

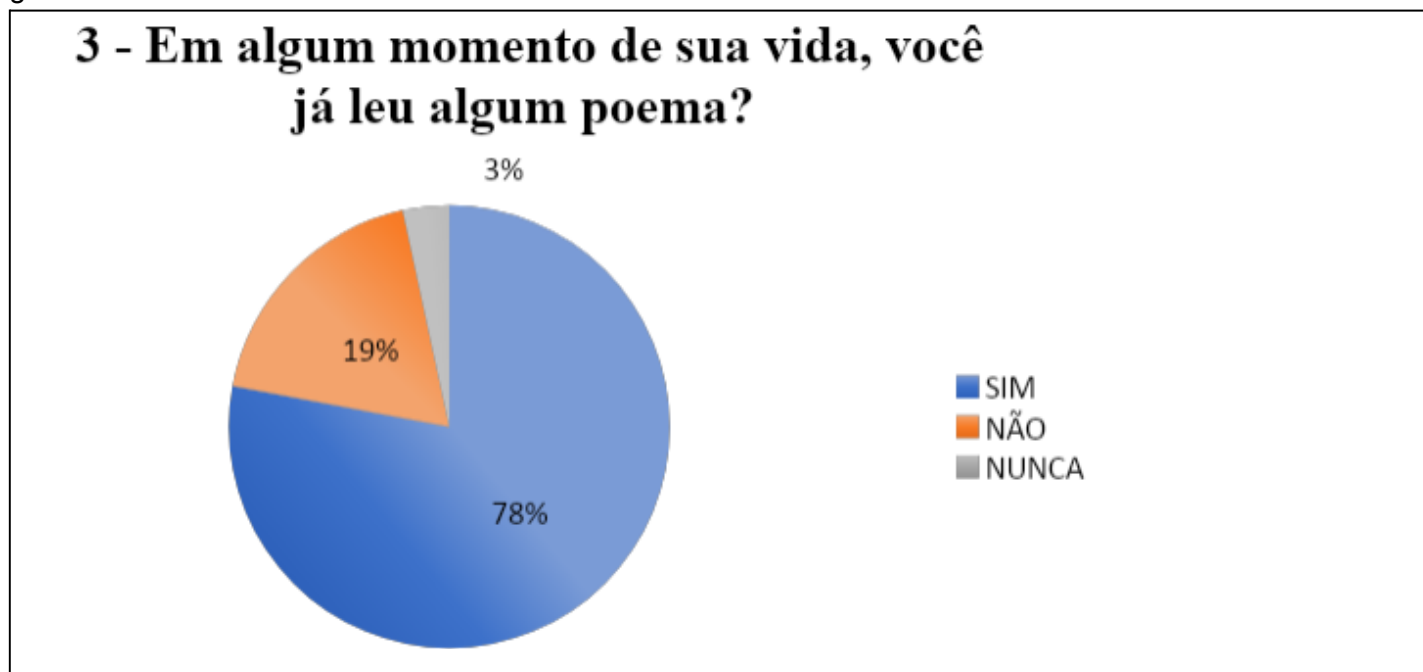
gráfico 2



fonte: BARBOZA(2019)

Conforme o gráfico exposto, 26% dos estudantes consideram que o nível de importância dado a leitura por parte da escola é bom. Já a maioria deles, totalizando 65%, consideram ruim e 9% consideram péssimo. Despertando assim, o desejo de criar algo que venha intervir e contribuir para melhorar essa situação. Subsequentemente, os estudantes demonstraram se em algum momento da vida deles eles já leram algum poema.

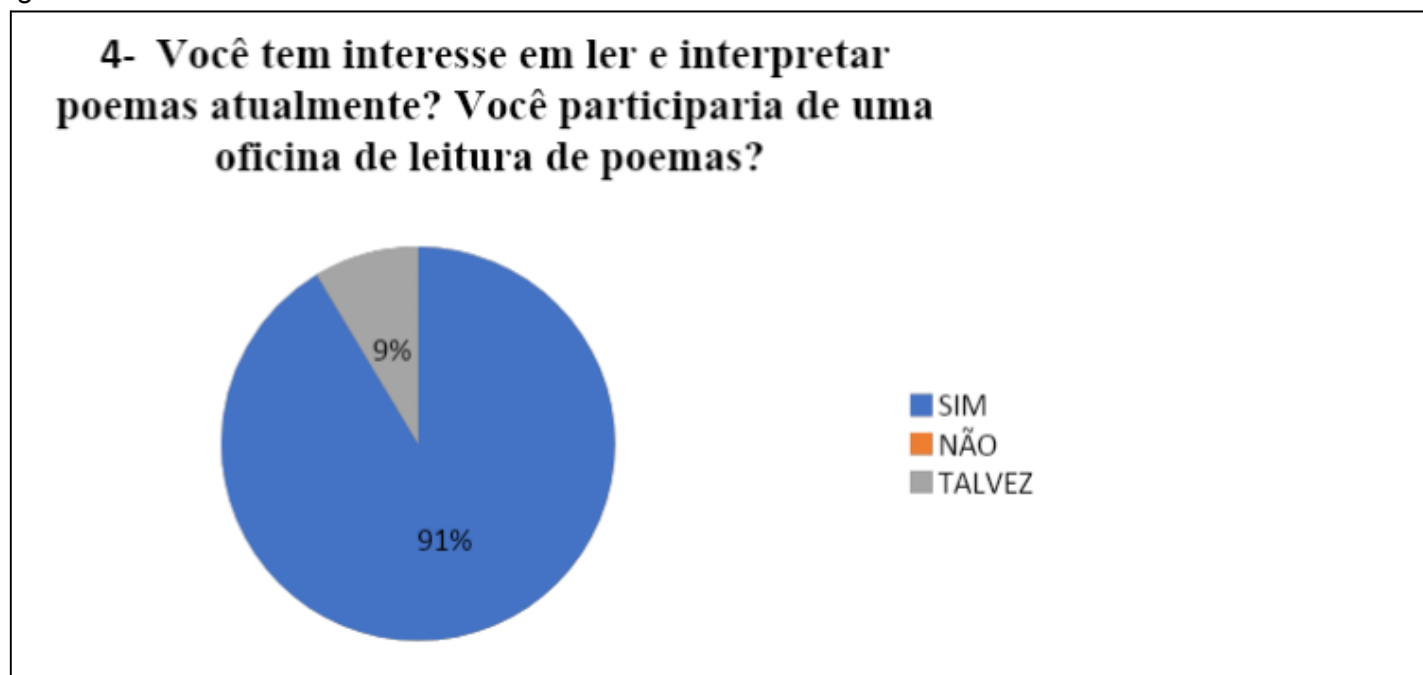
gráfico 3



fonte: BARBOZA,(2019)

Notou-se, que embora alguns estudantes tenham dito, inicialmente, que não gostavam de ler, já leram poemas e alguns deles relataram a importância que essas leituras tiveram para eles.

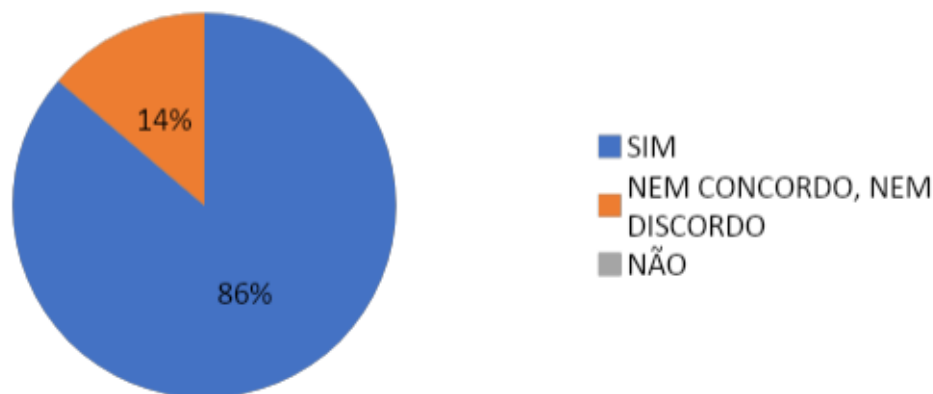
gráfico 4



fonte: BARBOZA(2019)

Conforme afirma o gráfico acima, 91% participaria de uma oficina de poesia, um valor altamente significativo. Eles possuem a vontade de ler, interpretar poemas e participar consequentemente de uma oficina de poemas. E 9% ficaram na dúvida, optando por talvez participarem. Portanto, notamos que esses alunos têm o desejo de ler, interpretar.

5- "A leitura de poemas ajuda a entender melhor a realidade que nos cerca e nos faz compreender melhor as coisas da vida, pois a poesia tem a função de humanizar o ser", você concorda com essa afirmação?



fonte: BARBOZA(2019)

A última pergunta foi sobre um comentário relevante a respeito da literatura e o seu poder humanizador. E 86% deles optaram por “sim” e 14% nem concordaram, nem discordaram. Todos os momentos e poemas realizados na oficina, promoveram experiências incríveis. Mas esses dois poemas trouxeram experiências peculiares em ambas as turmas. Foi possível notar o deleite total e o impacto que os mesmos causaram.

Após o deleite fizemos uma roda de conversa, onde os alunos expuseram abertamente a descoberta do significado da literatura na vida deles. O quanto o poema, proporcionou o estado de reflexão e reativação de memórias antigas de momentos vivenciados por eles. Entenderam que momentos passam, contudo o poema permitiu-lhes voltarem ao tempo e revivessem esses momentos. Sem dúvida, isso foi muito gratificante.

O professor da turma informou que a literatura era trabalhada por pretexto. Usa-se o texto literário apenas para trabalhar questões gramaticais, não entrando no universo literário propriamente dito. Como já observamos anteriormente, as aulas de literatura têm sido muito desperdiçadas pelos professores, uma vez que é esse tempo que eles poderiam despertar os alunos para o ensino da literatura e sua interpretação. É necessário que nós, professores, incentivemos os nossos alunos a essa fruição a desfrutarem o prazer de ler literatura.

Percebemos também o próprio desinteresse dos professores em investir na literatura. É muito mais fácil para trabalharmos a gramática, cobrar exercícios e fazer os alunos trabalharem em prol do Enem. No entanto, a nossa missão é muito maior. Precisamos ensinar os alunos a pensar, a desenvolver o seu pensamento crítico, a descobrir as coisas por si mesmos. O ensino mecanicista muitas vezes é o que nos impulsiona. Trabalhar as escolas literárias, autores, obras é muito mais fácil. Já está tudo pronto. O grande problema de muitos dos professores é dedicar-se a também fruir a literatura, extrair dela, lições para a vida, reflexões. E é esse o grande desafio. Abrir uma obra literária e não apenas ler, mas procurar ler nas entrelinhas como fazemos na Universidade deve ser a nossa busca. Aprendemos nós, aprenderão também os alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última pergunta foi sobre um comentário relevante a respeito da literatura e o seu poder humanizador. E 86% deles optaram por “sim” e 14% nem concordaram, nem discordaram. Todos os momentos e poemas realizados na oficina, promoveram experiências incríveis. Mas esses dois poemas trouxeram experiências peculiares em ambas as turmas. Foi possível notar o deleite total e o impacto que os mesmos causaram.

Após o deleite fizemos uma roda de conversa, onde os alunos expuseram abertamente a descoberta do significado da literatura na vida deles. O quanto o poema, proporcionou o estado de reflexão e reativação de memórias antigas de momentos vivenciados por eles. Entenderam que momentos passam, contudo o poema permitiu-lhes voltarem ao tempo e revivessem esses momentos. Sem dúvida, isso foi muito gratificante.

O professor da turma informou que a literatura era trabalhada por pretexto. Usa-se o texto literário apenas para trabalhar questões gramaticais, não entrando no universo literário propriamente dito. Como já observamos anteriormente, as aulas de literatura têm sido muito desperdiçadas pelos professores, uma vez que é esse tempo que eles poderiam despertar os alunos para o ensino da literatura e sua interpretação. É necessário que nós, professores, incentivemos os nossos alunos a essa fruição a desfrutarem o prazer de ler literatura.

Percebemos também o próprio desinteresse dos professores em investir na literatura. É muito mais fácil para trabalharmos a gramática, cobrar exercícios e fazer os alunos trabalharem em prol do Enem. No entanto, a nossa missão é muito maior. Precisamos ensinar os alunos a pensar, a desenvolver o seu pensamento crítico, a descobrir as coisas por si mesmos. O ensino mecanicista muitas vezes é o que nos impulsiona. Trabalhar as escolas literárias, autores, obras é muito mais fácil. Já está tudo pronto. O grande problema de muitos dos professores é dedicar-se a também fruir a literatura, extrair dela, lições para a vida, reflexões. E é esse o grande desafio. Abrir uma obra literária e não apenas ler, mas procurar ler nas entrelinhas como fazemos na Universidade deve ser a nossa busca. Aprendemos nós, aprenderão também os alunos.

BANBERGER, Richard. *Poesia na Sala de Aula*. 2ª Ed., João Pessoa: Ideia, 2002.

BARBOZA, Ana Valéria da Cruz. Artigo. *A poesia de Adélia Prado em sala de aula: deleite, fruição e letramento literário*. Pernambuco: Curso de licenciatura em Letras-Portugues-Espanhol da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, 2019.

CÂNDIDO, Antônio. *Direitos humanos e literatura*. In: A.C.R.Fester(org). Direitos humanos. Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro “para formar leitores e combater a crise da leitura na escola: acesso à poesia como direito humano” In: *Ciência e Letras: Revista da Faculdade Porto Alegre de Educação, Ciência e Letras*. Momentos da Poesia Brasileira – Dossiê Mário Quintana. Porto Alegre, n. 39, p. 332-338, jan/jun. (2006)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In LIMA, Luiz Costa (org). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

PRADO, Adélia. *Poesia Reunida..* Rio de Janeiro: Record, 2017

COMO CITAR

BARBOZA, Ana Valéria da Cruz. A poesia de Adélia Prado em sala de Aula: deleite fruição, letramento e inclusão In: *Sala de Recursos Revista*, vol.3, n.2, p. 39 -50, jul. - dez. 2022. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br



DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Ray Oliveira

1. RESUMO

Em primeiro lugar, a intenção deste trabalho é refletir sobre a prática pedagógica, é claro, respeitando a trajetória profissional de cada um que se coloca como “aprendente e ensinante”. Romper, ou pelo menos mitigar, paradigmas é, antes de tudo, uma reflexão de que papel assumimos quando nos construímos neste processo como estudante e professor.

Em absoluto, não somos neutros, porque é inerente aos seres humanos discordar, propor, debater, recusar. Individuais que somos, dentro de um universo, com experiências únicas e pontos de vistas pavimentados por trajetórias pessoais e coletivas. Tudo que cerca a existência molda personalidade, desejo e vontade. Ora, discordar e concordar e até se abster é da natureza do homem. Em uma reflexão renascentista e depois iluminista: como seres humanos, somos a medida de todas as coisas e duvidamos de todas as coisas. Em outras palavras, somos humanos, pensamos, existimos e discordamos.

O segundo ponto, ao qual me dedico neste colóquio, é trazer à baila novas ferramentas conceituais e práticas que navegam pelo desenho universal para aprendizagem, ou simplesmente DUA. E para isso é necessário um compromisso: ao percorrer as letras deste trabalho, vamos participar deste processo e reflexão juntos.

E o terceiro tópico, sem dúvidas, é considerar a hipótese de que as práticas pedagógicas mudam, como o ser humano também muda, aliás como mudam os ventos e os tempos. E por isso deve-se, antes, dar a atenção ao processo ensino-aprendizagem para os novos e suas matizes, em seus tons variados.

PALAVRAS CHAVE: DUA. Aprendizagem. Inclusão. Aprender. Ensinar

figura 1



OLIVEIRA, Ray

Ray Oliveira: Sala de Recursos Generalista da SEEDF. Trabalhou 29 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano, ambas pela UNB. Publicação Desafio Diário de Inovações – 3ª ed.: Faça Você Mesmo – Sala de Recursos, Instituto Brasileiro de Formação de Educadores – Porvir. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia e Neurociências.

<http://lattes.cnpq.br/9522638162652715>

2. INTRODUÇÃO

2.1 CONCEITO DO DUA: QUEM SOU EU?

Embora o padrão científico seja rigoroso, em razão da proposta deste trabalho, tomei a liberdade de escrever algo mais intimista ao me apresentar. Afinal, estamos discorrendo acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem. Então, tenho 58 anos, nasci em Pedro II — PI, conhecida como “Suíça Piauiense”, devido ao seu clima serrano, frio, comparado ao resto do estado. Terra da Opala, encontrada apenas na Austrália e nas minas desta cidade. É, também, muito conhecida por seu potencial turístico em razão das cachoeiras e seu rico artesanato em tecelagem. Minha graduação é Matemática, pelo UNICEUB. Aposentei na Secretaria de Educação em 2020, após 29 anos de trabalho. Atuei em direção de escola e, durante muito tempo, fui professora da sala de recursos generalista, onde aposentei, lugar de transformação pessoal e profissional. Tenho pós-graduação em Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano e Educação Matemática, ambas pela UnB. Atualmente, além, deste curso, estou em duas pós-graduações: neuropsicopedagogia e neurociências. Estudar é, para mim, um grande prazer! É desvendar mundos e pessoas!

Gosto muito de escrever, embora atue na área de exatas. Quando leio: rabisco, destaco, pesquiso significados. Aprendi, como professora, lendo, estudando, planejando. Precisava entender-me com as letras porque os números já nasceram em mim e escolhi ser professora de matemática

Hoje, me entendo com a escrita de um jeito confortável para as ideias que surgem. Gosto de liberdade para escrever. É sempre assim que começo. Acolho minha desordem. Não sou escritora, apenas aprecio criar, dançar o lápis no papel ou os dedos no som do teclado. A boa música, com sons da natureza e instrumentos, ajudam-me a manter o foco. É bem provável, se não fizer registros, que muita coisa se perca da memória em exposições orais. Sou muito distraída! E, assim, estudo, escrevo e leio o mundo. Acho “humanamente humano” essa mistura de pensamentos, sentimentos, emoções e estilos de aprendizagem. Contudo, um ou outro conversará mais com nosso jeito de ser. Como a informação chega melhor até você? Importante: compartilhar e construir coletivamente na escola são essenciais. Trata-se de ser “SER DUA” em primeiro lugar.

Gosto muito de escrever, embora atue na área de exatas. Quando leio: rabisco, destaco, pesquiso significados. Aprendi, como professora, lendo, estudando, planejando. Precisava entender-me com as letras porque os números já nasceram em mim e escolhi ser professora de matemática

Ray Oliveira

ecossistema



2. INTRODUÇÃO

2.2 CONCEITO DO DUA: O QUE É O DESENHO UNIVERSAL NO ÂMBITO ESCOLAR?

Definir o DUA em poucas palavras ou mesmo enquadrá-lo em um conceito não é tarefa fácil, porém para efeitos didáticos, vamos tomar como medida: desenho universal para aprendizagem é um modelo conceitual que descreve as características essenciais de um currículo efetivo e abrangente. O objetivo do DUA é proporcionar a todos os discentes, com ou sem necessidades educacionais especiais, oportunidades iguais de aprendizagem, independentemente de suas habilidades, necessidades e competências.

A prática refere-se a mudanças substanciais nos substratos do processo ensino-aprendizagem, equilibrando a balança sob os tabuleiros da equidade e da justiça. Ora, isso significa que pensar no DUA é, antes de tudo, projetar ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos para toda comunidade escolar, tomando como parâmetro a singularidade, o caráter específico de percorrer os atos de aprender e ensinar. Em outras palavras, falamos de abordagens pedagógicas flexíveis, que conseguem alcançar todos os alunos, tornando a experiência de aprendizagem plena e absoluta. Com efeito, o modelo é para todos: aprendizes com altas habilidades ou superdotação, crianças com necessidades educacionais especiais, jovens em linha com o padrão esperado, ou seja, a escola é para todos e tempo de aprender é puramente individual.

Corroborando com a ideia de Ron Mace sobre acessibilidade plena, é necessário pensar currículo e aprendizagem plena, também, no sentido de desconstruir e, até mesmo, construir um conceito novo na escola para aprender — sem destaque às diferenças e, tão pouco, subvalorizar o estudante com deficiência — removendo toda e qualquer barreira no currículo e elaborando estratégias que abracem essas diferenças. Entendamos de uma vez por todas que somos sujeitos da diferença. A padronização que ainda caracteriza marcadamente a escola, o ensino e a aprendizagem precisam ser ressignificados. Trata-se de enxergar o sujeito de habilidades e não o sujeito de dificuldades. Encerra-se, desta forma, a supervalorização de diagnósticos. É fundamental, portanto, conhecer o sujeito que aprende. Sobre tudo, planejar para alcançar o máximo de diferenças que encontramos em sala de aula.

A padronização que ainda caracteriza marcadamente a escola, o ensino e a aprendizagem precisam ser ressignificados. Trata-se de enxergar o sujeito de habilidades e não o sujeito de dificuldades.

Encerra-se, desta forma, a supervalorização de diagnósticos. É fundamental, portanto, conhecer o sujeito que aprende. Sobre tudo, planejar para alcançar o máximo de diferenças que encontramos em sala de aula.

Ray Oliveira

ecossistema



O desenho universal surgiu, inicialmente, na Carolina do Norte – EUA. Precisamente, em 1987, Ron Mace arquiteto americano, usuário de cadeira de rodas e respirador artificial, criou o Universal Design, acreditando na ideia de que tudo que é projetado e utilizado precisa ser acessível a todos os indivíduos, sem distinção. É a acessibilidade plena. A partir daí, junto com outros profissionais da área, estabeleceu os sete princípios do desenho universal. É importante compreender como o termo chegou à educação. Por ser um tema específico, não detalharemos esses princípios, entendendo que este é, preferencialmente, um diálogo com o currículo e aprendizagem. Apenas serão mencionados, visto que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: “busca identificar e remover barreiras promovendo a acessibilidade” (Kittel et al. 2022, p. 42) em todos os setores. Estes princípios são: igualitário, adaptável, óbvio, conhecido, seguro, sem esforço, abrangente.¹

Portanto, a história do DUA começa com o conhecimento de si mesmo e do outro. Aprender e ensinar se misturam o tempo todo e, de forma mútua, atravessam o processo pedagógico inteiramente, mesmo quando não se percebe. Somos e estamos. É assim com professores, assim é com os estudantes.

Já parou para pensar que por uma rampa pode passar qualquer cidadão? Seja ele idoso, cadeirante, deficiente visual, entre outros, sem distinção? É sobre isso que trata o desenho universal para a aprendizagem e também a própria origem do modelo. Ademais, trata-se de acessibilidade de uma forma unificada, sem pensar em diferenças, características físicas, idade ou outras particularidades. Não tem a ver com adequações ou adaptações que atendam apenas um grupo social, com suas especificidades, mas com um propósito universal, projetado para abrigar a todos. A história do DUA diz respeito à definição de projetos ambientais e produtos utilizados por todos, sem diferenciação.

"Portanto, a história do DUA começa com o conhecimento de si mesmo e do outro. Aprender e ensinar se misturam o tempo todo e, de forma mútua, atravessam o processo pedagógico inteiramente, mesmo quando não se percebe. Somos e estamos. É assim com professores, assim é com os estudantes."

Ray Oliveira

¹ Informações detalhadas em Gabrielli, Desenho Universal – um conceito para todos: Disponível em https://www.maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf> Acesso em 03/10/2022.

Os princípios supracitados são adotados mundialmente. No Brasil, por exemplo, encontra-se referência na LBI - Lei Brasileira da Inclusão (LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015) que define desenho universal, em seu artigo 3º, inciso II, como:

desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Partindo da acessibilidade arquitetônica para compreendermos como chegamos à aprendizagem, vamos utilizar seu conceito, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), norma 5090, que está no trecho do livro de Jaqueline Lidiane (2017, p.69):

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2025, p. 16).

Outrora, ainda na década de 80, no Centro de Tecnologia Especial Aplicada/CAST, Estados Unidos da América (EUA), fomentou-se o desenvolvimento de estratégias facilitadoras para a aprendizagem de estudantes com deficiência – acesso ao currículo geral. Iniciou-se com a tecnologia como ferramenta “compensatória” e, logo depois, percebeu-se a limitação da abordagem, já que a lógica de ação era sobre a pessoal, desconsiderando o contexto ensino-aprendizagem e isso trazia resultados negativos, já que continuava a restringir ou limitar o processo de aquisição de novas habilidades. Identificou-se que o currículo ainda precisava de adequações significativas (BÖCK, 2019; BÖCK, GESSER & NUERNBERG, 2020, SEBASTIÁN-HEREDERO, 2022, apud, Kittel et al. 2022, p. 44).

O CAST, citado no parágrafo anterior, reúne educadores, neurocientistas, pesquisadores, profissionais da área de educação e tecnológica, proporcionando uma junção de conhecimentos para aplicar o DUA no planejamento curricular, o que implica entendermos que o trabalho e estudo coletivos são indissociáveis para construção de um projeto-político-pedagógico que seja, de fato, inclusivo. Um planejamento único contemplando a diversidade, todos os perfis presentes na escola. Como uma rampa atendendo todas as necessidades.

Ao longo deste estudo, percebeu-se que as adequações necessitavam atravessar o currículo: adequar para as diferenças e não adequar a diferença. Assim, é preciso colocar o ambiente escolar à prova.

SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 2, apud, KITEEL et al. 2022, p. 44 :

... quem está insuficiente: a capacidade de aprendizagem ou a organização do currículo? A aprendizagem tem desafios que são de ordem individual, na área concreta de atuação e para desenvolver protagonismo da/o estudante precisamos “eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafios necessários.

De modo que a aprendizagem pudesse alcançar a todos, dentro destes princípios universalistas, propostos pelo DUA.

3.1 DE QUE FORMA A INFORMAÇÃO CHEGA ATÉ VOCÊ? QUEM É VOCÊ APRENDENDO?

Veja, inicialmente, começamos este diálogo descortinando quem sou neste universo e como me identifico estudando. Isto é universal. Como a informação chega e como cada um se relaciona com a aprendizagem são indicadores importantes no planejamento. Sebastian (2019, apud, Kittel et al. 2022, p. 14 e 15), sugere algumas questões orientadoras na identificação de estilo de aprendizagem. Vamos reconhecê-los?

Então a informação pode ser processada:

1. Auditivo: tem facilidade para conversação e para aprender línguas, facilidade para repetir o que escuta e memoriza sequências ou procedimentos. Pode ter dificuldade em se concentrar se houver ruídos ou sons alheios. Reflete, se expressa e usa a retórica.
2. Cinestésico ou manipulativo: se expressa muito corporalmente. É bom em tudo o que tenha atividades ou práticas em geral. Prefere escrever e atuar. Se está estudando ou em um processo de aprendizagem, o faz manipulando, experimentando e fazendo. Precisa de uma abordagem funcional e/ou vivencial.
3. Multimodal: mistura as formas de entrada da informação apresentadas acima. O importante é reconhecê-las.

3.2 COMO VOCÊ SE RELACIONA EM SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM? RECONHECE-SE EM ALGUMAS DELAS?

1. Competitivo: compete com os colegas para ver quem é melhor. Gosta de chamar a atenção do professor.
2. Evasivo: pouco interessado e não costuma participar, não se sente motivado diante dos conteúdos.
3. Colaborativo: quer sempre compartilhar ideias e conhecimentos. Cooperar tanto com o professor quanto com os colegas. Sente a aprendizagem como algo interessante e deseja que todos sintam o mesmo.

O DUA, segundo PRAIS (2017, p. 72) “consiste em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e aprendizagem ” (CAST, 2011, apud Prais). Então, o DUA, traz em seu DNA, um planejamento o mais variável possível e, para contemplar esta variedade, é necessário pensar e planejar coletivamente com metas mais flexíveis, métodos mais diversificados, materiais contemplando habilidades diversas e avaliações que atendam estas habilidades. Assim, é importante elaborar um currículo que atenda a diversidade e que proponha um planejamento a partir do que o estudante apresenta de conhecimentos – “sua realidade cognitiva” - e, não da forma como imaginamos e, para qualquer professor, seja a situação “ideal”. Por isso a importância de planejar para a diversidade. A princípio, parece complicado. Com o tempo estas ações acontecem naturalmente porque retratará melhor a realidade que temos na escola (Kittel et al. 2022, p. 52). Por isso, mais do que nunca, estudar e planejar coletivamente, integrar conteúdos torna-se essencial. Um conteúdo apresentado de diferentes maneiras proporciona ao estudante a possibilidade de aprender à sua maneira. “Todos os alunos, indistintamente, apreenderão os conceitos trabalhados, porque terão suas especificidades educacionais respeitadas, princípio do conceito de cidadania” (SILVA et al., 2013, p. 12, apud PRAIS, 2017, p. 73).

O Desenho Universal para a Aprendizagem dá condições de orientação na organização dos currículos considerando princípios e diretrizes para a acessibilidade. São eles: engajamento, representação e ação e expressão, reforçando a importância de ser variável e flexível (Kittel et al. 2022, p. 53).

Detalhando, temos:

1. Engajamento: fornecimento de opções para recrutar interesse, para manter o esforço e a persistência, assim como, opções para a autorregulação, de forma que o estudante avalie e acompanhe seu aprendizado;
2. Representação: fornecimento de opções de percepção, opções de linguagem, expressões matemáticas e símbolos, promovendo opções para compreensão;
3. Ação e Expressão: fornecimento de opções para a ação física, alternativas para comunicação e expressão, opções para funções executivas (CAST, 2018, apud Kittel et al. 2022, p. 54).
4. Dependente: precisa de professores e colegas como apoios, gosta que lhe digam o que deve ser feito e expliquem com detalhes.
5. Independente: exerce a autonomia, mesmo acolhendo as orientações considera seu pensamento muito mais importante que o dos demais, pois sabe o que quer e como quer aprender.

Corroborando com os princípios e diretrizes apresentados anteriormente, estudos da neurociência apontam contribuições significativas para a aprendizagem e práticas pedagógicas

(MEYER, et al. 2002-2004, apud PRAIS, 2017, p. 71). Segundo estes autores o funcionamento do cérebro se dá em três áreas: afetiva, reconhecimento e estratégia.

3.4 QUEM É VOCÊ DIANTE DAS TAREFAS? COMO AGE?

1. Ativo: é prático, busca solução para os problemas. Habilidade em abstração e estudos teóricos, costuma mostrar interesses pela tecnologia.
2. Reflexivo Divergente: quer conhecer e analisar diferentes pontos de vista. Tem uma mente aberta, gosta de ouvir opiniões e reflete antes de tomar decisões. É emocional e criativo, mostrando interesse pelas artes.
3. Teórico: prefere ler, estudar, e trabalhar de forma individual. Tem mais interesse por ideias/teorias abstratas do que por pessoas e sentimentos. Não se preocupa com aplicação prática do conhecimento.
4. Pragmático: Guia-se pela sua intuição, atua e decide sem muita reflexão prévia. É ativo e até impaciente, frequentemente emprega o enfoque de ensaio-erro. Gosta de trabalhar em grupo.

Pensar nas situações apresentadas torna o ambiente de aprendizagem mais justo. Muito mais que igualdade ou equidade, o DUA pressupõe justiça. A partir destas questões, deste reconhecimento das diferenças naturais do ser, consegue-se planejar sem protagonizar “o diferente”, seguindo padrões e destacando dificuldades. Planejar para todos, porque aprender é para TODOS. Pressupõe, criar condições para construir um currículo que, de fato, contemple a diversidade existente no ambiente escolar. O conceito de DUA decorre do Desenho universal da arquitetura, conforme vimos anteriormente, e:

...aliado aos conhecimentos de educação, neurociência, informática, mídias, dentre outras áreas, se propõe a orientar a organização de objetivos de aprendizagem, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e características de aprendizagem (BÖCK, 2019; BÖCK, GESSER & NUERNBERG, 2020, apud Kittel et al. 2022, p. 44).

Figura 2



O cérebro e a aprendizagem

Fonte: Costa, Kittel, Ferreira e Silva (2022, p. 54)

Sem dúvida ampliar o conhecimento acerca do funcionamento do cérebro, contribuirá significativamente com o processo ensino-aprendizagem, de forma mais universal. Quanto mais expandimos o repertório, criando múltiplas maneiras de ensinar e aprender, mais inclusiva será escola.

Para Silva et al., 2023, p. 22, apud PRAIS, 2017, p. 73): “O Desenho Universal para Aprendizagem vem contribuir nos alertando para que disponibilizemos o conteúdo de diferentes formas, para que cada aluno possa acessar aos conteúdos a sua maneira”.

Dessa forma, “POR QUÊ”, “O QUE”, “COMO” precisam subsidiar o planejamento integralmente e de forma inclusiva, onde múltiplas formas para ensinar encontrarão multiplicas formas de aprender - presentes em cada estudante, individualmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Desenho Universal para a Aprendizagem é um encontro de três palavras que, pelos seus princípios e diretrizes, são indissociáveis e interseccionam-se. Cada uma contribui e se constitui, na individualidade e na coletividade, para eliminar barreiras e dar o máximo de condições de aprendizagem para cada estudante, com o entrelaçamento de educação, escola, planejamento, aprendizagem, professor, estudante. Porém, compreendendo que não há como padronizar o ensino se o objetivo maior da escola for GARANTIR AS APRENDIZAGENS DE TODOS. Separadamente, Desenho representa o projeto-político-pedagógico e o planejamento; Universal garante equidade de oportunidades com justiça; Aprendizagem, assume seu papel singular, mas ancorada nas redes neurais.

Não podemos esquecer que o trabalho em rede é essencial. A revista se propõe a fazer isto também. Por esta razão, fazemos um convite ao leitor: aproprie-se do tema e interaja conosco no diálogo acerca do tema apresentado. Na próxima edição, a discussão e o diálogo será um “ensaio” sobre “como fazer DUA NA ESCOLA”. O colóquio continuará partindo das experiências intrínsecas e como elas constroem quem somos como aprendentes, na escola, no mundo, nas relações. E, o quanto investir em formação, estudos e diálogos, amplia a leitura acerca do mundo, acerca da educação. Além disso, faremos uma transposição entre Educação Especial, Educação Especial na Perspectiva inclusiva e DUA.³ Em que se diferenciam e como se relacionam? Como chegar ao DUA através deste entendimento? Como praticá-lo em sala de aula? Até lá.

³ Informações detalhadas em Gabrilli, Desenho Universal – um conceito para todos: Disponível em https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em 03/10/2022.



5. REFERÊNCIAS

COSTA, Lauriane Marilía de Lima, KITTEL, Ronsângela, FERREIRA, Simone de Mamanna, SILVA Solange Cristina. *Caderno de Estudos: Concepções que atravessam as práticas dos/as profissionais da educação, práticas motivacionais no ambiente escolar e introdução ao DUA*. Primeira Tertúlia. RS, 2022.

COSTA, Lauriane Marilía de Lima; KITTEL, Ronsângela, FERREIRA, Simone de Mamanna; SILVA Solange Cristina. *Caderno de Estudos: Histórico, princípios e diretrizes do DUA. Estratégias pedagógicas com foco nos princípios do DUA*. Segunda Tertúlia. RS, 2022.

GABRILLI, Mara. *Desenho Universal: um conceito para todos*. Disponível em: <www.maragabrilli.com.br>. Acessado: 10/10/2022

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. *Das intenções à formação docente para a inclusão: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem*. 1ª. Edição. Curitiba, Appris, 2017.

COMO CITAR

OLIVEIRA, Ray. Desenho Universal para Aprendizagem. In: *Sala de Recursos Revista*. vol.3, n.2, p. 51-60, jul. – dez. 2022. Disponível em: <<http://www.saladerecursos.com.br>>.



A INFANTILIZAÇÃO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM CONTRAPONTO PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Marcelle Regina da Silva Camargo

1. RESUMO

Este texto tem por objetivo investigar os processos educacionais e de transição nas várias etapas do desenvolvimento psicossocial de pessoas com deficiência intelectual. Em especial, aquelas que necessitam de manejo do comportamento, como nos casos dos transtornos do neurodesenvolvimento com presença de deficiência intelectual. Exemplos: síndromes e distúrbios que demandam cuidados específicos e permanentes de familiares, educadores e especialistas.

Neste estudo, a pesquisadora, por meio dos procedimentos metodológicos de pesquisa-ação, identifica e infere sobre uma problemática pouco discutida, embora presente em diversos contextos: a infantilização na deficiência como extensão de uma visão assistencialista, capacitista e estrutural.

Com Registros em espaço clínico, educacional e naturalista, tornou-se possível coletar dados suficientes numa perspectiva de ser humano ecológico com a participação efetiva de PcDs e aqueles de seu convívio diário, resultando em novos redirecionamentos no olhar sobre estes sujeitos e concluindo que o excesso de cuidados contribui para uma visão distorcida das competências e capacidades que comprometem a cidadania autônoma e que há urgente necessidade de se repensar para além da deficiência nas diversas oportunidades e mecanismos de transição e socialização que uma vez concedidos tornarão evidentes habilidades sociais e funcionais que garantam a cidadania autônoma da pessoa com deficiência. E, sem dúvidas, o espaço escolar é local privilegiado para a condução dos processos de transição, se valendo dos temas transversais, atividades contextualizadas com a realidade e promoção do desenvolvimento integral do ser humano.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão. Assistencialismo. Currículo Funcional. Capacitismo.

figura 1



Marcelle Regina da Silva Camargo: Mestranda em Intervenção Psicológica em Desenvolvimento e Educação pela FUNIBER Pedagoga formada pela UERJ, Neuropsicopedagoga pela UCAM, Psicanalista, Especialista em Distúrbios e Transtornos que afetam a aprendizagem. Orientadora, supervisora e consultora em Educação e Neuropsicopedagogia. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Pessoa com TEA/AHSD.

<http://lattes.cnpq.br/8864023651033834>

foto do autor

Especialistas de todas as áreas do desenvolvimento são unânimes em se contrapor ao uso de linguagem infantilizada com desvios intencionais quando nos direcionamos às crianças em fase de aquisição da fala. A infantilização da linguagem verbal em pessoas típicas torna-se uma barreira, em especial, para neurodivergentes, grupo formado por pessoas com deficiência, já que esta prática abriga sentidos negativos. Além da fala, afeta diretamente o comportamento e as condutas de direcionamento associados aos cuidados educacionais direcionados ao grupo.

Neste sentido, a atual pesquisa torna relevante o levantamento de justificativas para a infantilização de pessoas com deficiência intelectual, considerando os prejuízos da ausência de observação sobre as etapas do desenvolvimento psicossocial humano e orgânico, a partir do olhar da própria pessoa com deficiência, seus familiares e amigos. E buscará soluções, com prática, que deveriam ser iniciadas na infância e continuarem perenes ao longo das etapas do desenvolvimento humano, levando em conta o papel da escola, família e sociedade que é propor e oportunizar recursos e ferramentas que abriguem os interesses, as habilidades e as competências necessárias à pessoa com deficiência.

A metodologia escolhida para esta investigação é de natureza quali-quantitativa e exploratória, tendo por procedimento metodológico a pesquisa-ação, pois, garante não só a observação, mas a inferência por ações que corroboram as hipóteses sobre possíveis processos de transição psicoeducacional por meio de um currículo adequado e programas de inclusão social naturalísticos e a constante desmistificação acerca da socialização, sexualidade e funcionalidade de PcDs.¹

A pesquisa compreende um período experimental de dois anos em que foram registrados os fatores de risco para infantilização (por observação, análises psicanalíticas dos comportamentos, entrevistas e questionários), ausência de programas e resultados positivos de propostas disponibilizadas às famílias, às pessoas com deficiência e aos seus cuidadores. Deste estudo participaram dez famílias. Como referencial teórico, os estudos sociológicos e psicológicos dos impactos do modelo assistencialista associados aos cuidados excessivos a estes sujeitos. Contribuições importantes das Neurociências a respeito da plasticidade cerebral, condição que permite ao cérebro humano habilitação e reabilitação de zonas com prejuízos neuronais, em tese, tornando possível a funcionalidade de pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, síndromes e patologias degenerativas. Demonstrando relevantes as ideias de Lev Vigotski em Fundamentos da Defectologia (Obras completas V, 1997), na qual, o autor apresenta uma visão sócio-histórica-cultural sobre a deficiência que ultrapassa o modelo medicinal e quantitativo, evidenciando uma perspectiva de deficiência como percurso possível no desenvolvimento humano, portanto, qualitativa, na qual o sujeito poderá ser detentor de sua trajetória. Entre os estudos que embasam esta pesquisa, encontra-se o trabalho apresentado pela Dra. Cristina Jenaro na III Conferência Científica sobre Pesquisa em Pessoas com Deficiência realizada

¹ Pessoas com deficiências

em Salamanca nos dias 18, 19 e 20 de março de 1999, com excelentes contribuições sobre o processo de transição da pessoa com deficiência para a vida adulta, numa visão inovadora que parte do olhar sobre as subjetividades até a produção de modelos úteis para esta fase. Com ênfase na crença de que a aprendizagem é universal e pertinente a todos os seres humanos, conclui-se: sob estímulos adequados independente de condições orgânicas, todo indivíduo é capaz de tomada de decisões sobre seu corpo, sua trajetória, comportamentos e trabalho podendo exercer sua autonomia e equidade de participação social.

3. MÉTODO

Convencionou-se trazer para esta pesquisa, com objetivo ser de natureza aplicada a um grupo seletivo de dez jovens com deficiência, sob laudo médico comprovado: CID 10 F84, identificando autismo, CID 10 F71, deficiência intelectual, e Síndrome de Down com deficiência intelectual, nas idades entre 16 e 27 anos. Sendo sete do sexo masculino e três do sexo feminino. Três destes jovens, os quais pertencem à parcela de pessoas de baixa renda, assistidos pela família, apenas um matriculado em sala de aula regular de ensino. Os demais chegaram à fase adulta, não só sem aquisições cognitivas de conteúdos escolares, incluindo alfabetização, mas também nunca foram incluídos em sala regular de ensino. Outrossim, só dois possuem certificado de conclusão do ensino fundamental e, mesmo assim, verificou-se a ausência de apropriação de conhecimentos básicos.

Os jovens selecionados pertencem a famílias organizadas sob o modelo patriarcal, vivendo com sua parentela composta por pai, mãe e irmãos. Nenhum deles apresentava sinais de maus tratos, desnutrição ou abandono. Todos pertencentes a mesma região do Estado do Rio de Janeiro em comunidades carentes, entretanto, assistidas por escolas públicas e clínicas da família onde realizam consultas e acompanhamento médico. Observou-se precariedade nos atendimentos de saúde, com prioridade a medicação e ausência de terapias ou orientação familiar.

A pesquisadora utilizou o espaço clínico neuropsicopedagógico, onde atuou para entrevistas de anamnese com os responsáveis e pacientes, facilitando a coleta de informações a serem investigadas, bem como os padrões de tratamento infantilizado na deficiência intelectual e suas justificativas. Todos participaram individualmente em encontros semanais de aproximadamente uma hora de duração. Um importante instrumento foi a escala de Rosenberg, utilizada para verificação dos níveis de autoestima, em conjunto com uma ampliação do instrumento, enriquecendo com perguntas-chave sobre suas visões, leituras de mundo, e perspectivas.

Ademais, os instrumentos de coleta de dados, mediante os estudos da Dra. Jenaro, constituem elementos importantes, contribuindo para a intervenção psicoeducativa e para o processo de transição como: a formulação de mapas mentais constituídos de desenhos e palavras-chave, atividades que envolvem habilitação cognitiva e social, incluindo a reeducação familiar e orientação aos educadores.



O trabalho apresentado pela Dra. Cristina Jenaro, na III Conferência Científica, sobre Pesquisa em Pessoas com Deficiência, realizada em Salamanca nos dias 18, 19 e 20 de março de 1999, chama atenção a respeito de equívocos contidos na visão capacitista sobre a pessoa com deficiência e ressalta a importância dos argumentos que destacam os processos de transição deste público calcados em valores e cidadania. Sendo assim, Jenaro a discussão: “integração e inclusão são preferíveis à segregação e exclusão. A integração oferece a oportunidade de dissipar mitos e estereótipos e aprender a valorizar a diversidade das contribuições individuais”.

Durante nossas entrevistas com os responsáveis por pessoas com deficiência, sobretudo, a intelectual, ficou evidente a crença e desconfiança acerca das capacidades de seus filhos. Segundo a maioria dos pais, a escola é um espaço para interações sociais sem o compromisso de aprendizagem de conteúdos. Neste sentido, conforme a apresentação de Jenaro, pode-se observar que os obstáculos para uma transição bem-sucedida partem de um mindset em que se cristalizam a ideia de que a educação especial é um âmbito totalmente diferenciado da educação regular, dedicada a atividades totalmente diferenciados e objetivos distintos. Para isso se faz necessário, profissionais com competências muito além dos professores de sala de aula regular de ensino. A respeito desta visão permeada por dicotomias, a autora aponta motivos para estas crenças, esclarecendo que os modos como estão referenciados as finalidades, os alunos, os professores e os serviços na modalidade de educação especial constituem barreiras visíveis, com fragilidades palpáveis.

Diante desse quadro, nossa pesquisa propõe diferentes olhares sobre o estudante público-alvo da educação especial no sentido de redimensionar a abordagem médica sobre a deficiência para um olhar sobre o ser humano social em desenvolvimento. Pois de acordo com Vygotski (1997), “a noção de desenvolvimento pressupõe uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psicológicas e favorecem a emergência das funções superiores, essencialmente humanas”. Contrapondo-se então a toda forma de exclusão baseadas em disfunções orgânicas e considerando uma perspectiva histórico-cultural sobre a deficiência. Não muito menos distante das crenças limitantes dos responsáveis por pessoas com deficiência intelectual, estão os serviços de atendimento, sobretudo as formas de organização do espaço escolar em não oferecer riquezas de oportunidades desde a infância do sujeito.

Os entrevistados neste trabalho adentraram às unidades de ensino ainda na educação infantil, tratados como “diferentes” e recebendo tratamentos diferenciados, destituídos de estímulos para desenvolvimento cognitivo. Do mesmo modo, as famílias responsáveis não receberam nenhum tipo de orientação sobre desenvolvimento humano e suas capacidades para além de um modelo assistencialista e benevolência. Mostraram-se gratos. Afinal, os filhos tiveram a oportunidade de “passarem pela escola”. Logo, acreditaram que o melhor havia sido feito, como o relato de uma das mães que afirmou ser feliz por seu filho ter feito algumas amizades e até mesmo consegue escrever seu próprio nome.



Observou-se que o fator que os levaram à clínica neuropsicopedagógica, foram:

- Comportamento depressivo observado aproximadamente a partir dos 16 anos;
- Tentativas de automutilação e aversão às companhias;
- Regressão no comportamento social logo após a retirada do contexto escolar;
- Crises de ansiedade a partir dos 18 anos com transtornos de humor;
- Linguagem verbal e não verbal comprometidas;
- Expressão da sexualidade muitas vezes de maneira inadequada;
- Horas demasiadas em frente à tela e exposição aos riscos da internet;
- Ociosidade improdutiva com constantes reclamações desses jovens ao observarem os modos de vida de outros jovens;
- Curiosidade sobre o mundo exterior e desejo de interagir com o trabalho;
- Rebeldia e comportamentos inadequados com crises explosivas.
- Comprometimentos e regressões em autocuidados, incluindo a higiene;
- Exposição maior a riscos na comunidade por total ausência de controle inibitório.

Propôs-se a aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg diante dessas demandas dos responsáveis. Tal instrumento tem por objetivo avaliar o nível de autoestima de pessoas de todas as idades. As perguntas neste instrumento são validadas como: 0 para concordo plenamente, 1 para concordo, 2 para discordo e 3 para discordo plenamente. Por serem perguntas de fácil compreensão, pouco houve necessidade de ressignificar ou simplificar a linguagem. Todos compreenderam e apresentaram uma comunicação e interação constante em todos os temas abordados.

Os resultados demonstraram um alto nível de insatisfação dos pacientes com deficiência como apresentado na tabela I. Tornou-se, ainda, relevante para este trabalho a observação sobre as práticas cotidianas nos lares dos pacientes, revelando a utilização de linguagem infantilizada “osinhos” desde a infância, pouca autonomia para tomada de decisões sobre passeios, escolha de roupas casuais ou para saírem, alimentação, escolha de refeições e o servir-se, ausência de contato com o sistema monetário, apelidos infantis, longos períodos de exposição a televisão e maior ainda a celulares, ausência de orientação sexual com nomeações infantis aos órgãos sexuais, brinquedos e brincadeiras infantis, ausência de contato com mecanismos de leitura e escrita. Aqueles que possuem algum conhecimento sobre o mundo do trabalho têm uma visão distorcida de suas finalidades, embora demonstraram interesse em “ganhar dinheiro”. Reconhecem que não estão prontos e desconhecem profissões e funções atribuídas ao trabalho. Em entrevista, os seguintes dados sobre as perspectivas dos responsáveis corroboram as dificuldades para o processo de transição desses jovens:

"Os resultados demonstraram um alto nível de insatisfação dos pacientes com deficiência...pouca autonomia para tomada de decisões sobre passeios, escolha de roupas casuais ou para saírem, alimentação, escolha de refeições e o servir-se, ausência de contato com o sistema monetário, apelidos infantis, longos períodos de exposição a televisão..."

Marcelle Regina



Tabela I

Aspectos Educacionais	• Medo das relações e interações em ambientes escolares nas salas regulares de ensino, em especial a partir do E.F. II, com fobia ao EM; • Risco de violência e bullying nas Unidades de Ensino; • Ausência de orientação sobre as atribuições da escola; • Crença do espaço escolar como unicamente lugar de socialização.
Aspectos Sociais	• A pessoa com deficiência intelectual como incapaz de estabelecer relações sociais para além da família; • Ausência de perspectivas sobre namoro, sexualidade • A linguagem da pessoa com deficiência como impedimento para estabelecer relações sociais • Seriam facilmente enganados ao estabelecer interações com seus pares de mau caráter • Vítimas de abuso de autoridade, constrangimentos e opressão • Ingenuidade
Aspectos Comportamentais	• A pessoa com deficiência incapaz de ter controle inibitório; • Persistente inadequação de comportamentos seriam fatores de riscos; • Temor de comportamentos inadequados diante de manifestações da sexualidade; • Não saberiam se comportar diante de situações desafiadoras, apresentando habilidade emocional e dificuldades de se comunicar; • O sujeito não conseguiria comunicar suas necessidades básicas e estaria privado das mesmas sem auxílio; • A dependência do outro para organizar-se constantemente • Medos exacerbados diante de determinadas situações; • Fobias que desencadeiam picos de ansiedade e descontrole emocional; • O déficit de atenção como fator de riscos para acidentes;
Aspectos de Acessibilidade	• O indivíduo com deficiência não teria condições de acesso rápido e prudente as suas necessidades; • Ausência de noção espacial o impediria de locomover-se com eficiência; • Não aquisição da leitura e escrita como empecilhos ao acesso; • Dependência de Suporte familiar para cumprir exigências de higiene; • Ir e vir do trabalho com dependência de familiares.

Resultado de entrevista com os responsáveis por pessoas com deficiência, tendo por ênfase aqueles com deficiência intelectual.

ecossistema



Na tabela I, é possível entender os fundamentos abordados até então por meio das perspectivas traduzidas por medo dos responsáveis por pessoas com deficiência intelectual. Considera-se que a ausência de conhecimentos sobre os processos de transição para a vida adulta com início na infância é o maior contributo que fomenta tais pensamentos. Nesse ínterim, a reflexão sobre o papel da sociedade, aqui com ênfase à escola, em transmitir orientações cabíveis e se dispor às práticas de cidadania mesmo na Educação Especial, se tornam mais evidenciadas. A partir deste ponto discorreremos por práticas anti-capacitistas à disposição do trabalho da escola na proposição de atitudes para o desenvolvimento integral do ser humano para além de sua deficiência. A justificativa está no ser social e suas capacidades impulsionadas pela neuroplasticidade cerebral.

4.1 NEUROCIÊNCIAS E A PLASTICIDADE CEREBRAL EM INDIVÍDUOS COM DI

Na tabela I, é possível entender os fundamentos abordados até então por meio das perspectivas traduzidas por medo dos responsáveis por pessoas com deficiência intelectual. Considera-se que a ausência de conhecimentos sobre os processos de transição para a vida adulta com início na infância é o maior contributo que fomenta tais pensamentos. Nesse ínterim, a reflexão sobre o papel da sociedade, aqui com ênfase à escola, em transmitir orientações cabíveis e se dispor às práticas de cidadania mesmo na Educação Especial, se tornam mais evidenciadas. A partir deste ponto discorreremos por práticas anti-capacitistas à disposição do trabalho da escola na proposição de atitudes para o desenvolvimento integral do ser humano para além de sua deficiência. A justificativa está no ser social e suas capacidades impulsionadas pela neuroplasticidade cerebral.

4.2 PRÁTICAS DE TRANSIÇÃO

Considera-se aqui como práticas de transição um conjunto de mecanismos com início na infância com objetivos de contextualizar o indivíduo com deficiência o mais próximo possível de sua realidade atual e futura. Tais mecanismos nesta perspectiva não consideram o papel da saúde pública brasileira, ocorrerá da escola para a sociedade, mas com trabalho efetivado na clínica neuropsicopedagógica.

Como dito anteriormente, o espaço escolar é um lócus privilegiado de promoção da cidadania e que não deve dicotomizar o ensino destinado aos alunos de classe regular do dispensado aos da Educação Especial. Os princípios da educação inclusiva abrigam facetas importantes, propondo ao ensino contemporâneo a garantia de educação para todos, com igualdade de condições, oportunidades e a valorização das diferenças humanas.

Neste caso, a escola inclusiva abre espaço para a concepção de que toda pessoa aprende, desde que diante de oportunidades justas que respeitem suas singularidades e em meio às interações com o ambiente regular de cada Unidade. Com este bojo de informações e embasado em evidências científicas sobre como o cérebro aprende e se apropria de conhecimentos capazes de transformar a realidade de suas conexões neuronais, algumas contribuições foram trazidas, após um período de experimentação e êxito com os jovens participantes e suas famílias.

Durante a infância o brincar assume simbolismos importantes ao sujeito com vistas ao futuro. Nesta fase do desenvolvimento humano, torna-se necessário introduzir práticas de transição que valorizem o mundo externo e possam construir pensamentos positivos e relações com este. Entretanto, compreendendo as principais dificuldades em abstração nas pessoas com deficiência intelectual, sugere-se um trabalho que tenha como ponto de partida a manipulação constante de materiais concretos, a modelagem e associações. Envolve sem dúvidas um currículo funcional e flexível com planejamentos de aulas conscientes com intencionalidades, metas e objetivos bem claros. As propostas ofertadas neste trabalho às escolas são:

- Buscar conhecer o aluno: Quais seus interesses? O que os motiva? Como aprende melhor? Que conhecimentos já possui, pois todos possuem;
- Construção de minimercados em sala de aula e em casa — propor brincadeiras que envolvam o processo de listar produtos, realizar compras, pagar e receber troco utilizando o sistema monetário;
- Trabalho com rótulos, marcas de produtos conhecidos e suas funções relacionadas ao cotidiano;
- Musicalização que estimule a resolução de problemas e as práticas sociais;
- Entrevistas e registros diversos de situações ligadas ao cotidiano como estímulo à autonomia e participação cidadã;
- Valorizar a expressão oral como modos de avaliação de conhecimentos apropriados: dramatização, apresentação de trabalhos;
- Dar responsabilidades por meio de tarefas distintas segundo as práticas desenvolvidas em sala de aula;
- Ensino por experimentos, dando condições de explorar situações, materiais e criar. Incentivo à investigação com registros de fases: início, meio e fim, podendo utilizar celulares, tabelas, marcadores;
- Tarefas de organização do ambiente com comandos simples e objetivos;
- Elogiar os esforços e mostrar que acredita em suas potencialidades.

Todos os elementos apresentados não se tornarão relevantes sem a participação efetiva da família em todos os trabalhos. Daí a necessidade ímpar de se estabelecer vínculos família-escola. Estes vínculos são formados a partir de uma conduta receptiva da escola inclusiva em orientar sobre a importância do trabalho que será desenvolvido e na distribuição de tarefas que reforçarão a apropriação de conhecimentos. Seguem algumas sugestões apresentadas:

- Estabelecer o olhar humanista sobre as relações sem preconceitos e/ou discriminações, afinal, educação está para além de conteúdos e aqui assume um sentido mais amplo. A apropriação de conhecimentos nos sugere pessoas mais humanizadas em suas interações;



- Encontros agendados em datas preestabelecidas para orientações aos responsáveis individualmente. A internet estreitou as possibilidades de flexibilização de horários;
- Formação de responsáveis por alunos com deficiência em direitos e deveres com participações externas de membros do direito, saúde e cidadania. Inclui-se aqui as orientações sobre sexualidade e futuro, respeitando a cultura de cada família;
- Expor diversas possibilidades de avanços desmistificando conceitos capacitistas;
- Ampliar a visão de mundo oferecendo exemplos positivos;
- Criação de oficinas de aprendizagem;
- Criar espaços para que os responsáveis participem de aulas interativas como contação de histórias, culinária, tecnologias digitais e outros;
- Sempre que possível, promover visitas domiciliares.

A abertura de espaço à família poderá ser o fator-chave para o processo de transição ainda na infância de pessoas com deficiência intelectual por promover oportunidades de debate, escuta e compreensão da realidade.

Essas aplicações se referem a todas as idades com abordagens evolutivas em linguagem específica. Uma problemática que necessita de atenção é que muitas vezes os responsáveis também apresentam características e sintomas de deficiência intelectual. A etiologia da deficiência intelectual é multifatorial e a hereditariedade responde por uma porcentagem considerável de casos. Ao propor um trabalho com a família é necessário investigar o contexto familiar por meio de anamnese profunda e reafirma-se ainda mais a necessidade de um vínculo humanizador e colaborativo.

Os jovens, pesquisados, muito embora demonstram conhecimentos prévios de mundo, possuíam uma releitura de uma visão familiar reducionista pela infantilização. No afã de protegê-los dos males do mundo, deram preferência ao isolamento social, laboral e educacional. Conforme apresentado na tabela 1, foram diversos argumentos utilizados e interpretados e chama-nos a atenção que os responsáveis de beneficiários de programas do governo ou benefícios diversos como a aposentadoria acreditavam que seria o suficiente para que na ausência dos familiares mais próximos estes jovens pudessem dar continuidade a vida. Um argumento incoerente com a ausência de autonomia, dificuldades de gerir o dinheiro e autocuidados básicos.

No intuito de descartar as incoerentes visões capacitistas algumas aplicações foram realizadas com estas famílias, ressaltando que esta é a parte clínica do trabalho, uma vez que diante dos obstáculos encontrados pelos pais ao se confrontarem com indivíduos que mesmo sob infantilização apresentaram comportamentos naturais ao desenvolvimento humano como sexualidade, vontade de trabalhar, comprar objetos, namorar como as outras pessoas, realizarem passeios sem a presença dos pais, depressão e frustração por suas dificuldades, estes responsáveis buscaram o espaço neuropsicopedagógico e psicanalítico em busca de soluções. Foram realizadas anamnese com coletas de dados que envolveram membros da família, observação de ex-professores, cuidadores, vizinhos, amigos. A infantilização nestes casos respondeu pelos atrasos no desenvolvimento e as atuais consequências. Fez-se necessário um plano de ação para conduzir o processo de transição para a vida adulta e inferências sobre as

aprendizagens. Foram realizados um encontro semanal com uma hora de duração sobre o qual procede à tabela abaixo.

Tabela II

Anamnese	Responsáveis, outros membros da família, ex-professores, colegas, vizinhos e especialistas.
Avaliação do sujeito	Escuta inicial para avaliação de linguagem e criação de vínculos positivos de confiança.
Avaliação do sujeito aprendente – Provas Piagetianas	Análise de habilidades cognitivas de conservação, raciocínio lógico, reversibilidade e outras.
Avaliação IAR e pareamento de figuras e palavras. Ditado Topológico	Avaliação de pré-requisitos para alfabetização. Lateralidade, Organização espacial e temporalidade. Coordenação motora fina.
Teste Projetivo: HTP / Família, / Eu no mundo/ Figuras	Análise do Desenho como mecanismos de projeção. Apresentação de figuras para expressão oral.
Escala de Rosenberg	Avaliação dos níveis de autoestima
Avaliação de Interesses	Questionário de interesses em formato de perguntas simples e motivadoras.
Projeto Interdisciplinar – Tema/atividades – Temas transversais	Jogos de trilhas, Educação Financeira por jogos envolvendo o Sistema Monetário e transações monetárias. Faz de conta em um encontro no Restaurante (etiqueta). Jogos: Causa e Consequência; Hábitos e Valores; Higiene e Comportamento. Organização do trabalho e materiais, Utilização de tecnologias digitais em pesquisas e jogos. Modelagem por apresentação de profissionais e suas profissões e Programas de Trabalho para PcD. Mapas mentais de metas de curto e longo prazo (voltar a estudar, trabalhar), Exercícios de estimulação de funções executivas (memória de dígitos, nomes, fatos, consignas, mandos, sequências de acontecimentos), tarefas a serem executadas no lar com e/ou sem os responsáveis.
Orientação familiar	Encontros com os responsáveis online e presencialmente para reeducação sobre os processos de transição com tarefas de acompanhamento e registro das atividades.

Plano de Ação da Avaliação à Intervenção nos processos de transição para a vida adulta da pessoa com deficiência.

Temos evidências empíricas com a perspectiva sociocultural de Vigotski que a pessoa com deficiência não deve ser vista como um ser subdesenvolvido e desprovido de capacidades cognitivas que o tornem menos que outras pessoas.

Podemos afirmar que uma vez submetidos a oportunidades diversas, o cérebro dessas pessoas tal qual de quaisquer outras apresentará estágios de assimilação, acomodação e equilíbrio. E assumindo este ideal, a pesquisa apresentada ao propor diversas atividades que incluíram atenção e orientação às famílias e pessoas com deficiência em conjunto propiciaram resultados e novas justificativas para a pesquisa.

Ficou evidente que a infantilização é considerada pelos responsáveis um mecanismo de defesa de seus filhos e quando se trata de meninas esse quadro ainda se torna mais exigente, com medos mais exacerbados quanto à sexualidade. Assim, observaram-se quantidades de bonecas, panelinhas, ursinhos de pelúcia, linguagem infantilizada, penteados infantis, vestimentas incoerentes com a idade, considerando que todas tinham mais de 19 anos. Aos meninos é concedida maior liberdade de estarem brincando na rua com menor supervisão e comportamentos mais rebeldes.

Observou-se ainda que em ambos os gêneros as dificuldades com questões do cotidiano, fossem financeiras, higiene e letramento eram idênticas. Por esse motivo, as intervenções no espaço clínico buscaram averiguar seus interesses a partir de conhecimentos de mundo em sua maioria distorcidos da realidade, rumo às atividades por jogos, pesquisas e tarefas a serem cumpridas. Nesse sentido, entendeu-se como esses jovens viam a si mesmos. Com sustentação na escala de Rosenberg, pode-se observar que mesmo diante de suas limitações intelectuais, suas emoções e sentimentos, a percepção de suas trajetórias eram de baixa autoestima e nenhum deles concordavam com os apelidos e outras infantilizações praticadas pelos pais.

Em se tratando das percepções, obtidas pelo uso da escala, compreende-se que o resultado da pontuação permite ter uma ideia do estado da autoestima do entrevistado. De fato, uma pontuação inferior a 15 indica uma autoestima muito baixa, demonstrando que este é um aspecto no qual a pessoa deve trabalhar. Entre 15 e 25 pontos, aponta autoestima saudável e que está nos parâmetros do que é considerado “equilibrado”. Uma pontuação maior que 25, mostra uma pessoa forte e sólida. Porém, uma pontuação tão alta também poderia mostrar problemas na análise da realidade ou pessoas demasiado complacentes com elas mesmas. A pontuação ideal varia entre 15 e 25 pontos. O interesse pelo trabalho também foi evidenciado por todos, mesmo não possuindo conhecimento concreto sobre vagas, qualificações e currículo, eles possuíam motivação pelo tema.

As intervenções clínicas seguiram por planos de ações envolvendo um dinamismo diferenciado a cada paciente, respeitando as subjetividades, porém, o mais próximo possível de alguns padrões para o embasamento desta pesquisa. Levou-se em consideração os pré-requisitos para autonomia e participação em sociedade e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, em especial as funções executivas superiores concernentes ao planejamento, organização, execução, flexibilidade cognitiva, atenção, concentração, controle inibitório e memorização. Apoiar-se também em atividades com aspectos lúdicos que ressaltam a motivação necessária. A linguagem verbal adotada diante destes jovens sofreu diversas alterações durante o processo de intervenção, uma



vez que os mesmos apresentaram dificuldades pontuais de entendimento de uma fala não infantilizada e com comandos simples e complexos. Um trabalho dividido em etapas e níveis de consciência e apropriações com colaboração dos pais orientados nas sessões de orientação conforme o tabela II apresentou.

Ao propor um projeto interdisciplinar buscou-se trazer conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento em prol de uma formação integral do ser humano. Ressalta-se nesse ponto a necessidade de um currículo funcional nas unidades de ensino que abarque condições igualitárias, pensadas em nível de futuro do sujeito aprendente, muito mais quando este é público-alvo da educação especial.

A proposta de um currículo funcional considera o ser humano a partir de suas capacidades numa abordagem de ser ecológico que em interação com as realidades do meio ambiente terá condições plenas de participação justa e cidadã. E a reflexão sobre esta nos conduz mais uma vez aos princípios da Educação Inclusiva com uso de temas transversais que conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) são: ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde (autocuidado, vida coletiva). Pluralidade Cultural e Cidadania, Trabalho e Consumo. E a Educação Financeira não menos importante.

Conforme a tabela II, nas intervenções foram utilizados diferentes recursos voltados aos processos de transição. Os jogos, entre as ferramentas utilizadas, como notório, assumiram papel relevante; é claro que é necessário recordar: os jovens que participaram da pesquisa, pessoas com deficiência intelectual, necessitaram de instrumentos concretos e motivadores que, em linguagem simples, pudessem contextualizá-los e resgatar anos de ausência de trabalhos sonogados. Tomou-se tempo durante os encontros para a compreensão de si mesmo no mundo e as exigências para sua promoção e gestão de sua trajetória. Enfatiza-se ainda que os jogos são uma excelente ferramenta para compreensão e autorregulação. E a gamificação sendo a aplicação dos princípios dos jogos para o ensino de habilidades em que o indivíduo participa ativamente das situações propostas trouxe resultados rápidos compartilhados em contextos como casa, mercados, padarias, interações com seus conhecidos, num feedback positivo por parte da sociedade do seu convívio.

A elaboração de uma rotina participativa, ou seja, elaborada com eles e para eles, foi de extrema importância, posto que em sua maioria apresentavam longas horas de exposição à tela, horários de sono mal conduzido e uma ociosidade improdutiva. Puderam avaliar suas performances e despertaram para novas perspectivas de vida. O quadro de rotina colaborativo foi formado por PECs para que se inteirassem de suas atividades com auxílio de imagens.

A questão do analfabetismo por razões capacitistas ficou sob orientações de ingresso em escola regular de ensino com direito a acompanhamento do AEE (atendimento educacional especializado) e em Sala de Recursos Multifuncional. Devido às idades avançadas houve necessidade de encontrar mecanismos na Educação de Jovens e Adultos e 3 responsáveis optaram pelo ensino privado.

É possível afirmar que com os avanços e motivação dos aprendentes, os responsáveis desconstruíram ideias anteriores e com orientações sobre linguagens e comportamentos impulsionadores de autonomia, percebeu-se a diminuição do medo e desprendimento necessário à evolução dos filhos. A percepção de que a condição de um transtorno do neurodesenvolvimento



não impede o sujeito com deficiência intelectual aprenda, tenha desejos, interesses e direitos sobre seu próprio corpo e gestão de sua vida mesmo com supervisão mediadora. Foram dadas oportunidades de ir e vir aos atendimentos de maneira autônoma a quatro dos atendidos. A aplicação das atividades de educação financeira produziu maior participação na elaboração de listas de compras, as próprias compras com responsabilidade e assertividade. A natureza da sexualidade latente como parte do desenvolvimento humano pode ser trabalhada a partir do autoconhecimento do corpo e orientações seguras, bem como a indicação de esportes e outras atividades físicas. O contato com as redes sociais tornou-se responsável, sem demasiadas exposições, mas como um meio de interações positivas e produção de trabalho.

Os responsáveis puderam ser apresentados aos meios de inclusão no trabalho que garantem a segurança e desenvolvimento produtivo. E até o fechamento deste trabalho seis jovens já haviam sido introduzidos em práticas que geram rendas, sendo quatro no trabalho formal.

Cabe então acender a discussão sobre o papel do ambiente escolar e sua responsabilidade de atenção precoce como meio preventivo à infantilização da pessoa com deficiência e mecanismos de formação para um futuro produtivo. Orientar às famílias, conhecer o sujeito para além de sua deficiência com seus pontos altos, interesses e habilidades que poderão surgir quando estimuladas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos objetivos deste trabalho em produzir evidências suficientes que desmistificam a infantilização da pessoa com deficiência e os frágeis argumentos que tentam embasar a ausência de processos de transição desde a infância ao longo da trajetória destas. Fica evidente que ao proporcionar oportunidades diversas de construção de conhecimentos e gestão de vida, tornam-se capazes de aprendizados, autonomia e participação em sociedade.

Os estímulos adequados deverão envolver programas e/ou planos de intervenções sobre as dificuldades da família e seus filhos. Um trabalho que se inicia desde o diagnóstico precoce, passando pelas práticas escolares, preferencialmente em sala de aula regular de ensino, com planejamentos de aulas sob a perspectiva inclusiva baseadas em metodologias ativas para a educação e os princípios do Desenho Universal. Para além dos muros da escola, uma equipe multidisciplinar com assistência da Neuropsicopedagogia efetiva aprendizagens por meio dos conhecimentos das Neurociências, confirmando o importante papel da neuroplasticidade cerebral e descobrindo os caminhos para as aprendizagens dos sujeitos.

Considerando a importância do ato de aprender e a justiça social que inclui a participação de todos os sujeitos em sociedade, é que se entende que ao utilizar as diferentes formas de infantilização, cria-se cárceres para as PcDs, principalmente, aqueles com deficiência intelectual. Reduz-se o sujeito a um ser deficiente, sem expectativas futuras, aprisionado a um corpo em desenvolvimento com suas necessidades sociais de crescimento. O sofrimento por depressão, por transtornos de personalidade, por conduta típica e por ansiedade coabitam nestas pessoas em algum momento de seu desenvolvimento, trazendo desgaste emocional e psicológico que levam as famílias atentas a buscarem auxílio como tratamento terapêutico para causas que poderiam facilmente serem previsíveis desde a infância.



ANEXO I – APLICAÇÃO DA ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

ANÁLISE DE RESULTADOS – ESCALA DE AUTOESTIMA ROSENBERG	
Satisfação consigo mesmo	8 (0) concorda plenamente / 2 (1) concorda
Achar que não serve para nada	2 (0) / 5 (3) / 3 (2)
Sentir que tem boas qualidades	7 (0) 3 (1)
Ser capaz de fazer coisas como todos	5 (2) / 3 (2) / 2 (1)
Não sentir orgulho de suas realizações	10 (0)
Se sentir inútil	8 (1) / 1 (0) / 1 (2)
Se sentir uma pessoa de valor	9 (3) / 1 (1)
Gostaria de ter mais respeito por si mesmo	10 (0)
Achar que é um fracassado	7 (1) / 2 (2) / 1 (3)
Sobre ter atitudes positivas sobre si mesmo	1 (1) / 6 (2) / 3 (3)

Análise da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg em que :0 para concordo plenamente, 1 para concordo, 2 para discordo e 3 para discordo plenamente.

figura 2



Medidas de tempo para construção de rotinas saudáveis, metas e organização temporal.

figura 3



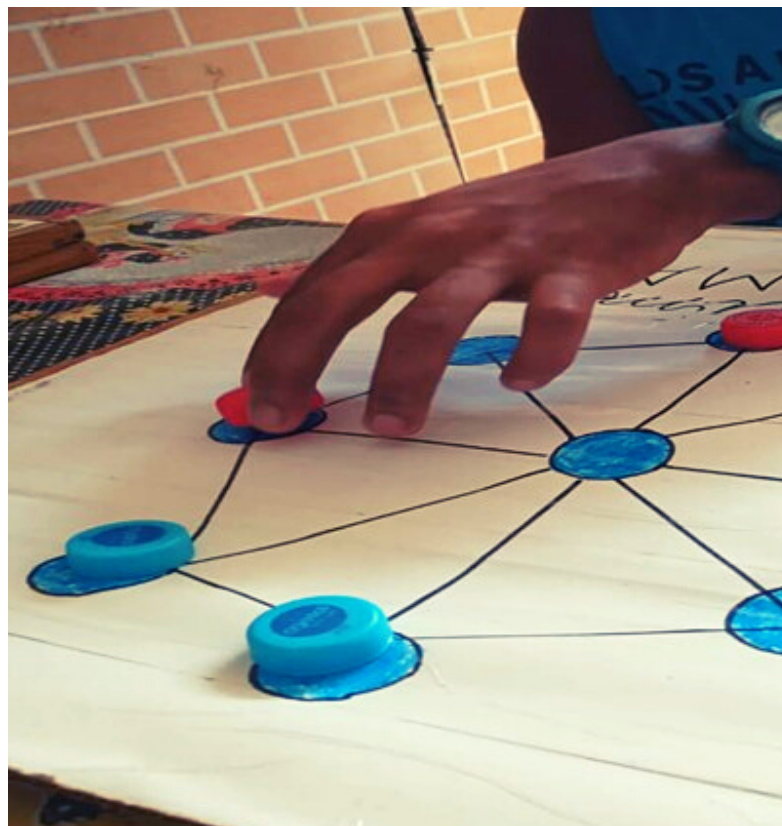
Descobrimdo e Desenvolvendo interesses. Para além de habilidades cognitivas.

figura 4



Resolução de situações-problema envolvendo o cotidiano utilizando dados e Material Dourado.

figura 5



Sishima no estímulo do raciocínio lógico e outras funções executivas superiores.

DIAS, Sueli de Souza e Oliveira, LOPES, Maria Cláudia Santos de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2013, v. 19, n. 2, p. 169-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>>. Acessado: 12/08/2022.

JENARO, C. La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas. In: *Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, (3, 1999). Salamanca: INICO, 1999. Acta electrónica. Disponível em: <<https://sid-inico.usal.es/documentacion/hacia-una-nueva-concepcion->> . Acesso em: 22 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras completas. Fundamentos de defectologia* .Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

Zecchini, I. *A Linguagem Infantilizada: Até Onde Compromete o Desenvolvimento*. 2008. Disponível em:<<http://reginapironatto.blogspot.com/2008/04/linguagem-infantilizada-at-onde.html?m=1>>. Acessado em: 07 de jun. 2022.

COMO CITAR

CAMARGO, Marcelle Regina da Silva. A Infantilização na Deficiência Intelectual: Um Contraponto para Inclusão Social. In: *Sala de Recursos Revista*, vol.3, n.2, p. 61 - 76, jul. - dez. 2022. Disponível em:<<http://www.saladerecursos.com.br>>.

Altas Habilidades

Superdotação

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br



leia



DEZ ITENS ACERCA DOS BENEFÍCIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Rachel Rabelo

Desde a metade do século XIX, já existe a ideia de trabalhar o pensamento científico nas práticas educacionais e, atualmente, a BNCC apresenta como um dos objetivos estimular a curiosidade intelectual e ajudar a estrutura do pensamento em SITUAÇÃO PROBLEMA, hipóteses e objetivos, igualmente à produção científica, para o desenvolvimento de habilidades para solução de problemas.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos de Altas Habilidades do Distrito Federal, em consonância com os referenciais teóricos do Ministério da Educação e com as metodologias de enriquecimento propostas por Renzulli, a investigação científica de problemas busca desenvolver no estudante a cultura científica escolar, o estabelecimento de relações com o contexto histórico, social, tecnológico para compreender a dinâmica entre o desenvolvimento científico e o homem. Destaca-se a proposição de problemas ou uma situação-problema que é o começo do caminho para que a investigação aconteça em sala de aula, a elaboração de hipóteses, coletas e/ou interpretações de dados e a análise e da comunicação de resultados.

figura 1



foto da autora

Rachel Rabelo : Graduada em Letras, Especialista em Informática na Educação e Neuropsicopedagogia. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 29 anos, já atuou na formação de professores no Núcleo de Tecnologia Educacional. Atualmente é Professora da Área Acadêmica Linguagens, atua na identificação e atendimento ao estudante com Altas Habilidades ou Superdotação no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação Sobradinho da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Então, apresentamos os dez benefícios da iniciação científica no atendimento educacional especializado - AEE:



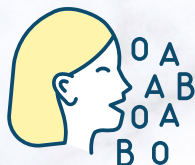
1

Favorece o desenvolvimento da fluência de ideias.



2

É uma importante estratégia para confrontar ideias.



3

Proporciona uma ampliação do vocabulário e da linguagem através da argumentação.



4

É um estímulo à criatividade na resolução de problemas.



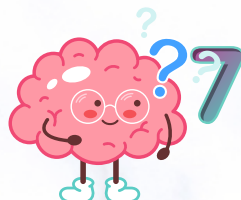
5

Proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.



6

Oportuniza o protagonismo e a autonomia intelectual.



7

Promove a aprendizagem de um olhar curioso sobre o mundo e como as coisas funcionam.



8

Melhora o rendimento e o engajamento escolar.



9

Favorece o pensar sobre o outro, sobre o meio, as interações e sobre a resolução de problemas.



10

Prepara os estudantes para lidar com desafios para toda a vida.

É muito importante trabalhar com os estudantes o pensamento, a iniciação e o método científico, pois é o padrão de como os cientistas de todo o mundo pesquisam e resolvem problemas e é a base de todo o conhecimento científico que temos no mundo

A conceptual image showing a human hand reaching upwards from the bottom. From the fingers, a large number of small birds are flying outwards and upwards into a sky filled with soft, grey clouds. The birds are silhouetted against the lighter sky, creating a sense of release or freedom.

Um breve relato de vida

Iury Moraes

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.
Disponível em: www.saladerecursos.com.br

Iury Moraes

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br

leia



MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR E DE VIDA: FOCO, FORÇA E VONTADE.
IURY MORAES EMINERGÍDIO

Minha vida escolar começou quando eu era precoce e fui educado em agosto de 1994 no CEEDV (Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais), foi lá que comecei essa educação enquanto era bebê. Frequentei o CCEDV de 1994 a 1997. Até atingir minha infância, eu não conseguia sentar, nem andar e tinha muitas dificuldades de locomover e desenvolver de alguma forma .

Eventualmente tive problemas de saúde, tive convulsão e logo em seguida tive outros problemas, como por exemplo, meus pais e minha família descobriram que eu era cego porque tinha catarata e não conseguia enxergar. A minha cirurgia de catarata foi com 05 meses, também fiz audiometria e se descobriu a surdez neurossensorial profunda em ambas as orelhas.

figura 1



Iury Moraes Eminergídio : Mestrando na Faculdade de Educação UnB-Brasília/PPGEP na área de Desenvolvimento Profissional e Educação. Conclui o Ensino Superior, Libras/Português como L2 pela UnB, 2020. Membro do WFDI – Associação Internacional de Surdocegos. Membro ABRASC – Associação Brasileira de Sudocegos, Diretor Pedagógico da Associação de Surdocegos de Brasília. Voluntário no Ensino de Português como L2 para surdocegos no Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais - CEDV. Participa de pesquisas e cursos voltados para o ensino do surdocego voluntariamente. Atua principalmente no seguinte tema: Surdocegueira; Cursando atualmente Mestrado na Faculdade de Educação.

foto da autor

Em 1998 fui educado no Centro de Apoio ao Surdo – CAS – onde comecei a aprender Libras como L1 e Português como L2 com os professores. Meus pais sempre me ajudaram na educação e comecei a desenvolver tornando-me bilíngue, porque uso L1 (LIBRAS) e L2 (português escrito). Tive depressão, porque piorou muito meu olho, foi muito difícil.

Depois de terminar o Ensino Fundamental I, onde fiz Escola Parque, fiz o Ensino Fundamental II de 2008 a 2011 onde fui educado e evoluído com os professores e intérpretes de LIBRAS, além de surdos e ouvintes em sala de aula. Também estudei na sala de recursos durante o turno vespertino.

Na sala de recurso, estudei novas disciplinas e pude aprender mais com professores especializados, interagindo com colegas surdos e ouvintes, também estudei no CIL (Centro Interescolar de Línguas)

Escolhi ser professor porque gosto de relacionar e compartilhar conhecimento e ensinar na área e aprofundar aprendizagem e ter contato com grupo e ter experiência e ter inclusão, quero ensinar jovens e adultos, pessoas surdas, ouvintes que saibam LIBRAS ter o desenvolvimento cerebral, melhorar a fluência do português escrito e da LIBRAS e mostrar o conhecimento social público, político, e também ter expectativas para aprender e criar materiais e fazer elaboração de métodos e soluções de problemas, verificar como fazer, conhecer melhor e ter proximidade, depois avaliar a ação orientando a avaliação e ter boas ações qualitativas, é preciso acreditar e avançar na etapa educacional e discutir propostas, porque é ter boas condições de vida social para que possa combinar trabalho e estudo e separando as etapas para avançar em cada núcleo e treinar recursos importantes para cada momento da educação.

Na escola, desenvolvi com mãe e pai, com privacidade na sala de recursos com intérprete, e sala de recursos, criando qualidade porque precisa arrumar as ideias junto com a família e incentivado pela família, com minha mãe que acredita no meu destino e auxiliar com boa orientação respeitando a singularidade do aluno.

Quero ser protagonista da minha história e o surdocego também pode buscar isso, tive uma trajetória longa eu consegui vencer os preconceitos em 2016 e passei vestibular LIBRAS – Português como L2, no via remoto pelo Instituto de Letras e agora, no mestrado na Faculdade de Educação, com objetivo de ensinar português como L2 para surdocegos, estou estudando bastante, lendo muito e sendo orientado em libras tátil, aprendendo braille, orientação e mobilidade e outras coisas importantes, aprendendo a usar recursos tecnológicos que podem me ajudar, então como surdocego ser protagonista.

Em 2014, fiz minha primeira viagem internacional (Inglaterra, País de Gales e França); em 2015 participei do Fórum Internacional da Surdocegueira. Em São Paulo, também participei de outros eventos da surdocegueira e quando tornei-me universitário eu participei de outros eventos como na UFSC em Florianópolis (SC), UFG Seminário de educação de surdos e PIB em Goiânia falando da Libras Tátil e Comunicação Alternativa de comunicação Háptica, na UFES do Espírito Santo e em Brasília também, recebendo vários certificados. Em 2018, viajei para conhecer a América do Sul (Argentina e Chile), foi uma experiência muito boa, conhecer o gelo, andar nas ruas, fiquei no centro de Buenos Aires, conhecemos lugares de vinho e azeiteira.



Fiz viagens de férias e de pesquisas respectivamente, gosto de viajar porque no futuro quero ter minha vida...é importante para minha autonomia¹

"Quero ser protagonista da minha história e o surdocego também pode buscar isso, tive uma trajetória longa eu consegui vencer os preconceitos em 2016 e passei vestibular LIBRAS – Português como L2, no via remoto pelo Instituto de Letras e agora, no mestrado na Faculdade de Educação, com objetivo de ensinar português como L2 para surdocegos"

Iury Moraes Eminergídio

¹ Texto escrito por Iury Moraes, estudante surdo, com ressalvas da escrita que um aluno surdo possui, haja vista o fato da pessoa com surdez ter como referência uma língua viso-motora, no Brasil – a LIBRAS, e ser convocada a escrever numa língua que é de natureza fono-articulatória.

figura 2



Instituto Nacional de Educação de Surdos, participação no Fórum.

figura 3



Participação numa escola ensino médio Recanto das Emas, MOTIVANDO os alunos a acreditarem-no futuro, falando da aprovação no vestibular como primeiro surdocego aprovado pela UnB.

figura 4



Participação Novembro Branco e Vermelho, 12 de Novembro, dia Nacional Surdocegueira, falando para comunidade Surdocega, surdos e comunidade em geral.

figura 5



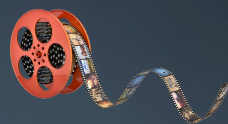
Oficina UnB, falando de Surdocegueira para UnB idiomas, especificidade da comunicação surdocega.

figura 6



Participando de uma aula na UDF – 904 sul, curso de pedagogia, falando do cotidiano do surdocego e suas peculiaridades

Cine Inclusão



Resenhas

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br



ecossistema

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br



RESENHA CRÍTICA DO FILME MEU AMIGO TOTORO EDILENE FRANCISCO DE CARVALHO

Lançado em 16 de abril de 1988 e chegou ao Brasil em 8 de março de 1995, “Meu Amigo Totoro”, também conhecido como “Meu vizinho Totoro”, é um filme de animação japonesa de aventura e fantasia produzido pelo Studio Ghibli, com roteiro e direção de Hayao Miyazaki. O filme conta a história de duas crianças que se mudam com o pai, um professor, para uma cidade rural internada.

A trama descreve a vida de uma família, tendo como protagonistas duas irmãs, Satsuki e Mei, essas duas garotinhas vivem aventuras imaginárias baseadas no folclore japonês, enquanto presenciam a ausência da mãe por motivo de doença e as saídas do pai por ser o provedor familiar. Além disso, evidencia a vida em comunidade como um aspecto da cultura local.

O longa inicia-se com a chegada do pai, cujo nome é Tatsuo Kusakabe e suas filhas, ainda crianças, a uma região rural do Japão, com intuito de estabelecerem mais próximos do hospital em que a mãe e esposa está internada para tratar uma doença que fica em suspense no filme, não sendo revelada.

figura 1



foto da autora

Edilene Francisco de Carvalho: Pedagoga, Especialista em Educação para e em Direitos Humanos e Mestranda Educação Profissional/UnB Professora/SEEDF há 23 anos. Experiência na área de Educação em Alfabetização Infantil e de Adultos, Coordenação e Gestão Escolar, Educação Especial com visão Inclusiva em Sala de Recursos Generalista e na Educação Especial no Centro de Ensino Especial na área de Educação Ambiental e Deficiência Intelectual. Consultora, formadora e parte do Comitê Editorial da revista: Sala de Recursos Revista. Experiência como Coordenadora Local no Programa DF Alfabetizado, Tutora Educação a Distância nos Cursos de Pedagogia e Educação Física (UNB), Tutor/Cursista Presencial no Curso Escola da Terra destinado a Docente das Escolas do Campo. (UNB/ MEC/SEEDF) e Mediadora do Curso Justiça e Práticas Restaurativas ENS-UnB.

<http://lattes.cnpq.br/9550173440850528>

foto da autora

Um adendo, essa situação da doença da mãe pode ser vista como um fato vivenciado pelo Miyazaki em sua infância, quando sua mãe foi diagnosticada com tuberculose começando assim um tratamento que durou várias décadas.

Enquanto se acostumam com o novo lar, com a falta da mãe, a senhora Yasuko, com as dúvidas e inseguranças, que se agravam com o passar dos dias, as meninas vivenciam as novidades da nova casa e seus arredores. Estabelecendo, assim, amizades com criaturas mágicas (fantasias ou recursos de ajustes psicológicos que favoreceram o amenizar das frustrações e dores vividas) que habitam nas matas, incluindo o enorme e carinhoso Totoro.

Ora, estes laços de fraternidade, afetividade, confiança e empatia criados entre Totoro e as crianças são iguais aos ingredientes mágicos que permeiam o atendimento educacional especializado - AEE. Já que a sala de recursos, onde se acolhe, abraça, abriga os educandos com necessidades educacionais especiais - ENEE,s, é também, por analogia, uma floresta, na qual educando e professor colocam-se dispostos a aprender e ensinar, de forma diferente sim, mas ainda sim, aprender e ensinar de maneira colaborativa.

Totoro é uma figura grandiosa com uma essência que transmite sentimento de conforto, segurança, companheirismo e inocência, além de ser uma criatura atrapalhada e engraçada, promovendo momentos de risadas e felicidades. Nota-se mais uma vez que os atributos de Totoro são a essência do sucesso no AEE, pois ali, no aconchego da sala de recursos, que os ENEE,s encontram a segurança da qual precisam para subir os degraus que levam à autonomia. Ademais, é na sala de recursos que a inclusão escolar realiza-se por completo. Espaço de troca, de pesquisa e de descobertas que até certo ponto são mágicas.

As irmãs vivenciam e compartilham desses instantes de imaginação, fantasias que também se estabelecem como um apoio emocional, distanciamento da realidade sem se desligar dos fatos reais, um descanso momentâneo ou refúgio do real. Essas experiências pautadas na imaginação proporcionam na perspectiva de Vygotsky (1998):

Uma atividade superior capaz de criar e combinar fatos, percepções e imagens a partir do que já foi vivido, ou seja, a experiência serve de base para a imaginação, mas o produto desta distancia-se do imediatamente percebido. (BARROCO, 2014, p. 28).

As meninas são extremamente carismáticas e descritas como crianças reais que apresentam diálogos, brincadeiras, interesses e medos das fases de vida e coerente com suas idades. Mei, a caçula fica mais tempo em casa, cuidada por uma senhora, vizinha no vilarejo, demonstrando como a comunidade e a cultura japonesas nas cidades rurais vivenciam a coletividade e uma vida colaborativa, onde a parceria e sabedoria dos mais velhos demonstram enorme relevância para a estrutura social e até mesmo econômica.

Voltando a Mei, criança que sente as mudanças em sua vida e começa a se divertir e espairar ao conviver com criaturas mágicas e amigas. Segundo Taylor (1999; 2010) o faz de conta, no caso os amigos imaginários, além de ser uma fonte de diversão, estabelece companhia, apoio emocional e superação de medos, promovendo resiliência.



Mei tem em sua irmã um apoio, tanto que não entende os momentos de separação causados pela diferença de idade que causam situações rotineiras que as distanciam. Satsuki, a primogênita vive as experiências da pré-adolescência, dividida entre a inocência do findar da infância, as responsabilidades causadas por todo conflito familiar e as atribuições recebidas pelo afeto, por ser a filha mais velha, quando cito o afeto tento evidenciar que todo carinho e cuidado dessa irmã se cria pelo amor. Sentimento esse que cresce pela falta da presença diária da mãe, tornando essa futura mocinha, uma pessoa obrigada a amadurecer e conviver com os cuidados diários de uma casa, rotina escolar e convivência com seus pares.

Essa situação se encontra tão presente no cotidiano familiar agora e desde sempre, como escreve:

“A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. (BARROCO, 2014, p. 23 apud Vygotsky, 1999, p. 308).

No desfecho do filme, apresenta-se um clímax intenso, que revela os pontos mais sérios como o adiamento da visita da mãe que iria passar o final de semana em casa. Sugerindo assim que houve uma piora no quadro clínico e a fuga da caçula que deseja estar com a mãe.

Por fim, em seu momento mais conturbado, há uma mistura da realidade e de fantasia com intuito de continuar com um filme doce e inocente, entretanto em um contexto real das possibilidades cotidianas.

O anime é produzido para dialogar diretamente com o público infantil, entretanto trata-se de uma obra que deve ser vista por toda a família, professores, estudante. Além da experiência visual e sonora riquíssimas, enxerga-se a narrativa moral que aborda questões familiares de forma intimista, explicando a importância do compartilhar e explorando os sentimentos coletivos que ultrapassam os limites rurais do Japão e torna-se universais, inclusive podendo ser explorados em sala, ou mesmo no AEE.

Trata-se de um filme com histórias do cotidiano misturado com uma fantasia sem exagero, uma obra prima, adorável de assistir e de fácil compreensão. O ritmo do filme é candenciado e a história transborda de cultura Japonesa.

A meu ver, a narrativa, se enquadra entre as “Teorias da recepção cinematográfica ou teorias da espectralidade fílmica” na perspectiva materialista historiográfica hermenêutica, ou seja, que no foco da interpretação dos filmes são os fatores contextuais e históricos segundo os estudos e o modelo da Staiger (1992):

[...] em sintonia com a lógica e a “postura neo-marxista”, Staiger constrói um modelo historiográfico e materialista em que a formalização dos modos de recepção e da espectralidade passa pela descrição das relações entre os textos e os leitores. [...] a diversidade de interpretação pode se explicar por razões de ordem idiossincrática (tipo de relação que cada indivíduo tem com a obra). (BAMBA, 2013, p. 50)

Com a essência da Teoria Histórico e Cultural de Vygotski de uma interação da pessoa com o

mundo, da pessoa com outras pessoas e principalmente da pessoa consigo mesmo. Acercar-se como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. (VYGOTSKY, 1984, p. 21 apud COLE; SCRIBNER, 1984, p. 6).

Tendo em vista a imersão na vida de alguns personagens, natural quando nos identificamos com símbolos, valores, a irmã mais velha simbolizou e trouxe minhas lembranças vivenciadas na infância, em especial quando a personagem cuidava de sua irmã caçula enquanto sua mãe se encontrava doente. Para além, e finalmente, em se tratando de sala de recursos e atendimento educacional especializado, partir do referencial moral do anime, deixo para reflexões alguns valores que são essenciais na inclusão escolar. Para além, e finalmente, em se tratando do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Generalista essa resenha faz parte de um estudo sobre as possibilidades da utilização dos animes nesse atendimento onde a partir do aprofundamento da teorias do desenvolvimento se possibilitam um olhar reflexivo dessa ferramenta mediadora de acordo com a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky.

REFERÊNCIAS:

BAMBA, M. (2013). Teorias da recepção cinematográfica ou teorias da espetatorialidade fílmica? *A RECEPÇÃO CINEMATOGRAFICA*, 21-68.

BARROCO, S. M. S. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.

TAYLOR, M. (1999) *Imaginary companions and the children who create them* Melbourne. Oxford University.

TAYLOR, M., Hulette, A. C., & Dishion, T. J. (2010). *Longitudinal outcomes of young high-risk adolescents with imaginary companions*. *Developmental Psychology*. 46, 1632-1636. doi: 10.1037/a0019815.

COLE, M.; SCRIBNER, S. "Introdução" In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984. 90p.

FILMOGRAFIA:



Meu Vizinho Totoro.

Direção: Hayao Miyazaki

Roteiro Hayao Miyazaki

Elenco: Chika Sakamoto, Hitoshi Takagi, Noriko Hidaka

Título original: Tonari no Totoro

Japão. Cor. 86 min. 1988.

SALA DE RECURSOS REVISTA, v.3 n.2, julho - dezembro. 2022.

Disponível em: www.saladerecursos.com.br

RESENHA DO FILME “O PRIMEIRO DA CLASSE”

BIANCA RESENDE MONTEIRO

O filme “O primeiro da classe” retrata a história de um jovem (Brad Cohen) que possui a Síndrome de Tourette desde a infância até o final do seu primeiro ano de trabalho. É baseado em uma história real. Iniciamos a caminhada, no filme, na infância do personagem. Brad, desde os seis anos, possui tiques motores e de fala e, por causa deles, sofria bullying na escola, era alvo de risadas e maltratado pelos professores, que achavam que ele fazia de propósito. Como Brad levou anos para conseguir seu diagnóstico, fruto de buscas incessantes de sua mãe, todos – dos professores aos psiquiatras e seu pai – diziam que os sons que emitia eram propositais com vistas a chamar atenção. Em uma cena, o médico inclusive diz para a mãe de Brad que os tiques eram uma fase passageira.

Diversas cenas demonstram como não lidar com crianças com deficiência, nem com qualquer criança típica. Em um determinado momento, uma professora expõe Brad na frente da sala, dando uma bronca pública e chamando suas atitudes de “palhaçada”. Um diretor diz que ele está se autossabotando. Ele sofria com prazos porque o que levava 1h para uma criança típica, para ele levava 2 ou 3h, o que ressalta a necessidade (não cumprida) de respeitar o tempo individual de cada um.

figura 1



Bianca Resende Monteiro: Pedagoga pela Universidade de Brasília (2022). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEFAPe) vinculado à Universidade de Brasília. Pós-Graduada em “Coordenação Pedagógica” pelo UniCEUB (Brasília).

foto da autora

Após alguns anos de luta e invisibilidade, Brad consegue seu diagnóstico: Síndrome de Tourette, uma doença neurológica sem cura que se manifesta na forma de movimentos repetitivos ou sons indesejados, ambos incontrolláveis. Sobre o fechamento do diagnóstico, duas coisas chamam muito a atenção: em primeiro lugar, o fato de o personagem continuar chamando sua síndrome de companheira, tanto antes quanto depois de nomeá-la, o que demonstra que ele acolheu a Tourette como parte de sua vida, como algo que o acompanhava, não como um fardo.

Em segundo lugar, o peso que lhe foi retirado ao poder nomear o que estava acontecendo com ele. Por mais que seja importante fugir dos rótulos ao trabalhar com nossos alunos, penso que nomear e compreender o que acontece é essencial para o bom manejo e para a desresponsabilização do sujeito em relação ao que acontece com ele. Por exemplo, foi o diagnóstico que permitiu que seu pai o compreendesse e que propiciou uma das cenas mais marcantes do filme: o diretor de sua escola o chamou no palco, após um concerto em sua escola, e lhe fez diversas perguntas, permitindo que ele explicasse aos presentes sobre sua síndrome e, assim, parasse de sofrer *bullying* e fosse recebido com uma salva de aplausos. Foi por meio da educação, da conscientização dos que estavam ao seu redor, que ele pôde ter uma melhor convivência e menos *bullying* na escola.

Tal cena foi o marco para que ele decidisse o que queria para sua vida: queria ser professor. Ao longo do filme, é possível acompanhar a saga do personagem em busca do primeiro emprego. Em diversos momentos é possível perceber que as pessoas próximas não acreditavam que isso seria possível. Em entrevistas de emprego, recebe olhares e questionamentos como: “como as crianças vão reagir?”, “Como você vai manter o controle da sala?”, “Como você vai conseguir? Os alunos vão te destruir!”. É interessante perceber que ele só pôde fazer as entrevistas, porque sabia da lei que impedia que ele fosse discriminado por causa da deficiência, o que ressalta a importância de conhecermos a legislação que nos protege e direciona.

Após muitas recusas, Brad ficou desamparado, só retomando as energias ao ouvir de sua madrastra que o seu dom de ensinar não existe apesar da síndrome, mas por causa dela. Ao receber mais uma oportunidade de entrevista, Brad estava determinado a conseguir o emprego. Ao ser questionado sobre que tipo de professor ele seria, sua resposta deveria ser o lema de todos os professores: “Um que fará o possível para os alunos aprenderem, não importando suas diferenças”. Então, ele consegue o emprego e seus alunos o adoram. É muito interessante observar sua didática. Em primeiro lugar, ao explicar sua síndrome como sendo um espirro, trazendo a Tourette para perto da realidade de quem o escuta. Em uma aula, ele usa o exemplo de uma caminhoneira viajando pelos Estados Unidos para ensinar geografia, posteriormente possibilitando o encontro da turma com essa caminhoneira. Essa aula é marcante porque é um jeito lúdico, relacionado à prática social, de ensinar as capitais. Em outra cena, um aluno marcado como “problema” foge da sala e escreve besteira na parede. Ao encontrar o aluno, ele elogia a ortografia dele, apesar de puni-lo pela travessura. É importante focarmos no que o aluno fez de bom, ao invés de só corrigirmos, não apontar somente os erros, apontar também os acertos. Em um terceiro momento, ele conversa com esse mesmo aluno sobre leitura. Ele o incentiva, gerando curiosidade sobre a história, e reforça que não vai desistir desse aluno, o que também o incentiva a continuar.



O filme termina com Brad ganhando o prêmio de Professor revelação do ano. A cena da premiação é linda, já que seus alunos vão prestigiá-lo e, no meio de seu discurso, ao fazer a pergunta retórica “O que eu poderia aprender com uma deficiência?”, seus alunos levantam a mão para respondê-lo. Ele dá a voz para eles, que descrevem a deficiência como diferença, com limites e possibilidades. Assim sendo, o filme permite ao telespectador conhecer a trajetória de desenvolvimento e acessibilidade escolar e profissional segundo a perspectiva de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

O PRIMEIRO da Classe. Direção de Peter Werner. Produção: Andrew Gottlieb. Estados Unidos: Estúdio Universal, 2008.



Título Front of the Class (Original)

Ano produção : 2008.

Direção: Peter Werner.

Estreia: 7 de Dezembro de 2008.

Duração: 95 minutos.

Classificação: Não recomendado para menores de 10 anos.

Gênero: Biografia - Drama.

Países de Origem: Estados Unidos da América.

Elenco : James Wolk, Dominic Scoott, Sarah Drew.



Ajudando você a ter
um negócio de sucesso.

www.sebrae.com.br

PROCURANDO SEU ESTUDANTE

NÓS TEM

Acesse

UNIDADE ESCOLAR:

Professor:

Disciplina:

Turma:

Data: __/__/__

Aluno:



Instruções:

- Crie uma rotina diária de estudos.
- Preencha o cabeçalho completo.
- Leia, atentamente, as orientações e explicações do professor.
- Responda com calma, releia sua resposta.



1

IDENTIFIQUE OS DADOS DO GRÁFICO E RESPONDA .

Consumo de Pizza

Portuguesa
14.3%

Calabresa
23.8%

PIZZA

Sabor	Total
Calabresa	70
Frango	50
Lombinho	40
Portuguesa	30
Italiana	20

b) Pinte com a cor com azul o sabor da pizza menos consumido

b) Qual o sabor de pizza que corresponde a 14,3% do consumo total?



calabresa



portuguesa

O MATERIALS QUE AJUDEM O A SE DENSENVOLVER MELHOR?

OS E É GRATUITO!

www.saladerecursos.com.br

UNIDADE ESCOLAR:

Professor:

Disciplina:

Turma:

Data: __/__/__

Aluno:



Instruções:

- Crie uma rotina diária de estudos.
- Preencha o cabeçalho completo.
- Leia, atentamente, as orientações e explicações do professor.
- Responda com calma, releia sua resposta.

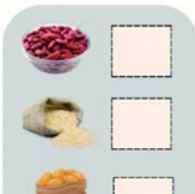
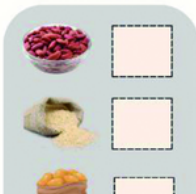
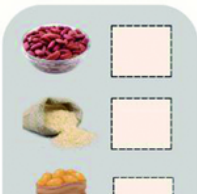


1 IDENTIFIQUE OS DADOS DO GRÁFICO E RESPONDA.

CONSUMO DE ARROZ - FEIJÃO - BATATAS EM GRAVATÁ



- a) Marque com um X o produto mais consumido durante o período de 2018 a 2022?
- b) Marque com um X o produto menos consumido durante o período de 2018 a 2022?
- c) Qual o produto teve o consumo de 150kg em 2022?



2 OBSERVE A FIGURA A ABAIXO E RESPONDA:

Produtos mais vendidos - porcentagem

Hamburguer



45%

produzidos 100 unidades
vendidos 45 unidades

Açaí



81%

produzidos 100 unidades
vendidos 81 unidades

Cachorro Quente



31%

produzidos 100 unidades
vendidos 31 unidades

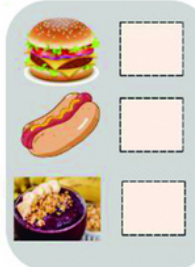
Batatas



51%

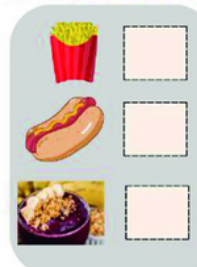
produzidos 100 unidades
vendidos 51 unidades

a) Marque com um X o produto mais vendido?



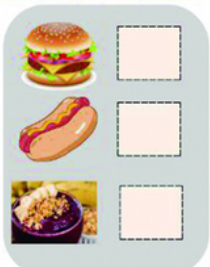
a) Quantas unidades foram vendidas do sanduiche?

b) Marque com um X o produto meno vendido?



a) Quantas unidades foram vendidas da açaí?

c) Qual o produto que obteve 31% de vendas?



a) Quantas unidades foram vendidas da batata?

