

ISBN: 978-65-5222-005-9



CINTEDI

V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &
V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

A inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna.

Coordenadores:

Eduardo Gomes Onofre
Maria Margareth de Melo
Sandra Meza-Fernandez
Tatiana Cristina Vasconcelos

Lucimar Bizio
Leocides Gomes Silva
Dorivaldo Alves Salustiano
Diana Sampaio Braga



12 e 14
de Junho
de 2024

ACESSE: WWW.CINTEDI.COM.BR



CINTEDI

**V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &
V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**

A inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna

ORGANIZADORES

Eduardo Gomes Onofre
Maria Margareth de Melo
Sandra Meza-Fernandez
Tatiana Cristina Vasconcelos
Lucimar Bizio
Leocides Gomes Silva
Dorivaldo Alves Salustiano
Diana Sampaio Braga



realizeventos
Científicos & Editora





CINTEDI

**V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &
V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**

A inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

I37 A Inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna / organizadores, Eduardo Gomes Onofre... [et al.] - Campina Grande: Realize eventos, 2024. 317 p. : il, color.

ISBN 978-65-5222-005-9 [E-book].

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Altas Habilidades. 4. Neurodivergências. I. Título.

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMITÊ EDITORIAL

Aline de Fátima da Silva Araújo Frutuoso	<i>IFPB</i>
Alsénia das Dores Francisca Jamal	
Antonio Luiz Silva	
Anuska Erika Pereira Bezerra	
Cidianna Emanuely Melo do Nascimento	<i>UECE</i>
Ednéia de Oliveira Alves	<i>UFPB</i>
Eduarda de Maria Costa	<i>UEPB</i>
Elaine Reis Laureano	<i>UFPB</i>
Eliane do Socorro Oliveira Ribeiro	
Ellis Regina Ferreira dos Santos	<i>IFPB</i>
Fernando Bezerra das Chagas	<i>UFCG</i>
Haveskill François Alves Rodrigues	
Irinaldo Caetano Marques	<i>UEPB</i>
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	<i>UNIR</i>
José Givaldo de Sousa	
José Willen Brasil Lima	<i>UFPA</i>
Joselito Santos	<i>UNIFIP</i>
Karla Fernanda Wunder da Silva	<i>PUCRS</i>
Kátia Patrício Benevides Campos	
Leidiane Silva de Oliveira	<i>UFCG</i>
Livânia Beltrão Tavares	<i>UEPB</i>
Luciene do Carmo Santos	<i>UEPB</i>
Marcos Roberto Gomes da Silva	<i>UEPB</i>



Maria das Dores Trajano Ribeiro *UEPB*

Maria Souza dos Santos *PUCRS*

Michele Dias Pinto Limeira *UFCG*

Petrúcio Araújo Reges *UFCG*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos *IFPB*

Sandra Canal *PUCRS*

Thayná Souto Batista *UEPB*

Walquiria Nascimento da Silva *UFPB*



PREFÁCIO

A ciência poderá ter encontrado a cura para a maioria dos males, mas não achou ainda o remédio para o pior de todos: a apatia dos seres humanos.

Helen Keller¹

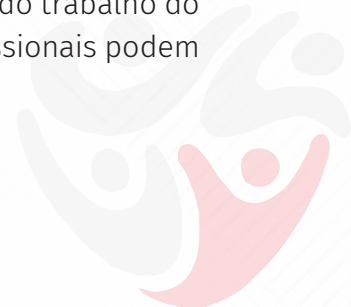
Compreendemos que uma das formas de refletir sobre os caminhos que podem favorecer o processo de inclusão - escolar e social - de um determinado grupo social, é compartilhar experiências exitosas. Assim, no V Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI, realizado no período de 12 a 14 de julho de 2024, em Campina Grande, Paraíba - Brasil, estudiosos, no âmbito nacional e internacional, compartilharam suas pesquisas no vasto e fecundo campo da Educação Inclusiva. O mencionado evento científico contou com vinte Áreas Temáticas que discutiram os diversos campos da Educação Inclusiva, resultando em quatro E-books.

Neste contexto de pesquisas apresentadas, o presente prefácio refere-se às Áreas Temáticas que discutiram, no V CINTEDI, o processo de inclusão das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades. Os textos apresentados, em linhas que seguem, abordam com maestria dois importantes focos presentes nos caminhos da inclusão: uma concepção da deficiência vinculada aos aspectos sociais e antropológico e os avanços e desafios neste processo de inclusão.

As conquistas no campo das legislações e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, em alguns cenários, conseguem estruturar as raízes que sustentam o ainda frágil processo de inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades. Compreendemos que já colhemos alguns frutos, mas que ainda não conseguimos romper com arcaicos paradigmas em relação ao mundo e aos outros, impedindo o florescer de tal processo e adoecendo, assim, a humanidade.

Em relação às discussões dos textos que abordam as atitudes das pessoas frente ao TEA, esses nos levam à reflexão da importância do trabalho do psicólogo e do psicopedagogo nas escolas comuns. Estes profissionais podem

1 Helen Keller (1880-1968) - Escritora surdocega norte-americana.



combater as barreiras atitudinais que ainda estão fortemente presentes na sociedade. Assim, a psicologia e a psicopedagogia se fazem aqui presentes alinhando falas e escutas em torno da inclusão.

Outros caminhos de pesquisas aqui abordados apontam para os estudos interseccionais. Frequentemente, os estigmas construídos em relação ao outro não estão sozinhos, sendo acompanhados de outros fatores, tais como as questões étnico-raciais e de gênero. Assim, o/a leitor/a encontrará, em linhas posteriores, estudos no campo da interseccionalidade entrecruzando TEA, gênero e identidade.

A concepção de interseccionalidade foi sistematizada pela escritora feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw com o foco no combate as ações e consequências da violência contra a mulher nas comunidades negras. Para Crenshaw (2002, p. 177) “interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. No campo da deficiência, a situação não é diferente. O gênero feminino com deficiência não enfrenta o mesmo caminho do gênero masculino com deficiência. Assim, as discussões sobre deficiência estão em constante diálogos com outras consonantes às questões étnico-raciais e de gênero.

As adaptações - curriculares e de materiais pedagógicos - também estão em foco. Em alguns casos, no campo da educação especial sob perspectiva inclusiva, precisamos promover adaptações que podem responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes com ou sem deficiência. As adaptações podem ser realizadas em salas de aula - comuns e nas SRM² - e em atividades extraclasse. É importante perceber que, para elaborar um plano com adaptações curriculares, o educador deve primeiramente traçar o conteúdo programático, selecionar a metodologia e recursos pedagógicos e discutir com os estudantes a forma de avaliação. Seguir estes passos, no processo de adaptação curricular, é fazer pensar no processo de ensino-aprendizagem e na realidade dos nossos estudantes com necessidades educacionais específicas. Conforme Freire (2011, p. 72), “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade” e, certamente, o educador deve ter uma participação efetiva neste saber-fazer.

2 Salas de Recursos Multifuncionais



No escopo deste E-book estão presentes também os caminhos que promovem a inclusão - escolar e social - dos estudantes surdos e aqueles com deficiência visual, cegos ou baixa visão. A língua de sinais, a exemplo da Libras, é considerada como a primeira língua da comunidade surda. A relevância da língua de sinais no processo de inclusão das pessoas surdas, discutida nos escritos que seguem, mostra a importância de as escolas comuns desenvolverem práticas pedagógicas com a constante presença de um tradutor intérprete de língua de sinais, a exemplo do tradutor intérprete de Libras, e explorando os novos caminhos da literatura que abordam a diversidade - a exemplo da literatura surda.

Consonante às pessoas com deficiência visual, cegos e baixa visão, os textos presentes nessa coletânea abordam o ensino de uma segunda língua para pessoas com deficiência visual e a importância de uma formação de professores, em todas as licenciaturas, que venha a discutir as habilidades das pessoas cegas ou com baixa visão.

No campo da Deficiência Intelectual, é abordado o direito a educação dos estudantes com déficit intelectual. Compreendemos que o laudo de Deficiência Intelectual não pode jamais ser um documento que vai determinar a não capacidade de alguém assimilar o conhecimento. Diante de práticas pedagógicas que estigmatiza o outro, o estudante com deficiência intelectual pode apresentar bloqueios emocionais e ter dificuldades em se interagir com o mundo e os outros. Segundo Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), muitos professores não reconhecem no estudante com deficiência intelectual uma pessoa com habilidades.

Outros importantes focos da educação inclusiva aqui apresentados e discutidos são os caminhos metodológicos que favorecem o processo de inclusão dos estudantes com Altas Habilidades. Estes estudos mostram práticas inclusivas no campo das ciências humanas e da educação matemática com estudantes que apresentam altas habilidades.

Esperamos, prezado/a leitor/a, que o presente E-book fortaleça seus estudos e seja uma inspiração de novas investigações.

Aguardamos você no nosso VI CINTEDI.

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Profa. Dra. Margareth Maria de Melo

Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Profa. Dra. Sandra Mez

Universidade do Chile



REFERÊNCIAS

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ-397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEREDO, Rita Vieira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2010.



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.001

ATITUDE DE OUTRAS PESSOAS FRENTE AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 14

Mírian Carla Lima Carvalho

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.002

O TEA NA ESCOLA: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO 32

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira

Mírian Carla Lima Carvalho

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.003

AUTISMO E INCLUSÃO: DIÁLOGOS BASEADOS NO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA, NA NEURODIVERSIDADE E NOS ESTUDOS INTERSECCIONAIS) 53

Tatiana Cristina Vasconcelos

Joselito Santos

Francimara da Silva Lopes de Brito

Maria Aparecida Vieira de Sales

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.004

O IMPACTO DA EXPRESSÃO CORPORAL DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA 67

Sebastião Gomes Barbosa

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.005

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TEA ENTRE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 82

Kalline Flávia Silva de Lira

José Roniero Diodato

Tânia Maria Goretti Donato Bazante



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.006

**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA
EXPLORATÓRIA..... 100**

Paula Roberta Galvão Simplício

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.007

**A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA MOTIVADORA NO ENSINO DA
LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES 118**

Rosilda M. A. S. dos Santos

Michelle Mélo Gurjão Roldão

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.008

**INCLUSÃO NAS OLIMPIADAS DE CONHECIMENTO: PROMOVENDO
ACESSIBILIDADE NAS PROVAS DE QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA..... 136**

Janiele França Nery

Gleydson Kleyton Moura Nery

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.009

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS
NAS SALAS DE AULA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 153**

Erica Dantas da Silva

Davi Milan

Tainara de Sousa Soares

Ânglidimogean Barboza Bidô

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.010

**FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA
PROPOSTA NORTEADA PELA PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA E PELA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS..... 171**

Thiago Sardenberg

Helenice Maia

Maria da Glória de Souza Almeida



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.011

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO
CÂMARA/RN**.....

191

Marcio Pereira Barreto

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.012

**A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS NA OBRA LITERÁRIA “O FEIJÃOZINHO
SURDO”**.....

215

Aline de Fátima da Silva Araújo Frutuoso

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.013

**A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL**.....

233

Emily Rayana da Cruz Ressel

Lissandra Espinosa De Mello Aguirre

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.014

**IMPLEMENTAÇÃO DA CONSULTORIA COLABORATIVA PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO** 255

Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Cristianne Maria Butto Zarzar

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.015

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O
SUJEITO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**.....

274

Sandra Canal

Karla Fernanda Wunder da Silva

Andreia Mendes dos Santos

Bettina Steren dos Santos



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.016

**O ENSINO DE QUÍMICA E SUAS PECULIARIDADES PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL 296**

Gicelia Moreira

André Alexandre Honorio da Silveira

Maria Jania de Queiroga Sousa

Talita Emanuely Santana da Silva



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.001

ATITUDE DE OUTRAS PESSOAS FRENTE AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Mírian Carla Lima Carvalho¹
Andrêsa Fernanda Gomes Pereira²

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo geral identificar os instrumentos de pesquisa utilizados para verificar as atitudes da população frente ao Transtorno do Espectro Autista. Para tanto foi realizada uma revisão sistemática com os seguintes descritores: *Autism Spectrum Disorder and Attitude and Instruments*. Na oportunidade, foram encontrados sete artigos para serem discutidos. Os instrumentos que avaliavam a atitude nos estudos foram: a *Lifespan Sibling Relationship Scale*; J-MAS, tradução do teste MAS (Escala de Atitudes Multidimensionais) para japonês; Método *Likert* (Atitudes Explícitas); Método ST-IAT (Atitudes Implícitas); lista de verificação de adjetivos (ACL), *Parental Attitude Research Instrument*; *Parental Attitudes Questionnaire*; Questionário sobre as atitudes e práticas pedagógicas para com pessoas com TEA, baseado nas diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem de Rose (2003); e *behavior guidance techniques* (BGTs). De modo geral, as principais atitudes encontradas foram: atitude de dominância da mãe, atitude de dependência da família, atitude de super autoridade, atitudes mais positivas de irmãos com TEA na adolescência e mais atitudes cognitivas e comportamentais positivas após um período de contato com as pessoas com TEA. Essa investigação das atitudes pode favorecer ao ambiente escolar um panorama de como as pessoas se comportam

1 Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mirianclcarvalho@gmail.com;

2 Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, andresafernandagomes@gmail.com;

Nota. Luiz Fernando De Oliveira Santos e Derick Richard Souza Silva também colaboraram com esse trabalho.

frente ao TEA, evidenciando que essas atitudes se assemelham a possíveis realidades encontradas no ambiente escolar e contribuindo com a geração de impactos a fim de trazer reflexão e novas formas de pensar a respeito de como lidar com o autismo, sobretudo, na escola, que é um espaço responsável por grande parte do desenvolvimento da criança como um todo.

Palavras-chave: Atitudes, Crianças, Transtorno do Espectro Autista, Escola.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento, devido ao vínculo com a cognição e sintomas apresentados no decorrer da infância. A sintomatologia é composta de uma díade diagnóstica denominada da seguinte forma: (a) Déficits persistentes na comunicação social e interação social e (b) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (American Psychiatric Association *et al.*, 2023).

A atitude é ter opinião, crença, predisposição, sentimento, de forma constante, dirigido a um objetivo, uma pessoa ou situação e compreende um domínio emocional (Farias, 2020). Para Osgood *et al.* (1957) a atitude pode ser considerada como uma natureza unidimensional, sendo considerada uma avaliação ou sentimento negativo ou positivo em relação ao objeto. Porém, para Cerclé e Somat (1999) a atitude tem uma natureza multidimensional, que inclui sentimentos (afetivo), ações (comportamento) e pensamentos (cognição).

Após breve investigação verificou-se que existe uma lacuna a nível nacional de estudos que contemplem as atitudes e o TEA, encontrando apenas dissertações acerca da temática. Por isso, buscou-se ampliar o nível dessa revisão para ter um recorte em nível internacional acerca do presente tema. Além disso, é importante compreender os tipos de sentimentos, ações e pensamentos que a população tem sobre as pessoas com TEA, bem como os instrumentos que estão sendo utilizados e se há medidas eficazes de avaliação com parâmetros adequados de precisão.

Desse modo, outra revisão sistemática encontrada a nível internacional, buscou características e atitudes de pessoas não autistas para com pessoas autistas, verificando também os instrumentos aplicados e propriedades psicométricas. No entanto, ele relatou a necessidade de outros estudos que analisem as atitudes conforme os diversos contextos (Kim *et al.*, 2023). Esse achado justifica outra revisão sistemática a nível internacional.

Sendo assim, Aubé *et al.*, (2020) afirma que existem atitudes mais negativas de crianças em desenvolvimento típico em idade escolar para com pessoas diagnosticadas com Autismo, também ressaltou que as atitudes explícitas melhoraram com a idade e as atitudes implícitas permaneceram constantemente negativas.

Nessa perspectiva, Morrison *et al.* (2019) afirmou que, no caso de avaliadores não autistas para com adultos autistas, havia uma avaliação mais favorável quando se sabia do diagnóstico do Autismo e quando se tinha um alto nível de conhecimento sobre a temática. O que implica presumir que o fato de se ter conhecimento acerca do autismo está associado às crenças e possivelmente as atitudes que se terá para com aqueles indivíduos.

Diante do exposto, depara-se com os seguintes questionamentos: Quais instrumentos que avaliam a atitude de outras pessoas para com a pessoa com TEA? Quais atitudes são identificadas para com a pessoa com TEA? Quais parâmetros de validade desses instrumentos que avaliam a atitude de outras pessoas para com o TEA?

Para tanto, elegeu-se como objetivo geral, identificar os instrumentos de pesquisa utilizados para verificar as atitudes da população frente ao Transtorno do Espectro Autista. Ademais, especificamente, buscou-se: (1) Identificar os instrumentos e as pessoas avaliadas diante de suas atitudes perante o Transtorno do Espectro Autista; (2) Verificar os parâmetros de validade dos instrumentos encontrados; (3) Verificar as atitudes que as pessoas têm diante do Transtorno do Espectro Autista.

MÉTODO

O presente trabalho se caracteriza como uma revisão sistemática, que diz respeito a um tipo de pesquisa que abrange evidências científicas sobre outros estudos, de forma metódica, clara, avaliando criticamente, sendo possível a sua reprodução (Galvão; Pereira, 2014; Sampaio; Mancini, 2007).

Nesse sentido, foi adotado como elemento norteador um protocolo que se destaca em pesquisa de revisão sistemática, denominado PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) que tem como objetivo orientar o processo de busca e padronizar a estrutura de revisões sistemáticas e meta-análises. O protocolo propõe quatro etapas: (1) Identificação, (2) Triagem, (3) Elegibilidade e (4) Inclusão (Moher, *et al.* 2009).

Tendo como referência os processos acima requeridos para uma revisão sistemática, os descritores foram calibrados no DeCS (Descritores de Ciências da Saúde)/Mesh (*Medical Subject Headings*) e BVS psi (Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil) no dia 16 de abril de 2023, sendo considerados os termos na língua inglesa porque abrangem tanto as pesquisas em âmbito nacional

quanto internacional. Neste caso, foram utilizados os seguintes descritores: *Autism Spectrum Disorder and Attitude and Instruments*.

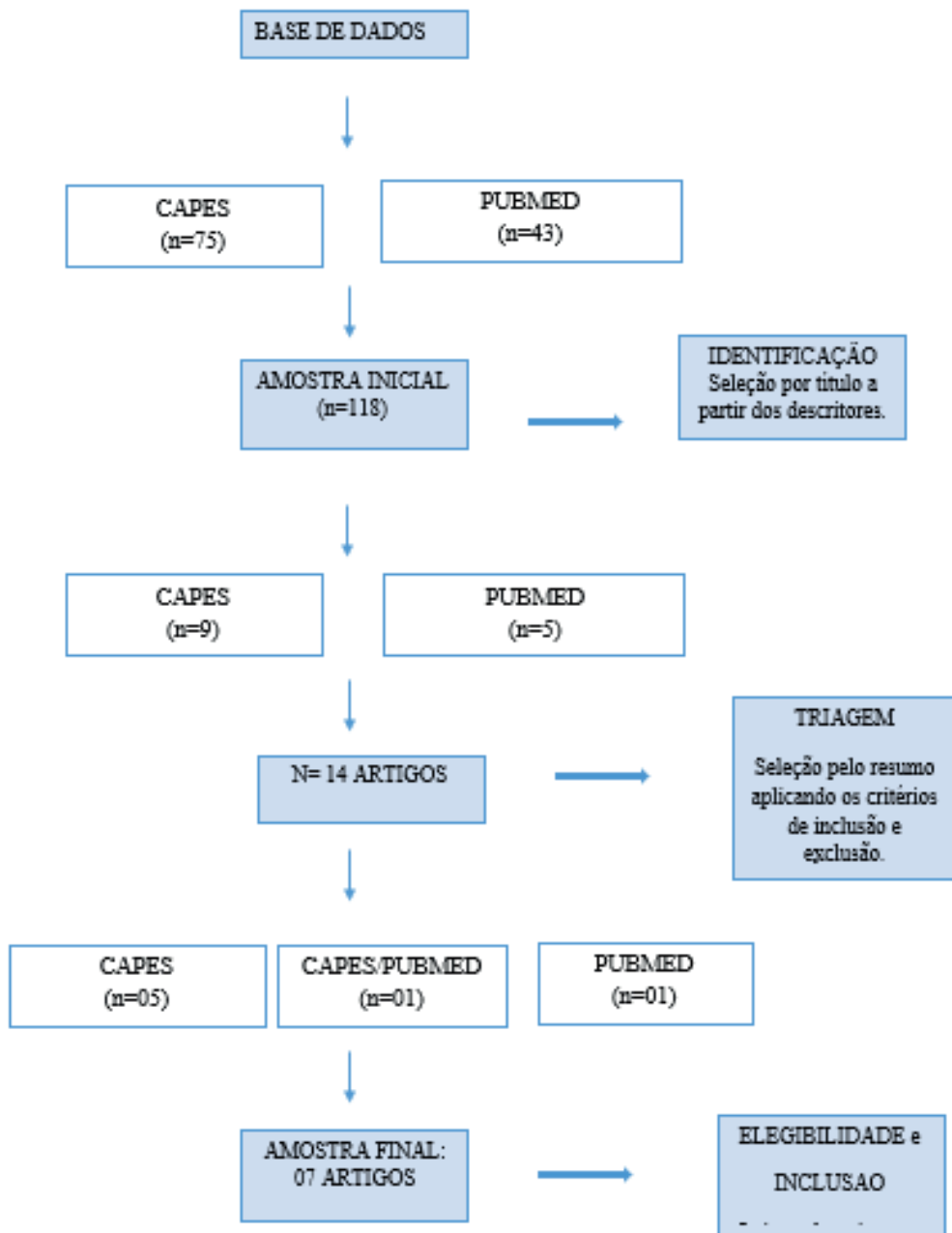
Durante a busca foram aplicados os seguintes *critérios de inclusão* dos artigos: publicações dos últimos 20 anos; dentro da temática escolhida; e tendo como amostra crianças com o diagnóstico de TEA. Já os *critérios de exclusão* utilizados foram: teses; dissertações; e artigos duplicados.

A coleta dos artigos foi realizada no periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *National Library of Medicine (Pubmed)* sendo aplicados os filtros: revisados por pares e nos últimos 20 anos (2003 a 18 de abril de 2023). Buscou-se ampliar a revisão para outra base de dados como a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs). Porém, nenhum artigo foi encontrado.

A partir da primeira etapa de identificação com o uso dos descritores, foram encontrados 118 artigos, sendo a maioria (75) dos artigos encontrados na CAPES e a minoria (43) encontrados na Pubmed. Na segunda etapa, de triagem, selecionou-se os 14 artigos, através da análise dos títulos e/ou resumos, que continham os descritores e os sinônimos relativos ao Transtorno do Espectro Autista (Autismo e Asperger).

Em seguida, a partir da análise do resumo, foram considerados elegíveis para análise integral 07 artigos que pareciam estar dentro da temática e sendo excluídos aqueles que estavam fora da temática, estudos de anos abaixo ou acima dos anos escolhidos e aqueles que estavam duplicados. Esse processo de identificação, triagem e elegibilidade dos artigos podem ser visualizados na *Figura 1*.

Figura 1- Fluxograma da busca nas fontes eletrônicas, João Pessoa, 2023.



Fonte: Baseado no prisma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos sete artigos encontrados observou-se que o maior quantitativo de artigos foi publicado no ano de 2021 com 28,57% (n = 02), os demais anos contou com 14,28% (n = 01) cada ano, sendo esses 2008, 2014, 2017, 2018 e 2023. Vale ressaltar que, embora tenha-se escolhido a partir de 2003, foram encontrados artigos a partir do ano de 2008. Notou-se que, com relação aos países, a maioria era pertencente aos Estados Unidos com 28,57% (n = 2), para os demais países a porcentagem foi de 14,28% (n = 1), sendo eles: África, Japão, Espanha, Brasil e Ucrânia.

Dentre a amostra avaliada nos estudos, a maioria era com professores e pais de pessoa com TEA, cujo percentual de cada tipo de amostra foi de 28,57% (n = 2), as demais foram com: a população em geral, colegas, irmãos de pessoa com TEA, cujo percentual foi de 14,28% (n = 1). Salienta-se que, um pouco a mais que a metade dos participantes dos artigos analisados, equivalente a 57,14 % (n = 4), tinha o quantitativo amostral pequeno, abaixo de 85 participantes, o que limita a generalização desses dados.

Alguns instrumentos que os estudos utilizaram para avaliar as atitudes apresentaram suas respectivas consistência interna, tais foram: a *Lifespan Sibling Relationship Scale*, cuja consistência foi de 0,90, indicando um valor satisfatório; JMAS, tradução do teste MAS (Escala de Atitudes Multidimensionais) para japonês, apresentando um *Alpha de Cronbach* de 0,88, considerado também um valor satisfatório; Método *Likert* (Atitudes Explícitas) e Método ST-IAT (Atitudes Implícitas): lista de verificação de adjetivos (ACL), cuja consistência interna para esta medida variou de 0,81 a 0,91, o que também indica uma consistência boa e excelente respectivamente (Hutz *et al.*, 2015). Outros instrumentos psicométricos não foram encontrados o valor do *alfa de cronbach*, tais como: *Parental Attitude Research Instrument* e *Parental Attitudes Questionnaire*.

Todavia, destaca-se que outros instrumentos não apresentaram a consistência interna, devido ao fato de não ser um teste psicométrico, tais como: o Questionário sobre as atitudes e práticas pedagógicas para com pessoas com TEA, baseado nas diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem de Rose (2003), não havendo indicação de parâmetro psicométrico de confiabilidade; e *behavior guidance techniques* (BGTs).

No que faz menção ao artigo de Tsujita *et al.* (2021) o foco foi a tradução da MAS (Escala de Atitudes Multidimensionais) para o japonês e se essa tradução

iria ter resultados satisfatórios em medir as atitudes de pessoas frente a indivíduos com TEA. Esse teste foi aplicado a 144 mulheres e 132 homens de 20 a 49 anos de idade, totalizando 552 participantes. Esses integrantes passaram por um questionário, de forma virtual, que tinha quatro fatores: Cognição; Efeitos Negativos; Comportamentos; e Calma. Os resultados demonstraram que a maioria dos japoneses têm uma atitude positiva a pessoas com TEA, logo, o teste se mostrou eficaz em medir essas atitudes de forma confiável. Foi atestado que houve um acontecimento fora do comum em relação ao MAS em outros países, não houve uma correlação entre a idade e sexo dos participantes com o resultado, o que em outros países se provaram que mulheres tendem a ter uma atitude mais positiva do que os homens. Isso leva a reflexão para as implicações do aspecto sociocultural com os resultados do texto.

Além desse tipo de amostra, também foi encontrado um estudo com 475 colegas e não colegas de crianças diagnosticadas com TEA, na qual os autores Mavropoulos e Sideridis (2014) investigaram o conhecimento, a atitude e a empatia para com essas crianças em contexto inclusivo Estadunidense. Nesse estudo foi verificado que após uma experiência de contato e acompanhamento de três meses ocorreu maior conhecimento sobre o autismo, as atitudes cognitivas e comportamentais eram mais positivas, havia mais intenções de interação com seus pares com TEA do que crianças que não tinham esse tipo de contato. Esse estudo implica no fato de que a atitude pode estar associada à convivência que as pessoas têm para com as pessoas com TEA. Ressalta-se que outro estudo de Campbell *et al.* (2004) identificou em seus resultados que as atitudes de crianças típicas para com crianças com TEA eram menos positivas quando comparadas com as atitudes para com crianças em desenvolvimento típico.

Outro público alvo, corresponde a 30 irmãos de crianças com TEA, em contexto africano, no qual os autores Merwe *et al.* (2017) investigaram as atitudes passadas e atitudes presentes em relação ao irmão com TEA, obtendo como resultado que eles tinham atitudes mais positivas com seu irmão com TEA na adolescência que quando eram crianças, o que pode estar associado ao amadurecimento cognitivo e psicossocial dessas pessoas (Papalia; Martorell, 2022).

Nessa conjuntura, dois estudos foram aplicados com pais, em contextos diferentes. O primeiro estudo de Marshall *et al.* (2008), traz como um dos objetivos, avaliar as atitudes dos pais em relação aos *behavior guidance techniques* (BGTs) básicos e avançados em um contexto estadunidense, sendo utilizado o *Chi-square test* (Teste de χ^2) para comparar esta atitude dos pais perante

aos BTGs, assim para prever a cooperação das crianças com TEA que estavam em consulta odontológica. Os BGTs utilizados com mais frequência (50%) foram reforço verbal positivo (PVR), posteriormente, foi “dizer, mostrar, fazer” (TSD), falas positivas e recompensas. De modo que em um apanhado geral, os BGTs básicos foram mais aceitáveis com 81%, do que os BGTs avançados que corresponderam a 54%. As técnicas mais aceitas (90%) em ordem foram: PVR, TSD, distração, recompensas, anestesia geral, segurar a mão dos pais e falas positivas. O resultado desta atitude dos pais frente ao BGTs foi que, os pais de crianças autistas que receberam uma BGTs fizeram o relato que ela é altamente aceitável, exceto pela contenção da equipe odontológica, classificada como mais aceita e eficaz quando limitada a segurar as mãos do paciente do que segurar os braços, tronco ou pernas da criança.

Em um estudo subsequente, envolvendo os pais, os autores Stukan, Pshuk e Kaminska (2021), avaliaram a formação da Atitude Parental em Mães de Crianças com TEA em um contexto ucraniano. Os resultados dos testes psicológicos mostraram que houve mudanças nas estratégias educativas das mães, que revelaram imprecisão no comportamento destas, a saber: confusões; incapacidade ou falta de vontade de entender as necessidades que a criança com TEA tem; e mudar seu comportamento para tentar “satisfazer” estas crianças adequadamente.

Nesse caso, os relacionamentos de mãe e filho não foram construtivos, assim como foram encontrados relacionamentos simbióticos e atitudes parentais autoritárias entre mães e filhos. Esses achados sugerem que as mudanças nas relações dos pais com seus filhos em famílias com crianças autistas fazem parte da disfunção familiar e afetam negativamente o ajustamento psicossocial tanto das crianças quanto dos pais.

Dois estudos relataram como público alvo os professores, seja em processo de formação ou já formados. O primeiro artigo de Lacruz-Pérez *et al.* (2023), foi constituído em duas medições e um treinamento entre elas. Dessa forma, 50 professores (em formação) da Espanha passaram por um teste de atitude explícita (*Likert* e *AAST*) e implícita (*SI-SAT*), passaram por um breve treinamento sobre pessoas com TEA e logo após foi feita outra série de medição de dados. Foi constatado que em pessoas que já haviam atitudes explícitas positivas, apenas tiveram sua atitude intensificada, enquanto atitudes implícitas que se mostraram neutras, se mantiveram inalteradas ou não tiveram alguma mudança

significativa. Desse modo, atitudes explícitas são mais socialmente desejadas e podem mudar mais facilmente ao depender da pressão ou aceitação social.

Ainda sobre esse público alvo, Farias *et al.* (2018) fez um estudo aplicado em contexto brasileiro, para verificar as atitudes e práticas inclusivas de professores (formados) para com escolares diagnosticados com TEA, foi visto que um pouco mais de 70% concordava na implementação de atitudes e práticas inclusivas, no entanto, apenas 56,87% as implementavam. Todavia, vale ressaltar que nem todos os professores tiveram a experiência com alunos diagnosticados com TEA, o que pode ser indicativo de limitação para essa implementação de atitudes e práticas inclusivas.

Portanto, para melhor visualização dos resultados aqui descritos, a seguir apresenta-se a tabela com o delineamento e principais informações dos artigos selecionados:

Tabela 1. Delineamento dos artigos por períodos, países e amostras

Título	Autor e Ano	Periódico	Região/ País	Amostra	Atitudes	Instrumentos/ parâmetros psicométricos
The attitudes of typically developing adolescents towards their sibling with autism spectrum disorder. (Duplicado)	Van der Merwe C, Bornman J, Donohue D, Harty M. (2017)	PUBMED/ CAPES	África	30 irmãos adolescentes de pessoas com TEA na fase adulta.	O artigo discorreu sobre as atitudes passadas e atitudes presentes em relação ao irmão com TEA. Foi encontrado que os participantes tiveram atitudes mais positivas em relação a seus irmãos com TEA quando adolescentes em comparação com quando eram mais jovens e que os adolescentes classificaram suas emoções atuais e crenças sobre seu irmão com TEA para ser mais positivo do que suas experiências de interação atuais.	a Lifespan Sibling Relationship Scale, cujo alfa de cronbach foi de 0,96 para a escala geral.
Parental attitudes regarding behavior guidance of dental patients with autism.	Marshall J, Sheller B, Mancl L, Williams BJ. (2008)	PUBMED	Estados Unidos	Os dados foram coletados de 85 pares de pais/ crianças autistas e seus dentistas por meio de pesquisas e registros de tratamento.	Com base nos resultados deste estudo, as seguintes conclusões podem ser feitas: A precisão dos pais em prever a cooperação de seus filhos autistas para o tratamento odontológico variou tanto por pacientes iniciais quanto por pacientes que retornaram e por procedimento. Os pais de crianças com autismo provavelmente perceberão as seguintes abordagens como aceitáveis e funcionando bem: reforço verbal positivo; dizer-mostrar-fazer; Distração; recompensas; e segurando a mão por um dos pais. Os pais de crianças autistas que receberam uma técnica de orientação comportamental relataram que ela é altamente aceitável, exceto pela contenção da equipe. A aceitabilidade do dispositivo de estabilização foi maior entre os pais de crianças tratadas com a técnica em comparação com os pais cujos filhos não foram tratados com o dispositivo de estabilização.	Behavior guidance techniques (BGTs). Deste modo, este artigo não apresentou teste de confiabilidade.

Título	Autor e Ano	Periódico	Região/ País	Amostra	Atitudes	Instrumentos/ parâmetros psicométricos
The Japanese Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Autism Spectrum Disorders (Duplicado)	Tsujita, Masaki; Ban, Mutsuhisa; Kumagaya, Shin-Ichiro (2021)	CAPES	Japão	Foram consideradas 552 pessoas.	Atitudes frente a uma pessoa com TEA no Japão, utilizando uma tradução de um teste MAS. O artigo focou na validade do teste e se ele conseguiu atingir os critérios de avaliação propostos, o que foi constatado de forma afirmativa. Foi visto também que no Japão as atitudes direcionadas a pessoas com TEA não tinham alguma relação significativa entre a idade e sexo dos participantes.	J-MAS, tradução do teste MAS(Escala de Atitudes Multidimensionais) para japonês, apresentando um Alpha de Cronbach de 0.88, considerado um valor aceitável.
Implicit and explicit measurement of pre-service teachers' attitudes toward autism spectrum disorder	Lacruz-Pérez, Irene ; Pastor-Cerezuela, Gemma ; Tárrega-Mínguez, Raúl ; Lüke, Timo (2023)	CAPES	Espanha	50 futuros professores	Estudo sobre atitudes de futuros professores a pessoas com TEA e efeito do treinamento sobre o assunto sobre as atitudes. Os resultados se mostraram positivos, apresentando atitudes explícitas majoritariamente positivas antes do treinamento e ainda mais após. O treinamento se mostrou ineficaz em incitar uma atitude implícita positiva, já que tanto antes quanto depois do treinamento, não houve atitude implícita positiva.	Escala Likert e o The Autism Attitude Scale for Teachers (AAS), apresentando um Alpha de Cronbach de 0,85 e 0,78 em diferentes testes, apontando uma confiabilidade aceitável dos resultados (Atitudes Explícitas) e Escala ST-IAT e aplicado pelo OpenSesame 3.3.10 (Atitudes Implícitas)

Título	Autor e Ano	Periódico	Região/ País	Amostra	Atitudes	Instrumentos/ parâmetros psicométricos
Knowledge of Autism and Attitudes of Children Towards Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders	Mavropoulou, Sophia ; Sideridis, Georgios D (2014)	CAPES	Estados Unidos	224 crianças que eram colegas e 251 não colegas de crianças com TEA, estudantes do 4° a 6° ano.	Análise do conhecimento, atitude e empatia para com essas crianças em contexto inclusivo. Após uma experiência de contato e acompanhamento de 3 meses ocorreu maior conhecimento sobre o autismo, atitudes cognitivas e comportamentais mais positivas, intenções em relação a seus pares com TEA do que crianças que não tinham esse tipo de contato.	1. Questionário de conhecimento do autismo (KAQ) Até agora, o conhecimento do autismo foi rastreado através de um breve definição ou a conclusão de um questionário de 10 itens, que as crianças foram solicitadas a escrever antes de participar do estudo de suas atitudes em relação a um colega hipotético com autismo - 0,72 o alfa de Cronbach. 2. A lista de verificação de adjetivos (ACL) é uma medida de atitudes cognitivas, utilizado para a avaliação de atitudes de crianças em idade escolar em relação a crianças com necessidades especiais, incluindo TEA- a consistência interna para esta medida variou de 0,81 a 0,91. 3. Questionário de Atividades Compartilhadas - Formulário Original (SAQ-OF) – sob uma estrutura fatorial de 3 fatores, mede o comportamento intencional dos alunos, da terceira à oitava série, em relação colegas hipotéticos com TEA, numa escala likert de 03 pontos - o alfa foi de 0,93 para a escala total. 4. Escala Básica de Empatia (BES) – mede a empatia cognitiva e a empatia afetiva, numa escala likert de 3 pontos, cujo alfa total 0,67.

Título	Autor e Ano	Periódico	Região/ País	Amostra	Atitudes	Instrumentos/ parâmetros psicométricos
Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo	Faria, Karla Tomaz ; Teixeira, Maria Cristina Trigueiro Veloz ; Carreiro, Luiz Renato Rodrigues ; Amoroso, Victor ; Paula, Cristiane Silvestre de (2018)	CAPES	Brasil	217 professores de uma escola de rede pública, dentre os quais 102 tiveram alunos com TEA	Verificação dos conhecimentos sobre TEA, atitudes e práticas pedagógicas junto a alunos com o transtorno. Foi visto que 70,56% deles concordavam com praticamente todas as ações educacionais e pedagógicas do Desenho Universal da Aprendizagem. Porém, a implementação dessas técnicas na prática não conseguia atingir o mesmo nível, já que essas ações eram utilizadas em média por 56,87% dos professores.	Questionários sobre o conhecimento do TEA e outro sobre as atitudes e práticas pedagógicas para com pessoas com TEA, baseado nas diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem de Rose (2003).
Predictors of parental attitude formation in mothers of children with autistic disorders	Stukan, L.; Pshuk, N.; Kaminska, A. (2021)	CAPES	Ucrânia	35 mães de crianças com diagnóstico de autismo. O grupo controle incluiu 20 mães, que tiveram filhos sem TEA.	Mudanças nas estratégias educativas das mães, descobertas por meio de testes psicológicos, indicaram a imprecisão do comportamento da mãe, incapacidade ou falta de vontade de entender as necessidades da criança e mudar seu próprio comportamento de forma adequada para atender a essas necessidades desse indivíduo.	Para estudar a atitude da mãe em relação a diferentes aspectos da vida familiar e a atitude da mãe em relação à criança, o Parental Attitude Research Instrument (PARI) de E. Schaefer e K. Bell na adaptação de T.V. Neshcheret e Parental Attitudes Questionnaire (A.Y. Varga, V.V. Stolin) foram usados. Este artigo não teve um teste de confiabilidade como o alfa de cronbach.

Fonte: Próprio autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados pode-se afirmar que os objetivos do estudo foram alcançados, sendo identificados os instrumentos e as pessoas avaliadas diante de suas atitudes perante o Transtorno do Espectro Autista; também foi possível a verificação dos parâmetros de validade de alguns instrumentos encontrados; e captar as atitudes que as pessoas têm diante do Transtorno do Espectro Autista.

Dessa maneira, as principais atitudes encontradas com relação ao seio familiar foram: a atitude de dependência da família; a atitude de super auto-ridade que os pais têm com estas crianças; a atitude dependência entre a criança e a mãe; o sentimento de autos-sacrifício da mãe; e a dominância da mãe com relação ao filho com TEA. Salienta-se que estas atitudes podem limitar o desenvolvimento dos filhos e gerar dependência emocional. No entanto, é importante ressaltar que cada família tem sua dinâmica e particularidades, e que essas questões podem ser enfrentadas de diferentes formas. Assim, é fundamental que haja diálogo e compreensão entre os membros da família para que se possa construir relações saudáveis e equilibradas.

Além disso, faz-se importante mencionar que os irmãos de crianças com TEA tinham atitudes mais positivas com seu irmão com TEA na adolescência do que quando eram crianças, esse fato pode estar relacionado ao amadurecimento cerebral ocorrido na adolescência. No tocante ao âmbito escolar, foi encontrado que os pares obtiveram mais atitudes cognitivas e comportamentais positivas após um período de contato com as pessoas com TEA, o que implica dizer que o processo de convivência com a pessoa diagnosticada com TEA está associado às atitudes dos pares.

Por fim, embora tenha-se alcançado os objetivos propostos, como todo estudo, este também esteve passível de algumas limitações, como por exemplo, o número limitado de artigos e sua abrangência de contextos. Para tanto, sugerem-se para estudos futuros: a ampliação de pesquisas de campo transculturais que avaliem de forma comparativa as atitudes em diversas populações para com as pessoas com TEA, assim como, uma pesquisa mais direcionada a grupos sociais específicos também pode trazer resultados mais proveitosos.

REFERÊNCIAS

AUBÉ, B.; FOLLENFANT, A., GOUDEAU, S.; DERGUY, C. Estigma público do transtorno do espectro do autismo na escola: atitudes implícitas são importantes.

Jornal de Autismo e Distúrbios do Desenvolvimento, 2020. doi:10.1007/s10803-020-04635-9.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais Texto Revisado. (5º ed). Porto Alegre: Artmed, 2023.

CAMPBELL, J. M.; FERGUSON, J. E., HERZINGER, C. V., JACKSON, J. N.; MARINO, C. A. Informações descritivas e explicativas combinadas melhoram a percepção dos colegas sobre o autismo. **Research in Developmental Disabilities**, v. 25, n. 4, p. 321-339, 2004. doi:10.1016/j.ridd.2004.01.005.

CERCLÉ, A.; SOMAT, A. **Manual de Psicologia social**. Lisboa, Edições Instituto Piaget, 1999.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; DE PAULA, C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FARIAS, T. M. C.; SANTOS, A. P.; PONTES, A. N.; LIMA, N. M. L.; DE BRUM, E. H. M.; BRUNONI, D. Conhecimento, práticas e atitudes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo na educação e na saúde: uma revisão. In. SEABRA, A. G.; BRUM, E. H. M.; CARRERO, L. R. R.; BASCOVI-ASSIS, S. M. (orgs.) **Estudos interdisciplinares em saúde e educação. Memnon Edições Científicas**, v. 37, p. 37-50, 2020. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2020/Estudos-Interdisciplinares-em-Educac%CC%A7a%CC%83o...-vera%CC%83o-final.pdf#page=37. Acesso em: abril de 2022.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, p. 183-184,

2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: abril de 2022.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. (Eds.). **Psicometria**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2015.

LACRUZ-PÉREZ, I.; PASTOR-CEREZUELA, G.; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R.; LÜKE, T. Implicit and explicit measurement of pre-service teachers' attitudes toward autism spectrum disorder. **European Journal of Special Needs Education**, p. 1–18, 2023. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185858>.

MARSHALL, J.; SHELLER, B.; MANCL, L.; WILLIAMS, B. J. Parental attitudes regarding behavior guidance of dental patients with autism. **Pediatric dentistry**, v. 30, n. 5, p. 400–407, 2008.

MAVROPOULOU, S.; SIDERIDIS, G. D. Knowledge of Autism and Attitudes of Children Towards Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders. **Journal of autism and developmental disorder**, v. 44, p. 1867-1885, 2014.

MERWE, C. V.; BORNMAN, J.; DONOHUE, D.; HARTY, M. The attitudes of typically developing adolescents towards their sibling with autism spectrum disorder. **South African Journal of Communication Disorders**, v. 64, n. 1, 1-7, 2017.

MOHER, D.; LIBERATI A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D. G. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Med** v. 6, n. 7, 2009. e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.

MORRISON, K. E.; DeBRABANDER, K. M.; FASO, D. J.; SASSON, N. J. Variability in first impressions of autistic adults made by neurotypical raters is driven more by characteristics of the rater than by characteristics of autistic adults. **Autism**, v. 23, n. 7, 1817–1829, 2019.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano** (14ª). Porto Alegre: Artmed, 2022.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG-9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abril de 2022.

STUKAN, L.; PSHUK, N.; KAMINSKA, A. Predictors of Parental Attitude Formation In Mothers of Children With Autistic Disorders. **Norwegian Journal of Development of the International Science**, v. 59, n. 1, p. 24-27, 2021. doi: 10.24412/3453-9875-2021-59-1-24-27

TSUJITA, M.; BAN, M.; KUMAGAYA, S. The Japanese Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Autism Spectrum Disorders. **Japanese Psychological Research**, 2020. <https://doi.org/10.1111/jpr.12298>.

OSGOOD, C. E.; SUCCI, G. J.; TANNENBAUM, P. H. **The measurement of meaning**. Urbana, Ill: University of Illinois Press, 1957.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.002

O TEA NA ESCOLA: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira¹

Mírian Carla Lima Carvalho²

RESUMO

O Autismo apresenta um índice crescente de casos, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Graças a disseminação de informações, as melhores condições de tratamento e capacitação dos profissionais, tem-se realizado a intervenção cada vez mais precoce. Desse modo, tendo em vista que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento e que afeta diversas áreas do desenvolvimento infantil, seu tratamento se dá de forma multidisciplinar, ou seja, necessita do acompanhamento com vários profissionais, além de comprometer diversos aspectos da vida do indivíduo, sobretudo, o aspecto escolar. Apesar da significativa veiculação da informação acerca do autismo e suas interfaces, pouco ainda se fala da importância da psicopedagogia no TEA. Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo principal de evidenciar a visão psicopedagógica do TEA na escola, especificamente, buscou-se desmistificar o papel do psicopedagogo na escola frente ao autismo, elencando através de relatos de experiências desses profissionais e de famílias que são atendidas, como esse profissional pode auxiliar a pessoa com autismo, nesse ambiente tão rico e importante para a criança, contribuindo com a identificação de estratégias educacionais e colaborando com os professores a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual promove-se não só o aspecto acadêmico, mas também, a socialização e o desenvolvimento emocional da criança, visando maximizar o potencial de cada indivíduo respeitando suas singularidades.

Palavras-chave: Autismo, Escola, Psicopedagogia, Educação Inclusiva.

1 Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, andresafernandagomes@gmail.com;

2 Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mirianclcarvalho@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a incidência de casos de autismo tem aumentado significativamente em todo o mundo (Málaga *et al.*, 2019). De acordo com Lopes e Almeida (2021), estima-se que no Brasil, 2 milhões de brasileiros sejam autistas. Apesar desse crescente aumento nos diagnósticos, e do caminho percorrido até aqui, muito ainda precisa ser feito no que diz respeito aos cuidados básicos da pessoa com TEA, sobretudo, no que concerne ao âmbito escolar.

Atualmente nomeado como “Transtorno do Espectro Autista” é caracterizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022) como um transtorno do neurodesenvolvimento resultado da combinação de influências genéticas e fatores ambientais. Os critérios para diagnóstico são: (A) prejuízo persistente na comunicação social e na interação social em vários contextos; (B) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; (C) os sintomas estão presentes desde o início da infância; (D) limitam ou prejudicam o funcionamento diário; (E) esses sintomas não podem ser adequadamente explicados por deficiência cognitiva ou intelectual, nem pelo atraso global do desenvolvimento.

Nesse contexto, Anashkina e Erlykina (2021) explicam que, nem todo indivíduo com predisposição genética obrigatoriamente manifestará sintomas de TEA, e, caso o transtorno se desenvolva, ele pode apresentar diferentes graus de gravidade. Esses graus de gravidade, são medidos pelo nível de suporte, que variam de “Pouco apoio” (Nível 1); “Apoio substancial” (Nível 2); a “Apoio muito substancial” (Nível 3).

Desse modo, como descreve o Manual Diagnóstico (American Psychiatric Association, 2014) as manifestações do transtorno variam amplamente, podendo depender de fatores como a gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica. Assim, cada autista tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-o único no “*espectro*” termo empregado para descrever a diversidade de sintomas e níveis que as pessoas apresentam.

Nessa perspectiva, tendo em vista que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento e que afeta diversas áreas do desenvolvimento infantil, seu tratamento se dá de forma multidisciplinar, ou seja, necessita do acompanhamento com vários profissionais, além de comprometer diversos aspectos da vida do indivíduo, especialmente, o aspecto escolar, gerando barreiras e até

mesmo dificuldades de aprendizagem, o que pode diminuir o interesse da criança pelo ambiente educacional.

Destarte, o profissional da psicopedagogia surge a fim de dirimir essas possíveis dificuldades e barreiras impostas pelo transtorno no ambiente escolar, pois assim como afirma Cunha (2017), por meio da observação do psicopedagogo é possível identificar os estímulos que tornam o aprendente mais receptivo às práticas pedagógicas, além de favorecer o processo de inclusão promovendo novas abordagens educacionais que priorizam o desempenho do aluno em relação à tarefa, em vez de focar apenas na tarefa em si.

Portanto, apesar da significativa veiculação da informação acerca do autismo e suas interfaces, pouco ainda se fala da importância da psicopedagogia frente ao TEA. Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo principal de evidenciar a visão psicopedagógica do TEA na escola. Especificamente, buscou-se desmistificar o papel do psicopedagogo na escola frente ao autismo, elencando através de relatos de experiências desses profissionais e da contribuição de algumas famílias que passam ou já passaram pelo acompanhamento psicopedagógico, como o psicopedagogo pode auxiliar a pessoa com autismo, nesse ambiente tão rico e importante para a criança, que é a escola. Para tanto, a seguir descrevem-se conceitos, características e principais formas de atuação da psicopedagogia com o autismo no espaço escolar.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

O termo “autismo” de origem grega que significa “voltado para si mesmo” foi empregado, pela primeira vez, em 1908 pelo psiquiatra suíço *Paul Eugen Bleuler* para relatar pacientes com sintomas que ele considerava análogo aos observados na esquizofrenia (Liberalesso; Lacerda, 2020). Em 1943, o psiquiatra alemão *Leo Kanner* publicou o clássico artigo historicamente considerado um dos mais importantes no estudo do TEA, intitulado “*Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*”, no qual detalha 11 crianças que apresentavam uma “tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice” (Kanner, 1943).

Em 1944, *Johann Hans Friedrich Karl Asperger*, um médico pediatra austríaco que publicou o artigo “*A Psicopatia Autista da Infância*”, retratando pacientes com sinais e sintomas equivalentes aos observados por *Kanner*, todavia, ressalta que alguns deles evidenciavam um interesse profundo e restrito por assuntos específicos. Não obstante *Asperger* tenha escrito mais de 300 artigos acerca

do que ele designava “*psicopatia autística*”, seu valor foi reconhecido apenas postumamente (Liberalesso; Lacerda, 2020).

Outro nome que merece destaque no aspecto histórico do autismo é a psiquiatra inglesa *Lorna Wing*, que chamou a atenção para a importância do fator genético na origem do transtorno. Além disso, em 1962, no Reino Unido, fundou em conjunto com um grupo de pais de crianças autistas, a *National Autistic Society* (Liberalesso; Lacerda, 2020). Por fim, menciona-se *Bruno Bettelheim* (Fisher, 2008) um judeu austríaco que difundiu amplamente o conceito errôneo de “mãe geladeira”, no qual afirmavam que as mães eram responsáveis pelo isolamento social de seus filhos. Bettelheim foi acusado de criar dados científicos falsos e teorias sem nenhuma comprovação científica.

Nessa direção, Teixeira (2016, apud Vieira; Baldin, 2017), define o Transtorno do Espectro Autista como um conjunto de condições comportamentais marcadas por prejuízos no desenvolvimento, nas habilidades sociais, na cognição e na comunicação da criança, tendo o aparecimento dos sintomas já nos anos iniciais da vida. Assim, o autismo pode se apresentar de duas maneiras: uma alteração cerebral que causa o transtorno ou associado a uma síndrome genética (e.g. síndrome do x-frágil), sendo uma condição mais frequentemente observada em meninos do que meninas, em uma proporção de três a quatro vezes mais (American Psychiatric Association, 2022).

De acordo com o mais recente manual (American Psychiatric Association, 2022), o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista também engloba o autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de *Kanner*, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. No que diz respeito à Classificação Internacional de Doenças - CID, em sua mais recente conformação, edição 11ª (2022), em relação ao autismo segue o mesmo caminho de classificação proposto pelo DSM - 5, apresentando agora o código 6A02. Suas especificações referem-se exclusivamente à presença ou ausência de deficiência intelectual e ao funcionamento da linguagem, que pode estar comprometido, ausente ou prejudicado (Who, 2022).

Em 2022, uma atualização dos dados estimativos dos Estados Unidos foi apresentada pelo *Journal of American Medical Association*, baseada em um levantamento realizado entre 2019 e 2020, no qual concluíram que a prevalência do autismo entre crianças e adolescentes era, de 3,14%, o que equivale a 1 em cada 32 pessoas (Li Q, Li Y, Liu B, et al., 2022). Esse crescente aumento

parece ter origem, sobretudo, em (1) expansão dos critérios diagnósticos e do conceito de autismo; (2) melhores condições de acessos a tratamentos; (3) uma maior veiculação de informações acerca do transtorno, o que por sua vez, (4) promove um aumento da conscientização.

É preciso ter em mente, que o TEA raramente virá sozinho. Nesse sentido, refere-se a condições associadas ao transtorno, como a *seletividade alimentar*, que diz respeito à variedade limitada de alimentos e resistência na experimentação de alimentos novos (Araújo *et al.*, 2024); *distúrbios gastrointestinais*, caracterizado por constipação, dor abdominal e diarreia crônica (Pinho, 2015); *distúrbios do sono*, como, insônia, sono irregular, períodos curtos de sono e sonambulismo (Aparas *et al.*, 2010); e a presença de transtornos do processamento sensorial (Hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais) ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (American Psychiatric Association, 2022).

Além disso, é comumente relacionado ao transtorno do desenvolvimento intelectual e transtorno da linguagem. No que concerne às comorbidades psiquiátricas, aproximadamente 70% das pessoas com autismo podem apresentar um transtorno mental comórbido, e 40% podem manifestar dois ou mais transtornos mentais comórbidos. Sendo particularmente comum os Transtornos de ansiedade, Depressão e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH (American Psychiatric Association, 2022).

A etiologia do autismo ainda é desconhecida, mas atribuída a múltiplos fatores que podem incidir sobre a manifestação do transtorno. Dentre eles, principalmente, o fator genético, além de questões como o baixo peso ao nascer, idade avançada dos pais, prematuridade, exposição intrauterina a drogas e uso de teratogênicos como o ácido valpróico (American Psychiatric Association, 2022).

Desse modo, o diagnóstico se dá de forma clínica, mediante ao cumprimento dos critérios previamente mencionados. Como afirma Vieira e Baldin (2017), sob uma observação mais sistemática acerca do comportamento e desenvolvimento da criança, na qual está respaldada em entrevistas com os pais, professores e demais pessoas que a acompanham. Essa observação visa coletar informações desde os meses iniciais de seu desenvolvimento até os dias atuais, fazendo-se necessário investigar a criança em todos os seus contextos: histórico, social, afetivo, educacional, familiar entre outros.

Considerando que o TEA é um transtorno multifatorial, seu tratamento se dá de forma multidisciplinar, no qual engloba profissionais como: psicólogo,

psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicomotricista, fonoaudiólogo, nutricionista, acompanhante terapêutico e analista do comportamento, a depender das necessidades de cada autista. Esses profissionais devem atuar de forma conjunta para atender as demandas e dirimir as dificuldades impostas pelo transtorno. Ademais, destaca-se que o diagnóstico e a realização de intervenções precoces facultam um melhor prognóstico de pessoas com TEA, o que resulta na redução de custos econômicos e sociais (Volkmar *et al.*, 2014).

No que faz menção às formas de tratamento empregadas no contexto atual, evidências apontam que as intervenções precoces e intensivas embasadas na ciência da Análise do Comportamento, apresentam-se como as mais indicadas para o tratamento dos sintomas de autismo (Louyse, 2019). Entretanto, também existem outras abordagens funcionais como o método TEACCH - Tratamento e Educação para Criança Autista e com Distúrbios Correlatos da Comunicação (Pessim; Hafner, 2011; Drummond, 2013), o modelo DENVER (Rodrigues; Lima; Rossi, 2021), a Terapia Cognitivo Comportamental- TCC (Consolini; Lopes; Lopes, 2019), a Equoterapia (Silva; Lima; Salles, 2018), entre outros.

Em relação ao aspecto jurídico, em 2012 foi criada a lei Berenice Piana que institui a política nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei permitiu a garantia dos direitos às políticas de inclusão do país, particularmente, as relacionadas à educação. No qual passa a considerar, conforme explicitado pelo art. 1º, parágrafo 2º, desta lei, que “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, sendo, portanto, assegurado todos os direitos previstos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Federal n. 13.146/2015 (Andrighetto; Gomes, 2020).

Sendo assim, tendo estabelecido as bases históricas e conceituais acerca do Transtorno do Espectro Autista, a seguir aborda-se mais detalhadamente o campo da psicopedagogia e seu olhar sob a aprendizagem.

O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

De acordo com o dicionário *Michaelis* (2018), a etimologia da palavra psicopedagogia tem origem grega, *psykhé* + o + pedagogia, significando “aplicação de conhecimentos da psicologia às práticas educativas”. Estudos apontam (Torres; Morais, 2024) que esta área emergiu da realização de testes em escolas para avaliar as variações no rendimento dos alunos. Nesse cenário, os autores

afirmam que surge no período de 1904 a 1908 as primeiras consultas médico-pedagógicas, com o intuito de encaminhar alunos para classes especiais.

Desse modo, a psicopedagoga francesa Janine Mary definiu em 1948, a psicopedagogia como uma “*pedagogia curativa*”, acreditando que ela era terapêutica para crianças desadaptadas (Torres; Morais, 2024). No Brasil, a Psicopedagogia ergueu-se na década de 1970, influenciada por teorias argentinas relacionadas à Disfunção Cerebral Mínima - DCM (Bossa, 2000).

Inicialmente, seu enfoque se deu na abordagem clínica, devido ao elevado número de crianças com dificuldades na aquisição do conhecimento em sala de aula. Dificuldades essas, que a escola, por si só, não conseguia implementar soluções e tratamentos adequados. Assim, percebeu-se a necessidade de um profissional que pudesse colaborar com a escola e a família, propondo metodologias inovadoras que vão além dos limites da sala de aula, com o propósito de mediar e integrar melhor as crianças em seu processo de aprendizagem (Andrade, 2015).

À vista disso, a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), a define como:

Um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos (Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2021, p.1).

Nesse íterim, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, 5% a 15% da população mundial apresenta Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp), o que no Brasil constitui um grupo de 10 milhões de pessoas (Seabra *et al.*, 2022). Dessa forma, o psicopedagogo surge como peça fundamental na identificação e reconhecimento dessas barreiras de aprendizagem, buscando metodologias alternativas para favorecer o processo de aprendizagem e garantir que a aquisição do conhecimento aconteça normalmente.

Vale destacar que, a psicopedagogia pode se apresentar tanto de forma preventiva como terapêutica. Seja intervindo nas dificuldades ou trabalhando para impulsionar a aprendizagem e prevenir possíveis barreiras, visando, sobretudo, proporcionar autonomia ao aprendiz. Além disso, salienta-se que a psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana em toda a sua complexidade e não apenas na aprendizagem escolar. Por isso, não limita-se a crianças,

atendendo do mais novo ao mais velho em qualquer período da vida, como um campo multifacetado que abrange diversas áreas de atuação, a saber: clínica, terapêutica, institucional, hospitalar e organizacional/empresarial.

A abordagem terapêutica da psicopedagogia, conforme Souza (2023), tem o intuito de prevenir e tratar questões relacionadas à saúde mental, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Na clínica, os profissionais atuam diretamente com indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos que afetam o desenvolvimento cognitivo, fazendo uso de testes padronizados, observações e entrevistas para diagnosticar problemas específicos e implementar estratégias adequadas (Bossa, 2011).

No que se refere ao âmbito hospitalar, os psicopedagogos atuam oferecendo suporte a pacientes que enfrentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas de saúde, internações prolongadas ou condições crônicas. Atuam ao lado dos demais profissionais multidisciplinares de saúde para desenvolver competências e habilidades, visando promover o desenvolvimento educacional e cognitivo dos pacientes, atendendo às particularidades de sua enfermidade e sem prejudicar o tratamento (Smerdel; Murgo, 2018).

No ambiente corporativo, o psicopedagogo busca melhorar a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências. Como afirma Albuquerque (2017), esse profissional atua na elaboração do planejamento estratégico, na seleção de pessoas, na formação dos funcionários e seu plano de carreira, primando por um ambiente de trabalho saudável e pelo bem-estar emocional de seus colaboradores.

No cenário institucional/acadêmico, segundo Sbcoaching (2021), a psicopedagogia se torna uma estratégia que permite atuar na prevenção, orientando educadores, estudantes e familiares sobre como identificar sinais de alterações significativas no aprendizado. Beyer apud Delabetha e Costa (2014), vão mais além ao declarar que a atuação psicopedagógica na esfera educacional adquire um caráter não só preventivo, como também, terapêutico, clínico e de treinamento. Dessa forma, no âmbito acadêmico, o psicopedagogo trabalha para (a) mediação da relação professor e aluno; (b) construção de vínculo para com as pessoas e o ambiente escolar; (c) prevenir possíveis barreiras de aprendizagem; (d) intervir de forma eficaz nas dificuldades já existentes; (e) propor metodologias mais inclusivas e eficazes; (f) capacitação de professores e demais agente envolvidos no ambiente escolar; (g) aconselhamento à família.

À face do exposto, é possível concluir que a psicopedagogia se apresenta como um campo abrangente e versátil, cumprindo o papel de peça fundamental frente aos desafios da aprendizagem humana. Suas múltiplas formas de atuação permitem um aprendizado mais inclusivo e eficaz, atendendo as necessidades individuais e contextuais de cada ser cognoscente, seja ele na sua individualidade ou em seu contato grupal.

O AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Originalmente, a escola era um privilégio acessível a poucos, sendo a educação formal destinada apenas às elites dominantes, logo, a maior parte da população não tinha acesso aos conhecimentos eruditos transmitidos no âmbito escolar. Foi só no final do século XVIII com o advento da Revolução Francesa que a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos na maioria dos países (Santos; Toniosso, 2014). Os autores explicam ainda que, no Brasil, esse direito só foi estabelecido com a Constituição de 1988, na qual assegura a igualdade entre todos os cidadãos. Assim, a educação que era tida anteriormente como uma responsabilidade exclusiva da família, passou a ser considerada também um dever do estado. Isto possibilitou que a educação básica se tornasse um direito primordial para o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Saviani (2013, p.02), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular”. Assim, é na escola que ocorre a aquisição dos saberes científico, sendo o lugar onde a criança terá contato com o mundo letrado, as artes e as demais disciplinas (Nascimento *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, a escola se apresenta como uma instituição vital na formação de pessoas e no crescimento das sociedades. Seu papel vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, englobando também o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cívico dos alunos. Tencionando o desenvolvimento integral do indivíduo e dando ênfase ao trabalho pedagógico na construção de um ser humano preparado não só para os saberes escolares, mas para a vida em sociedade (Santos; Toniosso, 2014).

A escola enquanto uma instituição formal de ensino tem o compromisso educacional com o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, tendo como principal missão

a formação de seres pensantes e críticos, capazes de exercer plenamente a sua cidadania (Nascimento *et al.*, 2021). No que concerne à escola como uma instituição social, Luz (2016) afirma que, assume um papel fundamental na construção histórica, cultural e científica do conhecimento, sendo responsável pelo desenvolvimento da consciência cidadã na sua completude, assim como, a formação e capacitação para o mercado de trabalho.

Além de promover a educação formal, a escola desempenha um papel vital na construção de um ambiente que acolhe a diversidade humana (Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018), compreendendo as necessidades individuais de cada aluno e que proporciona oportunidades equitativas para todos. Dessa forma, é um dos principais espaços responsável por promover a inclusão de pessoas deficientes e neuroatípicas, com a implementação de práticas inclusivas, a disseminação e o ensino do respeito ao próximo e as diferenças. O que por sua vez, reflete diretamente, no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais mantidas no ambiente escolar, contribuindo, assim, para o progresso de um mundo melhor.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo descritivo, de natureza qualitativa e do tipo relato de experiência, que tem como intuito integrar teoria e prática para discorrer acerca do estado da arte de determinado tema. Desenvolvido com base na vivência de profissionais da psicopedagogia atuantes na área, buscou-se compreender e documentar a visão psicopedagógica do TEA na escola, evidenciando o papel e as contribuições do psicopedagogo frente ao Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa contou com a participação de cinco psicopedagogos atuantes em instituições de ensino e espaços regulares de educação, do estado da Paraíba. Além disso, o estudo também valeu-se da contribuição de alguns familiares de alunos autistas. Para tanto, foi utilizado um Roteiro de Entrevista Estruturada para avaliação acerca da aprendizagem de crianças com TEA, no qual objetivou-se reunir dados sobre a atuação psicopedagógica no cenário escolar, de modo a realizar-se um panorama desses construtos. A entrevista foi constituída por seis questões abertas, que se referem a como se deu os atendimentos psicopedagógicos e ao desenvolvimento da aprendizagem. A seguir são listadas as perguntas utilizadas na entrevista.

PERGUNTAS NORTEADORAS

1. Quais as barreiras e dificuldades de aprendizagem enfrentadas no ambiente escolar pelas pessoas com TEA?
2. Como o psicopedagogo pode ajudar o aluno autista?
3. Como o psicopedagogo pode contribuir com o corpo docente a lidar com a criança com TEA?
4. Qual o papel do psicopedagogo na escola?
5. Qual a missão do psicopedagogo com a inclusão social?
6. Qual o dever do psicopedagogo com a família?

ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos das entrevistas foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, que envolve uma análise sistemática e objetiva das comunicações para descrever o conteúdo das mensagens. Este método permite a extração de indicadores quantitativos ou qualitativos que possibilitam inferências. Defendida por Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é composta por três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PSICOPEDAGOGO E O TEA: ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES NA ESCOLA

Devido a uma combinação de fatores relacionados às características centrais do autismo, como os déficits na comunicação e interação social, é comum as crianças autistas apresentarem dificuldades de aprendizagem ou enfrentarem barreiras no ambiente escolar. Estas limitações podem variar significativamente de uma criança para outra, visto que o TEA abrange uma ampla gama de manifestações.

Nessa conjuntura, faz-se importante ressaltar que é direito garantido pela lei nº 12.796/2013, que toda e qualquer pessoa esteja inserida em espaços educacionais regulares, sobretudo, as pessoas neuroatípicas (Lei nº 13.146/2015; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). No que se refere a pessoas autistas, essa inclusão é primordial, considerando que o ambiente escolar é um local que tem o potencial de contribuir para a diminuição dos sintomas do autismo. Proporcionando novas aprendizagens e formas diferentes de se

relacionar consigo e com o outro, preparando o aprendente não só para as habilidades acadêmicas, mas para a vida em sociedade.

Não obstante a inclusão escolar seja um desafio, o engajamento e a capacitação dos profissionais da educação, especialmente do psicopedagogo, podem colaborar para facilitar esse processo na prática (Menezes *et al.*, 2020). Assim, com base nos resultados obtidos nas entrevistas realizadas, a seguir lista-se as principais dificuldades evidenciadas por pessoas autistas no ambiente escolar e como o psicopedagogo pode trabalhar para dirimir essas barreiras que impedem o pleno desenvolvimento da aprendizagem, para além disso, será discutido a contribuição da psicopedagogia frente ao autismo em sua totalidade.

Quando abordado o tema do autismo, mais especificamente, seus prejuízos, um dos principais aspectos mencionados pelos entrevistados diz respeito ao comprometimento da comunicação e interação social. Uma vez que, enquanto seres humanos necessitamos do outro para viver em sociedade e é por meio da comunicação que podemos alcançar esse outro ou algo que almejamos. Como relatado por uma das participantes que, “a dificuldade em expressar o que está sentindo ou algo que deseja comunicar se apresenta como um forte antecedente para momentos de desregulação”.

Além disso, os entrevistados também pontuaram a dificuldade das pessoas com TEA em se adequar às condições ambientes e compreender o que o outro está comunicando. Conforme evidencia Nascimento, Moura e Araújo (2020) ao afirmar a presença de uma significativa dificuldade na identificação das intenções no discurso do outro. O que por sua vez, resulta em prejuízos em sua integração e no estabelecimento de vínculos (Bertoldi; Brzozowski, 2020).

Nesse cenário, o psicopedagogo pode atuar como mediador das interações sociais, seja na aquisição e transmissão dos conhecimentos na relação professor-aluno ou com os pares e demais agentes presentes nesse ambiente. Pois como relatado pelos entrevistados, além de trabalhar como facilitador da comunicação, ensinando a pessoa autista melhores formas de expressão daquilo que se deseja comunicar ou obter, o psicopedagogo também tem o papel de auxiliar as demais pessoas a compreender o autista, propiciando um aumento do vínculo com o ambiente educacional e as pessoas que o compõem.

Outra limitação preponderante imposta pelo transtorno à aprendizagem escolar indicada pelos participantes, corresponde aos padrões de interesses fixos e restritos. “Ele não compreende quando os amigos querem brincar de

algo diferente do seu interesse”, “Ela só realiza a atividade se for com um lápis específico” como exemplificado por familiares. Conforme explica Bertoldi e Brzozowski (2020), a fixação desses interesses, em conjunto com atrasos no desenvolvimento, podem reduzir a aprendizagem significativa e o acompanhamento do conteúdo de forma regular. Diante disso, a atuação psicopedagógica pode contribuir com estratégias para tornar os conteúdos mais receptivos, didáticos e interessantes aos olhos do aluno. Tal como, auxiliando a pessoa autista a compreender a importância de também conhecer e aprender sobre outros interesses.

Por conseguinte, foi observado que, outra barreira frequentemente enfrentada pelos autistas no âmbito acadêmico, refere-se a apreensão do conteúdo propriamente dito. Considerando que pessoas com autismo aprendem de forma diferente, é necessário a adoção de estratégias alternativas para garantir a transmissão do conhecimento, como também, a implementação de um material adequado e de acordo com as necessidades do aluno. Nesse sentido, destaca-se mais um papel fundamental apontado pela maioria dos entrevistados que a psicopedagogia cumpre frente a essas dificuldades, que concerne a elaboração e adaptação de materiais e atividades.

Em virtude da rigidez cognitiva e dos padrões repetitivos e restritos, a implementação de rotinas visuais e materiais de apoio são essenciais para fornecer previsibilidade da rotina escolar e melhores formas de organização para a criança. “A visualização da rotina permite que a criança saiba o que está acontecendo e o que vai acontecer, reduzindo a ansiedade e aumentando a autonomia”, como respondido por uma das participantes. Através do olhar psicopedagógico, será elaborado um plano educacional individualizado para atender as demandas específicas de cada indivíduo.

Pois como afirma Lopes (2019) estes planos contemplam estratégias para lidar com ansiedade, dificuldades de socialização, problemas de concentração ou outras barreiras que possam afetar o desempenho acadêmico e emocional. Ademais, as adaptações de atividades e do currículo permitem que a pessoa autista acompanhe o mesmo conteúdo e ritmo de seus colegas de classe, atendendo o seu nível intelectual e respeitando as suas singularidades, o que propicia maior autonomia ao aluno e aumento do sentimento de pertença e inclusão.

De modo geral, os psicopedagogos indicaram que as dificuldades específicas mais extenuantes exibidas por autistas no ambiente escolar, referem-se

a: dificuldades de leitura e escrita; pouca compreensão de interpretação de texto; dificuldades na manutenção da atenção e na atenção compartilhada; questões relacionadas à motricidade ampla e fina; lateralidade; rigidez frente a mudanças de ambiente; resistência no cumprimento das regras; e estabelecimento de vínculos. Pensando nisso, elencaram as principais contribuições do psicopedagogo frente a essas dificuldades, as respostas demonstraram uma simétrica consonância ao afirmarem que “o psicopedagogo deve atuar frente não só as dificuldades do ser aprendente, como também, em conjunto com o corpo docente e a família”.

Portanto, junto ao aluno autista o psicopedagogo pode contribuir na intervenção das dificuldades mais agravantes, com a utilização de jogos e recursos didáticos ajudando o aprendente a reconhecer, compreender e superar suas limitações. Também colabora no ensino de técnicas de estudo, auxiliando o estudante a descobrir a melhor forma pela qual ele aprende, tal qual, maximizar suas potencialidades e aprender a maneira mais eficaz de lidar com as limitações ao longo do caminho. Na esfera afetiva, atua no reconhecimento e na importância das emoções, orientando estratégias de autorregulação e melhores vias de expressão dos sentimentos.

No que se trata do corpo docente, é de suma importância que o trabalho aconteça de forma conjunta, pois a missão do psicopedagogo é aproximar a relação professor-aluno, auxiliando o professor a compreender melhor as particularidades de seus alunos e promovendo a utilização de metodologias mais inclusivas e assertivas. Ademais, atua na capacitação desses profissionais, com a disseminação de conhecimento acerca da diversidade encontrada na escola e como está preparado para lidar com ela, favorecendo não só a aprendizagem dos alunos neurotípicos mas de toda a comunidade escolar.

No que faz menção a família, o psicopedagogo assume a função de mediador da relação família e escola, facilitando a comunicação e a colaboração. Logo, é primordial que o psicopedagogo trabalhe para garantir também, a participação ativa das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos, conscientizando-as de seu papel e sua importância para a eficácia das intervenções. Ademais, atua oferecendo acolhimento ao fornecer suporte emocional e um espaço seguro para discutir aflições e emoções; e orientação por meio de informações claras e acessíveis acerca das dificuldades e limitações do aprendente, bem como, estratégias que podem auxiliar a dirimir essas barreiras e adquirir maior autonomia.

Sob esse viés, é possível perceber as inúmeras contribuições do profissional de psicopedagogia no âmbito educacional escolar. Destarte, salienta-se que o principal papel do psicopedagogo frente a pessoa com TEA, é a inclusão e o acesso às mesmas condições de aprendizagem, possibilitando não só o desenvolvimento pleno da aprendizagem e das capacidades cognitivas, como também, o respeito à diversidade e a singularidade de cada um, resgatando e incentivando o gosto pelo aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos e argumentos aqui descritos, conclui-se que o trabalho atendeu ao seu propósito de evidenciar a visão psicopedagógica do TEA na escola. Além de fornecer explicações acerca do papel do psicopedagogo nesse contexto, contribuindo com a disseminação da informação frente ao tema, bem como, servindo de arcabouço para a literatura de futuros estudos que visem o aprofundamento desses conceitos.

Sendo assim, constatou-se que o psicopedagogo exerce um papel crucial frente à aprendizagem e o pleno desenvolvimento de pessoas autistas na escola, maximizando suas potencialidades, auxiliando nas dificuldades existentes e eliminando possíveis barreiras que se apresentam no decorrer do caminho. Atua com a implementação de metodologias alternativas e atividades adaptadas ao nível intelectual de seus alunos, demonstrando que todos são capazes de aprender quando respeitamos as especificidades e necessidades de cada um.

Ademais, trabalha também juntamente com o corpo docente e os demais agentes envolvidos no cenário escolar, a fim de propiciar a capacitação e a prática de ações inclusivas. Favorece a aproximação entre professor e aluno, além de promover um processo de aprendizagem mais significativo, inclusivo e eficaz, o que por sua vez contribui para o progresso de toda a comunidade escolar.

Considerando a importância da família no processo de aprendizagem e na construção do ser cognoscente em sua totalidade, o trabalho psicopedagógico abrange também o seio familiar que inclui acolhimento, orientação e mediação da relação com a escola, o que favorece o processo de aprendizagem. Por fim, tendo em vista a versatilidade desse profissional no ambiente escolar, compreende-se que o psicopedagogo se apresenta como uma peça chave fundamental no sucesso escolar de alunos autistas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. N. **Avaliação neuropsicológica e psicopedagógica teoria e prática.** In _____. Olinda: ed. Nova Presença, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. **DSM-5 TR**. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2022.

ARAÚJO, B. F.; MOURA, L. A. S.; BARATA, T. C. P.; JARDIM, N. A.; SOUZA, I. B. Explorando a seletividade alimentar em indivíduos autistas: causas, impactos e estratégias de intervenção. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 51, 2024.

APARAS, T. J.; GOMES, A. A.; CLEMENTE, V.; AZEVEDO, M. H. P. Sono-vigília em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. INFAD Revista de Psicología, n. 3, p. 525-533, 2010. ISSN: 0214-9877.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Disponível: https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf acesso em 17 de abr. de 2024.

ANASHKINA, A.; ERLYKINA, E. Molecular Mechanisms of Aberrant Neuroplasticity in Autism Spectrum Disorders (Review). **Sovremennye Tehnologii V Medicine**, v. 13, n. 1, p. 78, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17691/stm2021.13.1.10>

ANDRADE, T. O. **O uso da Psicopedagogia na intervenção e auxílio do processo de aprendizagem da criança.** Faculdade católica de Anápolis/ Instituto Superior de Educação. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, 2015.

ANDRIGHETTO, A.; GOMES, F. F. R. Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei Federal n.

12.764/2012. **Rev. Fac. Dir. Uberlândia**, MG, v. 48, n. 1, p. 339-365. jan./jul. 2020.
ISSN 2178-0498.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. BERTOLDI, F. S.;

BRZOZOWSKI, F. S. O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da
pessoa autista. **Rev. psicopedag.** [online], v. 37, n.114, p. 341-352, 2020. ISSN 0103-
8486. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200028>.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 4. ed.
Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de
Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília,
DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-
2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 02 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de
dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**,
para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras pro-
vidências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/
ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 02 maio. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão
da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [https://www.
planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 02 maio.
2024.

CONSOLINI, M.; LOPES, E. J.; LOPES, R. F. F. Terapia Cognitivo-comportamental no
Espectro Autista de Alto Funcionamento: revisão integrativa. In: **Rev. Bras. Ter.
Cogn.**, v. 15, n. 1, p. 38-50, Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e
na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, p, 135, 2017.

DELABETHA, A.; COSTA, G. M. T. da. **Psicopedagogia e suas Áreas de Atuação**.

2014. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/122289fb97b7bca15f85f182c90fc578230_1.pdf Acesso em: 06 maio 2024.

DRUMMOND, C. P. **Autismo Hoje e Psicanálise Lacaniana**. São Paulo: Ed. Treze, 2013.

FISHER, D. J. **Bettelheim: Living and Dying**, Contemporary Psychoanalytic Studies, Amsterdam, New York: Brill/Rodopi, 2008

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.

Psicologia Escolar e Educacional, v. 22(spe), p. 33-40, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>

KANNER, L. "Autistic disturbances of affective contact". **The Nervous Child**. v. 2, p. 217-50, 1943.

LI, Q.; LI, Y.; LIU, B.; CHEN, Q.; XING, X.; XU, G.; YANG, W. Prevalence of autism spectrum disorder among children and adolescents in the United States from 2019 to 2020. **JAMA pediatrics**, v. 176, n. 9, p. 943-945, 2022.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. 1ª ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LOPES, A. T.; ALMEIDA, G. A. de. **Perfil de indivíduos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Brasil**. 2021.

LUZ, R. R. Atribuições da educação familiar e escolar no desenvolvimento integral do educando. Trabalho de Conclusão de Curso (Produção Didático-Pedagógica) Universidade Federal Tecnológica do Paraná, **Cadernos PDE**, v. II, 2016.

LOUYSE, D. ABA e o tratamento para o Autismo na infância. **Comporte-se: psicologia e análise do comportamento**, maio 2019. Disponível em: <https://www.>

comportese.com/2019/05/aba-e-o-tratamento-para-o-autismo-na-infancia>.
Acesso em: 20 jan. 2023.

MÁLAGA, I.; BLANCO-LAGO, R.; HEDRERA-FERNÁNDEZ, A.; ÁLVAREZ-ALVAREZ, N.; OREÑA-ANSONERA, V. A.; BAEZA-VELASCO, M. Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: coincidencias y discrepancias [Prevalence of autism spectrum disorders in USA, Europe and Spain: coincidences and discrepancies]. **Medicina**, v. 79, n. 1, p. 4–9, 2019.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/normatizar/>. Acesso em: 10 maio. 2024.

NASCIMENTO, F. E. M.; PAIVA, M. R. F. P.; FROTA, R. C.; SOUSA, M. H. A. S. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 01-24, 2021. <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824>

NASCIMENTO, E. R. P.; MOURA, J. C. Z.; ARAUJO, M. J. B. Dificuldade de aprendizagem e a criança com autismo: desafios psicopedagógicos. **EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, v. 10, n. 1, p. 1185-1196.

PESSIM, L. E.; HAFNER, M. B. **Revista Eletrônica Científica**. 2011.

PEBMED. **Autismo**: veja os critérios diagnósticos do DSM-V; 2018 . Disponível em: <https://pebmed.com.br/como-identificar-o-transtorno-do-espectro-autista/>
Acesso em 10 Jan. 2023.

PINHO, M. A. **Manifestações gastrointestinais em crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2015. [Tese de doutorado]. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RODRIGUES, A. A.; LIMA, M. M.; ROSS, J. P. G. Modelo Denver de intervenção precoce para Transtorno do Espectro Autista. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 48, 2021.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidades da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>>. Acesso em 27 maio. 2024

SBCOACHING. **Psicopedagogia: Origens, Atuação e Desafios**. São Paulo: Editora Saber. 2021.

SEABRA, A. G.; MATOS, L. M. B. de.; MOTA, I. Z.; LEITE, L.; TAFLA, T. L.; BRUNONI, D.; CARREIRO, L. R. R.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Writing in students with learning difficulties: Matthew effect. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 333-343, 2022.

SILVA, A. S. M. D.; LIMA, F. P. S. D.; SALLES, R. J. Vínculo afetivo de crianças autistas na equoterapia: uma contribuição de Winnicott. In: **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, v. 38, n. 95, p. 238-250, 2018.

SOUZA, R. **Promovendo Saúde Mental: Abordagens Psicopedagógicas**. Editora Psico, 2023.

SMERDEL, K. S.; MURGO, C. S. Um olhar psicopedagógico sobre o processo ensino-aprendizagem no contexto hospitalar. **Rev. Psicopedag.**, v. 35, n. 108, p. 329-39, 2018.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro. Best Seller. 2016.

TORRES, J. O.; MORAIS, P. A. Psicopedagogia no cenário educacional contemporâneo: uma investigação bibliográfica sobre sua evolução e contribuições, com reflexões interdisciplinares. **Revista Acadêmica Caderno de Diálogos**, v. 7 n. 1, 2024.

VIEIRA, M. N.; BALDIN, R. F. S. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com Transtorno do espectro autista. In: **Enfope 10 Fopie 11**, v. 10, n.1, 2017.

VOLKMAR, F.; SIEGEL, M.; WOODBURY-SMITH, M.; KING, B.; MCCRACKEN, J.; STATE, M. Practice parameter for the assessment and treatment of children and

adolescents with autism spectrum disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*.
Elsevier Inc. Feb; v. 53, n. 2, p. 237–57, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Statistical Classification of
Diseases and Related Health Problems (ICD)**. Disponível em: [https://www.who.
int/standards/classifications/classification-of-diseases](https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases) Acesso em 18 abr. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.003

AUTISMO E INCLUSÃO: DIÁLOGOS BASEADOS NO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA, NA NEURODIVERSIDADE E NOS ESTUDOS INTERSECCIONAIS)

Tatiana Cristina Vasconcelos¹

Joselito Santos²

Francimara da Silva Lopes de Brito³

Maria Aparecida Vieira de Sales⁴

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema de crescente interesse na contemporaneidade. Tradicionalmente, mesmo no contexto escolar, a abordagem ao fenômeno tem sido pautada, principalmente, por uma concepção monolítica fundamentada pelo modelo médico. No compromisso de ampliar o debate, o presente estudo objetivou refletir sobre autismo e inclusão com base no diálogo entre os pressupostos teórico-metodológicos do Modelo Social da Deficiência, da Neurodiversidade e dos Estudos Interseccionais. Para tanto, foi desenvolvido um estudo bibliográfico de artigos científicos e livros nacionais e internacionais, da área da Educação, Psicologia e Sociologia, publicados entre os anos de 2020 a 2024. Os principais resultados indicaram que é necessário reposicionarmos saberes e práticas no contexto da inclusão visando a efetivação desse direito incondicional, inalienável e intrasferível. Ademais, precisamos assumir que os sujeitos autistas

1 Docente UEPB (DE / PROFEI). Doutora em Educação (UER), tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br;

2 Doutor. Professor do Centro Universitário UNIFIP. Campina Grande – PB. jslito2012@gmail.com;

3 Docente PMCG (Educação Infantil). Graduado do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista - UNIP, prof.francimarabrito@gmail.com;

4 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela UEPB, cida.mavsl@gmail.com.

são pessoas que possuem uma ampla gama de habilidades e desafios, incluindo características sociais e cognitivas, singularidades na interação social, comunicação verbal e não verbal, comportamentos e interesses estereotipados, e respostas únicas a uma série de experiências sensoriais, mas que os maiores desafios que enfrentam se encontram arraigados nas barreiras e obstáculos no contexto da acessibilidade. A crítica aos processos de padronização e uniformização enfrentados pelas pessoas com deficiência, a valorização da diversidade humana, da singularidade e da intersecção dessa experiência, bem como a defesa do direito à participação nas várias esferas da vida emergiram como aspectos significativos. Uma das principais contribuições dos estudos interseccionais é a ampliação do escopo da pesquisa e da prática clínica, reconhecendo que as necessidades das pessoas com deficiência são diversas e multifacetadas. Assim, tais perspectivas têm contribuído para a construção de compreensões mais holísticas sobre o autismo e inclusão ao considerar as complexas interações entre diversas dimensões da identidade e da experiência humana, mediadas pelas condições concretas da vida.

Palavras-chave: Autismo, Modelo Social da Deficiência, Estudos Interseccionais.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação inclusiva, que valoriza todas as identidades e habilidades, tem se intensificado nas últimas décadas como uma resposta à necessidade de garantir equidade para todos os estudantes. Esse paradigma educacional visa criar ambientes de aprendizagem que não apenas aceitem, mas celebrem a diversidade, reconhecendo que cada aluno traz uma gama única de habilidades, culturas e experiências. A educação inclusiva se baseia em princípios como igualdade e equidade, respeitando as identidades dos alunos e garantindo sua participação ativa no processo educativo através de práticas pedagógicas adaptativas e ambientes de aprendizagem flexíveis. Esse enfoque reflete a evolução das práticas educacionais em direção a um sistema que valoriza e integra a diversidade, enriquecendo o processo de aprendizado e beneficiando a sociedade como um todo.

Nesse contexto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema de crescente interesse na contemporaneidade. Tradicionalmente, mesmo no contexto escolar, a abordagem ao fenômeno tem sido pautada, principalmente, por uma concepção monolítica fundamentada pelo modelo médico. No compromisso de ampliar o debate, o presente estudo objetivou refletir sobre autismo e inclusão com base no diálogo entre os pressupostos teórico-metodológicos do Modelo Social da Deficiência, da Neurodiversidade e dos Estudos Interseccionais.

O TEA é frequentemente situado em um campo de poder e conflito de narrativas, onde o modelo capitalista, em colaboração com o modelo bio-médico, molda a compreensão e a definição dos sujeitos como incapazes ou atípicos. O modelo biomédico, predominante nas áreas de psiquiatria e saúde, vê o autista principalmente através de uma lente patologizante, focando nos *déficits* e diferenças em relação a uma norma neurotípica. Este enfoque reduz o autismo a um conjunto de sintomas e comportamentos que precisam ser corrigidos ou gerenciados, ao invés de valorizar as diversas maneiras pelas quais os indivíduos autistas percebem e interagem com o mundo (Pestana, 2023).

O sistema capitalista se entrelaça com o sistema de colonização, impondo a distinção entre aqueles que são socialmente excluídos e incluídos. No contexto capitalista, em que a eficiência, produtividade e conformidade são altamente valorizadas, as pessoas com TEA muitas vezes são marginalizadas e vistas como menos valiosas devido às suas diferenças. Este sistema reforça a ideia de que o sucesso e a competência são definidos por um conjunto restrito de habilidades

e comportamentos, desvalorizando a diversidade cognitiva e as contribuições únicas que as pessoas autistas podem oferecer. Essa perspectiva perpetua o capacitismo, uma forma de discriminação que pressupõe a inferioridade das pessoas com deficiência.

O conflito de narrativas surge quando confrontamos essa visão dominante com abordagens mais inclusivas e humanizadoras, como o Modelo Social da Deficiência. Este modelo argumenta que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com TEA não são inerentes à sua condição, mas sim resultantes das barreiras impostas por uma sociedade que não acomoda suas necessidades e diferenças. Em vez de focar nos déficits, o modelo social enfatiza a importância de adaptar o ambiente e a sociedade para serem mais inclusivos, permitindo que todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades, possam participar plenamente.

Além disso, há uma crescente valorização das potencialidades das pessoas com TEA, como habilidades cognitivas excepcionais, memória detalhada, pensamento lógico e criativo. Reconhecer e nutrir essas habilidades pode desafiar as narrativas dominantes que limitam as oportunidades para pessoas autistas. Esta mudança de perspectiva pode contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é vista como um recurso valioso em vez de um problema a ser resolvido (Lener, 2022).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definido pelo DSM-5, é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos. O modelo biomédico, predominante na psiquiatria, vê o TEA como uma disfunção cerebral e patologiza a condição, focando nos déficits em relação à norma neurotípica. Isso reforça o capacitismo, que discrimina pessoas com deficiência.

Em contraste, o Modelo Social da Deficiência argumenta que as barreiras enfrentadas por pessoas com TEA são criadas pela sociedade, que não acomoda suas diferenças. Este modelo propõe eliminar barreiras e promover a inclusão e valorização da diversidade, focando em fornecer suporte educacional personalizado e criar ambientes inclusivos (Silva, Gesser, Nuerberg, 2019). Valorizar as habilidades únicas das pessoas com TEA, como memória excepcional e criatividade, pode enriquecer a sociedade. Adotar o modelo social e os estudos interseccionais implica adaptar a sociedade para incluir todas as formas de diversidade, promovendo uma visão mais inclusiva e holística do TEA.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido com base em uma revisão bibliográfica de artigos científicos e livros nacionais e internacionais, da área da Educação, Psicologia e Sociologia, publicados entre os anos de 2020 a 2024. A abordagem narrativa oferece uma visão integrada dos estudos, destacando as conexões entre diferentes trabalhos e proporcionando uma perspectiva contextualizada que pode orientar futuras investigações. Ao organizar a literatura de maneira coerente e reflexiva, a pesquisa bibliográfica narrativa facilita a construção de um panorama detalhado e informativo, essencial para avançar o entendimento de temas complexos e multifacetados.

Para conduzir uma pesquisa bibliográfica narrativa sobre autismo, o Modelo Social da Deficiência e estudos interseccionais, o primeiro passo foi definir claramente o tema e os objetivos específicos, formulando questões de pesquisa que guiaram a investigação. Em seguida, foram selecionadas palavras-chave relevantes e determinadas as bases de dados e bibliotecas eletrônicas a serem consultadas, como Google Scholar, PubMed e Scopus. Realizaram-se buscas extensivas utilizando essas palavras-chave, selecionando artigos, livros e outros materiais relevantes, com base em critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos, como relevância direta para o tema e qualidade metodológica.

Após a coleta de dados, procedeu-se à leitura crítica e análise das fontes, fazendo anotações detalhadas sobre os principais argumentos, metodologias e resultados. As informações foram organizadas em categorias temáticas e sintetizadas, integrando diferentes perspectivas e identificando lacunas na literatura. A revisão narrativa foi redigida de forma lógica e estruturada, começando com uma introdução contextualizadora e desenvolvendo seções que abordaram cada categoria temática. Concluiu-se destacando as principais contribuições e implicações da pesquisa. Finalmente, o texto foi revisado para garantir clareza e coerência, e assegurou-se que todas as fontes estavam devidamente citadas conforme as normas acadêmicas escolhidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A crítica aos processos de padronização e uniformização enfrentados pelas pessoas com deficiência, a valorização da diversidade humana, da singularidade e da intersecção dessa experiência, bem como a defesa do direito

à participação nas várias esferas da vida emergiram como aspectos significativos. Uma das principais contribuições dos estudos interseccionais é a ampliação do escopo da pesquisa e da prática clínica, reconhecendo que as necessidades das pessoas com deficiência são diversas e multifacetadas. Assim, tais perspectivas têm contribuído para a construção de compreensões mais holísticas sobre o autismo e inclusão ao considerar as complexas interações entre diversas dimensões da identidade e da experiência humana, mediadas pelas condições concretas da vida.

É necessário reposicionarmos saberes e práticas no contexto da inclusão visando a efetivação desse direito incondicional, inalienável e intrasferível. Ademais, precisamos assumir que os sujeitos autistas são pessoas que possuem uma ampla gama de habilidades e desafios, incluindo características sociais e cognitivas, singularidades na interação social, comunicação verbal e não verbal, comportamentos e interesses estereotipados, e respostas únicas a uma série de experiências sensoriais, mas que os maiores desafios que enfrentam se encontram arraigados nas barreiras e obstáculos no contexto da acessibilidade.

Sinclair⁵ (2012) afirma que o autismo “é impregnante; colore toda a experiência, cada sensação, percepção, pensamento, emoção e encontra cada aspecto da existência”, destacando que não é possível separar o autismo da pessoa. Essa visão desafia o modelo biomédico, que vê o autismo como um problema a ser corrigido. Em vez disso, Sinclair sugere que o autismo é uma parte intrínseca da identidade de uma pessoa e deve ser valorizado como tal. Isso se alinha com o Modelo Social da Deficiência, que vê as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com autismo como resultado das barreiras sociais, e não como problemas individuais. Implementar essa visão significa promover uma educação inclusiva, adaptar ambientes de trabalho e criar políticas públicas que apoiem a diversidade neurológica, reconhecendo e valorizando as contribuições únicas das pessoas autistas.

O modelo da neurodiversidade valoriza as variações neurológicas, como autismo e dislexia, como formas naturais e enriquecedoras da cognição humana,

5 O termo “neurodiversidade” foi introduzido por Jim Sinclair, uma socióloga autista australiana, em 1990. Sinclair desafiou a visão negativa do autismo, afirmando que não havia necessidade de lamentação e que o autismo não era uma maldição. Essa perspectiva deu início ao movimento da Neurodiversidade em 1993, que apoia a ideia de que o autismo deve ser visto como uma parte valiosa do legado genético da humanidade, e não como um erro da natureza a ser corrigido.

em vez de vê-las como deficiências a serem corrigidas. Esse modelo enfatiza a importância de criar ambientes inclusivos que respeitem e adaptem-se às diferenças neurológicas, destacando tanto os desafios quanto as habilidades únicas de cada indivíduo. Promove a autodeterminação e a participação ativa das pessoas neurodivergentes nas decisões que afetam suas vidas, e sugere práticas educacionais e profissionais que aproveitem suas qualidades específicas. Embora ofereça uma abordagem positiva e inclusiva, também enfrenta desafios, como a necessidade de equilibrar o reconhecimento das dificuldades reais com a valorização das diversidades neurológicas (Adriano; Lugon; Aydos, 2021; Ortega, 2018).

Ortega (2018) defende que a inclusão vai além de simples acomodações, exigindo uma mudança de paradigma para reconhecer e valorizar as habilidades únicas de cada aluno. No entanto, Ortega também ressalta desafios na implementação prática, como o risco de minimizar as dificuldades reais enfrentadas pelos neurodivergentes, exigindo um equilíbrio cuidadoso entre valorização da diversidade e suporte efetivo.

Contudo, o TEA, conforme definido pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), é considerada uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por prejuízos persistentes na comunicação e interação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos. O DSM-5 consolidou diversas condições anteriormente consideradas separadas, como autismo infantil precoce, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância, sob o guarda-chuva do TEA para simplificar o diagnóstico (APA, 2014).

O modelo biomédico, predominante na psiquiatria e na medicina, vê o TEA principalmente como uma disfunção ou anormalidade do cérebro. Este modelo, também conhecido como modelo individual, trata a deficiência como uma doença ou uma consequência de uma condição médica, patologizando o corpo e focando nos déficits em relação à norma neurotípica. Essa abordagem tende a reforçar o capacitismo, uma forma de discriminação que pressupõe que pessoas com deficiência são inferiores ou menos capazes que pessoas sem deficiência (Adriano; Lugon; Aydos, 2021)

Essa visão limitada, no entanto, é amplamente criticada por não considerar o impacto social e ambiental na vida das pessoas com TEA (Almeida; Neves, 2020). O Modelo Social da Deficiência oferece uma perspectiva alternativa, destacando que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência não são inerentes a elas, mas são resultado das atitudes e estruturas sociais.

Segundo este modelo, a deficiência é criada pela sociedade que não acomoda as diferenças e não proporciona suporte adequado.

O modelo social propõe que, ao invés de focar exclusivamente na tentativa de “corrigir” ou “normalizar” o indivíduo, a sociedade deve se adaptar para incluir e valorizar as diferenças. Isso significa eliminar barreiras arquitetônicas, melhorar a acessibilidade e promover uma cultura de aceitação e valorização da diversidade. No contexto do TEA, isso envolve fornecer suporte educacional personalizado, criar ambientes de trabalho inclusivos e garantir que os serviços de saúde e sociais estejam adaptados às necessidades específicas dessas pessoas (Silva, Gesser, Nuerberg, 2019).

Adotar o Modelo Social da Deficiência em relação ao TEA implica reconhecer e valorizar as habilidades únicas e as potencialidades dos indivíduos com autismo. Muitas pessoas com TEA possuem habilidades cognitivas notáveis, como uma memória excepcional, um pensamento lógico rigoroso e uma criatividade distinta. Essas capacidades podem ser extremamente valiosas em diversos campos, como ciência, tecnologia, arte e música.

Para desenvolver essas potencialidades, é crucial proporcionar um ambiente de apoio e inclusão que inclua educação adaptada, reconhecimento das habilidades únicas e suporte contínuo. Valorizar as qualidades das pessoas com TEA não só melhora sua qualidade de vida, mas também enriquece a sociedade como um todo, promovendo uma maior diversidade de pensamentos e perspectivas.

Os Estudos sobre Deficiência na Educação emergem como uma crítica contundente à perspectiva biomédica da Educação Especial, que historicamente tem tratado a deficiência como um problema intrínseco ao indivíduo, necessitando de correção ou gerenciamento. Essa abordagem biomédica tende a patologizar a deficiência, reduzindo-a a um conjunto de limitações e déficits que colocam a pessoa com deficiência em uma posição de inferioridade em relação às normas estabelecidas pela sociedade.

O ativismo acadêmico na área da deficiência propôs o Modelo Social da Deficiência, uma das contribuições teóricas mais significativas dos Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*). Este campo acadêmico, que se consolidou na década de 1970, surgiu das lutas desenvolvidas por pessoas com deficiência contra a segregação e discriminação, influenciadas por movimentos sociais dos anos 60, como o movimento dos direitos civis, o movimento feminista, o movimento de consumidores e o movimento LGBTQ+ nos Estados Unidos.

Esses movimentos culminaram em uma corrente teórica no Reino Unido e nos Estados Unidos, conhecida como “social model of disability”, tendo como um de seus principais precursores o sociólogo Michael Oliver.

O Modelo Social da Deficiência desafia a visão biomédica, argumentando que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não são inerentes a elas, mas são criadas pelas barreiras físicas, sociais e atitudinais impostas pela sociedade. Em vez de focar nas limitações do indivíduo, o modelo social enfatiza a necessidade de uma mudança estrutural na sociedade para acomodar a diversidade humana. Esse modelo destaca que a deficiência deve ser vista como um dos marcadores da identidade do sujeito, ao lado de etnia, gênero, sexualidade, entre outros.

Essa perspectiva tem implicações profundas para a Educação Especial. Em vez de focar na correção dos déficits individuais, a partir do modelo social, deve concentrar-se na remoção de barreiras e na criação de ambientes inclusivos que valorizem a diversidade e promovam a participação plena de todos os alunos. Isso inclui adaptar currículos, métodos de ensino e ambientes físicos para atender às necessidades de todos os estudantes, reconhecendo que cada um possui habilidades e potencialidades únicas que podem contribuir para o enriquecimento do ambiente educacional (Block, 2023).

Os Estudos sobre Deficiência também destacam a importância de desconstruir as concepções capacitistas, que pressupõem a superioridade das pessoas sem deficiência e a inferioridade das pessoas com deficiência. Ao reconhecer a deficiência como parte integrante da identidade humana, ao lado de outros marcadores identitários, esse campo acadêmico promove uma visão mais inclusiva e equitativa da sociedade (Ashinoff, 2021).

Decolonizar o autismo parte do princípio de reconhecer que o autismo é uma deficiência, amparada pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e que faz parte de uma identidade social. Dessa forma, para decolonizar o autismo, é necessário também decolonizar a deficiência. O contexto de estruturas sociais opressivas cria e recria a deficiência a partir da diferença como parte de um sistema de controle, para que as pessoas tenham controle sobre si e sobre sua própria deficiência (Kuppers, 2016; Aydos, 2019).

A decolonização requer reconhecer o estado de ser colonizado/objeto e como a colonização se cruza com o capacitismo. Segundo Kuppers (2016, p. 69), a deficiência é uma performance dentro do sistema colonizador, devido à necessidade de adaptação através de posições sociais, sejam profissionais ou pessoais.

O sistema recorre à adaptação social ao tratar pessoas com deficiência com exclusão social, econômica, política e sistemas de justiça fazendo-as colaborar conforme as normativas sociais impostas pelo sistema colonizador. Justamente essas adaptações são formas de capacitismo contra as pessoas com deficiência.

A decolonização do autismo e da deficiência pode ser modelada a partir de outros movimentos de decolonização, como os raciais, de gênero e indígena, que transcendem a história e as formações modernas de colonização. Ou seja, a decolonização precisa “des-hierarquizar” as redes do sistema capitalista econômico, político e cultural para criar rupturas nas relações coloniais. Uma mesma luta decolonial permeia outras lutas, pois a interseccionalidade das relações sociais não pode ser analisada separadamente, uma vez que permeia a sociedade em todas essas áreas.

Entender que todas as pessoas precisam fazer parte do processo de decolonização coloca a luta como um esforço coletivo, contrário às imposições individuais do sistema capitalista. A decolonização não pode ser realizada de forma isolada ou apenas por aqueles diretamente afetados pelas estruturas opressivas. Ela exige um movimento conjunto onde todos, incluindo aqueles em posições de poder e privilégio, reconheçam as opressões que exercem e os privilégios de que desfrutam.

A participação das pessoas em posições de poder é crucial, pois elas têm a capacidade de influenciar mudanças sistêmicas significativas. Reconhecer a opressão que perpetuam e os privilégios que possuem é um passo importante para dismantelar as estruturas coloniais e capacitistas. Essa conscientização deve levar a ações concretas, onde essas pessoas se unam às lutas decoloniais, apoiando iniciativas que promovam a igualdade e a justiça social (Neumeier; Brow, 2020).

A luta decolonial deve ser interseccional, abrangendo questões de raça, gênero, deficiência e outras identidades marginalizadas. A compreensão de que a opressão é multifacetada e interligada permite uma abordagem mais holística e eficaz na busca por uma sociedade mais justa. Ao unir forças e trabalhar coletivamente, é possível desafiar e transformar as normas capitalistas e coloniais que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Assim, a decolonização se torna uma prática inclusiva e abrangente, visando a emancipação de todos os indivíduos e a criação de um sistema social mais equitativo e justo (Pestana, 2023).

Entender que todas as pessoas precisam fazer parte do processo de decolonização coloca a luta como um esforço coletivo, contrário às imposições

individuais do sistema capitalista. A decolonização não pode ser realizada de forma isolada ou apenas por aqueles diretamente afetados pelas estruturas opressivas. Ela exige um movimento conjunto onde todos, incluindo aqueles em posições de poder e privilégio, reconheçam as opressões que exercem e os privilégios de que desfrutam.

A participação das pessoas em posições de poder é crucial, pois elas têm a capacidade de influenciar mudanças sistêmicas significativas. Reconhecer a opressão que perpetuam e os privilégios que possuem é um passo importante para dismantelar as estruturas coloniais e capacitistas. Essa conscientização deve levar a ações concretas, onde essas pessoas se unam às lutas decoloniais, apoiando iniciativas que promovam a igualdade e a justiça social.

Além disso, a luta decolonial deve ser interseccional, abrangendo questões de raça, gênero, deficiência e outras identidades marginalizadas. A compreensão de que a opressão é multifacetada e interligada permite uma abordagem mais holística e eficaz na busca por uma sociedade mais justa. Ao unir forças e trabalhar coletivamente, é possível desafiar e transformar as normas capitalistas e coloniais que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Assim, a decolonização se torna uma prática inclusiva e abrangente, visando a emancipação de todos os indivíduos e a criação de um sistema social mais equitativo e justo (Pestana, 2023).

Respeitar autistas por serem quem são faz parte essencial do processo de decolonização. Este respeito implica reconhecer e valorizar as singularidades dos indivíduos autistas, sem tentar forçá-los a se conformar aos padrões neurotípicos predominantes. Conforme Holmans (2017) defende, esse respeito é fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A decolonização do autismo envolve um esforço consciente para desafiar e desconstruir as narrativas colonizadoras que patologizam e marginalizam os autistas. Este processo convida tanto pessoas comuns quanto profissionais a repensarem suas abordagens e práticas, buscando formas de atuação que promovam a verdadeira inclusão autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é um campo de poder e conflito de narrativas, onde o modelo capitalista e biomédico tende a definir os sujeitos autistas como incapazes ou atípicos, marginalizando-os com base em um conjunto estreito de normas.

Confrontar essa visão com o Modelo Social da Deficiência e a valorização das potencialidades únicas das pessoas com TEA é essencial para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Os Estudos sobre Deficiência na Educação oferecem uma crítica fundamental à perspectiva biomédica da Educação Especial, promovendo o Modelo Social da Deficiência como uma abordagem mais inclusiva e humana. Ao valorizar a deficiência como um marcador de identidade e focar na remoção de barreiras sociais, esse campo acadêmico desafia as concepções capacitistas e promove uma educação que respeita e valoriza a diversidade humana.

Adotar o Modelo Social da Deficiência para compreender o autismo significa enxergar essa condição além do aspecto biológico, reconhecendo-a como uma característica entre muitas que compõem a identidade de uma pessoa. Este modelo rejeita a visão do autismo como uma doença a ser corrigida e enfatiza a importância de entender as experiências dos autistas dentro do contexto social. Ele propõe uma mudança de foco do déficit individual para as barreiras sociais que dificultam a participação plena dessas pessoas na sociedade. Entender o autismo desta forma valoriza as potencialidades únicas dos autistas e promove a inclusão e participação ativa. Para isso, é necessário remover barreiras através de políticas públicas, práticas educacionais inclusivas, ambientes de trabalho adaptados e sensibilização da sociedade. Este modelo celebra a diversidade humana e promove uma sociedade mais justa e inclusiva.

Construir estruturas sociais inclusivas exige enfrentar diretamente a colonização do autismo. Isso significa criar espaços onde autistas possam expressar suas vozes e serem protagonistas de suas próprias vidas. A inclusão não deve ser um ato de caridade, mas um reconhecimento dos direitos e da dignidade inerente a todas as pessoas. Estruturas sociais inclusivas devem ser projetadas para acomodar a diversidade de experiências humanas, incluindo aquelas das populações historicamente oprimidas.

A interseccionalidade destaca que as identidades individuais são moldadas por uma combinação de fatores sociais, culturais e políticos. Na educação inclusiva, isso significa que os alunos não são definidos por uma única característica, como deficiência, etnia ou gênero, mas por uma complexa interação dessas dimensões. Por exemplo, um aluno com deficiência e de uma minoria étnica pode enfrentar desafios únicos que não podem ser compreendidos apenas pela sua deficiência ou etnia isoladamente. Adotar uma abordagem interseccional permite que educadores desenvolvam práticas mais sensíveis

e adaptadas, reconhecendo a complexidade das identidades dos alunos e promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Ademais, a decolonização é um processo contínuo e dinâmico. Para que as lutas por justiça e igualdade amadureçam, é necessário que todos reconheçam seus próprios privilégios e trabalhem ativamente para dismantelar as hierarquias opressivas. Esse reconhecimento abre caminho para o protagonismo das populações marginalizadas, permitindo que liderem a revolução necessária para criar uma sociedade mais justa e equitativa. A decolonização do autismo é, portanto, uma parte crítica desse movimento maior, exigindo esforços contínuos para garantir que as vozes autistas sejam ouvidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Luana; LUGON, Ricardo; AYDOS, Valéria. **Autismo, deficiência e neurodiversidade**: provocações para pensar um conceito disputado e seus efeitos em pesquisas no/a partir do sul global. In: 45º Encontro Anual da Anpocs, São Paulo, 2021. Anais... São Paulo: ANPOCS, p. 1–15. Disponível em: https://www.anpocs2021.sinteseeventos.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=3654. Acesso em: 03 jun. 2023.

ALMEIDA, Máira L.; NEVES, Anamaria S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, e180896, p. 1–12, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2014). **Manual de transtornos mentais DSM-5** (1ª ed.). Artmed. Disponível em <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obautoeducador/2015/DSM%20V.pdf>. Acesso em 27 mai. 2017.

ASHINOFF, Brandon K.; ABU-AKEL, Ahmad. **Hyperfocus**: the forgotten frontier of attention. *Psychological Research*, v. 85, n. 1, p. 1–19, 2021.

AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, v. 44, n. 1, p. 93–116, 2019.

BLOCK, Pamela, et al. **Occupying Disability**: An Introduction. In: BLOCK, Pamela, et al. (Eds.). *Occupying Disability: Critical Approaches to Community, Justice, and Decolonizing Disability*. New York/London: Springer Dordrecht Heidelberg, 2023. p. 03–14.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sa da Costa Editora, 1978.

NICOLAU, Giovanna; DE ASSIS, Pablo. A descolonização do Autismo a partir do protagonismo Autista. **Revista Mundaú**, n. 13, p. 63–86-63–86, 2023.

KOVACHEVA, Siyka. Social **Inclusion**. Council of Europe European Union: EU-CoE youth partnership policy sheet, 2023. Disponível em: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/social-inclusion>. Acesso em: 3 mai. 2023

LENER, Marc S.; Villines, Zawn. What does neurotypical, neurodivergent, and neurodiverse mean? **Medical News Today**, 2022. Disponível em: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/what-does-neurotypical-mean>. Acesso em: 3 mai. 2023.

ORTEGA, Francisco. “Neurodiversidade: A Educação e o Papel dos Profissionais”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, no. 3, 2018, pp. 1-20.

PESTANA, Douglas Manoel Antonio et al. Interseccionalidades na voz de paulo freire na educação inclusiva do aluno com transtorno do espectro autista. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 15, p. 126-131, 2023.

SILVA, Solange Cristina; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do Modelo Social da Deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista educação, artes e inclusão**, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 7 jun. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.004

O IMPACTO DA EXPRESSÃO CORPORAL DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Sebastião Gomes Barbosa¹

RESUMO

Este artigo discute o impacto da norma como um princípio organizador das relações de poder na sociedade contemporânea, especificamente no que diz respeito à percepção da expressão corporal de crianças com espectro autista nos espaços sociais. O objetivo central do estudo é compreender como essa percepção, que é influenciada pela norma, afeta diretamente a vida cotidiana dessas crianças. Trata-se de um estudo que toma como base o conceito foucaultiano de norma. Para este estudo, utilizou-se metodologia de pesquisa do tipo qualitativa, com emprego de análise descritiva. Os resultados evidenciam que a expressão corporal das crianças com espectro autista desafia as normas sociais estabelecidas e abre espaço para um campo de resistência e redefinição. Além disso, apontam para a urgência de promover conscientização e educação no que se refere ao espectro autista, visando uma compreensão ampla da neurodiversidade. Destaca-se, assim, a importância de reconhecer e respeitar a singularidade desse público, transpor as barreiras impostas pelas normas sociais e fomentar uma reflexão sobre como tornar a sociedade mais acolhedora e inclusiva para todos os seus membros, independente das dificuldades e potencialidades de cada um, e dessa maneira, promover também mudanças significativas na participação das crianças com espectro autista nos diversos espaços da sociedade.

Palavras-chave: Foucault, Norma, Poder, Espectro Autista.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), na Linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais. E-mail: sgbarbosa.ed@gmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é discutir sobre o impacto das normas sociais na percepção e expressão corporal das crianças com espectro autista por parte da sociedade. Ao abordar essa temática, o ponto central do estudo é o conceito foucaultiano de norma (FOUCAULT, 2008a) que destaca como as sociedades modernas estabelecem padrões de comportamento considerados normais e são internalizados e reforçados através de instituições e práticas sociais.

A expressão corporal de crianças no espectro autista, nesse sentido, pode acarretar hostilidade na qual essas crianças são alvo de correção e exclusão por não se encaixarem nos padrões aceitos de comportamento da sociedade. Esses aspectos não apenas limitam a liberdade de se expressar dessas crianças, mas também trazem uma carga emocional (CHAIM et al., 2023) que as afetam e repercutem na vida de seus familiares.

Neste contexto, as crianças com espectro autista se expressam de maneira distinta das normas sociais, especialmente no que se refere à linguagem corporal em espaços sociais. Ao desafiarem essas normas por meio de comportamentos não convencionais na maneira de se comunicar e de interagir, evidenciam a importância de reconhecer e valorizar a neurodiversidade².

Dito isso, para o presente estudo foram utilizados dados obtidos a partir de narrativas de mães de crianças com espectro autista das reuniões pedagógicas do atendimento educacional especializado (AEE) e durante entrevistas anamnese com essas mães. Esses dados fornecem evidências sobre como os corpos das crianças com espectro autista comunicam e impactam as situações cotidianas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com análise descritiva.

A análise das narrativas coletadas, sob a ótica foucaultiana, evidencia a influência das normas nos espaços sociais na expressão corporal de crianças com espectro autista, muitas vezes resultando em exclusão e incompreensão, mas também mostra como os corpos dessas crianças desafiam e abrem

2 Neurodiversidade é um conceito que reconhece e celebra a diversidade natural das funções cerebrais e das experiências neurológicas humanas. Nessa perspectiva, entende-se que as diferentes maneiras de processar informações e experimentar o mundo contribuem para a riqueza e complexidade da experiência humana. (ORTEGA, 2009; ROSQVIST; CHOWN; STENNING, 2020). As considerações em apoio à neurodiversidade, embora sujeitas a críticas, promovem uma discussão fundamental, especialmente no que se refere às ações voltadas para o campo da Educação Especial e Inclusiva.

caminhos de resistência ao se expressarem de maneira singular. Por fim, o estudo ressalta a necessidade de promover mudanças substanciais por meio da sensibilização e educação a respeito do espectro autista, visando uma sociedade que acolha as diferenças.

METODOLOGIA

Este estudo se iniciou com a coleta de dados em uma escola da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, RJ. É uma escola pequena que atende ao primeiro segmento do Ensino Fundamental em dois turnos: manhã e tarde. A coleta de dados se deu a partir dos arquivos do autor nos quais estavam disponibilizados narrativas de mães de crianças com espectro autista de duas turmas do atendimento educacional especializado, coletados durante reuniões de pais/responsáveis, ou durante as entrevistas anamnese no início do ano letivo. São narrativas espontâneas de algumas mães, compartilhadas durante conversas sobre os desafios enfrentados no dia a dia das crianças.

Para capturar essas experiências, foi dedicado um momento nas reuniões ou nas entrevistas para que compartilhassem breves narrativas. Durante esse processo, foram tomadas notas detalhadas para garantir que as narrativas fossem registradas de forma completa. Para o presente estudo, três dessas narrativas foram selecionadas por serem consideradas representativas para compor a pesquisa.

No que se refere aos aspectos éticos do estudo, foi garantido o respeito pelo direito à privacidade dos participantes. Foi obtido consentimento das mães/responsáveis pelas crianças. Os nomes que aparecem nas narrativas foram trocados para preservar a identidade das pessoas.

Para este estudo, adotou-se metodologia qualitativa, dado que esse tipo de metodologia, como prática de pesquisa, julgou-se ser adequada para o estudo em específico, com seleção, análise e interpretação dos dados coletados e abordagem descritiva (LAVILLE, 1999).

CORPO E DEFICIÊNCIA

Há uma diversidade de temas interconectados relacionados ao corpo sendo explorados em pesquisas educacionais, como mencionado por Munhoz e Aquino (2020), pois se trata de um assunto de estudo amplo e complexo. No

presente estudo, corpo, poder e subjetividade estão interligados na análise da expressão corporal de crianças com espectro autista.

O transtorno do espectro autista é uma condição neurodesenvolvimental que faz parte da diversidade neurológica (ROSQVIST; CHOWN; STENNING, 2020). Pessoas com espectro autista podem apresentar variações deficitárias em habilidades sociais, de comunicação e comportamentos (BARBOSA, 2022). Nesse contexto, salienta-se que é preciso garantir e promover os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, entre estas as com espectro autista, reconhecendo sua dignidade e respeito à diversidade.

A constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) proíbe qualquer discriminação por causa da deficiência, enquanto a lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) desempenha um papel fundamental na luta contra a discriminação e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, estabelecendo um marco legal para garantir sua plena participação na sociedade.

Em relação especificamente às pessoas no espectro autista, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, da Política nacional de proteção aos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2012), conhecida também como Lei Berenice Piana, foi responsável por especificar o TEA como uma deficiência, e as pessoas nessa condição passaram a usufruir dos benefícios da Lei Nº 7.853 de 24 de Outubro de 1989, como as demais pessoas com deficiência (BRASIL, 1989).

É importante ressaltar que a deficiência pode ser compreendida a partir de diferentes modelos, destacando-se principalmente o modelo médico e o modelo social. O modelo médico, como discutido por Georges Canguilhem em seu livro “O Normal e o Patológico”, aborda a saúde e a doença a partir de uma perspectiva que enfatiza a normatividade e a busca pela cura, definindo claramente o que é considerado normal e o que é visto como anormal ou patológico (CANGUILHEM, 2009).

As ideias apresentadas por Canguilhem suscitam reflexões e debates importantes sobre a influência do modelo médico na compreensão da deficiência e sobre a sua relação com o modelo social. Ao explorar esses dois paradigmas, é possível analisar não apenas as questões de saúde e funcionalidade, mas também as dinâmicas de poder, as normas sociais e as experiências vividas pelas pessoas com deficiência.

O modelo médico de deficiência é uma abordagem que compreende a deficiência como uma condição inerente e individual da pessoa, atribuindo a

ela uma anormalidade ou anomalia. Nesse modelo, a deficiência é geralmente considerada como uma disfunção, patologia ou incapacidade que necessita de intervenções médicas ou terapêuticas para corrigi-la ou minimizar seus efeitos (FORESTI e BOUSFIELD, 2022).

Nesse sentido, tende a focar nas limitações individuais e propor soluções baseadas em correção ou tratamento. Segundo o site Origem da Palavra, o termo tratamento é originado do Latim *tratare*, que significa lidar, manejar, administrar, relacionado ao verbo *trahere*, puxar, arrastar, trazer, e que por volta do século XIV, o sentido de lidar com algo através da fala ou escrita foi aplicado na Medicina com o sentido de processo para curar uma doença (ORIGEM DA PALAVRA, 2011). O espectro autista, contudo, não é doença e está inserido em um dos transtornos do neurodesenvolvimento.

Segundo Foresti e Bousfield (2022) o modelo social de inclusão, por sua vez, considera que as limitações não são inerentes à condição das pessoas, mas são construções sociais que não levam em consideração a diversidade. Ao adotar essa perspectiva, a direção dos esforços se faz no sentido de eliminar as barreiras sociais, promovendo ambientes que valorizem diferentes formas de expressão.

Nessa perspectiva, o espectro autista é compreendido não apenas como uma condição singular, mas como um fenômeno influenciado significativamente por fatores sociais, culturais e ambientais. Essa abordagem, portanto, não vê o espectro autista exclusivamente como um problema médico a ser tratado. Em vez disso, destaca a necessidade de transformar a sociedade para melhor acomodar e apoiar as pessoas.

O movimento pelo modelo social de inclusão ocorreu, de maneira ampla, apenas com o advento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 (BARBOSA-FOHRMANN, 2017). Essa demora de mudança de paradigma levanta questionamentos sobre a prioridade dada às questões de inclusão ao longo do tempo.

Foresti e Bousfield (2022), citando Foucault (1977), apontam que a discussão sobre o modelo médico surge no final do século XVIII e início do século XIX, refletindo uma dinâmica de poder onde as instituições médicas detêm autoridade sobre a definição de normalidade e anormalidade

No entendimento de Foresti e Bousfield (2022), este modelo de compreensão da deficiência, enraizado nas bases da medicina moderna, influenciou

significativamente as práticas e políticas direcionadas às pessoas com deficiência.

Já o modelo social, como vimos, considera a deficiência como uma construção social, nesse sentido, abre-se espaço para a análise do poder nas estruturas sociais que estabelecem normas e influenciam a percepção sobre o que é tido como válido, e conseqüentemente, aceito socialmente.

Portanto, a compreensão das interações sociais e das barreiras impostas nos diversos espaços sociais, nessa perspectiva, recai na influência sobre o que é considerado normal ou anormal pela sociedade.

NORMA E PODER: UMA ABORDAGEM FOUCAULTIANA

O quadro a seguir, apresenta uma seleção de estudos de Foucault que traçam caminhos para uma concepção mais clara da norma. Não se trata de entender como uma linha linear histórica sobre como o poder é exercido na sociedade, mas de perceber que há conexões de elementos novos e antigos em suas análises.

Quadro 1: Estudos de Foucault nos quais norma e/ou temas relacionados foram abordados

Ano	Estudos
1954	Doença Mental e Psicologia
1961	História da Loucura na Idade Clássica
1969	Arqueologia do Saber
1970	A Ordem do Discurso
1972-1973	A Sociedade Punitiva (palestras no Collège de France)
1973-1974	O Poder Psiquiátrico
1974-1975	Os Anormais: Curso no Collège de France
1975	Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão
1979	Microfísica do Poder
1976, 1984, 1984	História da Sexualidade I, II e III
1979	O Nascimento da Biopolítica
1976	Em Defesa da Sociedade
1978	Segurança, Território e População

Fonte: Elaborado pelo autor

A respeito da norma, Danner (2017, p.13) assim se refere:

Foi a norma que conseguiu estabelecer um elo entre o elemento disciplinar do corpo individual (disciplinas) e o elemento

regulamentador de uma multiplicidade biológica (biopoder). A norma é tanto aquilo que se pode aplicar a um corpo que se deseja disciplinar como a uma população que se deseja regulamentar.

Esse trecho aborda a relação complexa entre a norma e o poder disciplinar, apontando para a maneira como a norma atua como um instrumento que conecta tanto o controle individual quanto o regulamento de uma população em larga escala.

Apesar de grande parte da obra de Foucault abordar, de certa forma, questões relacionadas à normalização, o destaque específico dado à norma como um conceito só foi abordado de maneira explícita a partir de suas últimas duas palestras da série de 1972-1973 no Collège de France, intitulada “A Sociedade Punitiva”. Até então, o termo “norma” aparece de maneira dispersa em suas observações. No entanto, seu pensamento avança para uma definição mais precisa durante suas palestras no Collège de France em 1978, intitulada “Segurança, Território e População” (KELLY, 2019)

Dito isso, segundo Siqueira (2021) no poder disciplinar, a norma é estabelecida a partir do ideal de máxima eficiência, através da análise detalhada e classificação dos gestos e comportamentos corporais. Essa norma é alcançada mediante a decomposição dos elementos para entender e otimizar o corpo e os movimentos, buscando rapidez, excelência e máxima utilidade. A disciplina também estabelece sequências e procedimentos para adestramento e controle, demarcando assim a linha entre o normal e o anormal, conforme especificado por Foucault.

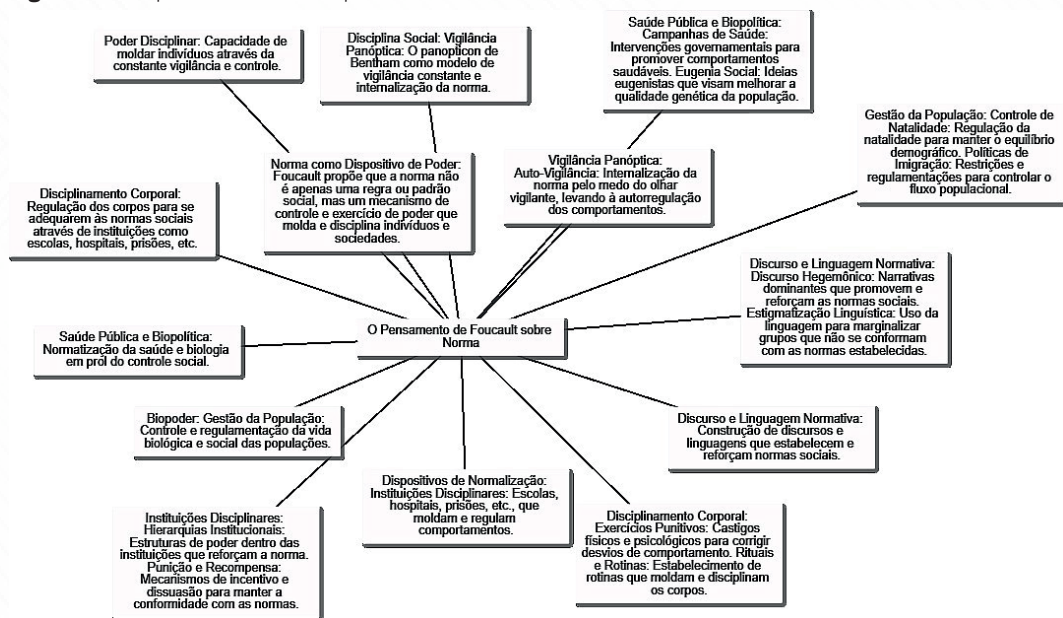
A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava (FOUCAULT, 2000, p. 223).

Já o biopoder opera com a previsibilidade, utilizando dados para entender e controlar fenômenos coletivos, como doenças, e cria normas a partir da análise estatística dos casos e do risco, estabelecendo uma curva de normalidade para cada segmento da sociedade. A norma no biopoder não é uma medida ideal, mas sim o normal estatístico, e seu objetivo inicial é alcançar essa média global. Este tipo de poder, segundo Foucault, levanta questões

sobre a estabilidade da sociedade disciplinar, sugerindo a emergência de uma sociedade de segurança (Siqueira, 2021).

O esquema a seguir representa análises de Foucault sob os mecanismos de poder. Como vimos, para Foucault a forma como a norma é entendida e aplicada difere entre o poder disciplinar e o biopoder.

Figura 1. Perspectivas sobre o poder e norma em obras de Foucault



Fonte: Organizado a partir das obras de Foucault: Vigiar e Punir, História da Sexualidade e Nascimento da Biopolítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A expressão corporal das crianças com espectro autista, revela particularidades na maneira como se comunicam e interagem nos diversos espaços sociais. Essas crianças apresentam gestos e movimentos singulares. Embora isso não seja um comportamento esperado dentro do contexto das normas sociais estabelecidas, pautadas em um padrão universal, na verdade indicam especificidades, maneiras de agir que são próprias destas crianças.

Sob a ótica foucaultiana, torna-se perceptível que a expressão corporal dessas crianças também denotam um ato intrínseco de resistência às normas sociais que procuram impor controle sobre subjetividades. Nessa perspectiva,

as narrativas a seguir servem como exemplos elucidativos de como essas normas exercem o poder.

NARRATIVA 1:

Na narrativa que segue, Maria, mãe de João, um garoto de sete anos com espectro autista, compartilha suas experiências em uma situação rotineira no parque com o filho.

A gente estava no parque, um lugar que deveria ser de alegria para todas as crianças, aí percebi que olhares curiosos e sussurros de outras mães quando João começou a girar em torno de si mesmo. É a forma que ele tem de expressar que está alegre, que muitas vezes é mal compreendida pelas pessoas. Às vezes, olham para mim com expressões de pena, como se a alegria de João fosse algo que precisasse ser corrigido. E eu me pergunto, por que nossa sociedade ainda luta para aceitar que as pessoas são diferentes, e que isso não é um problema? Ele é tão inteligente, tão amoroso, mas as pessoas muitas vezes não conseguem enxergar além do que é considerado normal. João tem o direito de ser ele mesmo, e eu desejo que os outros possam entender e aceitar do jeito que ele é. (Maria)

A narrativa destaca a percepção de olhares curiosos e sussurros de outras mães, evidenciando como as normas sociais podem influenciar a maneira como as pessoas interpretam e reagem a comportamentos chamados desviantes, e corrobora a ideia de que a expressão corporal de sujeitos com espectro autista desafia tais normas. Segundo a perspectiva foucaultiana (2008a), são as normas que influenciam o comportamento das pessoas e determinam quem se encaixa ou não nos padrões estabelecidos.

Aqueles que aderem a estes padrões são incluídos e aceitos, enquanto aqueles que se desviam podem enfrentar formas de exclusão. Isso demonstra como as normas exercem poder ao regular a participação e a pertença das pessoas.

NARRATIVA 2:

A segunda narrativa mergulha em uma cena onde as expectativas normativas colidem com a singularidade de Lucas.

Em uma viagem de ônibus, eu me deparei com uma situação que me deixou muito triste. Durante a viagem Lucas começou a manifestar desconforto diante do barulho e das luzes do ambiente. Por causa disso ele começou a realizar movimentos, balançando o corpo para trás e para frente no banco do ônibus, com as mãos tampando os ouvidos. Uma passageira próxima reagiu com xingamentos. Nesse momento, uma outra passageira decidiu nos ajudar. Ela dirigiu-se à passageira mal informada, explicando que se tratava de uma criança com autismo e que ela se acalmasse. Fiquei tão nervosa no momento quando todas as pessoas do ônibus nos olhavam que não lembrei de explicar que meu filho estava com o cordão decorado com girassóis, que indica a condição dele, de pessoa deficiente. É muito desgastante ter que ficar dando explicação às pessoas que ele é uma criança que precisa de apoio. (Mariana)

Essa defesa espontânea, relatada pela mãe de Lucas, não apenas destaca a necessidade de educação sobre o espectro autista, mas também ilustra como a intervenção de pessoas conscientes pode fazer a diferença. A narrativa do ônibus mostra a importância de uma outra abordagem que compreenda e respeite a expressão corporal dessas crianças e demonstra como as normas sociais podem influenciar a manifestação de poder e controle sobre as pessoas que fogem ao que é considerado normal. A reação da passageira, que respondeu com xingamentos, demonstra a intolerância que pode surgir quando as normas sociais são desafiadas. A narrativa revela o poder normativo que subjaz ao comportamento socialmente aceitável, restringindo a liberdade de Lucas de se expressar de acordo com suas especificidades. O trecho abaixo traduz bem como funciona o exercício desse poder:

[...] temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Um outro aspecto a ser destacado na narrativa, diz respeito à recorrente necessidade da mãe de Lucas de explicar que o filho apresenta necessidades específicas, que põe em evidência como a imposição de normas sociais, em

diferentes espaços, pode tornar-se uma fonte de desgaste emocional para aqueles que não se enquadram nas expectativas sociais.

NARRATIVA 3:

A terceira narrativa é de uma mãe que teve problemas com o transporte escolar de seu filho quando ele estudava em uma escola particular.

Sou eu quem levava o Rafael até o ponto onde o transporte escolar pegava ele. No horário de saída da escola sou eu quem ficava esperando ele também. Se não fosse o transporte escolar não sei se conseguiria levá-lo todos os dias à escola porque eu tenho muitos afazeres em casa e meu marido trabalha fora e não consegue acompanhar o Rafael. Ele é uma criança autista que não dá trabalho em casa e também na escola. Porém, tive dificuldade com a pessoa que acompanhava o motorista e era responsável pelas crianças durante o trajeto até a escola. Quase todos os dias eu recebia reclamação sobre o Rafael, que ele não obedecia, que fazia birra e batia com as mãos na própria cabeça. Em um certo dia ela disse que não aguentava mais e que o Rafael não podia mais continuar sendo transportado na Van escolar. Para evitar aborrecimentos conversei com meu marido para trocar de empresa de transporte escolar. Felizmente os problemas acabaram depois que troquei de empresa. O Rafael, que chegava agitado em casa começou a ficar mais calmo e feliz. As pessoas precisam entender melhor o autismo para saber lidar com as pessoas autistas (Jussara).

É possível observar na narrativa da mãe de Rafael que existe uma norma tácita sobre como as crianças devem se comportar, e qualquer desvio dessa norma é prontamente identificado como problema. A narrativa aponta como as expressões corporais atípicas são percebidas como indisciplina ou desobediência, em vez de serem compreendidas como formas de comunicação ou autorregulação.

A importância da compreensão do espectro autista pode ser utilizada como uma forma de resistência ao poder da norma. A respeito da resistência na perspectiva foucaultiana, propõe-se uma análise das contradições existentes no exercício de poder, como, por exemplo, examinando a manipulação de instituições, discursos, normas sociais e práticas de controle (FOUCAULT, IN DREYFUS; RABINOW, 1995), conforme especificado a seguir:

Gostaria de sugerir uma outra forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder, que é mais empírica, mas diretamente relacionada à nossa situação presente, e que implica relações mais estreitas entre a teoria e a prática. Ela consiste em usar as formas de existência contra as diferentes formas de poder como um ponto de partida. Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder, do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias (FOUCAULT, In DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 234).

O trecho deixa claro a necessidade de analisar essas contradições do exercício do poder, porque é por meio delas que se constrói resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas neste estudo sobre o impacto da expressão corporal de crianças com espectro autista, sob o enfoque da perspectiva foucaultiana, destacam a complexidade das interações entre norma, poder e subjetividade. Destaca-se como as normas sociais exercem influência sobre a percepção e a interpretação dos corpos dessas crianças, muitas vezes resultando em formas de discriminação e exclusão.

A partir das narrativas apresentadas, evidencia-se que as manifestações corporais das crianças com espectro autista desafiam as normas sociais estabelecidas, criando situações de desconforto, incompreensão e até mesmo hostilidade por parte da sociedade. Essas reações, por sua vez, refletem as normas dominantes, mas também sinalizam a necessidade de promover uma maior conscientização e educação sobre o espectro autista, visando uma compreensão da neurodiversidade.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a importância de criar ambientes inclusivos e acolhedores que valorizem e respeitem a singularidade de cada sujeito, independentemente de suas características neurológicas.

Por fim, compreendendo a centralidade da norma como princípio organizador das relações de poder, somos convidados a questionar quais são as barreiras impostas pelas normas sociais que precisam ser transpostas, e

também fomentar a discussão em prol de uma sociedade que reconheça e respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA-FOHRMANN, A. P. **Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum.** Revista Estudos Institucionais, v. 2, n. 2., p. 736–755, 2017. <https://doi.org/10.21783/rei.v2i2.76>

BARBOSA, S. G. **O Plano Individualizado de Transição como Recurso Pedagógico para Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.** Cadernos Macambira, v. 7 n. 3, p. 225– 231, 2022. Disponível em: <http://www.revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/812>. Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm .Acesso em 16 de fev. de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 30 de mar. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 06 de mar. 2024.

BRASIL. Lei nº. 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário**

Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em 20 jan. 2024.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Tradução do posfácio de Piare Macherey. 6ª.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CHAIM, Maria Paula Miranda et al. **Qualidade de vida de cuidadores de crianças com transtorno do espectro autista: revisão da literatura**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 19, n. 1, p. 9-34, 2019.

DANNER, F. **O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault**. Revista Estudos Filosóficos UFSJ, 2017, v.4. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/estudosfilosoficos/article/view/2357/1630>. Acesso em 20 fev. 2024.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. **A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social**. Revista Psicologia Política, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramlhete. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KELLY, M. **What's In a Norm? Foucault's Conceptualisation and Genealogy of the Norm**. Foucault Studies, v. 27, p. 1-22, 2019. <https://doi.org/10.22439/fs.v27i27.5889>

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: UFMG, v. 340, p. 1990, 1999.

MUNHOZ, Angélica Vier; AQUINO, Julio Groppa. **Inventariando o corpo na pesquisa educacional**: sobre a constituição de um arquivo proliferante. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 313-331, 2020.

ORIGEM DA PALAVRA. **Origem da palavra tratamento**, 2011. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/tratamento/> .Acesso em 12 de jan. 2024.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência & saúde coletiva, v. 14, p. 67-77, 2009.

RABINOW, P. & DREYFUS, H. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROSQVIST, Hanna Bertilsdotter; CHOWN, Nick; STENNING, Anna. **Neurodiversity studies**. Routledge, 2020.

SIQUEIRA, Vinicius. **A normação e a normalização no biopoder** – Michel Foucault. Colunas Tortas, 2021. Disponível em <https://colunastortas.com.br/a-normacao-e-a-normalizacao-no-biopoder-michel-foucault/> Acesso em 02 de mai. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.005

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TEA ENTRE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Kalline Flávia Silva de Lira¹
José Roniero Diodato²
Tânia Maria Goretti Donato Bazante³

RESUMO

Apesar do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ser discutido há décadas, suas causas ainda não são completamente conhecidas, e as evidências científicas atuais apontam ser decorrente de uma interação de fatores, tanto genéticos quanto ambientais. Também é possível constatar o aumento da presença de pessoas com TEA nas escolas, principalmente a partir da educação especial inclusiva, que ressalta a obrigação de acolher, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), à diversidade de estudantes, no que se referem às necessidades individuais, bem como às habilidades e aprendizagens. Compreendendo as Representações Sociais como um conhecimento prático, orientadas para a apreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive, o objetivo dessa pesquisa é analisar as representações sociais do TEA entre docentes da educação básica. Considera-se que os/as docentes têm papel fundamental na criação e na transmissão de representações sobre determinados grupos. Parte-se de uma pesquisa qualitativa, e o caminho

- 1 Doutora em Psicologia Social (UERJ). Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) – Campus Petrolina – PE, e do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNEB), kalline.lira@univasf.edu.br.
- 2 Mestre em Educação (UFPE). Pedagogo/Professor e Intérprete de Libras. Professor da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns, joseroniero.diodato@upe.br.
- 3 Doutora em Educação (UFPB). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Caruaru, e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFPE), tania.bazante@ufpe.br.

metodológico está sendo percorrido inicialmente a partir da análise de pesquisas realizadas sobre o tema e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se como descritores: representação social; autismo; TEA. Foram selecionadas para análise aquelas que tinham docentes como participantes. A partir desse cruzamento, foram encontradas apenas seis pesquisas. Os principais resultados apontam a representação social do TEA numa oposição de temas, com ancoragens em campos discursivos em dicotomias: inato/adquirido, razão/emoção, inteligentes/esquisitos, iguais/diferentes. Esses elementos indicam a existência de uma representação social normativa, que privilegia conceitos ideológicos e do senso comum, e que podem incidir diretamente na atuação dos/as docentes com pessoas com TEA no ambiente escolar.

Palavras-chave: TEA, Autismo, Representação Social, Docentes, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Viver em sociedade exige o cumprimento de deveres e, sobretudo, a adoção de direitos estabelecidos a partir de convenções legislativas para o exercício da cidadania. O direito de ir e vir, a dignidade humana, moradia, saúde e educação para todos/as, sob a égide da nossa Carta Magna (Brasil, 1988), se mostram como direitos fundamentais para o bem-estar de todos/as os/as cidadãos/ãs independente da etnia, do gênero, da cultura, das diferenças e se são consideradas, ou não, pessoas com deficiência. Apesar de tais direitos serem estendidos para todos/as a despeito de suas diferenças, a sociedade nunca esteve preparada para lidar com a diversidade das questões culturais, linguísticas e identitárias.

Nessa perspectiva, ser pessoa com deficiência numa sociedade despreparada, é se tornar culpada e responsável pela sua própria adaptação social, porém a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, em seu artigo 1º vai de encontro a esse discurso e estabelece que é dever da sociedade “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Em outras palavras, a pessoa com deficiência não mais deverá se adaptar à sociedade, mas o inverso é determinado pela Lei em vigor.

Para melhor compreensão do que é considerada uma Pessoa com Deficiência (PcD), nos referimos ainda a LBI no Art. 2º, como sendo aquela pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras (sejam arquitetônicas, de comunicação, atitudinais, dentre outras), pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Partindo desse princípio, a inclusão social é a garantia de participação social plena das PcD, estendendo-se, portanto, para esfera educacional, considerada também enquanto campo de socialização.

Sobre o direito de inclusão, enquanto um modo de promover a igualdade de oportunidades com as demais pessoas a partir do fornecimento de recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e metodológicas (Brasil, 2015), a inclusão é considerada também um:

paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação

sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sasaki, 2009, p. 10).

Dessa forma, levando em conta o contexto escolar e o modo como são conduzidas as políticas de inclusão, é de responsabilidade do poder público garantir a educação inclusiva, a partir das políticas de educação especial com ênfase no/a estudante com deficiência. A garantia da educação como um direito de todos/as é respaldada, inclusive, mediante convenções internacionais a partir da elaboração de documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto ação da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 1948; a Declaração de Jomtien, na Tailândia, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cuja participação do Brasil em março de 1990 foi efetiva; a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Espanha, em que discutiram especificamente sobre a atenção educacional aos/às alunos/as com necessidades educacionais especiais, dentre outras (ONU, 1948; UNESCO, 1990; 1994).

A escola de ensino regular vem a ser um dos primeiros lugares onde a criança pode exercer esse direito à educação inclusiva, ou seja, uma educação de acesso a todos/as (Carneiro, 2012). É fundamental assinalar que esse acesso não diz respeito apenas a permitir que a criança esteja matriculada e que frequente a instituição, mas sim que haja um planejamento para que cada aluno/a possa participar de todo o processo de ensino.

A partir desse contexto, surge no Brasil a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), fomentando na política de Atendimento Educacional Especializado - AEE (Brasil, 2009) o direito ao acesso dos recursos presentes nesse ambiente para todas as PcDs, sejam elas cegas, surdas, com deficiência física e intelectual, e ampliando para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que por vezes, é confundido pelo senso comum, como não sendo uma deficiência.

Conforme Mello (2007, p. 11), o “autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder”.

Após algumas mudanças de nomenclaturas, bem como conceituais da terminologia autismo, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), na sua 11ª versão divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2022, passou a adotar enquanto um Transtorno do Espectro do Autismo, a partir do código 6A02 e respectivas subdivisões, relacionadas aos prejuízos de linguagem funcional e deficiência intelectual (OMS, 2022).

Desse modo, no Brasil, destaca-se a necessidade da garantia dos direitos de estudantes com TEA, através da legislação que determina e estabelece as definições de atendimento em conformidade com o Art. 1º da Lei nº 12.764/2012, cujo transtorno apresenta as seguintes características:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Face ao exposto, a promoção da inclusão dos/as estudantes com TEA precisa ser considerada enquanto ponto fundamental para a aceitação, quebra de paradigmas e adaptações curriculares. Urge uma corrente de luta contra-hegemônica, como forma de combater os estereótipos construídos pela sociedade e que reverberam no âmbito educacional. Sobre esses estereótipos nos move a compreender, a partir da teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; 2015; Jodelet, 2001), a representação social do TEA pelos/as docentes da educação básica.

Os estudos das Representações Sociais estão marcados pela presença de discussões ideológicas, que garantem a prevalência do social, e pelos processos que explicam a dinâmica intergrupos (Moscovici, 1978). No caso da área da educação, o grupo em destaque é constituído por docentes, cuja compreensão dos fenômenos pedagógicos e educacionais é fomentada pelos símbolos culturais ao longo dos tempos. Assim, compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ancorado na Teoria das Representações Sociais, é fundamental para dar

um maior suporte no seu entendimento, apoiado nas influências da história, ideologia e poder exercido sobre os comportamentos individuais dos diversos atores sociais. Considera-se que os/as docentes têm papel fundamental na criação e na transmissão de representações sobre determinados grupos, neste caso específico, sobre os/as estudantes com TEA.

Para Moscovici (1978), toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, pois não existe representação sem objeto. No entanto, o sujeito, ao representar um objeto, traz nesta construção toda bagagem simbólica, ideológica e sociocultural de seu grupo de pertença, o qual, por sua vez, possui uma relação ativa com o objeto. Esta representação é reproduzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais, pois o objeto a ser representado, seja ele humano, social, material ou uma ideia, será apreendido através da comunicação. Sendo assim, os elementos da realidade, os conceitos, as teorias e as práticas são submetidos a uma reconstrução a partir das informações colhidas e da bagagem histórica (social e pessoal) do sujeito. Dessa forma, as representações sociais tratam de explicar as características do pensamento social, diferenciando-o do pensamento individual.

Neste sentido, toda representação surge da necessidade de transformar o que é estranho, o que não é compreendido, em algo familiar – “domar o desconhecido”. Em geral, os grupos produzem representações também como uma forma de filtrar a informação que provém do ambiente com fins de moldar o comportamento individual. É um tipo de manipulação do processo do pensamento e da estrutura da realidade (Moscovici, 1978).

Essa transformação do conteúdo em algo familiar se dá através do processo denominado por Moscovici (2015) como ancoragem. De acordo com o autor, ao entrar em contato com ideias estranhas, o sujeito procura ancorá-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em contexto familiar.

As representações sociais, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (2001), a partir de uma perspectiva dimensional, são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Outro aspecto da compreensão do conceito de representação social é o seu papel na formação das condutas. É ela que modela o comportamento e justifica sua expressão. Moscovici (1978) diz que a representação social é

uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstruir os elementos do contexto social em que o comportamento deve ter lugar. Para o autor, o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas, ao mesmo tempo em que compartilha realidades por ele representadas. Deste modo, apreender as representações dos diversos atores sociais que circulam na rede de educação, notadamente docentes, possibilita enxergar seus comportamentos em sua forma mais ampla, considerando os aspectos ideológicos dos contextos em que estão inseridos.

Em suma, considerando sociedades mutáveis como a atual, coexistem várias representações entre os sujeitos. Por isso, é possível, ainda, perceber alguns tensionamentos sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA, ou seja, a busca da garantia dos direitos iguais para todos/as é uma luta constante. Nessa direção, os estudos sobre a inclusão representam bem o papel da ciência em tornar familiar o não familiar, integrando até mesmo a não familiaridade, rompendo com os padrões identitários estabelecidos socialmente, propiciando espaços para o encontro com a alteridade.

Para a realização da ancoragem sobre o TEA, o processo pode acontecer quando uma pessoa que não possui conhecimento algum sobre o transtorno, entra em contato com uma pessoa autista e rotula essa pessoa associando-a às ideias e aos conceitos que lhe são familiares. Esse processo pode acontecer quando um/a docente recebe um/a aluno/a com TEA pela primeira vez na sua sala de aula.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é analisar as representações sociais do TEA entre docentes da educação básica. Aqui apresenta-se um recorte inicial da pesquisa que está em andamento. Por isso, limitou-se a realizar uma revisão sistemática sobre o assunto.

METODOLOGIA

O referido estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002), é desenvolvida através de materiais já elaborados, principalmente livros, artigos científicos e periódicos. Foi realizada uma revisão sistemática, que consiste em sintetizar resultados de estudos concretizados e que examinam a mesma questão abordada.

No que se referem aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório, que de acordo com Gil (2002), são pesquisas que buscam maior familiaridade com o tema, desenvolvendo e esclarecendo conceitos e ideias.

No que concerne à abordagem, a pesquisa realizada foi qualitativa, que segundo Gil (2002), é aquela que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, ou seja, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são questões básicas no processo de pesquisa qualitativa.

A coleta de dados foi realizada em maio de 2024, a partir de um levantamento no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as seguintes palavras-chave na opção “busca avançada”: representação social; autismo; TEA. Não foi utilizado um recorte temporal, sendo consideradas todas as pesquisas encontradas a partir da busca realizada, e que estivessem com acesso aberto e integral.

À medida que foram identificadas as produções que responderam aos descritores selecionados, as análises foram iniciadas a partir dos títulos, buscando-se aquelas que tinham docentes como participantes. Quando o título não deixava claro, foram realizadas as leituras do resumo e/ou da metodologia das pesquisas.

Ao utilizar os termos “representação social” e “autismo” foram encontradas 31 publicações. Nesse primeiro recorte, foram encontradas cinco pesquisas com docentes, no entanto uma não tinha acesso aberto. Ao utilizar os termos “representação social” e “TEA” foram encontradas 19 publicações, sendo identificadas quatro com participantes docentes, mas duas repetidas, já apresentadas no descritor anterior. Uma foi descartada por ser no Ensino Superior, pois nosso foco foi a Educação Básica. Dessa forma, a amostra constituiu-se de um conjunto de seis pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é potencializadora de diversas discussões sobre a inclusão escolar de pessoas consideradas público-alvo da educação especial. Além de perpassar a questão do direito básico à educação, também dialoga com questões sobre as práticas pedagógicas,

metodologias, adaptações curriculares, entre outras, que se desenham no cotidiano das escolas.

O Quadro 1 apresenta os detalhes das pesquisas selecionadas e analisadas, que permite apontar que o número de teses e dissertações que adotaram como fundamento teórico a Teoria das Representações Sociais para compreender o TEA ainda é muito pequeno. O número total indicou 50 pesquisas, mas eliminando as repetidas totalizaram 33. Em relação ao nosso objeto, ou seja, pesquisas com docentes, esse número foi reduzido para seis.

Quadro 1 – Síntese das pesquisas selecionadas e analisadas na BDTD

Título do artigo	Autoria	Ano de defesa	Nível de estudo	Região do país
As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento	Márcia Doralina Alves	2005	Mestrado	Sul
Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil	Michele Araújo Santos	2009	Mestrado	Nordeste
Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: representações do professor	Nara Raquel Cavalcanti Lima	2019	Mestrado	Nordeste
Alunos com Transtorno do Espectro Autista: buscando um novo olhar	Josicleide Jesus de Souza Soares	2020	Mestrado	Sudeste
As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores	Maria Aparecida Guimarães	2021	Mestrado	Nordeste
Indícios de Representações Sociais de Professores de Matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas	Maximilian Albano Hermelino Ferreira	2022	Mestrado	Sudeste

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2024.

A análise das pesquisas selecionadas considerou: o objetivo geral; as palavras-chave utilizadas; metodologia; e resultados. Percebe-se que a maioria das pesquisas foram produzidas por mulheres, sendo apenas uma por homem. É possível verificar também que todas as pesquisas foram realizadas em nível de mestrado.

Em relação à região de realização da pesquisa, três foram realizadas em Programas de Pós-graduação do Nordeste, duas no Sudeste e uma no Sul. Ao olhar o marco temporal, os achados nos levam a pensar um possível abismo

se considerarmos que, apenas, duas pesquisas foram realizadas no início dos anos 2000 e quatro a partir de 2019.

No que concerne aos Programas de Pós-graduação, três pesquisas foram realizadas na área de educação, sendo uma no tipo mestrado profissional em diversidade e inclusão. Além disso, duas foram na área de Psicologia, e uma na área da saúde da criança e do adolescente.

As dissertações analisadas permitem verificar que os/as autores/as adotaram em maior número pesquisas qualitativas, a partir de uma abordagem processual das representações sociais. Como instrumentos de coleta de dados, todas utilizaram entrevistas e/ou questionários, sendo que uma complementou com pesquisa-ação e outra com a técnica de associação livre. Das seis pesquisas, cinco utilizaram a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados. Uma pesquisa utilizou análise estatística descritiva e outra fez uso de softwares para ajudar nas análises.

A primeira pesquisa analisada trata-se da dissertação realizada por Alves (2005). Verifica-se, inicialmente, a utilização do termo “Distúrbios globais do desenvolvimento”. Importante ressaltar que a mudança de classificação ocorreu com a publicação da 5ª versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), realizada apenas em 2013. O referido Manual mudou a nomenclatura e os critérios diagnósticos. Assim, o autismo passou a ser chamado de Transtorno do Espectro do Autismo, classificado como um dos Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos, incluindo dentro do espectro o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno de Rett. Além disso, a classificação passou a ser realizada a partir de níveis de suporte, e não de gravidade (APA, 2014).

A pesquisa apresentou como objetivo geral investigar as representações sociais de professores da rede pública estadual de Santa Maria/RS acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento (psicose e autismo). O resumo não exibe palavras-chave.

No que refere à metodologia, Alves (2005) realizou um estudo qualitativo, com nove docentes que tinham estudantes com diagnóstico de psicose ou autismo incluídos em sala de aula. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) com a composição

de três categorias: conceito de psicose e autismo; implementação e validação do processo de inclusão; e expectativas dos/as docentes sobre a inclusão.

Os principais resultados apontados por Alves (2005) foi o desconhecimento dos transtornos pelos/as docentes, perpetuando uma representação social de que são estudantes que vivem num mundo particular e distante da realidade. Além disso, constatou-se representações de que a escola serviria apenas para a socialização dos/as estudantes, e não para a aprendizagem. Essas representações, portanto, determinam a forma como os/as docentes realizam sua prática, conforma ressalta Moscovici (1978), ao afirmar que a representação social conduz o comportamento, ou seja, modifica os elementos do contexto social.

A pesquisa realizada por Santos (2009) teve como objetivo investigar as representações sociais entre professores a respeito do autismo infantil. Participaram do estudo 16 docentes, divididos/as em dois grupos: com experiência e sem experiência na inclusão de estudantes com TEA. As palavras-chave apresentadas foram: representações sociais; autismo infantil; professores; e alteridade.

A pesquisa de Santos (2009) utilizou entrevistas não estruturadas e o desenho-estória com tema como instrumentos de coleta de dados. Também foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para a análise dos dados. Os resultados apontam as dicotomias da representação entre interno/externo, inato/adquirido, razão/emoção. Há ainda uma representação entre o “autismo rico”, onde a criança está presa num mundo imaginativo; e “autismo pobre”, de um mundo vazio, sem inteligência.

Com um lapso temporal de 10 anos, a terceira pesquisa analisada foi a de Lima (2019), que teve como objetivo avaliar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. As palavras-chave identificadas foram: transtorno do espectro autista; inclusão educacional; alfabetização; e desempenho escolar.

O estudo de Lima (2019) foi realizado na cidade de Patos-PB, com 60 professores/as de escolas das redes pública e privada, de salas de aula regulares. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se inicialmente a técnica de associação livre (TAL), dos procedimentos de classificação múltipla (PCM) e, posteriormente, a entrevista narrativa. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e os qualitativos por meio de análise de conteúdo na modalidade temática.

Como principais resultados, Lima (2019) também destaca que as representações são dicotômicas, a partir de categorias como: aprendizagem/não aprendizagem, comprometido/descomprometido, capacidade/incapacidade. Os/as docentes também ressaltaram a busca de estratégias para favorecer a aprendizagem da criança, o desafio que esse processo representa para o/a professor e a sua segurança diante disso, além de ser fundamental o compromisso da escola com inclusão.

A pesquisa de Soares (2020) teve como objetivo principal a elaboração de um manual orientador para docentes de estudantes com TEA. Para isso, realizou uma revisão bibliográfica, bem como analisou as representações de professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Gonçalo/RJ, a respeito de estudantes com TEA. As palavras-chave apontadas foram: TEA; inclusão escolar; representação social; e práticas pedagógicas.

No que se refere ao caminho metodológico, o estudo de Soares (2020) realizou uma pesquisa de campo de abordagem quali-quantitativa, utilizando como método a pesquisa-ação. Participaram da pesquisa 10 professores/as do Ensino Fundamental I e II, sendo nove mulheres e um homem.

Os principais resultados apontam que 50% dos/as professores/as demonstraram que o/a aluno/a com TEA apresenta dificuldade de comunicação, interação social com padrões restritos de comportamento. Além disso, 40% afirmaram que o/a aluno/a com TEA apresenta diferenças dentro de suas especificidades. Essa compreensão dialoga com o exposto com as legislações brasileiras (Brasil, 2009; 2012; 2015). Assim, os/as participantes do estudo demonstram ter um nível de conhecimento acerca das características do TEA, o que pode favorecer ganhos no desenvolvimento socioeducativo dos/as estudantes.

O estudo realizado por Guimarães (2021) teve o objetivo de apreender as representações sociais do autismo entre familiares e professores de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa foi dividida em duas partes, com a participação de 12 docentes e 12 familiares de crianças com TEA. As palavras-chave utilizadas foram: autismo; professores; familiares; representações sociais.

Em relação à metodologia, foram aplicados questionários com perguntas abertas individualmente. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo temática. Os principais resultados da pesquisa apontam que os/as professores/as representam o autismo, sobretudo, por características relacionadas às habilidades sociais e de comunicação, como isolamento, estereotipia,

agitação e problemas no desenvolvimento da linguagem oral. As práticas educacionais, por sua vez, focalizam a inclusão/socialização em detrimento da dimensão cognitiva (Guimarães, 2021). Esses resultados corroboram com o achado de Alves (2005), em que docentes acreditam que a escola ajuda na socialização dos/as estudantes, e as questões de aprendizagem são negligenciadas.

Outros dados importantes apresentados por Guimarães (2021) referem que, de modo geral, os/as professores/as consideram as crianças com TEA a partir de algumas características do transtorno: agitadas, irritadas, isoladas, com dificuldades na linguagem oral, com estereotípias e adesão rígidas a rotinas. Por outro lado, destacaram as dificuldades de desenvolver o trabalho pedagógico, posto que as crianças necessitam adaptar-se à rotina escolar e, sobretudo, socializar-se. Além disso, a ausência de apoio de uma equipe multidisciplinar foi enfatizada, bem como a falta de formação adequada para o exercício de práticas objetivas.

A última pesquisa analisada foi de Ferreira (2022), que teve como objetivo identificar indícios de representações sociais de professores de Matemática sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos autistas. As palavras-chave apresentadas foram: autismo; representações sociais; pensamento algébrico; educação matemática; e inclusão.

O método adotado foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), agregado ao recurso das nuvens de palavras. Os dados foram coletados por meio de questionário on-line direcionado aos/às professores/as de matemática que lecionassem para os Anos Finais do Ensino Fundamental e que tivessem aluno/a autista na sala de aula. Os dados foram tratados utilizando os softwares DSCsoft e NVivo (Ferreira, 2022).

Os resultados da pesquisa demonstram que os/as professores/as acreditam que os/as alunos/as autistas não trabalham com atividades envolvendo álgebra por não conseguirem se apropriar de operações básicas ou do uso do simbolismo alfanumérico. No entanto, a dicotomia mais uma vez é verificada quando apontam que, embora não fossem capazes de resolver atividades envolvendo a fatoração, o conteúdo sobre os produtos notáveis, quando abordados de formas diversas, foram facilmente apreendidos. Ou seja, a dificuldades está no/a estudante ou na metodologia utilizada? Importante lembrar que as representações sociais influenciam diretamente sobre as práticas cotidianas dos sujeitos (Moscovici, 2015), por isso, ao compreender alunos/as com TEA como

aqueles/as que têm dificuldade, com poucas habilidades e rendimento abaixo da média, o resultado não poderia ser outro, a não ser o da não aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas provoca a necessidade do/a docente conhecer o transtorno, suas características e potencialidades, bem como estabelecer um vínculo com seus/suas alunos/as. A participação efetiva de estudantes com TEA nas aulas ainda é escassa, e de acordo com as pesquisas analisadas, com pouca evolução na aprendizagem (Alves, 2005; Guimarães, 2021; Ferreira, 2022), mas há que se questionar primeiro se as estratégias utilizadas favorecem ou não a aprendizagem dos/as alunos/as.

Carneiro (2012) ressalta que no contexto da educação inclusiva, a escola precisa ser um espaço cada vez mais flexível, acolhedor e acessível a todos/as os/as alunos/as, para que tenham a oportunidade de se tornarem adultos/as independentes.

A utilização da Teoria das Representações Sociais torna-se pertinente para compreender o TEA posto que, de acordo com Jodelet (2001), as representações são sociais porque o mundo é compartilhado entre as distintas pessoas que o compõem. Nesse sentido, as representações servem de apoio umas para as outras, às vezes de forma convergente, outras de forma conflituosa, e ajudam a compreender e administrar o mundo.

Ainda segundo Jodelet (2001, p. 20), em razão dos vários significados, as representações sociais expressam determinado indivíduo ou determinado grupo, “que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado”. Assim, docentes passam a ser um grupo privilegiado para a constituição de representações sobre o TEA.

A pesquisa aqui apresentada é a parte inicial de uma pesquisa maior que será realizada sobre as representações do TEA entre docentes. Nesse primeiro momento, a pesquisa realizada foi bibliográfica, a partir da análise de estudos disponíveis na BDTD. Aponta-se, portanto, a importância da primeira fase realizada, ressaltando sua limitação, e reafirmando a necessidade de ampliação para outros portais acadêmicos.

A partir da análise das dissertações disponíveis na BDTD, foi possível verificar que os principais resultados da representação do TEA entre docentes da educação básica sinalizam a oposição de temas, com ancoragens em

campos discursivos em dicotomias conforme destacamos no corpo do texto, posicionando movimentos de tensões e que colocam identificações em condições binomiais. Esses elementos indicam a existência de uma representação social normativa, que privilegia conceitos ideológicos e do senso comum, e que podem incidir diretamente na atuação dos/as docentes com pessoas com TEA no ambiente escolar.

O que foi encontrado nessa fase da investigação, nos instiga o desejo de adentrar nos próximos passos da pesquisa e nos desafia a trabalhar com as representações sociais dos/as docentes da Educação Básica que atuam com estudantes com TEA. A proposta é ampliar o fortalecimento do direito e da dignidade desses/as estudantes, a partir de provocações que nos remetem às urgências dos processos de formação inicial e continuada, bem como dos movimentos de profissionalização dos/das docentes e suas práticas comprometidas com uma inclusão ética e efetiva.

Outro elemento que nos provoca é a dimensão dos debates e possibilidades que refletem sobre tecnologias, prática docente e educação especial, a partir das evidências presentes nos ambientes escolares e as práticas cotidianas eivadas de práticas educativas inclusivas e humanizadoras, considerando os diferentes campos de saberes e os sujeitos que os produzem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2005.

APA. Associação de Psiquiatria Americana. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. 73 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 13 dez. 2023.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade educação especial na educação básica. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FERREIRA, Maximilian Albano H. **Indícios de representações sociais de professores de matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas**. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Maria Aparecida. **As representações sociais do autismo entre professores e familiares cuidadores**. 2021. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2021.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-41.

LIMA, Nara Raquel C. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MELLO, Ana Maria S. **Autismo: guia prático**. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III) da Assembleia. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 10-16 Disponível em: <https://docplayer.com.br/8231573-Terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao.html>. Acesso em: 08 mai. 2024.

SANTOS, Michele A. **Entre o familiar e o estranho:** representações sociais de professores sobre o autismo infantil. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOARES, Josicleide J. de Souza. **Alunos com transtorno do espectro autista:** buscando um novo olhar. 2020. 93f. Dissertação (Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 jun. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 01 fev. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.006

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Paula Roberta Galvão Simplício¹

RESUMO

Este estudo apresenta uma pesquisa exploratória sobre estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. A pesquisa adotou uma abordagem exploratória, enfocando principalmente a revisão bibliográfica e a exploração teórica do tema. A pesquisa envolveu uma revisão da literatura existente sobre estratégias de inclusão para crianças com TEA, com ênfase em estudos teóricos e análises conceituais. Os dados foram coletados a partir de fontes acadêmicas, como livros, artigos de periódicos e teses, com o objetivo de identificar e sintetizar as principais abordagens e conceitos relacionados à inclusão de crianças com TEA na escola e a prática docente nesse quesito. Os resultados destacaram uma variedade de estratégias teoricamente embasadas para promover a inclusão de crianças com TEA, incluindo modelos de ensino diferenciado, abordagens centradas no aluno, adaptações curriculares e programas de intervenção precoce. Além disso, foram exploradas teorias relacionadas ao desenvolvimento social, comunicação e aprendizagem em crianças com TEA, fornecendo insights sobre as necessidades específicas desses alunos no ambiente escolar. A pesquisa exploratória proporcionou uma compreensão mais profunda das estratégias teoricamente embasadas para a inclusão de crianças com TEA na escola, destacando a importância da individualização, colaboração e abordagens baseadas em evidências. Este estudo pode oferecer insights valiosos para

1 Mestra em Ensino de Ciências e Matemática. Pedagoga. Psicopedagoga- Doutoranda em Educação da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, paularoberta.gs@gmail.com;

educadores, pesquisadores e profissionais, sobretudo, aqueles de apoio escolar, interessados em promover uma educação inclusiva e de qualidade para crianças com TEA, fundamentada em uma sólida base teórica e conceitual.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão, Estratégias, Crianças.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma pesquisa exploratória sobre estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desafios nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, que pode impactar significativamente a experiência educacional das crianças afetadas. A inclusão escolar de alunos com TEA é uma questão de crescente relevância, exigindo abordagens pedagógicas adaptadas e práticas docentes inclusivas para atender às necessidades específicas desses estudantes.

A pesquisa adotou uma abordagem exploratória, enfocando principalmente a revisão bibliográfica e a exploração teórica do tema. Foram coletados e analisados dados de fontes acadêmicas, como livros, artigos de periódicos e teses, com o objetivo de identificar e sintetizar as principais abordagens e conceitos relacionados à inclusão de crianças com TEA na escola. Esta revisão permitiu mapear as estratégias mais eficazes e teoricamente embasadas para promover a inclusão, bem como identificar lacunas e desafios na implementação dessas práticas.

Os resultados destacaram uma variedade de estratégias teoricamente fundamentadas, tais como modelos de ensino diferenciado, abordagens centradas no aluno, adaptações curriculares e programas de intervenção precoce. Essas estratégias visam responder às necessidades individuais dos alunos com TEA, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e equitativo. Além disso, foram exploradas teorias relacionadas ao desenvolvimento social, comunicação e aprendizagem em crianças com TEA, fornecendo insights importantes sobre como esses aspectos influenciam a experiência educacional e a inclusão escolar.

A pesquisa justificou-se pela necessidade urgente de práticas educativas inclusivas e baseadas em evidências, que possam ser aplicadas de forma eficaz nas escolas. Com a crescente prevalência do TEA, há uma demanda por estratégias pedagógicas que não apenas integrem esses alunos na sala de aula, mas que também promovam seu pleno desenvolvimento e participação ativa no ambiente escolar.

Metodologicamente, a pesquisa envolveu uma análise detalhada da literatura existente, buscando consolidar conhecimentos teóricos e práticos que possam servir de base para intervenções educacionais. A síntese das discussões

e resultados destacou a importância da individualização das abordagens educacionais, a necessidade de colaboração entre educadores, pais e profissionais de apoio, e a adoção de práticas baseadas em evidências para assegurar uma educação inclusiva de qualidade.

Como resultado, este estudo proporcionou uma compreensão mais profunda das estratégias de inclusão para crianças com TEA, sublinhando a importância de práticas pedagógicas adaptativas e colaborativas. As descobertas oferecem insights valiosos para educadores e profissionais interessados em promover uma educação inclusiva, fundamentada em teorias robustas e práticas eficazes. Esses resultados são essenciais para orientar futuras pesquisas e práticas na área, contribuindo para a melhoria contínua da inclusão escolar de crianças com TEA.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi delineada para conduzir uma investigação exploratória sobre estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. A abordagem metodológica adotada é predominantemente qualitativa, com foco na revisão bibliográfica e análise teórica. Os passos metodológicos detalhados a seguir descrevem as ferramentas, técnicas de pesquisa e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Os caminhos metodológicos pautam-se na definição do problema e Objetivos de Pesquisa com base na literatura existente.

A revisão da literatura na revisão sistemática de literatura. Foram identificadas e selecionadas fontes acadêmicas relevantes, incluindo livros, artigos de periódicos científicos e teses. A seleção foi orientada por critérios de relevância, atualidade e contribuição teórica para o tema da inclusão de crianças com TEA.

A busca e seleção de fontes foi realizada em bases de dados acadêmicas. Palavras-chave utilizadas incluíram “inclusão escolar”, “Transtorno do Espectro Autista”, “estratégias pedagógicas” e “educação inclusiva”.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente. A análise envolveu a identificação de temas recorrentes, conceitos chave e estratégias pedagógicas discutidas na literatura. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para categorizar e sintetizar as informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento de indivíduos. No contexto escolar, crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios únicos que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada e inclusiva para promover seu pleno desenvolvimento. Esta análise abordará os principais aspectos do TEA no ambiente escolar, destacando estratégias eficazes para apoiar o aprendizado e a inclusão desses alunos.

As crianças com TEA apresentam uma ampla variedade de características e desafios que podem impactar significativamente sua experiência na escola. Desde dificuldades na comunicação e interação social até padrões restritos e repetitivos de comportamento, é essencial que educadores entendam a natureza do TEA para fornecer um ambiente de aprendizagem adequado e suportivo.

A inclusão de crianças com TEA na escola requer a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades individuais. Isso pode incluir o uso de comunicação alternativa e aumentativa, apoio visual, planos educacionais individualizados (PEI) e a promoção de interações sociais positivas. Além disso, a colaboração entre professores, pais e profissionais da saúde é fundamental para garantir o sucesso da inclusão escolar.

A formação de professores é um aspecto crucial para garantir uma educação de qualidade para alunos com TEA. Os educadores devem receber treinamento especializado sobre o TEA, incluindo estratégias de ensino, manejo comportamental e compreensão das necessidades específicas dos alunos. Além disso, as escolas devem fornecer apoio institucional, recursos adequados e um ambiente inclusivo que promova o bem-estar e o sucesso acadêmico de todos os alunos.

Ética na educação de crianças com TEA envolve o respeito à individualidade, dignidade e direitos desses alunos. A promoção da inclusão escolar requer um compromisso contínuo com a equidade, diversidade e acessibilidade. No futuro, é essencial investir em pesquisa, políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

O TEA no contexto escolar apresenta desafios significativos, mas com abordagens pedagógicas diferenciadas, formação de professores adequada e apoio institucional, é possível promover a inclusão e o sucesso acadêmico

de crianças com TEA. É fundamental reconhecer a importância da diversidade e individualidade de cada aluno, garantindo um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento de todos.

A educação desempenha um papel fundamental na vida de todas as pessoas, mas para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ela pode ser especialmente crucial. A educação não apenas proporciona conhecimento acadêmico, mas também promove habilidades sociais, autonomia e autoestima. No entanto, a experiência educacional para pessoas com TEA pode ser desafiadora devido às suas necessidades individuais e à diversidade de sintomas e características que o transtorno apresenta.

“O trabalho com crianças com autismo requer uma abordagem pedagógica diferenciada e adaptada, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno e promova sua participação e desenvolvimento integral na escola” (Pimentel; Fernandes, 2014).

Esse trecho destaca a importância de uma abordagem pedagógica personalizada para crianças com autismo. Os professores precisam adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno autista, garantindo sua participação ativa e seu desenvolvimento integral na escola. Isso envolve a implementação de estratégias educacionais específicas e o fornecimento de apoio individualizado para maximizar o progresso acadêmico e social dessas crianças.

Para garantir uma educação eficaz e inclusiva para pessoas com TEA, é essencial adotar abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas às suas necessidades específicas. Isso inclui a implementação de planos educacionais individualizados, o uso de estratégias visuais e sensoriais, a promoção da interação social e o apoio emocional adequado.

Além disso, é fundamental investir na formação e capacitação de professores e profissionais da educação para que possam compreender melhor o TEA e desenvolver habilidades e estratégias para atender às necessidades dos alunos com eficácia. A colaboração entre educadores, profissionais de saúde, famílias e comunidade também é essencial para criar um ambiente de apoio e compreensão para as pessoas com TEA.

A educação inclusiva, que valoriza a diversidade e adapta-se às necessidades individuais de cada aluno, é um princípio fundamental para garantir que todas as pessoas, incluindo aquelas com TEA, tenham acesso a oportunidades

educacionais adequadas e de qualidade. Portanto, é importante que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios de inclusão, respeito e equidade, para que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou características, possam alcançar seu pleno potencial na educação e na vida.

No contexto escolar, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma série de desafios únicos que demandam uma abordagem educacional diferenciada e inclusiva. As crianças com TEA podem manifestar uma ampla variedade de características e sintomas que afetam sua capacidade de aprendizado, interação social e comportamento dentro da sala de aula e no ambiente escolar em geral.

Uma das principais características do TEA é a dificuldade na comunicação e interação social. Muitas crianças com TEA têm dificuldade em entender e interpretar pistas sociais sutis, como linguagem corporal e expressões faciais, o que pode dificultar a participação em atividades de grupo e a formação de amizades. Além disso, alguns indivíduos com TEA podem ter dificuldades na expressão verbal e na compreensão de linguagem verbal, o que pode impactar sua capacidade de seguir instruções em sala de aula e se comunicar com colegas e professores.

Outra característica comum do TEA é a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Isso pode se manifestar como fixações em determinados temas ou objetos, movimentos repetitivos (como balançar as mãos ou girar objetos) e resistência a mudanças na rotina. Esses comportamentos podem interferir no ambiente escolar, tornando difícil para a criança participar de atividades de sala de aula e interagir com seus colegas.

Diante desses desafios, é essencial que educadores e profissionais da educação estejam preparados para atender às necessidades específicas das crianças com TEA. Isso inclui a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas, como o uso de apoio visual, comunicação alternativa e aumentativa, e a promoção de interações sociais positivas na sala de aula. Além disso, a colaboração entre professores, pais e profissionais da saúde é fundamental para garantir o sucesso acadêmico e social das crianças com TEA.

É importante ressaltar que cada criança com TEA é única, e as estratégias de ensino devem ser individualizadas de acordo com suas necessidades e habilidades específicas. Uma abordagem inclusiva e centrada no aluno é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças,

tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para alcançar seu pleno potencial na escola e na vida.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, tem como objetivo principal instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta legislação representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA no Brasil, estabelecendo diretrizes específicas para garantir sua inclusão e acesso a serviços essenciais. A lei aborda questões fundamentais, como a promoção da igualdade de oportunidades, o acesso à saúde, educação e assistência social, a proteção contra discriminação e a garantia de tratamento digno e respeitoso.

Além disso, a Lei Berenice Piana, como é conhecida em homenagem à mãe de um filho autista, também estabelece a obrigatoriedade de capacitação de profissionais que atuam no atendimento às pessoas com TEA, visando garantir um atendimento adequado e inclusivo. Em resumo, essa legislação desempenha um papel crucial na defesa dos direitos das pessoas com TEA, promovendo a conscientização, a proteção e a promoção de uma sociedade mais inclusiva e acessível para todos.

Considerarmos a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é essencial nesse estudo sobre estratégias de inclusão para crianças com TEA, pois destaca o arcabouço legal que fundamenta e respalda as políticas de inclusão e proteção dessas pessoas no Brasil. Essa lei representa um marco importante na garantia dos direitos das pessoas com TEA, estabelecendo diretrizes claras para o Estado e para a sociedade em geral. TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios significativos para a inclusão social das crianças afetadas, especialmente no ambiente escolar. A inclusão social refere-se à participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, em atividades educacionais, sociais e recreativas. No entanto, para muitas crianças com TEA, essa inclusão pode ser mais complexa devido às suas dificuldades de comunicação, interação social e comportamento.

No contexto escolar, a inclusão social das crianças com TEA requer a implementação de estratégias específicas que promovam sua participação ativa e significativa nas atividades escolares e na vida escolar em geral. Algumas das principais considerações incluem:

- Ambiente Inclusivo que é fundamental para criar um ambiente escolar que seja acolhedor, acessível e inclusivo para todas as crianças, incluindo aquelas com TEA. Isso pode envolver a adaptação física do ambiente, a implementação de rotinas previsíveis e a promoção de uma cultura escolar de respeito à diversidade.
- Desenvolver as habilidades sociais das crianças com TEA muitas vezes têm dificuldade em compreender e interpretar as pistas sociais sutis, o que pode afetar sua capacidade de interagir com os colegas. Portanto, é importante fornecer oportunidades estruturadas para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a participação em grupos de trabalho colaborativo, jogos cooperativos e atividades de role-playing.
- A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para crianças com TEA que têm dificuldades na comunicação verbal, o uso de estratégias de CAA pode ser essencial para facilitar a comunicação e a interação social. Isso pode incluir o uso de dispositivos de comunicação, sistemas de símbolos e outras formas de apoio à comunicação.
- Promover programas de Sensibilização e Educação para envolver toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários e pais, em programas de sensibilização e educação sobre o TEA. Isso ajuda a promover a compreensão e a aceitação da diversidade, reduzindo o estigma e promovendo a inclusão social.
- Ainda, a colaboração entre professores, profissionais de saúde e outros profissionais que trabalham com crianças com TEA é essencial para garantir que suas necessidades sejam atendidas de maneira abrangente e integrada. Isso pode envolver o desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEIs), reuniões de equipe multidisciplinares e a troca de informações e recursos.

A inclusão social das crianças com TEA na escola não apenas beneficia essas crianças individualmente, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, promovendo a compreensão, a empatia e a aceitação da diversidade na comunidade escolar.

A análise dos dados coletados na revisão da literatura resultou na identificação de categorias analíticas que esquematizam as estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar.

A seguir, apresentamos as principais categorias e os achados empíricos sistematizados. Categorias analíticas e achados empíricos

1. Modelos de ensino diferenciado para cada criança:
 - 1.1 Ensino Individualizado: Estratégias que incluem planos educacionais individualizados (PEI) adaptados às necessidades específicas de cada aluno com TEA.
 - 1.2 Aprendizagem Colaborativa: Métodos que promovem a interação entre alunos com e sem TEA, favorecendo a inclusão social e acadêmica.
2. Abordagens Centradas no Aluno:
 - 2.1 Pedagogia Inclusiva: Enfoques que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, adaptando métodos e materiais didáticos para atender às necessidades individuais.
 - 2.2 Estratégias Visuais: Utilização de recursos visuais, como gráficos e tabelas, para facilitar a compreensão e a comunicação dos alunos com TEA.
3. Adaptações Curriculares:
 - 3.1 Currículo Flexível: Modificações no currículo padrão para incluir atividades e conteúdos acessíveis aos alunos com TEA.
 - 3.2 Tecnologia Assistiva: Uso de tecnologias, como softwares educativos e dispositivos de comunicação aumentativa, para apoiar o aprendizado.
4. Programas de Intervenção Precoce:
 - 4.1 Intervenções Comportamentais: Programas baseados em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e outras técnicas para desenvolver habilidades sociais e acadêmicas.
 - 4.2 Apoio Multidisciplinar: Envolvimento de uma equipe composta por professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais para oferecer suporte integral ao aluno. No quadro 1 apresentamos a distribuição das estratégias de inclusão para crianças com TEA.

Quadro 1: Principais abordagens e exemplos de aplicação

Categoria	Abordagem	Exemplos de Aplicação
Modelos de Ensino	Ensino Individualizado	Planos Educacionais Individualizados (PEI)

Categoria	Abordagem	Exemplos de Aplicação
Diferenciado	Aprendizagem colaborativa	Grupos de estudos mistos
Abordagens Centradas no aluno	Pedagogia Inclusiva	Adaptação de materiais didáticos
	Estratégias Visuais	Utilização de gráficos e tabelas
Adaptações curriculares	Currículo flexível	Inclusão de atividades adaptativas
	Tecnologia assistiva	Softwares educativos
Programas de intervenção	Intervenções comportamentais	Técnicas de ABA
Precoce	Apoio Multidisciplinas	Equipes de suporte com profissionais diversos

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 1 fornece uma visão geral das abordagens e estratégias utilizadas para promover a inclusão de crianças com TEA na escola, destacando exemplos concretos de como essas abordagens podem ser aplicadas na prática educacional.

Os resultados revelam insights inovadores e éticos sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, fundamentados em teorias educacionais e em diálogo com autores renomados da área.

Pautados nos modelos de ensino diferenciados a revisão mostrou que modelos de ensino diferenciado são fundamentais para a inclusão de crianças com TEA. Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo é potencializado em contextos de aprendizagem colaborativa, o que corrobora a eficácia dos métodos que promovem a interação entre todos os alunos. Lev Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele afirma que “o desenvolvimento cognitivo das crianças é um processo socialmente mediado. A interação social com colegas e adultos é fundamental para a construção do conhecimento” (Vygotsky, 1998, p. 74). Para as crianças com TEA, essas interações no ambiente escolar são essenciais, e as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para facilitar essas interações, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo que favoreça seu desenvolvimento integral.

Em relação a abordagens centradas no aluno é defendida por autores como Dewey (2008), enfatizam a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais. As estratégias visuais, como destacadas por Grandin (2006), são particularmente eficazes para alunos com TEA, que muitas vezes processam informações melhor por meio de estímulos visuais. Em relação as adaptações

curriculares podemos destacar a implementação de currículos flexíveis e tecnologia assistiva, conforme sugerido por Smith (2012), é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A inclusão escolar de crianças com TEA vai além do simples acesso ao ambiente educacional. John Dewey argumenta que

a educação não é uma preparação para a vida; a educação é a própria vida. Uma educação verdadeiramente democrática é aquela que reconhece e valoriza a diversidade de experiências e habilidades dos alunos, proporcionando um ambiente onde todos possam aprender e se desenvolver (Dewey, 2008, p. 115).

Nesse contexto nos implica dizer que a inclusão deve envolver a participação ativa e significativa de todos os alunos, garantindo que as práticas pedagógicas se adaptem às necessidades individuais de cada criança.

A tecnologia assistiva, em particular, oferece novas oportunidades para a comunicação e o aprendizado dos alunos com TEA. E, ainda programas de intervenção precoce baseados em técnicas de ABA, conforme Lovaas (1987), demonstraram ser altamente eficazes no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. O apoio multidisciplinar, como indicado por Schreibman (2005), é crucial para atender às diversas necessidades dos alunos com TEA.

Temple Grandin, uma proeminente defensora dos direitos das pessoas com autismo, destaca a importância das estratégias visuais no ensino de crianças com TEA. Segundo ela, “muitas crianças com autismo pensam em imagens. Eles são pensadores visuais. Em vez de conceitos abstratos, eles processam informações de forma pictórica” (Grandin, 2006, p. 52). Essa questão reforça a necessidade de utilizar materiais visuais, como gráficos e tabelas, que não apenas facilitam a compreensão, mas também melhoram a comunicação e a organização das ideias para esses alunos.

A aplicação de intervenções comportamentais, especialmente aquelas baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), tem demonstrado resultados positivos significativos. O Ivar Lovaas observou que “as intervenções comportamentais, especialmente aquelas baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), têm se mostrado altamente eficazes no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas em crianças com TEA” (Lovaas, 1987, p. 5). Programas estruturados de intervenção precoce podem resultar em

melhorias substanciais na comunicação, interação social e comportamento adaptativo, criando uma base sólida para a inclusão escolar.

Laura Schreibman ressalta a importância de um apoio multidisciplinar para atender às necessidades variadas das crianças com TEA. Ela afirma que

o apoio multidisciplinar é essencial para atender às diversas necessidades das crianças com TEA no ambiente escolar. Uma equipe composta por professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais pode oferecer um suporte integral, abordando os aspectos educacionais, emocionais e comportamentais desses alunos (Schreibman, 2005, p. 98).

Essa abordagem colaborativa é crucial para promover uma inclusão eficaz e sustentada. Para Tristram Smith, a inclusão de alunos com TEA deve ser fundamentada em práticas baseadas em evidências. Ele sugere que “para que a inclusão de estudantes com TEA seja eficaz, é necessário adotar práticas baseadas em evidências. Isso inclui a utilização de estratégias pedagógicas que tenham demonstrado resultados positivos em estudos empíricos” (Smith, 2012, p. 45). A combinação de métodos de ensino individualizado, adaptações curriculares e tecnologia assistiva, fundamentada em uma sólida base teórica, pode proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e de alta qualidade.

No que concerne “o currículo funcional natural emerge como uma abordagem pedagógica promissora para a educação inclusiva de alunos com autismo, oferecendo uma estrutura flexível e adaptável que valoriza as habilidades e necessidades individuais de cada aluno.” - Giardinetto (2009)

O currículo funcional natural é uma abordagem educacional que se concentra em ensinar habilidades funcionais e práticas que são relevantes e significativas para a vida cotidiana dos alunos. Ao contrário de um currículo tradicional, que pode ser baseado em conteúdos acadêmicos específicos, o currículo funcional natural enfatiza a aprendizagem de habilidades que os alunos precisam para se tornarem mais independentes e autossuficientes em diferentes contextos.

Nessa abordagem, os educadores identificam as habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos e projetam atividades e experiências de aprendizagem que sejam relevantes para suas vidas diárias. Isso pode incluir habilidades de comunicação, autocuidado, habilidades sociais, habilidades de trabalho e outras competências práticas necessárias para viver de forma independente e participar plenamente da sociedade.

O currículo funcional natural valoriza a aprendizagem contextualizada, ou seja, as habilidades são ensinadas no contexto em que serão utilizadas, tornando a aprendizagem mais significativa e transferível para situações do mundo real. Além disso, essa abordagem também enfatiza a individualização do ensino, adaptando as atividades e estratégias de aprendizagem de acordo com as necessidades e habilidades únicas de cada aluno.

Giardinetto pesquisou essa abordagem no contexto da educação inclusiva de alunos com autismo, explorando como o currículo funcional natural pode ser aplicado para atender às necessidades específicas desses alunos e promover sua participação e sucesso na escola e na vida.

Ainda, podemos tratar acerca da educação libertadora de Paulo Freire, centrada no diálogo, na participação ativa dos alunos e na valorização de suas experiências de vida. Ele acreditava que a educação deve ser um processo de construção coletiva de conhecimento, onde todos os participantes são agentes ativos e críticos. Esse enfoque é particularmente relevante na inclusão de alunos com TEA, pois valoriza a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno.

Freire afirmava que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 29). Esse pensamento destaca a importância de uma abordagem educativa que empodere os alunos, tornando-os participantes ativos no processo de aprendizagem. No contexto do autismo, isso significa adaptar o ensino para atender às capacidades únicas de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) muitas vezes enfrentam desafios únicos no ambiente escolar, e a empatia do professor desempenha um papel crucial em sua experiência educacional. A empatia envolve a capacidade de entender e se colocar no lugar do outro, reconhecendo suas emoções, necessidades e perspectivas. No contexto da educação de crianças com TEA, a empatia do professor é fundamental para criar um ambiente de apoio e compreensão, promovendo o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico desses alunos.

Um professor empático é aquele que reconhece as dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA e busca compreender suas experiências individuais. Isso envolve estar atento aos sinais de desconforto, ansiedade ou frustração desses alunos e responder de maneira sensível e compassiva. Em vez de rotular o comportamento como inadequado ou desafiador, um professor empático

procura entender as causas por trás dessas manifestações e oferecer apoio adequado.

Além disso, a empatia do professor se manifesta na capacidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada criança com TEA. Isso pode envolver a modificação do ambiente de sala de aula, a implementação de estratégias de comunicação alternativa e o fornecimento de suporte individualizado para o aprendiz. Um professor empático está aberto ao aprendiz contínuo e busca recursos e treinamentos adicionais para aprimorar suas habilidades na educação de crianças com TEA.

A empatia do professor também é fundamental para promover a inclusão social de crianças com TEA. Ao criar um ambiente acolhedor e inclusivo na sala de aula, o professor ajuda a reduzir o estigma e a promover a aceitação entre os colegas de classe. Isso pode envolver a promoção de atividades de colaboração e o estímulo à amizade entre crianças com e sem TEA, criando oportunidades para interações positivas e enriquecedoras.

Em última análise, a empatia do professor desempenha um papel essencial no apoio ao desenvolvimento holístico de crianças com TEA. Ao cultivar um relacionamento empático e solidário com esses alunos, os professores podem ajudá-los a superar desafios, desenvolver habilidades sociais e acadêmicas e alcançar seu pleno potencial no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo reforçam a importância de adotar abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas para garantir a inclusão efetiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. A variedade de estratégias examinadas, incluindo modelos de ensino diferenciado, abordagens centradas no aluno, adaptações curriculares e programas de intervenção precoce, oferece uma ampla gama de opções para educadores e profissionais envolvidos na promoção da educação inclusiva.

A implementação dessas estratégias requer não apenas um entendimento teórico sólido, mas também a capacidade de traduzir esse conhecimento em práticas eficazes no contexto da sala de aula. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis por adaptar as estratégias às necessidades individuais de cada aluno e criar um ambiente que promova a inclusão e o aprendiz.

No entanto, o sucesso da inclusão escolar de crianças com TEA não depende apenas dos educadores, mas também do apoio e do envolvimento de toda a comunidade escolar. Administradores, pais, colegas de classe e outros profissionais desempenham papéis importantes na criação de um ambiente de apoio e aceitação, onde todos os alunos se sintam valorizados e incluídos.

Além disso, é importante reconhecer que a inclusão escolar é um processo contínuo e dinâmico, sujeito a evolução e mudança ao longo do tempo. À medida que novas pesquisas e práticas emergem, é crucial que os educadores se mantenham atualizados e abertos a novas abordagens. Isso requer um compromisso contínuo com o aprendizado e o desenvolvimento profissional, bem como uma cultura de colaboração e compartilhamento de conhecimento dentro da comunidade escolar.

Apesar dos avanços significativos na promoção da inclusão escolar, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. A falta de recursos adequados, a resistência à mudança e a falta de conscientização sobre as necessidades das crianças com TEA são apenas alguns dos obstáculos que podem impedir a implementação efetiva de estratégias inclusivas.

No entanto, esses desafios também representam oportunidades para inovação e colaboração. Ao enfrentar essas questões de frente e trabalhar juntos para superá-las, podemos criar escolas mais inclusivas e acolhedoras para todos os alunos. Por fim, é fundamental lembrar que a inclusão escolar de crianças com TEA não é apenas uma questão de política ou prática educacional, mas sim uma questão de justiça e equidade. Todos os alunos têm o direito fundamental de receber uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais, e é responsabilidade de todos nós garantir que esse direito seja respeitado.

Ao promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo, podemos criar um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam valorizadas e capacitadas a alcançar seu pleno potencial. Isso não apenas beneficia os alunos com TEA, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos engajados e compassivos em uma sociedade diversificada e inclusiva.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2008). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm

DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIARDINETTO, A. (2009). A educação do aluno com autismo: Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

GRANDIN, T. Pensando em imagens: e outras mensagens de minha vida com autismo. Nova York: Vintage Books, 2006.

LOVAAS, O. I. Tratamento comportamental e funcionamento educacional e intelectual normal em crianças autistas jovens. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

SCHREIBMAN, L. A ciência e a ficção do autismo. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

SMITH, T. Fazendo a inclusão funcionar para estudantes com transtornos do espectro autista: um guia baseado em evidências. Nova York: Guilford Press, 2012.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology: Communication Research*, 19(2), 171-178.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.007

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA MOTIVADORA NO ENSINO DA LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES

Rosilda M. A. S. dos Santos¹
Michelle Mélo Gurjão Roldão²

RESUMO

Acreditamos que o lúdico em sala de aula é uma temática que precisa de atenção e investigação, sobretudo, no processo do ensino e aprendizagem da Língua de Sinais com criança surda ou ouvinte, pois os educadores podem tornar o ensino dessa língua mais inclusivo e acessível, incrementando a valorização da diversidade linguística e cultural, além de ampliar a criatividade e imaginação e contribuir para a aquisição de conhecimentos. Nessa perspectiva, pensando em usá-lo como uma estratégia pedagógica, uma vez que é prazeroso e pode tornar a aprendizagem mais divertida e interessante, aumentando o engajamento e a motivação dos aprendizes, este estudo tem como objetivo pesquisar sobre a relevância da ludicidade no ensino da Libras para o ouvinte e sinaliza como questão problematizadora de que maneira a ludicidade contribui para o ensino da LS como segunda língua para o ouvinte? Esta indagação sinaliza como hipótese que o lúdico pode facilitar a aquisição da língua em foco, por isso optamos como método, pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como critério seletivo artigos publicados na base eletrônica da Capes, obras e periódicos referentes ao tema, analisando seis sugestões de atividades pedagógicas lúdicas que favoreçam a aprendizagem do aluno ouvinte que estuda essa língua visoespacial. Para fundamentarmos

- 1 Autora, Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora dos cursos de Letras e Pedagogia da FAESC- Faculdades da Escada. E-mail: rosilda.santos@prof.faesc.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4042-7204>
- 2 Coautora, Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora assistente II da Universidade Federal de Campina Grande UFCG. E-mail: michelle.melo@professor.ufcg.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-5703>

teoricamente, contamos com Caillois (2017), Antunes (2017), Lima Maia e Silva (2017) Aguiar e Araujo (2020), que falam sobre o trabalho lúdico em sala de aula, apontando contribuições e sugestões. Enfim, tivemos como resultado a certeza de que práticas lúdicas são técnicas facilitadoras indispensáveis para a aprendizagem da Libras, inclusive, recomendamos que sejam usadas não somente no ensino da Língua de Sinais, mas em todas as aulas.

Palavras-chave: Ludicidade, Ensino, Libras, Ouvintes, Estratégia didática.

INTRODUÇÃO

De acordo com Huizinga (2008) e Lopes (2004), o termo “ludicidade”, apesar de ser muito utilizado na conjuntura educacional, não traz registro no dicionário da Língua Portuguesa, a não ser no vocabulário cotidiano. Etimologicamente, esta palavra tem o mesmo valor de “lúdico”, com origem latina “*ludus*” – que significa jogo, exercício ou imitação, e em dicionários da Língua Portuguesa, como Bechara (2009), há citações de que lúdico concerne a brinquedo, diversão ou jogo, ou seja, é um vocábulo usado de maneira genérica.

Sob este prisma, consideramos relevante enfatizar que Almeida (2007) esclarece a diferença entre *lúdico*, *jogo* e *brincadeira*³ e salienta que o sentido de cada termo mencionado acompanhou as pesquisas sobre o significado de cada um em diferentes áreas, reunindo vários conceitos e interpretações. Quer dizer, o autor grifa que lúdico não significa necessariamente jogo, porque o jogo pode conter o lúdico, mas nem sempre o lúdico engloba o jogo. A propósito, está observação abrange também a palavra brincadeira. Consideramos que essa reflexão seja muito valiosa, pois o sentido das palavras varia conforme a conjunção de uso, e o autor destaca isso.

O lúdico, propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca. Para compreendermos essa afirmação, pensemos que a tomada de posse de um brinquedo, por si, não determina o lúdico, mas a sua ação. Num tabuleiro de xadrez, ou de dama, por exemplo, o que determina o lúdico é a ação, o ato de jogar, de mexer as peças, de atacar e de ser atacado. (Almeida, 2007, p. 20)

Subentendemos, a partir dessa pressuposição, que a ludicidade exerce um papel fulcral no aprendizado de Libras para o educando. Luckesi (2002) explica que esta técnica pedagógica motiva o engajamento e a criatividade, permitindo que o aluno se concentre na tarefa solicitada pelo professor sem se distrair com pensamentos aleatórios ou outras ocupações. Além disso, Almeida (2007) afirma que a ludicidade estimula habilidades e competências, auxiliando a promoção de novas aprendizagens. Diversos conteúdos podem ser assimilados de forma provocativa através desse procedimento metodológico, como é o caso do ensino e a aprendizagem da Língua de Sinais (LS).

3 Grifo do original.

Além disso, ensinar é um desafio e em se tratando dessa língua visogestual, a situação é ainda mais complexa, porque a LS não só possui diferenças estruturais, mas também modais. A LS, sendo uma língua visoespacial tem estrutura gramatical própria, uma expressividade mais acentuada, utiliza mais gestos, movimentos corporais e expressões faciais. Somado a isso, enfrenta entraves culturais e atitudinais, como estigmas e ignorância cultural, fora a demanda pedagógica que é excepcional, pois requer uma metodologia diferenciada que abranja a visualidade, a interatividade e ferramentas didáticas adequadas.

Partindo desses pressupostos, afirmamos que o educador, por meio do lúdico, pode utilizar métodos que estimulem à aprendizagem se distanciando de aulas descontextualizadas, repetitivas e enfadonhas, usando-o como estratégia pedagógica de inclusão e facilitador de aquisição de uma segunda língua (Almeida, 2007). Em oposição a isso, trazemos à tona as palavras de Lima, Maia e Silva (2017) sublinhando que é normal ouvir de professores de alunos surdos discursos desapontados com as práticas de ensino, devido à falta de conhecimento de atividades pedagógicas exitosas, porque muitos desses profissionais não sabem como agir e consideram o criar metodologias e técnicas instrutivas uma tarefa difícil.

Seguindo esta linha argumentativa, evidenciamos que esta discussão é imprescindível, pois esta realidade pode fortalecer uma educação negligenciada com educandos que estudam LS, distanciando-se da proposta de Vygotsky (1987) que destacava o valor da interação para a construção do conhecimento, isto é, a escola tem o papel de facilitar esse processo de aprendizagem que deve ser protagonizado pelo aluno.

Diante do exposto, escolhemos este tema porque consideramos os jogos e brincadeiras estratégias didáticas motivadoras, as quais podem atenuar dificuldades na aquisição da Libras como segunda língua (L2) e tornar o ensino mais dinâmico, visto que a estimulação sensorial contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais e de habilidades cognitivas, afetivas, entre outras. Nesse ângulo, este estudo sinaliza como problemática de que maneira a ludicidade contribui para o ensino da Libras como L2 do aluno ouvinte e traça como hipóteses que o lúdico facilita a aquisição da Libras como segunda língua e desperta interesse no educando para aprendê-la proficientemente.

Desse modo, com a intenção de pesquisarmos sobre a relevância da ludicidade no ensino de Libras para ouvinte, optamos pela pesquisa bibliográfica tendo como critério seletivo artigos publicados na base eletrônica da Capes

e periódicos que tratem da temática em pauta a fim de analisar atividades pedagógicas que facilitem o aprendizado do aprendiz ouvinte que estuda essa língua visoespacial.

Para isso, contamos como fundamentação basilar com estudiosos que nos fornecem alicerce teórico para investigarmos sobre a ludicidade como estratégia pedagógica no ensino da Libras para alunos ouvintes, como: a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1987) que surge como uma forte aliada para embasar o uso da ludicidade na educação, visto que ele defendeu que ela poderia servir como ferramenta cultural no processo da aprendizagem e Gardner (1994), que apesar de não ter debatido especificamente sobre a aplicação de jogos em sala de aula, em suas discussões sobre inteligências múltiplas, concede-nos sustentação teórica a fim de nos inclinarmos para a utilização do lúdico na sala de aula.

Concernente à estrutura do artigo, após esta introdução, apresentamos o referencial teórico, que traz sínteses da literatura sobre os conceitos de ludicidade, a importância de seu uso nas aulas de Libras para crianças ouvintes e sugestões de atividades didáticas relacionadas a essa temática. Na sequência, apresentamos as seções de método, resultados e discussão, considerações finais e referências que encerram o documento.

1 LUDICIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS

A fim de propiciar o pensamento criativo e o aprendizado multissensorial, pressupomos que a ludicidade seja uma estratégia didática eficaz no ambiente educacional e que pode colaborar com o desenvolvimento integral dos educandos. Os múltiplos sentidos mencionados resultam de maneira positiva no processo de aprendizagem de Libras, porque envolvem vários estímulos como visuais, motores, entre outros e isso pode auxiliar os estudantes a se apropriarem dos sinais de forma mais eficaz.

Além disso, consideramos substancial discutirmos sobre a utilização da ludicidade no ensino de Libras como L2 e refletirmos sobre o conceito de lúdico em diferentes literaturas, pois o significado desse termo pode ser associado apenas aos jogos e brincadeiras e ser compreendido como uma atividade que possibilita a produção de aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos. Logo, para entendermos o valor dessa técnica de ensino é necessário apreendermos sua origem e o seu significado.

Assim, preliminarmente esclarecemos que a origem da palavra (lúdico) vem do latim “*ludus*” e significa “jogo” e de acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda esta palavra está relacionada a jogos que envolvem o brincar, brinquedos e divertimento. Ratificando o conceito anterior, o lexicógrafo e filólogo Ferreira (2004, p.425) sinaliza que lúdico “significa o que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”, porém, o sentido da palavra “lúdico” passou por transformações diante das pesquisas referentes à psicomotricidade, porque a ludicidade não foi associada apenas ao sinônimo de jogo, pode também ser reconhecido como traço da psicofisiologia do comportamento humano, ou seja, o lúdico extrapolou as demarcações do brincar espontâneo (Sant’Anna; Nascimento, 2011).

Subentendemos, a partir desse prisma, que a ludicidade requer mais do que a utilização de jogos e brincadeiras, pois contempla um envolvimento atitudinal. No que tange ao processo de aprendizagem, Vygotsky (1998) sublinhou que a incorporação do lúdico na educação torna o aprendizado mais prazeroso e significativo para o educando, tendo em vista que favorece melhor a construção de novos conhecimentos. Ao estabelecermos relação entre a fala desse psicólogo russo com as práticas educacionais, presumimos que ele considerou que o envolvimento de brincadeiras e jogos em sala de aula torna o ambiente de aprendizagem mais eficaz.

De acordo com Gomes, Souza e Silva (2022) a escola e o professor têm papel central na formação de conceitos do aluno e conscientes de que isso não é fruto do acaso, mas sim de processos mentais em favor da realização de uma atividade, grifamos a imprescindibilidade de tarefas que envolvam, desafiem, motivem o educando a resolver questões desafiadoras. Dessa forma, parafraseamos Vygotsky (1998) ratificando que o lúdico está diretamente relacionado ao prazer e internalizações de estruturas sociais e o aprimoramento das funções psicológicas superiores são possibilitadas por ele, a partir do relacionamento interpessoal que é mediado por ferramentas técnicas e semióticas.

Para acrescentar, ainda trazemos as palavras de Piaget (1998) que dissertando sobre a ludicidade, afirmou que seria uma forma de evolução social e de inteligência de acordo com cada período evolutivo infantil. As etapas citadas pelo autor (1998) são divididas em três partes: jogo de exercício sensorio-motor (a criança repete uma ação por puro prazer ou por chamar sua atenção), jogo simbólico (aquele que a criança consegue relembrar mentalmente os

acontecimentos diante do jogo) e jogo de regras (regulado por meio de regras, que exigirá certas obrigações, mas favorecendo o desenvolvimento social).

Com base nos diversos conceitos mencionados, apreendemos que a ludicidade diz respeito a atividades estimulantes, as quais permitem que o aluno (surdo ou ouvinte) se expresse e se relacione com o ambiente que o cerca, desenvolvendo habilidade motoras e de comportamento, assimilando valores e adquirindo conhecimento. Aguiar e Araújo (2020) ainda pontuam que ela é um eixo norteador para o ensino da Libras a crianças, posto que em meio às brincadeiras, aprendem com mais facilidade algo tão novo para elas. Diante desse contexto, salientamos a imprescindibilidade do lúdico no ensino da Libras, pois além de criar relações afetivas entre docentes e alunos, pode proporcionar autonomia aos estudantes e facilitar a aprendizagem na esfera educacional.

Em síntese, esta abordagem pedagógica pode tornar o momento de aprendizagem mais substancial, inclusive, estudiosos como Kishimoto (2017), Caillois (2017), Antunes (2017), Lima Maia e Silva (2017) e Aguiar e Araújo (2020) reconhecem o lúdico não só como estratégia didática, mas também como mecanismo que possibilita a formação de cidadãos em diferentes esferas de aprendizagem, ou seja, emocional, social, educacional e pessoal.

2 A LUDICIDADE NA AULA DE LIBRAS COM O ESTUDANTE OUVINTE

Falar sobre a ludicidade na sala de aula é trazer à pauta a necessidade de se trabalhar com atividades prazerosas que propiciem aprendizagem por intermédio da diversão e criatividade. Na realidade, a intenção é tornar o aluno protagonista de seu conhecimento e em se tratando das aulas de Libras com aprendizes ouvintes, acreditamos que esse mecanismo de ensino facilita a construção de conhecimento. De acordo com Silva (2016), essa técnica pedagógica proporciona resultados satisfatórios, desde que aplicado de maneira eficaz, por isso que alguns fatores, no que concerne à aplicação da Língua de Sinais (LS) durante as brincadeiras e jogos, devem ser enfatizados.

Entre os fatores mencionados por Silva (2016), são citados o uso da LS durante as brincadeiras e jogos, o respeito à identidade do surdo, o estímulo da percepção visual e o sentido das mãos que sinalizam e desempenham funções linguísticas e sensoriais. A autora salienta que o lúdico nas aulas dessa língua visoespacial proporciona muitos benefícios, tais como: o desenvolvimento de uma situação educativa cooperativa e interacional, porque o aluno ao participar

do jogo ou brincadeira aprende a efetuar regras, ao mesmo tempo desenvolve ações de cooperação e interação que estimulam a convivência coletiva.

A autora (2016) ainda adverte que o uso das mãos, nas brincadeiras, frente ao ensino-aprendizagem de Libras, não é para manipular brinquedos, elas são canais linguísticos, porque a língua, de natureza visogestual, é produzida pelas mãos acompanhadas por expressões corporais e faciais, portanto, elas desempenham a função linguística e sensorial. Sob este viés, presumimos que, enquanto método de ensino, o lúdico nas aulas da LS viabiliza o envolvimento mais rápido dos alunos ouvintes com o universo surdo, mas para atingirmos esse objetivo, precisamos de um plano de aula que una esta técnica pedagógica a uma proposta de aprendizagem e desenvolvimento significativo. Dessa forma, o educador guiará suas ações metodológicas com objetivos definidos e resultados esperados para cada atividade, que pode desenvolver competências específicas.

Tendo em vista estas questões, pressupomos que este procedimento educacional contribui para o aprendizado, tornando a aula mais dinâmica e atrativa. Gardner (1994) em suas discussões teóricas sobre as inteligências múltiplas, defendia que os educadores deveriam adequar seus métodos de ensino para contemplar às necessidades específicas dos estudantes e apresentou os jogos como uma estratégia para essa adaptação. O autor (1994) ainda pontuou que esta proposta contribui para a formação integral do educando, tendo em vista que os coloca em situações que exigem a aplicação de informações contextualizadas, ampliando assim, seu engajamento.

Temos ciência de que a escola tem o dever de transmitir aos alunos conhecimentos para sua formação enquanto cidadãos, mas para isso ocorrer também é necessário pensar em caminhos que facilitem essa construção, logo, acreditamos que ensinar Libras de maneira lúdica pode auxiliar a comunicação entre surdos e ouvintes, fortalecendo o prisma inclusivo. Embora saibamos que haja diferença entre ludicidade e gamificação, tendo em vista que a primeira promove a aprendizagem por meio da diversão e do prazer sem valorizar a competição ou recompensa, e a segunda leva em conta a inserção de jogos que estimulem a estrutura competitiva motivando o aprendiz a participar por premiação e para atingir metas, percebemos pela lente de Gomes, Souza e Silva (2022) que estudos recentes e pesquisas em educação têm revelado experiências significativas vivenciadas pelo aluno no espaço educacional através da gamificação.

As autoras (2007) acrescentam que os métodos tradicionais de ensino têm demonstrado cada vez mais ineficiência para atender a formação do indivíduo que incorpora características da cultura de jogos dessa geração inserida no universo digital. Diante desse pano de fundo, sinalizamos amparadas nas palavras de Roger Caillois (2017) que na sala de aula de Libras com alunos ouvintes ou surdos, os jogos (digitais ou não) podem melhorar os resultados educacionais, se forem utilizados como instrumentos didáticos através de atividades que favoreçam um aprendizado mais significativo.

No que diz respeito aos jogos digitais, o sociólogo francês mencionado (2017) ainda destaca que eles envolvem a competição, e o professor pode provocar uma atmosfera de aprendizagem mais dinâmica e despertar no aluno interesse pelo estudo, até porque trabalhar com a forma lúdica em sala de aula não é só para desenvolver habilidades comunicativas e gramaticais, mas também despertar o interesse pela língua focalizada.

Diante do exposto, pressupomos que a interação das crianças, por meio de brincadeiras, permite com que elas desenvolvam a aquisição de uma L2 com maior facilidade, pois essa interação contribui para o desenvolvimento das expressões corporais, da sinalização e do raciocínio lógico. Destarte, no próximo tópico apresentaremos algumas atividades didáticas lúdicas que podem favorecer a aquisição mencionada e atenuar os infortúnios culturais e pedagógicos.

3 ATIVIDADES DIDÁTICAS: ALGUMAS SUGESTÕES FOCALIZANDO A LUDICIDADE

Na literatura (Lima; Maia; Silva, 2017; Silva, 2016; Hildebrand, 2016; Caillois, 2016) encontram-se alguns estudos que abordam a ludicidade no ensino de Libras para crianças, sob uma perspectiva inclusiva. Esses estudos destacam como essa abordagem pode melhorar o rendimento escolar dos alunos e auxiliar professores em busca de práticas educativas eficazes para alunos surdos e/ou ouvintes que estudam esta língua visogestual, as quais contribuem para o desenvolvimento ampliando seu conhecimento de maneira eficaz.

Também há relatos de pesquisas (Lima *et al.*, 2017; Silva, 2016; Quadros; Schimiedt, 2006) sobre experiências desenvolvidas por meio de atividades lúdicas para o ensino da Libras para crianças. Nesse sentido, Lima *et al.* (2017) descreveram por meio de experiências didáticas, que ao trabalhar com esta

atividade em sala, os alunos ficaram encantados, quando viram o painel do alfabeto de cores variadas, além de todos os alunos ficarem entusiasmados quando souberam como seria usado esse recurso didático. Elas ressaltaram que as crianças combinavam letras e objetos, então, conseguiam se desenvolver cognitivamente com mais facilidade. Além disso, destacam que o painel ficou exposto a semana toda e todos podiam brincar com ele, além de facilitar a aplicação de atividades relacionadas ao alfabeto durante uma semana.

Com relação a atividade para trabalhar as cores, foi utilizado o jogo do dominó, mas não convencionalmente, a cor era de um lado e do outro o desenho de um sinal de cores diferentes. A proposta era jogar dominó em grupos, aprendendo as cores e se divertindo. Sugerimos o acréscimo da escrita de frases ou pequenos textos a partir das cores a fim de facilitar a aquisição da língua em foco e a sinalização dessas frases por meio de apresentações na sala. Além disso, a autora usou cartelas confeccionadas com algoritmos em Libras para desenvolver a compreensão dos números, na verdade, o bingo foi comprado em loja de brinquedos, mas os números sorteados eram mostrados em Língua de Sinais. Em relação ao conteúdo sobre aos sinais de animais, ela usou o jogo da memória e ela observou que a aprendizagem foi facilitada, até mesmo pela interação entre eles, pois uns ajudavam aos outros.

No estudo conduzido por Silva (2016), foi ressaltado que o emprego de fantoches é uma ferramenta essencial para a compreensão de regras e a participação dos alunos em brincadeiras do faz de conta. Além dessa prática, a adaptação da brincadeira do telefone sem fio a versão em Libras também se mostrou eficaz, promovendo o desenvolvimento da fluência em LS.

Na proposta educacional de Quadros e Schmiedt (2006), é evidente que o aspecto lúdico só é a atividade didática denominada “saco de novidades”, quando o professor emprega estratégias como criar suspense ao retirar o objeto da sacola e dramatizar os eventos descritos, entre outros métodos.

No quadro 1, apresenta a síntese das sugestões de atividades didáticas lúdicas para o ensino de Libras, fundamentadas nos estudos dos autores mencionados anteriormente (Lima *et al.*, 2017; Silva, 2016; Quadros; Schmiedt, 2006).

Quadro 1 – Atividades didáticas lúdicas

Título/Autores/Ano	Atividades
<p>Estratégias lúdicas no ensino de libras para alunos surdos do ensino fundamental em uma perspectiva bilíngue.</p> <p>LIMA, Raquel Pereira de; MAIA, Alana Monteiro Ferreira; SILVA, José Affonso Tavares.</p> <p>2017.</p>	<p>Para se ensinar Libras, para estimular a aquisição do alfabeto, números e cores, foi utilizado a confecção de um painel em EVA em formato de minhoca que continham as letras do alfabeto em português e Libras, além das figuras que iniciavam com os nomes dos objetos de cada letra do alfabeto. Essa atividade pode ser usada, sobretudo, na alfabetização.</p> <p>Para atividade com números, as professoras imprimiram cartelas confeccionadas com algoritmos em Libras. Como modo de estimular as crianças foram oferecidas premiações “concretas” no bingo. Outras atividades com números foram feitas em exercícios em sala de aula e fora dela, como por exemplo, fazer operações básicas com números em língua de sinais.</p> <p>Em relação ao conteúdo sobre aos sinais de animais foi elaborado um jogo da memória que tinha como intuito despertar o aprendizado destes sinais, além de contribuir na interação entre os colegas e professor. No momento em que o discente pegava uma figura de animal o professor realizava o sinal referente à imagem apresentada.</p>
<p>A importância do lúdico para o ensino/aprendizagem de alunos surdos.</p> <p>SILVA, Valquíria da Conceição.</p> <p>2016.</p>	<p>Por meio de jogos de adivinhação, características de brinquedos e objetos eram sinalizadas e descritas. Essa atividade é eficaz para estimular expressões faciais e corporais, além de ajudar na estruturação de narrativas em Libras e na produção escrita dessas narrativas, beneficiando assim os alunos surdos.</p> <p>A brincadeira do telefone sem fio na versão para ouvintes, pode ocorrer da seguinte maneira: coloca-se uma palavra sinalizada no lugar da palavra falada e o aluno deve ficar, em fila, de costas para o primeiro. O primeiro sinaliza para o segundo, que deve observar atentamente, pois sua finalidade é reproduzi-lo à pessoa seguinte. Cada participante repete o processo até o último, que deverá fazer o sinal ao grupo. No fim do jogo, o primeiro participante reproduz para o grupo o sinal correto.</p>
<p>Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília.</p> <p>QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P.</p> <p>2006.</p>	<p>As autoras (2006) falaram sobre a atividade intitulada de “saco de novidades”, desenvolvida em escolas do Rio Grande do Sul para o ensino de língua inglesa. A proposta foi para cada criança ter o seu saco de novidade com seu nome identificado a sua sacola e levar no final de semana para casa e na segunda-feira trazer algum objetivo referente a situações vivenciadas no final de semana para descrever por meio da Libras para os demais colegas e a professora. Após o relato de todos os alunos que ajudará a promover a fluência, como também da habilidade de expressar-se perante um grupo e organização do pensamento.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Parafrazeando Luckesi (2015) assinalamos que para o entendimento, do mais simples ao mais complexo, se transformar em habilidade e competência,

é necessária a ação, ou seja, só a aquisição de uma informação não basta para se construir conhecimento, sob a forma de habilidade. Em outras palavras, só se aprende a cozinhar, cozinhando, semelhantemente, sem a prática não se aprende, a aprendizagem significativa da vida humana depende do exercício compreendido.

Nessa direção, Antunes (2017) evidencia que a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima do sentido mais especificamente, divertimento, brincadeira, passatempo. Enfim, os jogos infantis podem incluir uma ou outra competição, mas o essencial visa estimular o crescimento e aprendizagens, por isso nos posicionamos a favor do seu uso em sala de aula com alunos surdos ou ouvintes, até porque fortalece e promove a relação interpessoal entre duas ou mais pessoas dentro de determinadas regras, ao exaltar as regras do convívio.

METODOLOGIA

A revisão da literatura é uma ação vital para a realização de atividades acadêmicas e científicas. Este estudo optou pelo método da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico tendo como critério seletivo artigos publicados na base eletrônica de dados Capes que tratassem da temática em foco. Em conformidade com Gil (2007) os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa dizem respeito a investigações, ideologias, análise de diversos posicionamentos sobre uma determinada problemática.

Destarte, optamos por analisar seis sugestões de atividades pedagógicas lúdicas que facilitem a aprendizagem da Libras apontando sugestões didáticas, de autores como: Lima Maia e Silva (2017), Silva (2016), Aguiar e Araújo (2020), Quadros e Schmiedt (2006), além de pesquisadores que falam sobre as contribuições da ludicidade em sala de aula, como: Luckesi (2002; 2015), Antunes (2017) e Gomes, Souza e Silva (2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa buscamos analisar atividades pedagógicas lúdicas que possam ser utilizadas no ensino de Libras para ouvintes e dessa maneira, discutirmos em relação à importância desse procedimento para o aprendiz. Assim,

discutiremos seis propostas desenvolvidas para aquisição de uma segunda língua (L2), que se aproxime da Libras, que é de modalidade visoespacial.

A primeira atividade foi relatada por Quadros e Schmiedt (2006), que foi intitulada de “saco de novidades”, já desenvolvida em escolas do Rio Grande de Sul para o ensino de língua inglesa. Cada criança deverá ter o seu saco de novidade com seu nome identificado a sua sacola e levar no final de semana para casa e na segunda-feira trazer algum objetivo referente a situações vivenciadas no final de semana para descrever por meio da Libras para os demais colegas e a professora. Após o relato de todos os alunos que ajudará a promover a fluência, como também da habilidade de expressar-se perante um grupo e organização do pensamento. Pontuamos que o lúdico só é inserido nesta ação didática se o docente utilizar estratégias lúdicas como o suspense no momento de tirar o objeto da sacola, a dramatização dos fatos descritos, dentre outros aspectos.

Uma segunda atividade pesquisada, que também foi descrita por Quadros e Schmiedt (2006), foi à confecção de brinquedos em sala de aula, posteriormente utilizada de forma lúdica na narração de uma história e também na solicitação da elaboração de um texto que pode ser uma conversa, história em quadrinhos ou uma entrevista com adultos perguntando sobre como seriam os brinquedos de antigamente.

Uma terceira, sinalizada por Silva (2016), constitui, na verdade, mais de uma atividade, ao discorrer sobre a dramatização de histórias e narração em LS, com base em brinquedos disponibilizados pelo professor. A autora sugere que, por meio de brinquedos, pode-se:

- Sinalizar e descrever características de brinquedos e objetos em jogos de adivinhação é uma experiência interessante para estimular as expressões faciais e corporais, além da estruturação das primeiras narrativas em Libras;
- Os fantoches também são ótimos recursos didáticos para a compreensão das regras e a participação nas brincadeiras do faz de conta. O ponto que merece nossa atenção é a sua utilização que ocupa as mãos e isso dificulta a realização dos sinais, logo, seria oportuno utilizá-los com alunos de turma mais avançada, que, pela maior fluência em Libras, poderão sinalizar com uma das mãos e com a outra segurar o fantoche.

Silva (2016, p. 54) ainda acrescenta que além dos brinquedos convencionais, podemos criar “novos brinquedos, utilizando materiais diversos como papéis coloridos, retalhos, caixas de garrafas pet, embalagens etc.” Estas propostas para se trabalhar Libras com ouvintes são fundamentais para a perspectiva inclusiva e a autora salienta que os jogos e brincadeiras não devem ser vistos apenas como lazer, mas também como um elemento enriquecedor para se promover o aprendizado. Ainda nessa linha argumentativa, ela pontua que o aluno que brinca está se desenvolvendo num procedimento de edificação e reconstrução de si mesmo.

Uma quarta atividade foi a gamificação, apesar de não ter sido sugerida para se trabalhar em aulas de uma segunda língua, pressupomos que jogos digitais não podem ser distanciados das aulas de Libras, sobretudo, nesse contexto de novas tecnologias, visto que podem favorecer a aprendizagem significativa, como disse Caillois (2017). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Gomes, Souza e Silva (2022) falam sobre projetos em grupo, em que aprendizes buscam resolver situações-problemas que façam parte da vida real, motivando-os a participarem ativamente do processo, ganhando recompensas à medida que for evoluindo no aprendizado.

A quinta atividade lúdica também pode ser observada por meio dos jogos digitais. Elas foram descritas por Quadros e Schmiedt (2006), com o objetivo de trabalhar leitura e vocabulário a partir de textos desenvolvidos anteriormente. As atividades foram jogo de memória e palavras cruzadas utilizadas de forma lúdica e contextualizadas por meio de sinais da Libras e palavras escritas em língua portuguesa.

A última atividade descrita nesta pesquisa está associada a um jogo intitulado “O sonho de Juca” em texto e em Libras, contendo jogos sobre o tema de preservação do ambiente. Este jogo foi descrito por Hildebrand (2016), em um artigo com a finalidade de expor atividades digitais utilizadas para o ensino de língua portuguesa para surdos, mas que pode ser adaptada para ouvintes que estudam Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa confirmaram a ludicidade, como estratégia motivadora para o estudante ouvinte da Libras, é muito valiosa, por isso ratificamos a importância de uma boa formação docente a fim preparar o

professor a ministrar aulas dinamizadoras e Paulo Freire (1991, p. 80) enfatiza isso ao destacar em sua obra “A educação na cidade”, argumentando que todo educador precisa de uma “[...] prática político-pedagógica séria e competente.”

Esta conjuntura educacional também nos faz perceber a essencialidade do aluno protagonizar as tarefas solicitadas pelo professor, corroborando as palavras de Paulo Freire (2011) ao enfatizar que o homem deve ser o sujeito de sua própria educação e não o objeto dela. Dessa forma, o ensino da Libras para ouvintes deve ser pautado em estratégias lúdicas que dinamizem as aulas, estimulando a busca de conhecimento e contemplando a proficiência e como bem disse Vygotsky (1987, p. 134) “O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro”.

Em síntese, ao brincar o aprendiz aprende a agir em uma esfera cognitiva, ou seja, é uma atividade humana criadora, em que a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação, bem como novas formas de construir relações sociais com outras pessoas, crianças e adultos (Vygotsky, 1998). Entretanto, um dos maiores desafios é fazer com que a escola possa proporcionar um ensino de Libras de qualidade, investindo em práticas ativas que considerem as especificidades do grupo envolvido.

Portanto, embora saibamos que haja muitos desafios no cenário educacional inclusivo, apoiamos a proposta de abrir mais discussões e pesquisas focadas nos ouvintes como sujeitos de aprendizagem de Libras, para que a inclusão seja efetivada e a comunicação entre surdos e ouvintes seja consolidada. Aliás, Aguiar e Araújo (2020) reiteram este pensamento quando frisaram que a interação entre alunos surdos e ouvintes se torna mais forte para fins de aprendizagem quando ambos participam socialmente de atividades lúdicas que não descaracterizam a Libras e usam o bilinguismo através de brincadeiras e propostas interacionais. Além disso, acreditamos que práticas pedagógicas que contemplam a ludicidade podem favorecer as particularidades de alunos ouvintes e são fulcrais para um ensino de Libras de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Elizonete Pereira Gomes; ARAÚJO, Aline Cássia Silva. **O Ensino da Libras na Educação Infantil**: Uma Proposta Lúdica para Crianças Surdas e Ouvintes. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, Dezembro/2020, vol. 14, n.53, p.221-230. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2862>>. Acesso em: 04. junh. 2024.

ALFONSECA, Márcia Rocha; COELHO, Márcio Wendel Santana. **A ludicidade**: ‘ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem do docente em sala de aula nas habilidades linguísticas em língua inglesa’. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, [S. l.], v. 3, n. 05, p. 315–337, 2022. DOI: 10.51249/gei.v3i05.975. Disponível em: <<https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/975>>. Acesso em: 6. jun. 2024.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua Portuguesa e Ludicidade**: Ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2007.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução de Maria Ferreira. Revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo)

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2.ed. rev/aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

GARDNER, Howard. **As estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, P. M. L.; SILVA, B. M. da; SOUZA, E. B. **Uma breve análise da gamificação na educação sob o prisma sócio-histórico de vygotsky**. CONEDU - Tecnologias e Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://edito-rarealize.com.br/artigo/visualizar/91413>>. Acesso em: 03.maio. 2024.

HILDEBRAND, Hermes Renato. **Os jogos eletrônicos no processo de cognição de surdos**. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16. Number s1, 2016. HUIZINGA, J. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez Editora, 2017.

LIMA, Raquel Pereira de; MAIA, Alana Monteiro Ferreira; SILVA, José Affonso Tavares. **Estratégias lúdicas no ensino de libras para alunos surdos do ensino fundamental em uma perspectiva bilíngue**. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4684>> 2017. Acesso em: 03. Mai. 2024.

LOPES, M. C. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**, p. 22-60. In: Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso? Publicado pelo GEPEL, FAGED/UFBA, 2002. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf> Acesso em: 18 mai. 2024.

PIAGET, J. **A evolução social e a pedagogia nova**. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). Sobre a Pedagogia: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação**. REVEMAT, eISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SILVA, Valquíria da Conceição. **A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos**. Revista Somma: Teresina, volume 2, n.2, p.47-57, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/98>> Acesso em: 04. Jun. 2024.

VYGOTSYI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.008

INCLUSÃO NAS OLIMPÍADAS DE CONHECIMENTO: PROMOVENDO ACESSIBILIDADE NAS PROVAS DE QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA

Janiele França Nery¹
Gleydson Kleyton Moura Nery²

RESUMO

A participação equitativa de todos os alunos em competições acadêmicas, como as Olimpíadas de Conhecimento, é essencial para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento inclusivo da educação. No entanto, a falta de acessibilidade para alunos com deficiência auditiva e visual tem sido uma questão negligenciada nessas competições, especialmente nas áreas de Química, Física e Biologia. Este estudo investigou a ausência de diretrizes claras nos editais das Olimpíadas de Química, Física e Biologia para garantir a participação plena e igualitária de alunos surdos e cegos. Foram analisados os editais e as provas aplicadas na primeira fase de cada olimpíada nos últimos de 2019 a 2023. Os resultados revelaram uma omissão significativa de instruções específicas sobre como os organizadores das olimpíadas deveriam proceder para fornecer materiais acessíveis e acomodações adequadas durante as provas para esses alunos. Esta lacuna na acessibilidade não apenas exclui os alunos com deficiência desses eventos de prestígio, mas também perpetua desigualdades educacionais. Faz-se necessário medidas concretas para promover a inclusão de alunos surdos e cegos nas Olimpíadas de Conhecimento, incluindo a elaboração de diretrizes claras nos editais, a disponibilização de recursos adaptados, como provas em braile, descrições das figuras e tabelas nas

- 1 Doutora em Ciências – Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professora do Instituto Federal de Educação da Paraíba – IFPB- PB, janielefnery@gmail.com;
- 2 Mestre em Ecologia e Conservação – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Pesquisador do Instituto Nacional do Semiárido – INSA-PB, gleydson.kleyton@gmail.com;

provas, e a sensibilização dos organizadores e participantes sobre a importância da acessibilidade e diversidade. Essas ações são fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento e habilidades, independentemente de suas condições físicas, e para promover uma cultura inclusiva e igualitária na educação científica.

Palavras-chave: Competições acadêmicas, Igualdade, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

As olimpíadas do conhecimento foram inicialmente desenvolvidas na Hungria, em 1894, com objetivo de difundir e popularizar as ciências e tecnologias para jovens, principalmente com foco específico em Matemática. No Brasil, a primeira Olimpíada ocorreu em 1979 sendo a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), organizada pela Sociedade Brasileira de Matemática (Silva et al, 2022).

Vista como uma ferramenta eficiente para mapear o ensino não apenas de forma disciplinar, mas, de forma integrativa e interdisciplinas, rapidamente expandiu-se para demais áreas do ensino. Segundo Mariuzoo (2010), as olimpíadas do conhecimento são uma potente ferramenta de mapeamento do processo de ensino-aprendizagem no país, podendo gerar material que pode ser utilizado tanto para fins acadêmicos como fonte de ações governamentais na otimização das instituições.

A experiência proporcionada pelas olimpíadas do conhecimento, permitem aos alunos desenvolverem e aprenderem novas habilidades que proporcionarão construir um caminho para sua futura profissão (Costa, 2014). Visto a potencialidade desta ferramenta no mapeamento e desenvolvimento de alunos de destaque, várias instituições de ensino superior destinaram vagas para alunos medalhistas das OCC (Silva et al, 2022).

Contudo, vale destacar que com o desenvolvimento e popularização das OCC como ferramentas que melhorem e promovam não só o processo de ensino-aprendizagem como também melhores oportunidades para os estudantes, vários aspectos alarmantes podem ser evidenciados neste processo, como as vantagens de desempenho de escolas privadas frente as escolas públicas e a inclusão e integração de alunos com necessidades especiais (PCD). Desta forma, o estudo teve como objetivo investigar a ausência de diretrizes claras nos editais das Olimpíadas de Química, Física e Biologia para garantir a participação plena e igualitária de alunos surdos e cegos.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas: análise documental e análise das provas.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Foram coletados os editais das últimas cinco edições das Olimpíadas Brasileiras de Física, Química e Biologia. Esses documentos foram analisados para identificar a presença ou ausência de diretrizes específicas para a inclusão de alunos com deficiência auditiva e visual. As diretrizes presentes nos editais foram comparadas com padrões internacionais de inclusão educacional, focando em aspectos como a clareza das instruções, a presença de acomodações específicas para alunos surdos e cegos, e a implementação de recursos inclusivos, como intérpretes de Libras, textos em Braille e descrições auditivas.

Em seguida, procedeu-se à análise das provas das últimas cinco edições das Olimpíadas de Química, Física e Biologia, referentes a 1ª etapa, geralmente realizada nas escolas.

Primeiramente, avaliou-se a legibilidade e compreensão das provas, verificando se a linguagem utilizada era acessível e compreensível, evitando jargões técnicos e termos complexos. Também se analisou a clareza das instruções das questões para facilitar a compreensão por alunos com diferentes níveis de habilidade.

Para a adaptação para deficientes visuais, verificou-se a presença de versões em Braille, e/ou possibilidade de recebê-las, texto ampliado das provas, avaliando a qualidade dessas adaptações em termos de precisão e legibilidade. Além disso, analisou-se se gráficos, tabelas e imagens eram acompanhados por descrições textuais detalhadas que pudessem ser convertidas em áudio ou Braille.

No que tange à adaptação para deficientes auditivos, avaliou-se se as questões e instruções poderiam ser traduzidas facilmente para Libras. Também se analisou a presença de sinalização visual clara nas provas, facilitando a compreensão por alunos com deficiência auditiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE DOCUMENTAL

A Olimpíada Brasileira de Física (OBF) é uma competição nacional que visa estimular o interesse e identificar talentos na área de física entre estudantes do ensino fundamental e médio. Organizada em várias etapas, com frequência

anual e inclui provas teóricas e experimentais que desafiam os participantes a aplicarem seus conhecimentos em situações práticas e teóricas.

Os regulamentos da OBF, entre os anos de 2019 e 2023 foram publicados anualmente, com versões em pdf, o que facilitou a busca e análise do material. Considerando o regulamento referente a OBF 2019 observamos que embora o evento tenha uma estrutura organizada e abrangente, existem lacunas significativas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiências visuais e auditivas. Não há menção explícita sobre adaptações ou recursos específicos que garantam a participação plena e igualitária de alunos surdos e cegos nas diversas etapas da competição, desde a inscrição até a realização das provas. Vale salientar que a fase I, objeto de estudo desta análise foi realizada na escola, sendo de responsabilidade do professor a aplicação da mesma.

A edição 2020 da OBF foi significativamente impactada pela adaptação ao regime especial devido à pandemia de COVID-19. Com a realização das provas de forma online, os participantes precisaram garantir os recursos tecnológicos necessários, como dispositivos com acesso à internet e ferramentas para leitura e envio de documentos. Esta edição permitiu que os estudantes realizassem as provas de suas próprias casas, mantendo o caráter individual e sem consultas, o que exigiu maior organização e responsabilidade dos participantes e das instituições de ensino para assegurar a integridade do processo.

No regulamento da OBF 2020, observamos uma ausência de diretrizes específicas que garantam a plena participação de alunos surdos e cegos. A adaptação ao regime especial concentrou-se principalmente na necessidade de recursos tecnológicos, sem mencionar medidas ou acomodações específicas para atender às necessidades de acessibilidade desses estudantes, como a disponibilização de provas em braile, intérpretes de Libras ou softwares de leitura de tela. A transição para o formato online trouxe novos desafios e oportunidades para a inclusão, mas também evidenciou lacunas nas diretrizes de acessibilidade. As instruções de realização das provas, tanto teóricas quanto experimentais, não contemplaram adaptações que garantissem a participação igualitária de estudantes com deficiências visuais ou auditivas.

Em relação a OBF 2021 observamos que os critérios de acessibilidade para estudantes com deficiência visual ou auditiva não são explicitamente mencionados no regulamento, como observado nos regulamentos anteriores. Embora a competição tenha migrado para um formato online devido à pandemia, o qual facilita o acesso remoto, não há disposições claras para adaptações

específicas de provas ou suporte técnico para participantes com necessidades especiais, como guias ou intérpretes.

Comparando com o edital de 2020, identificamos que houve uma mudança significativa na estrutura de financiamento da competição. Em 2020, a OBF ainda contava com apoio financeiro substancial do CNPq, o que permitia a participação sem custos para as escolas públicas. No entanto, a partir de 2021, as taxas de inscrição foram introduzidas para todas as escolas, públicas e privadas, como condição para participação, devido à diminuição do suporte financeiro do CNPq. Essa transição afetou diretamente a acessibilidade econômica dos estudantes, especialmente aqueles de baixa renda, e pode ter impactado potencialmente a diversidade de participação na OBF.

Em 2022, todas as fases da OBF passaram a ser realizadas online, utilizando recursos específicos como navegador compatível com *JavaScript* e capacidade de leitura de documentos PDF, o que reflete uma adaptação às necessidades tecnológicas atuais. Além disso, a modalidade de inscrição institucional permite que escolas credenciadas inscrevam seus estudantes diretamente, garantindo acesso antecipado aos resultados e premiações.

A imposição de taxas pode criar barreiras de acesso para estudantes de baixa renda, especialmente em escolas públicas, embora haja a possibilidade de isenção para alguns estudantes mediante comprovação de condição socioeconômica. A estrutura de aplicação das provas online requer que os participantes tenham acesso a tecnologias específicas e um ambiente adequado para realizar os testes sem interrupções, o que pode não estar disponível para todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências sensoriais.

A OBF de 2023 adotou um formato misto de realização, combinando fases online e presencial. A primeira fase, realizada online, consistiu em 20 questões de múltipla escolha, distribuídas em quatro níveis de dificuldade conforme o ano escolar dos participantes. Os resultados dessa fase determinaram a classificação para a segunda etapa, também online, onde os estudantes responderam questões dissertativas de acordo com seus respectivos níveis. Os alunos classificados na segunda fase avançaram para a terceira fase presencial, que ocorreu em locais de aplicação designados. Essa abordagem permitiu uma ampla participação, garantindo que estudantes de diferentes níveis escolares pudessem competir de maneira justa e desafiadora. Nos aspectos relativos a inclusão não houveram mudanças comparando os documentos regulatórios anteriores.

Deste modo, no que tange a análise documental relativo a OBF, a ausência de medidas claras de acessibilidade nos regulamentos ao longo dos anos reflete um desafio contínuo para estudantes com necessidades especiais, impedindo-os de competir em igualdade de condições com seus colegas. A transição para o formato online, embora tenha ampliado o alcance geográfico e reduzido custos operacionais, não foi acompanhada de adaptações suficientes para garantir a inclusão total desses estudantes, evidenciando lacunas nas políticas de acessibilidade da competição.

A Olimpíada Brasileira de Química (OBQ) é uma competição nacional que visa estimular o interesse e identificar talentos na área de química entre estudantes do ensino médio. A OBQ é organizada em várias etapas, começando com uma fase inicial aplicada nas escolas, seguida por fases regionais e estaduais, e culminando em uma fase nacional. As provas consistem em questões teóricas e experimentais que desafiam os participantes a aplicarem seus conhecimentos químicos em diferentes contextos. As etapas mais avançadas geralmente exigem uma compreensão mais profunda e habilidades práticas em laboratório.

Não foi possível analisar os documentos relativos ao regulamento da OBQ entre os anos de 2019-2021, visto que os mesmos não estão disponíveis on-line. Nesta olimpíada, o regulamento nacional enfatiza as fases de III a VI, equivalentes as competições nacionais, e seletivas para competição internacional, sendo as fases de I a II, organizadas e regulamentadas pelas comissões estaduais e regionais. Ao buscar informações em sites das comissões estaduais observou-se que os regulamentos têm como ênfase informações sobre os procedimentos de inscrição voltados aos professores, os quais são responsáveis pela aplicação da fase I. Devido a dificuldade de informações quanto aos regulamentos anteriores analisou-se o regulamento referente ao biênio 2022-2024.

A análise do regulamento da OBQ 2002-2024 revela algumas diretrizes para inclusão de alunos com deficiência auditiva e visual, mas há lacunas significativas. O artigo 28 menciona a necessidade de comprovação da condição dos estudantes portadores de necessidades especiais PNE no momento da inscrição e a solicitação de condições especiais com antecedência mínima de 30 dias. No entanto, o regulamento não detalha as adaptações específicas que serão fornecidas, como a disponibilidade de provas em Braille, textos ampliados, ou a presença de intérpretes de Libras durante a prova. Isso pode resultar em uma aplicação inconsistente dessas adaptações, variando conforme a interpretação e os recursos das coordenações estaduais. Além disso, a ausência de menção a

tecnologias assistivas, como leitores de tela ou amplificadores de som, limita a participação plena de alunos com deficiência visual e auditiva.

Outro ponto de atenção é a estrutura das provas e a acessibilidade do conteúdo. Embora o regulamento defina claramente as etapas e fases da OBQ, não há referência explícita à adequação dos materiais de prova para alunos com deficiência. A inclusão de descrições textuais detalhadas para gráficos e tabelas, e a possibilidade de adaptação das questões para formatos acessíveis, são aspectos que poderiam ser melhor abordados. A falta de diretrizes claras pode resultar em desigualdades na preparação e na participação dos alunos com deficiência, comprometendo o princípio de igualdade de oportunidades. Para promover a inclusão efetiva, seria essencial que o regulamento especificasse as adaptações necessárias e garantisse a presença de recursos e apoio adequados para todos os participantes.

A exemplo do ocorrido para análise documental referente a OBQ, os regulamentos das Olimpíadas Brasileiras de Biologia (OBB) não estão disponíveis, apenas o 2024. Em virtude de experiência prévia dos autores, em participarem da olimpíada, notou-se que ano a ano, há apenas atualizações no cronograma da OBB, sendo os demais pontos do regulamento os mesmo, por isso, decidiu-se utilizar o regulamento 2024, neste estudo.

O regulamento da OBB 2024 delinea as fases de inscrição e participação, abordando desde a política de privacidade até as condições específicas para cada fase das provas. No entanto, as diretrizes sobre acessibilidade para alunos surdos e cegos são limitadas. Especificamente, o regulamento menciona que estudantes com deficiência devem entrar em contato com o professor responsável, que então deve notificar a coordenação nacional da OBB com pelo menos cinco dias de antecedência da prova. Esta abordagem, apesar de indicar algum nível de preocupação com a acessibilidade, carece de detalhes sobre as adaptações específicas necessárias para garantir a plena participação desses alunos, como provas em braile ou intérpretes de Libras.

Considerando os regulamentos analisados, observou-se, ausência de diretrizes claras e específicas, no que concerne a participação de alunos com deficiência, o que pode criar barreiras significativas para a participação igualitária de alunos surdos e cegos. A responsabilidade de notificar a coordenação recai sobre os professores, o que pode resultar em inconsistências na aplicação de medidas de acessibilidade. Além disso, a falta de menção de recursos

adaptativos específicos ou treinamentos para os professores envolvidos aponta para uma lacuna importante na inclusão educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015) garante a inclusão educacional das pessoas com deficiência, sendo suas diretrizes importantes a serem consideradas na elaboração de regulamentação das Olimpíadas de Conhecimento. o Artigo 27 enfatiza o direito das pessoas com deficiência em terem acesso a um sistema educacional inclusivo que promova o máximo desenvolvimento de suas habilidades e talentos.

Além disso, o artigo 30 assegura adaptações necessárias, como tempo adicional para realização de provas e outras formas de apoio para alunos com deficiência, o que pode ser diretamente aplicado durante as competições das Olimpíadas de Conhecimento. Essa disposição garante que os PCDs, independentemente de sua deficiência tenham acesso a ajustes razoáveis que permitem a plena demonstração de suas capacidades.

Adicionalmente, é vital implementar um planejamento de estudo de caso e a elaboração de planos de atendimento educacional especializado, conforme o inciso VII do Artigo 28. Isso envolve a organização de recursos e serviços de acessibilidade, além da disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. Realizar avaliações contínuas das práticas inclusivas nas Olimpíadas e incorporar feedback de alunos e educadores também é essencial para assegurar que as adaptações necessárias sejam implementadas de maneira eficaz. Adotar essas práticas não apenas cumprirá a legislação brasileira, mas também promoverá um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e justo para todos os alunos, independentemente de suas deficiências.

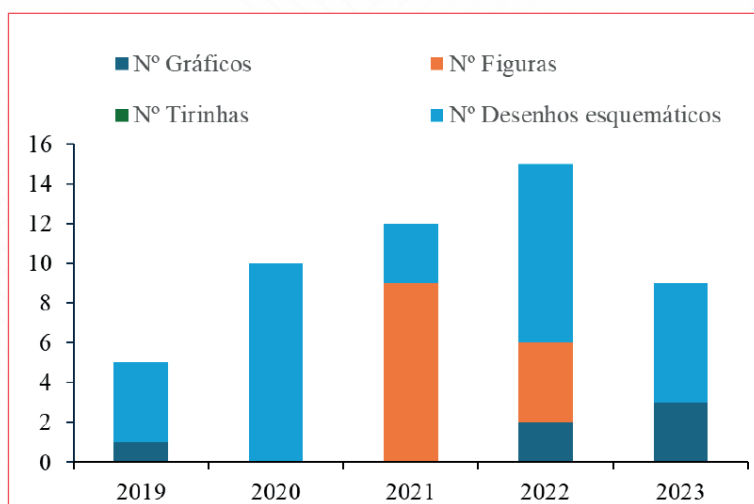
ANÁLISE DAS PROVAS

As provas da OBF fase 1 são divididas em três níveis, júnior, I, II e III. Os níveis Júnior e I consta de provas direcionadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, ja a nível II são direcionadas a alunos do 1º e 2º anos do ensino médio, e o nível III a alunos do 3º e 4º.

Este estudo centrou-se nas provas de nível II. Nos anos de 2019 e 2020, as provas de nível 2 constavam de 25 questões de múltipla escolha, das quais os alunos poderiam escolher 20 para responder, nas 4 horas de duração da prova. De 2021 a 2023, as provas passaram a constar de 20 questões que deveriam ser respondidas na íntegra.

As questões das provas estão dispostas em uma única coluna no documento. Este fato facilita a impressão em letras maiores das provas. Em relação ao número de figuras, gráficos e desenhos esquemáticos nas provas observou-se um aumento no número desses elementos entre 2019 e 2023 (Figura 1). Vale salientar que as figuras e desenhos esquemáticos apresentaram-se em posições estratégicas e apresentaram-se em tamanhos em que todos os elementos possam ser reconhecidos.

Figura 1: Evolução do número de figuras, gráficos e ilustrações nas provas da fase 1 das Olimpíadas Brasileira de Física.



A utilização de gráficos e infográficos em provas é crucial para o desenvolvimento de diversas competências estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio. Esses recursos visuais facilitam a compreensão de dados complexos, permitindo que os alunos interpretem informações de maneira clara e eficiente. A habilidade de ler e analisar gráficos está diretamente ligada às competências gerais da BNCC, como a competência 4, que enfatiza o pensamento crítico, científico e a capacidade de investigar a realidade e a competência 2, que promove o uso de diferentes linguagens, como a matemática e as ciências naturais, para expressar e compartilhar informações. Além disso, os gráficos e infográficos incentivam a competência 6, que destaca a importância da argumentação, pois fornecem uma base visual para a construção de argumentos bem fundamentados e a competência 5, que inclui a capacidade de utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de

forma significativa, reflexiva e ética na resolução de problemas. Integrar esses elementos visuais nas avaliações não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios complexos e interpretar dados em contextos acadêmicos e profissionais.

Para os alunos com deficiência auditiva, que dependem principalmente da comunicação visual, as imagens, gráficos e diagramas são ferramentas essenciais para a compreensão dos conceitos complexos da física. As ilustrações podem substituir as descrições orais e oferecer uma representação visual direta dos fenômenos físicos, facilitando a interpretação e análise dos problemas propostos. Além disso, gráficos e diagramas bem elaborados podem ajudar a esclarecer relações matemáticas e experimentais, proporcionando aos alunos surdos uma forma mais intuitiva e acessível de interagir com o conteúdo (Correia & Neves, 2019).

Embora bem-organizadas as figuras, gráficos e desenhos esquemáticos das provas não apresentam legendas ou descrições detalhadas. Apenas algumas referências as figuras ou breves descrições no enunciado das questões (Figura 2). A ausência dessas informações torna extremamente difícil, senão impossível, para os alunos com deficiência visual compreenderem totalmente as questões propostas. Dependendo exclusivamente de descrições textuais mínimas e comentários descritivos no enunciado, esses alunos enfrentam uma barreira significativa para acessar o conteúdo visual das provas.

Figura 2.: Recorte de uma questão da OBF-2022 representando a falta de descrição e legenda de figura esquemática na questão.

Questão 4.

A figura mostra o gráfico do movimento de um corpo durante 15 segundos. Em relação a este gráfico, faça um análise do mesmo e encontre o máximo valor do módulo da aceleração (em m/s^2).

t (s)	v (m/s)
0	-5
5	5
10	5
12	-5
15	-5

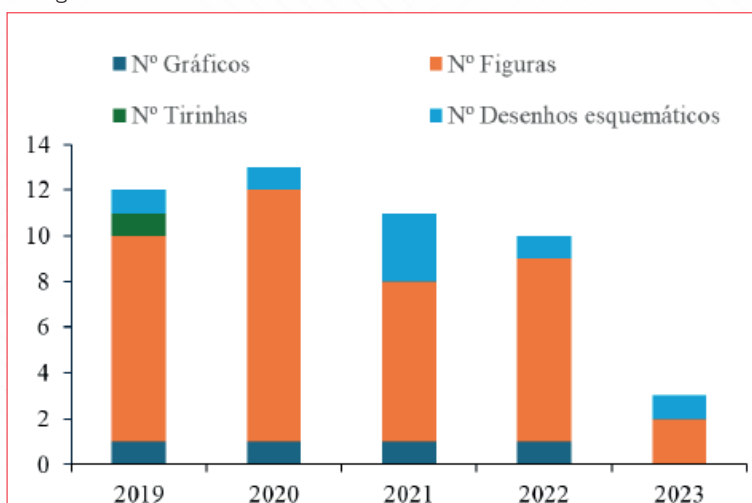
(a) 2
(b) 4
(c) 6
(d) 8
(e) 16

Para os alunos com deficiência auditiva, apesar dos recursos gráficos serem importantes, a falta de descrições claras e detalhadas das figuras e gráficos dificulta o trabalho dos intérpretes de Libras, que poderiam auxiliar os alunos a interpretar visualmente essas informações.

A análise das provas da OBQ não foi realizada, pois a responsabilidade pela elaboração e aplicação da fase 1 recai sobre as coordenações locais. Essas coordenações têm autonomia para definir o formato e o conteúdo das provas, adaptando-as às necessidades específicas de suas respectivas regiões. Consequentemente, uma avaliação centralizada dessas provas não seria representativa nem abrangente, já que as variações locais poderiam influenciar significativamente a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência.

As provas da OBB-fase 1 constam de 30 questões de múltipla escolha e têm duração de 2 horas. Em relação a formatação, as questões estão dispostas em duas colunas por folha, com ilustrações, gráficos e tabelas coloridos. As provas analisadas, referente a fase 1 de 2019 a 2023, apresentaram em média 40% das questões com figuras, ilustrações ou gráficos. Dessas, apenas 13,3% apresentaram algum tipo de legenda, no entanto, nenhuma apresentou legendas descritivas das figuras e ilustrações (Figura 3).

Figura 3.: Evolução do número de figuras, gráficos e ilustrações nas provas da fase 1 das Olimpíadas Brasileira de Biologia.



A análise das provas revela uma falta de consideração pela inclusão de alunos com deficiências auditivas e visuais. As provas, estruturadas em

documentos organizados em duas colunas, apresentam gráficos e figuras ilustrativas, em tamanhos pequenos e sem descrições detalhadas dessas imagens. Essa omissão impede que alunos com deficiência visual compreendam plenamente o conteúdo visual, essencial para a resolução de muitas questões.

Além disso, a maioria das questões não menciona ou integra adequadamente as figuras e gráficos nos textos, o que cria uma barreira adicional para os estudantes com deficiência visual. Algumas figuras não estão nítidas, o que também dificulta o entendimento da mesma (Figura 4). A ausência de legendas e descrições nos gráficos compromete a acessibilidade das informações, tornando a interpretação das questões extremamente difícil para esses alunos (Figura 5). Essa lacuna na adaptação das provas demonstra uma falha significativa no cumprimento dos princípios de inclusão e igualdade de oportunidades educacionais.

Figura 4.: Recorte da prova da OBB-2023 fase 1 exemplificando o tamanho diminuto da figura e falta de nitidez, bem como ausência de menção ou legenda da mesma.

Utilize o texto a seguir para responder as questões 10 a 18

The Last of Us: fungo "zumbi" da série existe na vida real; entenda



A estreia de *The Last of Us* na HBO fez até quem não é tão fã do jogo assistir ao início da trajetória de Joel (Pedro Pascal) e Ellie (Bella Ramsey). A história, baseada no jogo homônimo, fala sobre a sobrevivência da humanidade após uma espécie de apocalipse zumbi — nessa série, as pessoas são infectadas por um

procedimentos cirurgicos invasivos. Atualmente, estudos envolvendo adesinas têm demonstrado avanços no desenvolvimento de vacinas contra *Candida albicans*, *Cryptococcus neoformans* e *Paracoccidioides brasiliensis*.
Fonte: <https://repositorio.ufrmg.br/handle/1843/BURO-9FF16E>

Na série *Last of us* comenta-se da inexistência de vacinas contra fungos. Uma vacina que seja eficaz promove no hospedeiro a:

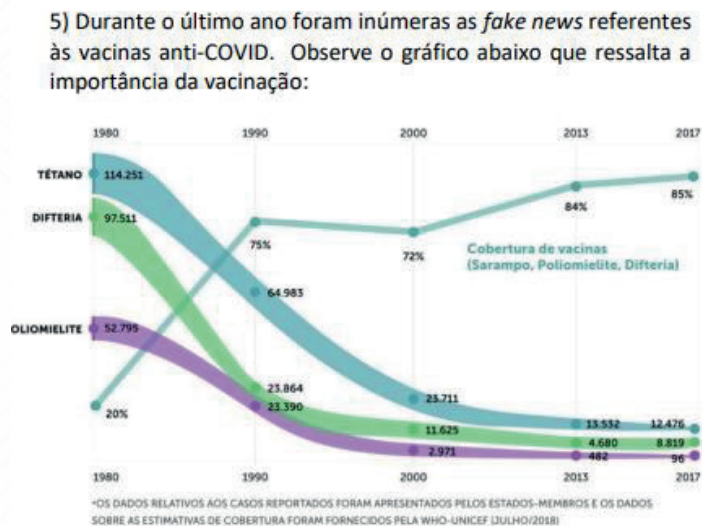
- produção de anticorpos e células de memória.
- produção de hemácias e plaquetas.
- inoculação de anticorpos específicos contra o antígeno.
- inoculação de anticorpos de amplo espectro.
- inoculação de antimicóticos no organismo humano.

Q13) Embora na referida série fungos sejam tratados como um potencial agente de aniquilação da espécie humana, esses organismos possuem múltiplas aplicações biotecnológicas. Dentre essas aplicações diretas NÃO se inclui:

- produção de medicamentos.
- decomposição da matéria
- produção de biocombustíveis.
- produção de alimentos.
- fixação de carbono atmosférico.

Veja o gabarito e mais informações em <http://olimpiadasdebiologia.butantan.gov.br>

Figura 5. Recorte da prova da OBB-2021 fase 1 exemplificando gráfico importante para resolução das questões sem descrições e legendas.



De acordo com esse gráfico pode-se inferir que:

- há uma relação diretamente proporcional no percentual da população vacinada e o número de casos de tétano, poliomielite e difteria.
- a vacinação é a única forma de se controlar o avanço de doenças na espécie humana.
- quanto maior a cobertura vacinal da população, menor o número de casos de doenças como o tétano, poliomielite e difteria.
- vacinas somente agem no controle de doenças virais.
- não há correlação entre o percentual da população vacinada e o número de casos de tétano, poliomielite e difteria.

A situação não é diferente para os alunos com deficiência auditiva. A falta de descrições textuais claras e detalhadas também dificulta o trabalho dos intérpretes de Libras que possam estar auxiliando esses alunos. Sem essas descrições, os intérpretes encontram dificuldades para transmitir informações cruciais, resultando na perda de dados importantes. Essa falta de acessibilidade cria um ambiente de avaliação desvantajoso para os alunos com deficiência auditiva, impedindo sua plena participação e compreensão do conteúdo da prova.

A análise das provas da OBB e OBF revelam um preocupante falta de consideração pela inclusão de alunos com deficiências auditivas e visuais. Nas provas da OBF, embora as figuras, gráficos e desenhos esquemáticos estejam

organizados de maneira estratégica, a ausência de legendas ou descrições detalhadas prejudica severamente a compreensão dos alunos com deficiência visual. Sem essas informações, os alunos são incapazes de interpretar corretamente os elementos visuais, o que cria uma barreira significativa para acessar o conteúdo e resolver as questões propostas (Sasaki, 2010).

A situação é igualmente desafiadora na OBB. As estruturas das provas dificulta a impressão em letras maiores e a legibilidade para alunos com deficiência visual. A falta de descrições textuais claras das figuras e gráficos também compromete a acessibilidade para alunos com deficiência auditiva, dificultando o trabalho dos intérpretes de Libras que poderiam auxiliar na interpretação visual das informações (Correia & Neves, 2019). Consequentemente, esses alunos enfrentam um ambiente de avaliação desvantajoso, que impede sua plena participação e compreensão do conteúdo das provas.

Além das questões relacionadas à acessibilidade visual e auditiva, é importante destacar a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva na elaboração das provas das Olimpíadas Científicas. A ausência de descrições detalhadas em figuras e gráficos não apenas afeta diretamente os alunos com deficiências, mas também contraria os princípios de Design Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA preconiza que materiais educativos devem ser projetados de forma a serem acessíveis e eficazes para o maior número possível de alunos, independentemente de suas capacidades físicas ou cognitivas (Rose & Meyer, 2002). Adotar esses princípios poderia melhorar significativamente a acessibilidade e a equidade nas avaliações.

As limitações observadas nas provas destacam a necessidade urgente de formação continuada para professores e elaboradores de provas sobre inclusão e acessibilidade. Conforme Silva e Santos (2020), muitos educadores ainda não possuem o conhecimento ou as habilidades necessárias para criar materiais didáticos inclusivos. Oferecer treinamentos específicos sobre como criar descrições textuais detalhadas, utilizar tecnologias assistivas e adotar estratégias pedagógicas inclusivas pode contribuir para uma educação mais justa e equitativa. Investir em capacitação é essencial para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, tenham a oportunidade de demonstrar plenamente seu potencial nas Olimpíadas Científicas.

Finalmente, é crucial implementar políticas de monitoramento e avaliação contínua das práticas inclusivas nas Olimpíadas Científicas. As instituições responsáveis pela organização dessas competições devem estabelecer critérios

claros e procedimentos para garantir que todas as provas atendam aos padrões de acessibilidade e inclusão. Isso pode incluir a revisão regular dos materiais de prova por especialistas em educação inclusiva e a incorporação de feedback de alunos com deficiência e seus educadores. Políticas robustas e mecanismos de monitoramento não apenas promoverão a inclusão, mas também fortalecerão a credibilidade e a qualidade das Olimpíadas Científicas como ferramentas de avaliação justa e representativa (UNESCO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a inclusão nas Olimpíadas de Conhecimento revela que, para promover uma verdadeira acessibilidade, é crucial que os regulamentos sejam mais detalhados e proativos na garantia de recursos e suporte adequados para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades. Para promover a inclusão efetiva, seria essencial que o regulamento especificasse as adaptações necessárias e garantisse a presença de recursos e apoio adequados para todos os participantes. Além disso, é crucial que as provas futuras incorporem descrições detalhadas de todos os elementos visuais e garantam que os textos das questões sejam suficientemente informativos para permitir uma participação justa e equitativa de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

CORREIA, P. C.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, V. 32, P. 1-9, 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

COSTA, E. O. SOUSA, A. S.; SILVA, A. S.; ARAÚJO, D. S.; LIMA, J. A. C.; ARAÚJO, M. L. M.; LIMA, R. C. S.; SANTOS, J.C.O. A olimpíada de química na escola pública como espaço de conhecimento na formação de professores e alunos. In: 54º CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA(CBQ). 2014, Natal. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2014/trabalhos/6/5291-18543.htm>

MARIUZZO, P. Olimpíadas científicas estimulam estudantes e valorizam a atuação de professores na pesquisa. *Ciência e Cultura*, v. 62(2), p. 12-13, 2010.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: **WVA**, 2010.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial 2015.

SILVA, A. L., & SANTOS, E. R. A formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, V. 25(1), P. 245-262, 2020.

SILVA, J. W., OLIVEIRA DA SILVA, O. D., ONIAS VENTURA, H. H., DUTRA DE ANDRADE, S., & AUGUSTO VENTURA, R. Avaliação do perfil social dos premiados nas olimpíadas de química do estado do Rio Grande do Norte. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3(11), p. 1-10, 2022.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO. 2017.

ROSE, D. H., & MEYER, A. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, **VA: ASCD**, 2002.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.009

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NAS SALAS DE AULA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Erica Dantas da Silva*¹
*Davi Milan*²
*Tainara de Sousa Soares*³
*Ânglidimogean Barboza Bidô*⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a importância do intérprete de libras nas salas de aula das séries finais do ensino fundamental. Diante disso, delinea-se a seguinte questão de pesquisa: Qual é a relevância do intérprete de libras no que concerne ao processo de ensino aprendizagem do discente surdo na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental? Metodologicamente, o presente estudo caracteriza-se por ser uma revisão de literatura de cunho bibliográfico cuja abordagem é qualitativa, tendo como referências pesquisas oriundas da literatura científica, nos formatos de artigos, livros, etc., cujas bases pesquisadas foram o *Google Acadêmico* e o *Scielo*. O aporte teórico deste estudo respaldou-se em autores como Araújo e Nascimento (2021), Barbosa (2007), Brasil (2000), dentre outros teóricos que versam sobre o referido tema. Assim, percebeu-se que o intérprete de Libras desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, pois ele atua como um facilitador na comunicação

1 Mestre do Curso de Mestrado em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, ericadantasdasilva70@gmail.com.

2 Mestrando em Educação, na Unesp – Câmpus de Marília – SP, davi.milan@unesp.br.

3 Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – PB, tainaradesousasoares@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, anglibbido@gmail.com.

entre este educando e os demais colegas e professores, pois ao traduzir as informações transmitidas oralmente para a língua de sinais, o intérprete possibilita que o aluno surdo tenha acesso completo ao conteúdo educacional, garantindo sua participação ativa nas atividades escolares. Portanto, este profissional contribui para a inclusão social do aluno com surdez, ao permitir a sua inclusão plena na comunidade escolar e no ambiente de aprendizagem, desempenhando uma função fundamental na garantia do direito à educação inclusiva e de qualidade para os alunos com deficiência auditiva.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência auditiva, Intérprete.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a importância da educação e da inclusão no âmbito escolar com estudantes surdos, diante desse viés, refletimos acerca da importância do intérprete de libras nas salas de aula das séries finais do ensino fundamental, em que este profissional se torna indispensável no processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência auditiva, atuando como um facilitador para um melhor ensino dos mesmos.

Partindo desse pressuposto, percebemos que existe um grande déficit em relação ao ensino inclusivo e a presença do intérprete de libras, para auxiliar o aluno na compreensão do conteúdo abordado pelo professor. Sendo assim, segundo Barbosa (2007), a ausência do intérprete de libras na sala de aula para ajudar o aluno dificulta muito o ensino do mesmo no seu desenvolvimento educacional. Gotti (2007), elucida que sem a libras o aluno tem que se concentrar apenas na leitura de lábios e grande parte da mensagem se perde, ou seja, é importante para aquele aluno a presença do intérprete para ajudá-lo.

Partindo dessa análise, constatamos um déficit significativo na oferta de ensino inclusivo e a falta presença de intérpretes de libras, o que compromete o desenvolvimento educacional dos alunos surdos. Barbosa (2007) e Gotti (2007) evidenciam que a ausência desses profissionais dificulta a compreensão do conteúdo, ressaltando que sem a libras, grande parte da mensagem se perde.

Portanto, propomos investigar nesta pesquisa a importância da presença do intérprete de libras nas salas de aula, e como isso contribui no desenvolvimento dos alunos surdos, no que se refere ao seu processo de ensino/aprendizagem, haja vista, que é essencial abordamos esse tema pelo motivo de que existem poucos estudos relacionados a este, então buscamos caminhos possíveis para contribuir de uma forma positiva para um melhor ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que possuem deficiência auditiva.

Além disso, é fundamental reconhecer que a formação e a qualificação dos intérpretes de Libras são essenciais para a eficácia de sua atuação em sala de aula. A formação continuada desses profissionais deve abranger não apenas a fluência em libras e a tradução simultânea, mas também competências pedagógicas que lhes permitam adaptar os conteúdos de forma adequada às necessidades dos alunos surdos.

A colaboração entre intérpretes e professores, juntamente com o apoio institucional, é crucial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e

eficaz. Dessa forma, investir na formação dos intérpretes e na conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância da educação inclusiva pode levar a um avanço significativo na qualidade do ensino para alunos com deficiência auditiva.

A inclusão educacional de estudantes surdos demanda não apenas a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula, mas também a criação de uma cultura inclusiva que permeie todo o ambiente escolar. Essa cultura inclusiva deve ser promovida através de políticas educacionais robustas, formação continuada para todos os profissionais envolvidos no processo educacional, e estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos surdos.

Primeiramente, é essencial que as políticas educacionais sejam desenvolvidas de forma a garantir a disponibilidade de intérpretes de Libras em todas as etapas da educação básica. O acesso a esse profissional deve ser visto como um direito dos alunos surdos, garantindo-lhes igualdade de oportunidades educacionais. Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é obrigação do Estado assegurar que os sistemas educacionais contemplem a inclusão desses alunos.

Além disso, a formação continuada dos intérpretes de libras é um aspecto crucial. Os intérpretes devem ser capacitados não apenas em termos de fluência na língua de sinais e tradução simultânea, mas também em metodologias pedagógicas inclusivas. A formação desses profissionais deve incluir conhecimento sobre as estratégias de ensino mais eficazes para alunos surdos, a fim de que possam adaptar os conteúdos de forma a maximizar a compreensão e participação desses estudantes.

A interação entre intérpretes de libras e professores é outro ponto fundamental. Para que essa interação seja produtiva, é necessário que haja uma comunicação constante e colaborativa entre esses profissionais. Professores devem ser sensibilizados e treinados para trabalhar em conjunto com intérpretes, reconhecendo o papel crucial que desempenham no processo de ensino-aprendizagem. A formação docente deve, portanto, incluir conhecimentos sobre educação inclusiva e estratégias de ensino para alunos com deficiência auditiva.

O apoio institucional também se mostra fundamental para a criação de um ambiente inclusivo. Escolas devem dispor de recursos adequados para garantir a acessibilidade dos alunos surdos, como materiais didáticos

adaptados e tecnologias assistivas. A gestão escolar deve estar comprometida com a inclusão, promovendo ações que favoreçam a conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância da educação inclusiva.

Além dessas medidas, é essencial ouvir os próprios alunos surdos e suas famílias, envolvendo-os no planejamento e na implementação das políticas e práticas educacionais. Suas perspectivas e experiências podem fornecer *insights* valiosos sobre as melhores formas de apoiar o seu aprendizado e desenvolvimento.

QUEM É O SURDO?

Tratando-se da pessoa com deficiência auditiva, os autores, Araújo Nascimento e Seixas (2021) relatam em seus estudos que a sociedade atual atribui muito valor às pessoas com perfeição física e pouca valorização às pessoas com algum tipo de deficiência, o que engloba, as pessoas com surdez ou deficiência auditiva, em que estas foram desvalorizadas desde a antiguidade até os dias atuais.

As pessoas com surdez são membros da sociedade em que estão inseridas e querem ser vistas como tal e com os mesmos direitos, pois a disparidade encontra-se no modo como se comunicam. A Lei 10.098 (artigo 2º), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, define que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2000, p.1).

Nesse sentido, o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 em seu capítulo I, art. 2º e parágrafo único menciona que:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências [sic] de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

As possibilidades de audição ocorrem pelos decibéis (dB) que influenciam no que e como a pessoa com surdez percebe os sons, por isso precisamos compreender esta questão a partir do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de

2004 que em seu Capítulo II considera deficiência auditiva aquela pessoa que tem perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz, e 3.000Hz (Brasil, 2004).

Desse modo, a deficiência auditiva acomete o indivíduo, em qualquer fase da vida, ocasionando limitações nas suas formas de se comunicar, bem como no desempenho das suas atividades sociais. No quadro 1, destacamos os graus da deficiência auditiva, bem como as suas principais caracterizações, que são classificadas em: (I) deficiência auditiva leve, (II) deficiência auditiva moderada, (III) surdez severa e (IV) surdez profunda (Nascimento e Seixas, 2021).

Reiteremos, pois que compreender as diferentes classificações da deficiência auditiva é essencial para a formulação de estratégias educacionais e sociais que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo, uma vez que a correta identificação e classificação dessas deficiências auditivas são fundamentais para a implementação de medidas educacionais inclusivas e eficazes, garantindo que os indivíduos com perda auditiva possam participar plenamente da vida social e educacional.

Quadro 1: Graus da deficiência auditiva e surdez

Deficiência auditiva leve	Deficiência auditiva moderada	Surdez severa	Surdez profunda
A criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque audição é muito próxima do normal.	A criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.	A criança terá dificuldades em adquirir a fala e a linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.	A criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear; bem como de acompanhamento especializado.

Fonte: Nascimento e Seixas (2021).

Como mencionado no quadro pode-se perceber de forma clara, que a deficiência auditiva leve, é muito próxima do normal, já a deficiência auditiva moderada, a pessoa apresenta dificuldades em perceber a fala em ambientes ruidosos, tendo também dificuldades de aprendizagem. Enquanto que na

surdez severa, existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação sonora e acompanhamento especializado e a surdez profunda, considerada a mais grave, faz-se necessário fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

Nessa perspectiva, a escola tem a tarefa de propiciar aos estudantes com surdez estratégias significativas de ensino e de aprendizagem, proporcionando a inclusão desse público. Assim, pontuamos que “As instituições escolares ficaram incumbidas de proporcionar acessibilidade linguística aos alunos surdos usuários da libras, como parte fundamental do processo de inclusão no meio acadêmico” (Oliveira, 2023, p. 18).

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO SISTEMA DE ENSINO REGULAR

Tendo em vista que a inclusão é algo que devemos buscar ter um olhar mais sensível, ela é de suma importância no âmbito escolar, para assim construirmos um ambiente mais inclusivo, buscando uma melhor contribuição no desenvolvimento de todos os alunos, especialmente aqueles que possuem alguma deficiência, a exemplo do autismo, dislexia, surdez etc.; o foco é compreendermos a inclusão do aluno surdo no ensino regular.

Percebemos que ultimamente no nosso atual contexto brasileiro há muitas barreiras que minimizam o êxito no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, seja pela dificuldade do professor em lidar com tais situações com o educando atípico, seja pela falta de capacitação, pois sabemos que o professor é o principal mediador entre o aluno e o conhecimento.

Por isso, é importante fornecer possibilidades para que ocorra a inclusão, diante desse viés é importante destacar que o artigo 88 da lei nº 13.146/2015, diz que, qualquer forma de exclusão é reconhecida como crime. Preto; Silva; Schmitt; Druzian e Soares (2020) afirmam que:

[...] percebe-se que nas escolas “inclusivas” tal fator não foi considerado, pois a maioria dos professores e alunos ouvintes, não tem o domínio amplo da libras, deste modo, o ensino aprendizagem é afetado e a cultura surda não é considerada, predominando na maioria das escolas a cultura ouvinte (grifo dos autores).

É de suma importância, os docentes adotarem a libras pois irão conseguir de uma forma inclusiva se comunicar com tais alunos nos quais vão ter contato

na sua sala de aula, por isso que é ofertada nos cursos superiores a disciplina de libras, para justamente o professor buscar uma melhor capacitação.

A inclusão escolar é justamente acolher qualquer aluno, sem restrições de cor, nível social ou aspectos físicos e/ou psicológicos, pois não raro, alguns educadores acreditam que quando se fala em inclusão está associado apenas ao aluno com deficiência. Mas é importante que o docente tenha esse conhecimento sobre o que é incluir todos os seus alunos nas práticas socio-comunicativas (Preato; Silva; Schmitt; Druzian e Soares, 2020).

Assim o aluno com surdez, precisa de todo aparato pedagógico e social para que possa sentir-se e ser efetivamente incluído na educação regular. Segundo Barbosa (2007), a ausência do intérprete de libras na sala de aula para ajudar o aluno dificulta muito o ensino do mesmo no seu desenvolvimento educacional. Gotti (2007), reitera esta reflexão ao sinalizar que sem a libras o aluno tem que se concentrar apenas na leitura labial e grande parte da mensagem se perde, ou seja, é importante para aquele aluno a presença do intérprete para ajudá-lo. Barbosa (2007, p. 45) acrescenta:

[...] com o apoio do instrutor de libras o aluno que ainda não a adquiriu poderá aprendê-la e para aqueles que já a dominam, a importância do intérprete será ainda mais eficaz, pois possibilitará ao aluno surdo compreender o conteúdo disciplinar que o professor estiver aplicando ou explicando para toda a classe.

Diante desse pressuposto, percebemos a importância desse apoio, justamente pelo fato de o aluno conseguir acompanhar o que o professor está explicando para toda a classe, sendo um meio eficaz para o ensino-aprendizagem do aluno com surdez, pois ele terá uma melhor compreensão do conteúdo ali abordado, por isso que é importante que as escolas possuam uma boa capacitação para isto.

Percebe-se que ultimamente as escolas regulares possuem um grande déficit em razão da falta de educadores especializados para o aluno surdo, pois como pontua Barbosa (2007), existe menos apoio nas escolas de ensino regular, porque tal paradigma ainda não foi implementado com eficiência, por isso que existem muitas barreiras as quais devem ser quebradas e que a comunidade escolar não está preparada para receber um estudante surdo.

Assim, Barbosa (2007, p. 47), ainda nos afirma que: [...] “o corpo escolar não sabe como atender às suas necessidades educacionais especiais. Porém,

a inclusão oferece de forma radical subsídios para incluir o aluno com N.E.E, sem exceção e sem discriminar as diferenças, ou melhor, à diversidade”.

Portanto, existem meios nos quais devemos buscar para que ocorra a inclusão desses alunos com surdez na sala de aula regular, pois é justamente isso que nos oferece a inclusão social, formas e maneiras de lidarmos com as diferenças e particularidades de cada aluno, pois cabe a nós docentes acreditarmos em um futuro no qual tenhamos um êxito positivo na inclusão e no desenvolvimento dos alunos surdos, buscando caminhos possíveis para uma melhor qualificação dos educadores e das escolas regulares.

Diante do que foi exposto até o momento sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular, na próxima seção abordamos sobre a importância do profissional intérprete de libras, e sua relação com o aluno surdo, cabendo aqui dizer a importância de compreendermos sobre essa relação de ambos.

O PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS E SUA RELAÇÃO COM O ALUNO SURDO

O profissional intérprete de Libras desempenha uma função significativa na inclusão educacional de alunos surdos, pois sua atuação vai além da simples tradução de palavras, envolve a mediação de contextos culturais, sociais e pedagógicos, garantindo que os alunos surdos tenham acesso pleno ao conteúdo educacional.

No Brasil, a inclusão de intérpretes de Libras nas instituições de ensino é um avanço significativo na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva (Souza, 2024). Conforme o Ministério da Educação, Lei nº 10.098/2000, Capítulo VI da acessibilidade nos veículos de transporte coletivo, no art. 18, estabelece o seguinte:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000, p.4).

A iniciativa do poder público de formar profissionais para atuarem nas funções de intérpretes na escrita em braile, língua de sinais e guias-intérpretes serve para promover a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência.

No entanto, é necessário assegurar que essa formação seja contínua e de alta qualidade, além de garantir a aplicação prática dessas habilidades no cotidiano das pessoas com deficiência sensorial e dificuldades de comunicação. Somente assim será possível transformar a intenção política em uma mudança real e efetiva na vida dessas pessoas.

O intérprete de libras atua na mediação da comunicação entre professores e alunos surdos, facilitando a compreensão de conteúdos e a participação ativa desses estudantes nas atividades escolares. Esse profissional deve possuir um profundo conhecimento tanto da libras quanto da língua portuguesa, além de habilidades pedagógicas para adaptar os conteúdos de forma que sejam acessíveis e compreensíveis para os alunos surdos. (Almeida; Córdula, 2017). Para Damázio (2007, p. 50):

É absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior.

A relação entre o intérprete de libras e o aluno surdo é baseada na confiança e no respeito mútuo. O intérprete não é apenas um tradutor, mas também um facilitador de aprendizagem que auxilia o aluno a superar as barreiras linguísticas e culturais presentes no ambiente escolar. Para que essa relação seja eficaz, é necessário que o intérprete compreenda as necessidades individuais de cada aluno, adaptação do conteúdo e estilo de ensino de acordo com as capacidades e habilidades do estudante.

Um dos principais desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras é a diversidade de perfis dos alunos surdos, que podem variar em termos de idade, grau de surdez, nível de proficiência na libras. Para lidar com essas variáveis, os intérpretes precisam de uma formação contínua e de estratégias pedagógicas flexíveis. Além disso, a colaboração com professores, famílias e outros profissionais da educação torna-se importante para criar um ambiente inclusivo e de suporte (Lunetta; Peixoto, 2019).

A relação de confiança e de cooperação entre o intérprete e o aluno é fundamental para o sucesso desse processo. Embora existam desafios significativos, a dedicação dos intérpretes e a colaboração entre todos os envolvidos no ambiente escolar são essenciais para superar as barreiras e promover uma

educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, o trabalho dos intérpretes de libras contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O papel do intérprete de libras também se estende para além do ambiente escolar, incluindo a participação em eventos culturais, sociais e esportivos. A presença desses profissionais em diferentes contextos da vida cotidiana dos surdos é fundamental para garantir que eles tenham acesso a informações e oportunidades de interação social, promovendo assim uma inclusão plena e equitativa. A formação contínua dos intérpretes deve contemplar essas diversas áreas de atuação, preparando-os para lidar com uma variedade de situações e necessidades comunicativas.

Ademais, a tecnologia tem se mostrado uma aliada importante na atuação dos intérpretes de libras. Ferramentas digitais, aplicativos e plataformas de vídeo têm facilitado a comunicação e ampliado o alcance dos serviços de interpretação. No entanto, é essencial que essas tecnologias sejam utilizadas de forma ética e com respeito às especificidades da libras e da cultura surda. A integração das tecnologias deve ser feita de maneira a complementar o trabalho dos intérpretes, garantindo que não substituam a presença humana, que é crucial para a mediação de nuances culturais e emocionais na comunicação.

Por fim, a valorização profissional dos intérpretes de libras é um ponto crucial para assegurar a qualidade dos serviços prestados. Isso inclui não apenas a remuneração adequada, mas também o reconhecimento formal e a criação de políticas públicas que promovam condições dignas de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional. Investir na formação e na valorização dos intérpretes de libras é investir na inclusão e na equidade, garantindo que as pessoas com surdez possam participar plenamente da sociedade e exercer seus direitos de forma plena e efetiva.

ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO NAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de ensino-aprendizagem refere-se à interação dinâmica e contínua entre ensinar e aprender, envolvendo métodos, estratégias e práticas que facilitam a aquisição de conhecimento, habilidades, valores e atitudes pelos estudantes. Este processo é bilateral e participativo, onde tanto o professor quanto o aluno desempenham papéis ativos e colaborativos (Silva, 2009).

Para Rodrigues (2005, p. 433), “[...] os professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos, mas esta, só ocorrerá na medida em que os alunos estejam interessados [...]”. Quando os alunos estão interessados, eles se envolvem de maneira mais profunda com o conteúdo, fazem perguntas, procuram resolver problemas e participam das discussões. Esse envolvimento ativo facilita a compreensão e a retenção do conhecimento.

Por outro lado, quando os alunos estão desinteressados, a aprendizagem se torna superficial e menos eficaz. Durante a aprendizagem, os alunos transitam de um ensino mais lúdico e orientado para um aprendizado mais formal e estruturado. A ênfase é colocada na aquisição de habilidades cognitivas mais complexas, como a capacidade de analisar, sintetizar e aplicar conhecimentos de maneira crítica e criativa.

As disciplinas se tornam mais segmentadas e especializadas, abrangendo áreas como matemática, ciências, história e geografia, além do desenvolvimento contínuo das competências em língua portuguesa e línguas estrangeiras. Ao abordar o processo de aprendizagem dos educandos, é pensado diversos fatores para ajudar no desenvolvimento.

Porém, a aprendizagem do aluno surdo envolve uma série de adaptações e metodologias específicas para garantir que ele tenha acesso pleno ao processo educativo e consiga desenvolver suas habilidades e conhecimentos de maneira eficaz. A inclusão de alunos com surdez na educação regular ou especializada requer uma abordagem multifacetada que leva em consideração suas necessidades linguísticas e culturais, bem como o uso de tecnologias assistivas, incluindo ainda a atuação do intérprete na sala de aula (Pozzer, 2015).

O intérprete de libras é responsável por traduzir o conteúdo falado pelo professor para a língua de sinais, garantindo que os alunos surdos compreendam as explicações, instruções e materiais apresentados. Da mesma forma, o intérprete traduz as respostas e perguntas dos alunos surdos para o professor e colegas, facilitando, assim, a comunicação bidirecional.

A inclusão de alunos surdos no ambiente educacional também exige a sensibilização e a capacitação dos professores e demais profissionais da educação. É fundamental que os docentes estejam preparados para trabalhar em parceria com intérpretes de libras e para adaptar suas metodologias de ensino, tornando-as acessíveis e inclusivas. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, como slides e vídeos legendados, além da adoção de estratégias de

ensino diferenciadas que considerem as especificidades da aprendizagem dos alunos surdos.

Além disso, a criação de um ambiente de sala de aula inclusivo vai além da simples presença de um intérprete. É necessário promover a interação entre alunos surdos e ouvintes, fomentando uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Atividades colaborativas, grupos de estudo mistos e projetos integrados são algumas das estratégias que podem ser adotadas para promover essa interação. Quando todos os alunos participam ativamente do processo de aprendizagem e respeitam as diferenças individuais, a inclusão se torna mais efetiva e enriquecedora para todos.

Outra dimensão importante a ser considerada é a avaliação dos alunos surdos. As práticas avaliativas devem ser adaptadas para garantir que os alunos surdos possam demonstrar plenamente suas competências e conhecimentos. Isso pode incluir a utilização de provas escritas em libras, avaliações orais com a mediação de intérpretes ou a criação de tarefas práticas que permitam a expressão de habilidades de forma visual e prática. A avaliação deve ser vista como um processo contínuo e formativo, que auxilia na identificação das necessidades de cada aluno e no planejamento de intervenções pedagógicas adequadas.

O apoio à família dos alunos surdos também é crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. As famílias precisam estar envolvidas e informadas sobre o progresso escolar de seus filhos, bem como sobre as estratégias e adaptações que estão sendo implementadas. Oferecer suporte e orientação às famílias, por meio de reuniões periódicas, workshops e materiais informativos, contribui para fortalecer a parceria entre escola e família, criando uma rede de apoio sólida para o aluno.

Finalmente, a implementação de políticas públicas que promovam a formação continuada de profissionais da educação, a aquisição de tecnologias assistivas e a garantia de recursos adequados para as escolas são essenciais para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade.

O compromisso com a educação inclusiva deve ser compartilhado por toda a sociedade, desde os gestores educacionais até os próprios alunos e suas famílias, de modo a construir um ambiente escolar acolhedor e equitativo para todos. A inclusão dos alunos surdos, portanto, não é apenas uma questão de acesso, mas de garantir que eles tenham as mesmas oportunidades

de aprender e se desenvolver plenamente, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho investigamos a importância da presença do intérprete de libras nas salas de aula, e como isso contribui no desenvolvimento dos alunos surdos e como torna-se eficaz no seu ensino/aprendizagem ter um profissional altamente qualificado para ajudá-lo, ocorrendo assim uma relação da educação e da inclusão nesse âmbito, haja vista, que é essencial abordarmos esse tema pelo motivo de que existem poucos estudos relacionados a este, então buscamos caminhos possíveis para contribuirmos de uma forma positiva para um melhor ensino-aprendizagem dos alunos com surdez.

Tendo em vista os argumentos apresentados no decorrer dessa pesquisa, é importante ressaltarmos a importância da questão problema, que é justamente o grande déficit da presença do intérprete de libras nas salas de aula, e o quanto é importante é que haja uma melhor capacitação dos professores, adotando assim a Língua Brasileira de Sinais, para ajudar seu aluno, contribuindo assim para um melhor ensino-aprendizagem do mesmo.

A presença do intérpretes de libras é fundamental para quebrar as barreiras comunicativas, facilitando a compreensão e a participação ativa dos alunos surdos nas atividades escolares. Além de promover a inclusão social, a implementação efetiva do intérpretes de libras contribui para a formação de um ambiente educacional mais justo e igualitário, em que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

Ao focar nessa questão, estamos não apenas atendendo aos direitos dos alunos surdos, mas também enriquecendo a prática pedagógica e avançando rumo a uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

O nosso escrito ressalta a importância que há de buscarmos e contribuirmos com a inclusão social, pois sabemos que é de suma importância, principalmente no âmbito escolar, em que vemos ultimamente que necessitamos que seja trabalhado esse contexto, pela extrema importância e urgência das conquistas dessa almejada inclusão dos estudantes atípicos.

A inclusão dos alunos surdos no sistema educacional vai além da simples presença de intérpretes de libras. Ela envolve um esforço coordenado entre

professores, gestores, intérpretes e a comunidade escolar em geral para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. É essencial que todos os profissionais envolvidos estejam cientes de suas responsabilidades e preparados para atender às necessidades específicas desses alunos, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de aprendizagem.

Para tanto, a formação continuada dos professores deve ser uma prioridade. Capacitar docentes para utilizar a Língua Brasileira de Sinais em suas práticas pedagógicas não apenas facilita a comunicação com os alunos surdos, mas também enriquece o processo educativo como um todo. Professores bem preparados são capazes de adaptar conteúdos e metodologias, tornando o aprendizado mais acessível e significativo para todos os estudantes.

Além disso, a presença de intérpretes de libras nas salas de aula deve ser complementada por materiais didáticos adequados e tecnologias assistivas, que possam auxiliar na compreensão e no desenvolvimento das habilidades dos alunos surdos. Outro ponto crucial é a conscientização e o engajamento de toda a comunidade escolar.

A inclusão não deve ser vista apenas como uma responsabilidade dos professores e intérpretes, mas como um compromisso coletivo que envolve alunos, pais, gestores e outros profissionais da educação. Promover campanhas de sensibilização, workshops e eventos que celebrem a diversidade e a inclusão pode ajudar a construir uma cultura escolar mais acolhedora e respeitosa, em que todos os estudantes se sintam valorizados e apoiados.

Além disso, a pesquisa e a documentação das melhores práticas pedagógicas são fundamentais para avançar nessa área. Estudos que investiguem o impacto da presença de intérpretes de libras na performance acadêmica e no bem-estar dos alunos surdos podem fornecer dados valiosos para a formulação de políticas públicas e programas educacionais. É necessário investir em pesquisa contínua para identificar desafios, avaliar estratégias e disseminar conhecimentos que possam ser aplicados em diferentes contextos educacionais.

É importante também que os governos e as instituições educacionais assumam um papel ativo na promoção da inclusão. Isso inclui o desenvolvimento de políticas públicas e a alocação de recursos adequados para a formação de intérpretes de libras e professores, bem como para a implementação de infraestrutura acessível nas escolas. A criação de redes de apoio e colaboração entre escolas, universidades e organizações especializadas pode fomentar a troca de experiências e a disseminação de práticas inclusivas.

Em suma, a presença de intérpretes de libras nas salas de aula é apenas uma parte do complexo processo de inclusão dos alunos surdos no sistema educacional. Para que esses estudantes possam realmente alcançar seu pleno potencial, é necessário um esforço conjunto e contínuo de todos os envolvidos, desde a formulação de políticas públicas até a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Somente assim poderemos construir um sistema educacional mais justo, igualitário e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Mariano da Silva; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a)**. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intreprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>. Acesso em: 02 jun. 2024.

NASCIMENTO, José Alexsandro de Araújo; SEIXAS, Jannyse Andrade. Deficiência auditiva e surdez: Do abandono à inclusão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 8, n. 24, p. 74-86, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/510/372>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BARBOSA, Meire Aparecida. **A inclusão do surdo no ensino regular**: A legislação. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília. Marília, p. 73, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregul_ar.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2 dez, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://repositorio.faculdefama.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16/Atendimento%20educacional%20especializado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2024.

GOTTI, Michel. **Regulamentação da libras**. São Paulo: 2007. Disponível em: <https://unidestrava.com.br/cursos-de-libras>. Acesso em: 04 jun. 2024.

LUNETTA, Avaetê; RODRIGUES, Guerra. Os desafios da formação do tradutor/ intérprete de libras no Brasil. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 1, n 161, 2019.

Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/14_avaete_os_desafios_da_formacao_profissional_do_tradutor_intérprete_de_libras_no_brasil_0.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

OLIVEIRA, Patrícia Cardoso. **Aspectos que conferem complexidade a interpretação na perspectiva do intérprete educacional do ensino médio**, Dissertação

de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18413/Disserta%3%a7%c3%a3o%20para%20deposito%20-%20Patricia%20Cardoso%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jun. 2024.

POZZER, Angélica. **A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores**. Dissertação de mestrado. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2015. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertaco%20es/discente19/arq_1620321185.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

PREATO, Dânei de Oliveira et al. Inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 73692-73705, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRID/article/view/17559/14248>. Acesso em: 04 jun. 2024.

RODRIGUES, Armindo José. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, p. 429-444, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/j8wn8RRqbsYPzWZyyNGq5tw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SILVA, Vandeí Pinto. **Didática e o processo de ensino e aprendizagem: Intencionalidade e autonomia**. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5dff0728-9355-4cf4-8733-f521d7eed4c3/content>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SOUZA, Rafael. **O Papel do Libras na Educação Inclusiva**. 2024. Disponível em: <https://www.vlibras.com.br/o-papel-do-libras-na-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 29 mai. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.010

FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PROPOSTA NORTEADA PELA PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA E PELA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Thiago Sardenberg¹

Helenice Maia²

Maria da Glória de Souza Almeida³

RESUMO

Este trabalho apresenta a proposição de um Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual, tomando a Pedagogia Crítico Libertadora de Paulo Freire como norteadora e a Educação em Direitos Humanos

- 1 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Neurologia e Neurofisiologia Aplicada à Reabilitação pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Orientação e Mobilidade do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro – Brasil, tsardenberg@gmail.com;
- 2 Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Socio-Pedagógicas (IPSP-RJ) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Foi Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro – Brasil, helemaia@uol.com.br;
- 3 Doutora em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista em Alfabetização através do Sistema Braille pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras – Português/Literaturas e Espanhol/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense. Foi professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro – Brasil, gloriaalmeida@gmail.com.

como eixo articulador do curso. Estruturado em seis eixos - Fundamentos da Educação, Educação Especial com foco na Deficiência Visual, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Disciplinas Optativas e Atividades Acadêmicas de Extensão - esta proposta está comprometida em consolidar a interrelação teoria e prática no processo de formação docente, com a participação cidadã e o combate a todas as formas de violação dos Direitos Humanos. Empenhado em formar professores comprometidos com uma formação humana, transformadora, emancipatória e integral, e respeitando as necessidades específicas e incentivando as potencialidades dos alunos com Deficiência Visual, o curso justifica-se pela complexidade que se revela na aprendizagem dessas pessoas e pelos impactos e implicações funcionais ocasionados por essa deficiência. Sua relevância pauta-se numa proposição precursora no cenário educacional brasileiro e no preenchimento de importante lacuna da formação de professores, uma vez que não há curso em nível superior direcionado exclusivamente à formação docente que focalize o atendimento às necessidades educativas específicas do aluno com Deficiência Visual. Essa proposta resultou de uma pesquisa que investigou o conceito de Tecnologia Assistiva presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados pelo Instituto Benjamin Constant. Estes projetos foram analisados em seu conteúdo e os achados mostraram não apenas que o conceito de Tecnologia Assistiva se restringia especialmente a recurso, como também que a formação oferecida naqueles cursos era generalista e insuficiente para o atendimento das particularidades do público-alvo atendido, gerando prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos com Deficiência Visual.

Palavras-chave: Formação Docente, Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual, Pedagogia Crítico Libertadora, Educação em Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo relativamente novo no Brasil. Em 2007, o conceito de TA foi definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009)

Embora o conceito tenha sido aprovado há mais de uma década no país, uma instituição educacional no Rio de Janeiro já demarcava o uso de tecnologia específica para alunos com deficiência visual. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente nomeado Instituto Benjamin Constant (IBC), desde a sua fundação em 1854 promovia o uso do Sistema Braille, o que possibilitava o acesso à escolarização desses alunos. Portanto, por ser o IBC a primeira instituição para pessoas com deficiência visual na América Latina, por seu histórico de utilização de tecnologias específicas para promover a aprendizagem, assegurar a inclusão e propiciar a essas pessoas a conquista e o exercício da cidadania, e por sua permanente preocupação com a formação e o trabalho de professores que atuam na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, realizou-se uma pesquisa que objetivou analisar como o conceito de TA foi apropriado por esta instituição e como estava presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio por ela ofertados, uma vez que desde a sua inauguração estavam previstos em seus regulamentos e regimentos, a educação e a capacitação profissional por meio de recursos, metodologias, estratégia, práticas e serviços específicos para pessoas com deficiência visual.

Salientamos que os cursos técnicos em Artesanato, Massoterapia, Instrumento Musical e Revisão de Textos no Sistema Braille são exclusivos para alunos com deficiência visual e este último é pioneiro no Brasil. A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa e o paradigma adotado foi o do construcionismo social. Os Projetos Pedagógicos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e a partir desta foram construídas duas categorias: Educação e Tecnologia.

Apuramos o trabalho que o IBC vem desenvolvendo na área da formação docente desde a década de 1940, por meio do curso Didática de Cegos, posteriormente denominado Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, de caráter teórico-prático, ministrado com frequência regular nas dependências do Instituto para professores de todo o Brasil. Além deste curso, o IBC promoveu cursos de pós-graduação *lato sensu* em parcerias com outras instituições até 2018. São oferecidos também cursos de formação continuada (extensão e aperfeiçoamento) tanto no IBC quanto em parcerias com outras instituições, nas diversas temáticas relacionadas a Deficiência Visual.

Com relação aos projetos analisados, foi destacada a formação generalista e insuficiente para atendimento das particularidades do público-alvo da Educação Especial, o que gera um grave prejuízo no processo de aprendizagem dos alunos e que não condiz com as premissas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação em 2008, e que fomentou o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos do Espectro Autista (BRASIL, 2008). A respeito da apropriação do conceito de TA, identificamos que este se refere particularmente ao uso de recursos associado diretamente a “tecnologias”, promovendo a exclusão dos demais termos que compõem o conceito. Apesar de o IBC fomentar a formação de professores há muitas décadas, ainda não atende plenamente às especificidades do trabalho docente a ser desenvolvido com essas pessoas e não explora os termos que compõem o conceito de TA, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual e essenciais para a promoção de sua funcionalidade.

A partir dos achados dessa pesquisa foi elaborada uma proposta de Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual que ora apresentamos.

O CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual que aspira a ser pioneiro no campo da Educação Superior, formando professores comprometidos com “a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das

normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana” (BRASIL, 2018b, p. 10) e “a pluralidade e a alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2018b, p. 18), atendendo às necessidades específicas do aluno cego e com baixa visão.

A PROPOSTA

A proposta do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual está em consonância com a Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2006), a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2015) e a Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2019). Tais normativas definem como finalidade da formação de professores em nível superior o exercício da “docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, art. 2º), com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar” (BRASIL, 2015, art. 2º), pressupondo “o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (BRASIL, 2019, art. 2º).

Cabe registrar que estas resoluções definem que o profissional da Educação Básica é aquele que exerce “atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2015, art. 3º, §4º). A docência é estabelecida como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional que envolve

conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e

cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, art. 2º, §1º).

Compromissados em promover a “articulação entre a teoria e a prática, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2019, art. 6º, V), ao licenciado em Educação de Pessoas com Deficiência Visual caberá desenvolver competências gerais e competências específicas, sendo estas concernentes às dimensões conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional e às habilidades a elas correspondentes (BRASIL, 2019, art. 4º).

Ao atendermos às normas legais que orientam a formação de professores, assumimos a Educação em Direitos Humanos, entendendo que esta

deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2018b, p. 18).

Salientamos que “os Direitos Humanos são todos interdependentes e é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los. (GADOTTI, 2009a, p. 26). Portanto,

a efetivação da Educação em Direitos Humanos no ambiente educacional requer parceria, mobilização e, sobretudo, formação de professores e gestores para que assim possa ser uma ação interdisciplinar no contexto educativo. O contexto educacional é complexo em sua pluralidade cultural [...] e os professores precisam vislumbrar práticas educativas inclusivas que permeiem a dignidade humana de todos os sujeitos em suas diferenças. (MELO, ALBUQUERQUE, 2023, p. 115).

Abraçando o paradigma educacional inclusivo e firmados na concepção de que “enquanto vivente no mundo, a pessoa também não é: está sendo. E, como tal, cria e recria permanentemente a sua própria existência, tomando consciência dos seus direitos, de suas obrigações, a partir das relações que estabelece com o mundo” (PADILHA, 2008, p. 26), elencamos quatro áreas de

competências que compõem, fundamentalmente, a educação do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira: conhecimentos e habilidades cognitivas, motora, sensorial e socioafetiva. Tais áreas sustentam os eixos estruturantes do curso, consolidam a estreita relação entre os componentes curriculares e a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Entendemos que o desempenho corporal, a cognição, a sensorialidade e o aspecto socioafetivo mesclam-se, promovendo a inteireza de um projeto educacional que conduz o homem à inserção na sociedade, fazendo dele um membro efetivo e responsável pelo papel social que lhe cabe dentro do grupo ao qual pertence. É, portanto, fundamental que os futuros professores “possam contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam lutar e defender os seus direitos civis, sociais e políticos” (PADILHA, 2008, p. 28). Para isso, sua formação deve ser diversificada e ter “sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente” (BRASIL, 2015, art. 3º, §5º, VII) e que fortaleça sua “responsabilidade, protagonismo e autonomia com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, art. 9º, VI), para que possam compreender como ocorre a funcionalidade do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira e apreender os mecanismos intrínsecos e extrínsecos que possibilitam este aluno a desenvolver-se de acordo com suas condições físicas, cognitivas, sensoriais e psicossociais em cada etapa do seu processo evolutivo.

Portanto, compreender as condições de aprendizagem do aluno é o primeiro passo para que a ação pedagógica se faça em uma visão crítica, emancipatória e consequente. Defendemos uma “formação integral que evidencie valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e a ênfase à participação cidadã e democrática” (GADOTTI, 2009b, p. 09). Isto posto, promover o desenvolvimento integral do educando é lutar pela consecução de um objetivo humanístico, a realização de um projeto de cidadania que visa a construção de um indivíduo inteiro e capaz de suplantar limites e de enfrentar impossibilidades.

O êxito educacional do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira depende fundamentalmente dos métodos, das técnicas, das metodologias e material didático especializado que vão

desenvolver estruturas cognitivas, acionar esquemas interpretativos, ativar percepções e aprimorar sensações, impulsionar o conhecimento, incentivar a criatividade e a imaginação.

Cabe, portanto, ao professor identificar potencialidades em seus alunos, perceber suas dificuldades, respeitar sua cultura de origem e compartilhar com ele o acervo que lhe pertence e que foi por ele acumulado desde o nascimento. Este procedimento integra, efetivamente, o aluno ao processo educativo. É uma tarefa de fôlego da qual o professor não pode esquivar-se.

Entendemos que, para lograr êxito, o professor necessita desenvolver um repertório de competências e habilidades, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, estratégias, materiais didáticos e manter-se em uma permanente atitude de pesquisa. Consideramos que os professores

são responsáveis por identificar as necessidades únicas de cada aluno e ajustar sua abordagem de ensino de acordo. Dado que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem, estilo cognitivo e interesses, o professor deve estabelecer um ambiente inclusivo que permita a todos os alunos atingirem seu pleno potencial. Além disso, o professor tem a tarefa de promover um ambiente de sala de aula respeitoso e cooperativo que valorize a diversidade, a tolerância e o diálogo aberto. A escola é um espaço crítico para fomentar a educação cidadã dos alunos e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, ajudando os alunos a valorizar a diversidade cultural, os Direitos Humanos e a sustentabilidade. (GALVÃO; CASEMIRO, 2023, p. 135).

O processo de aprendizagem significativa crítica (MOREIRA, 2010)⁴ coloca educadores e educandos diante de um amplo campo de aquisições. É uma construção multifacetada, uma etapa onde os desafios andam lado a lado com as descobertas e com a busca da autoconfiança. Aquele que aprende desvela segredos, soluciona enigmas, desvenda mistérios, conquista espaços. Aquele que ensina rasga horizontes, oferece oportunidades, desata nós, solta amarras. É um percurso de profundas mudanças, de incontáveis ganhos, mas que impõe constante reflexão e aprimoramento. A educação de um aluno cego,

4 De acordo com Moreira (2010, p. 07), “aprendizagem significativa crítica é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Trata-se de uma perspectiva antropológica em relação às atividades de seu grupo social que permite ao indivíduo participar de tais atividades, mas, ao mesmo tempo, reconhecer quando a realidade está se afastando tanto que não está mais sendo captada pelo grupo”.

com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira deverá revestir-se de propostas concretas que o levem a sair do enclausuramento que pode ocorrer motivado pela Deficiência Visual.

Como dissemos anteriormente, as áreas de competências que compõem a educação do aluno com Deficiência Visual (conhecimentos e habilidades cognitiva, motora, sensorial e socioafetiva) instalam-se e integram-se, propiciando a construção de um corpo eficiente e equilibrado onde habilidades, capacidades e competências vão desenvolver conceitos. Este corpo é a base da estruturação de vias nas quais o aluno pode encontrar o caminho seguro de sua promoção intelectual e humana.

Portanto, a proposta do curso apresenta uma abordagem multifacetada que espelha as diversas implicações educativas que provêm da Deficiência Visual com o intuito de conciliar as quatro áreas de competências que harmonizam a aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira frente às suas necessidades e especificidades educativas.

OS OBJETIVOS

O objetivo geral do curso é formar professores comprometidos com a formação para a cidadania, com o combate a todas as formas de violação dos Direitos Humanos e empenhados em lutar por uma formação humana, transformadora, emancipatória e integral, atendendo as necessidades específicas, prioritariamente, do aluno cego e com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira.

Os objetivos específicos são: perceber o aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira como um ser cognoscente, independentemente da condição que o afeta, respeitando sua potencialidade, funcionalidade, possíveis carências e déficits, origem social, cultural e econômica; conhecer as necessidades educativas do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira; entender o processo de aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira incentivando suas potencialidades; desenvolver competências relativas às áreas de conhecimentos e habilidades cognitiva, motora, sensorial e socioafetiva que compõem a educação do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira; aplicar procedimentos didático-metodológicos concernentes ao processo de ensino que facilitem

a aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual ou surdocegueira e utilizar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Educacionais (TE) e Tecnologia Assistiva (TA) no processo de ensino e aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira, visando sua inclusão escolar e social, independência, autonomia e qualidade de vida.

JUSTIFICATIVA

No âmbito da Educação Especial, vê-se uma carência bastante grande de profissionais qualificados para atender a alunos com necessidades educativas específicas e os cursos de formação de professores não têm, até o momento, suprido a diversificação desse tipo de atendimento. Os docentes sentem-se desconfortáveis diante de uma situação nova para eles, de questões relativas à função do professor de Educação Especial e de uma realidade pedagógica ainda precarizada. Estas, dentre outras questões, nos incentivaram a pensar em um modelo de curso voltado a “novas maneiras de construção dos conhecimentos e de novas práticas pedagógicas face aos dilemas, desafios e a complexidade das realidades sociais, e conseqüentemente, das educacionais” (GATTI, 2023, p. 12).

A implementação de um curso de formação de professores voltado à Educação de Pessoas com Deficiência Visual justifica-se pela complexidade que se revela na aprendizagem dessas pessoas e pelos impactos e as implicações funcionais ocasionados por essa deficiência no âmbito educacional e na vida.

Uma ação docente em consonância com o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno e com suas condições de aprendizagem é fundamental e não é diferente para alunos com Deficiência Visual, cuja diversidade de características exige que se atente para questões pedagógicas que envolvem suas peculiaridades educativas, que são muitas. Dentre elas citamos o sistema de leitura e de escrita dos cegos: o Braille. Este sistema guarda em si singularidades que precisam ser compreendidas e apreendidas pelo professor. O aluno que aprende o Sistema Braille, requer um profundo e criterioso período de desenvolvimento global a fim de que habilidades e competências psicomotoras, cognitivas, sensoriais e socioafetivas sejam adquiridas.

Outra peculiaridade a considerar é a baixa visão. Este é um assunto que ainda suscita grandes discussões e busca renovada de outros rumos que atendam à multiplicidade de manifestações trazidas por diferentes patologias

oculares que implicam diferenças sensíveis na qualidade da visão. Há diversas tipificações que caracterizam a baixa visão e de acordo com a gravidade e a associação com outras situações de saúde e/ou de deficiência, impactará a funcionalidade da pessoa nos âmbitos educacional, social e laboral. Lembremos de que, no decurso do processo de aprendizagem, desenvolve-se um indivíduo e, portanto, faz-se imperativo trabalhar para que se integrem os vários compartimentos que compõem esse ser em estágio de crescimento humano, intelectual e social.

Na deficiência múltipla sensorial visual, compreendida como a associação da Deficiência Visual a uma deficiência física, intelectual e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o professor deverá atentar-se, principalmente, às áreas da Comunicação, Orientação e Mobilidade (OM) e o acesso à informação, assim como na surdocegueira, caracterizada como a concomitância da Deficiência Visual e auditiva.

É indispensável que os professores se preparem para cumprir a tarefa educacional necessária ao desenvolvimento do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira. Impõe-se que haja a adoção de uma Educação em Direitos Humanos aberta a novos princípios vigentes, a diversos procedimentos didáticos e a fundamentos essenciais que possibilitam o aluno a perceber a construção do próprio conhecimento em suas várias vertentes.

Educar é abrir caminhos, apontar probabilidades, estabelecer metas, trabalhar ideias, respeitar o homem em seu meio e as condições que o rodeiam. A ação docente deve estar em consonância com a responsabilidade que lhe é conferida, pois a educação, como via de desenvolvimento e superação de obstáculos, determina ações conscientes e planejadas, fomentando o processo educativo, fazendo-o ganhar corpo e exercendo funções bem definidas. Quando se educa, firmam-se compromissos, responsabilidades são assumidas. Entende-se, assim, que da atuação do professor exige-se desenvoltura, postura humanística e, de sua prática pedagógica, que envolve metodologias, estratégias, técnicas, recursos e diferentes tecnologias, impõe-se uma compreensão acentuada do ofício que exerce e do alunado a que atende, pois acreditamos, como Gatti (2023, p. 08), que precisamos

formar superando hábitos educacionais tradicionais, prover equidade nas formações, trabalhar com perspectivas multiculturais e não visar unicidade, homogeneidades, considerar os fundamentos das

novas tecnologias, as quais permeiam o mundo social e do trabalho, formar consciências planetárias, propiciar a emancipação humana, a capacidade de escolha e decisão fundadas em conhecimentos envolvidos com valores: o valor da vida, o cuidado de si e do outro, o cuidado do mundo.

Portanto, é importante qualificar o professor para o exercício docente compromissado com a formação humana numa perspectiva crítico-reflexiva e num contexto de contínuas e rápidas mudanças que exige romper paradigmas existentes na atividade docente. Portanto, é hora de mudar atitudes. É hora de rever postulados. É hora de fixar novas metas, “pensando na sustentabilidade do mundo humano e da vida planetária que nos envolve. Um enriquecimento dos espíritos, das consciências, das concepções e perspectivas sobre a vida humana na sua intersecção e dependência das condições ambientais – valor da vida e do bem comum” (GATTI, 2023, p. 09). É hora de eliminar qualquer traço de exclusão. É hora de fortalecer a inclusão, diretamente relacionada à aceitação do Outro. A inclusão só chegará à sala de aula, quando entendermos que inclusão não é concessão ou dádiva. É direito.

RELEVÂNCIA

Concordamos com Gatti (2023, p. 11) que

a formação das novas gerações evoca um compromisso ético-social com relação às suas necessidades de aprendizagens, que devem possibilitar a construção de uma vida digna para todos, e, em última instância, possibilitar a própria preservação da vida e da sociedade humanas. Somos uma sociedade complexa, com diversidades a serem consideradas e respeitadas, e de outro lado temos desigualdades, desigualdades que precisam ser superadas, e, uma delas é a desigualdade educacional que fundamenta outras desigualdades (na preservação da saúde, no acesso aos bens públicos, no respeito aos coletivos, na preservação do ambiente, no cuidado de si e do outro).

Portanto, a relevância do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual, nasce de demandas relacionadas às especificidades da educação do aluno com Deficiência Visual, pauta-se numa proposição pioneira no cenário educacional brasileiro e no preenchimento de importante lacuna da formação de professores, uma vez que não há outro curso

em nível superior direcionado exclusivamente para a formação do professor voltado ao atendimento às necessidades educativas específicas do aluno com Deficiência Visual.

Questões atinentes à Deficiência Visual servem, portanto, como pano de fundo para o desenvolvimento de ações pedagógicas que visam a atender as múltiplas especificidades que urgem ser compreendidas pelas escolas, professores e demais profissionais do campo educacional, a fim de que o aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira receba uma educação que promova sua ascensão intelectual, social e humana, efetivando uma proposta ampla e genuína de inclusão.

PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO

O perfil do profissional a ser formado pelo Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de graduação em licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e transversalmente com a compreensão de que na “inclusão e emancipação política e social da pessoa com deficiência há uma dimensão fundamental que é sua participação e organização política, protagonizando a defesa pelos seus direitos” (SANTOS; LEGORE, 2016, p. 55).

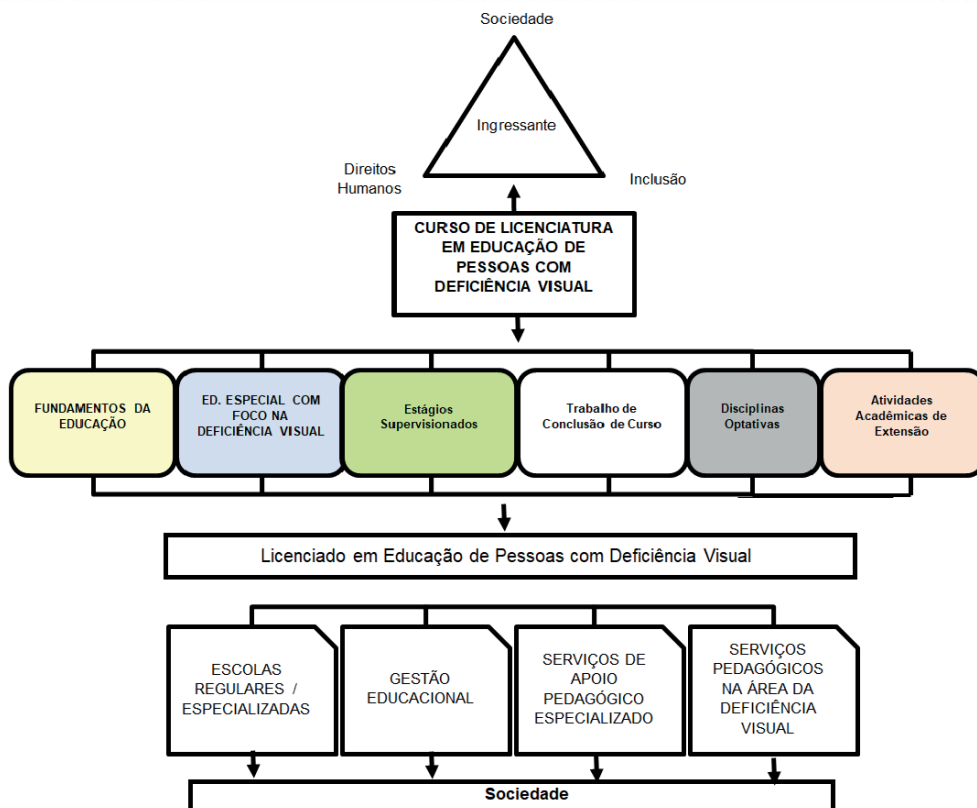
Ao profissional a ser formado pelo curso proposto será permitido: pesquisar, analisar e aplicar os resultados decorrentes de investigações realizadas no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, sobretudo, da Deficiência Visual; atuar no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições da educação básica, ancorando-se na ética, acessibilidade, transparência, efetividade, inovação, cooperação e compromisso social como ser humano, cidadão e profissional, visando minimizar suas próprias barreiras atitudinais que dificultam ou impedem a participação do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira tanto no processo educativo quanto na vida.

O profissional formado pelo Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual atuará minimamente em quatro

grandes áreas: nas escolas de ensino regular, nas instituições de ensino especial, na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos na sala de recursos multifuncionais ou classes especiais, aos alunos com Deficiência Visual, atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, Ensino Superior e na Educação de Jovens e Adultos, enfatizando o trabalho colaborativo nas ações pedagógicas, com as famílias e com os profissionais da educação e saúde envolvidos; junto às equipes de secretarias e diretorias tanto de ensino comum quanto de ensino especializado; em serviços de apoio pedagógico especializado, ofertados em classes hospitalares, nos serviços de ensino itinerante, nos serviços de ensino domiciliar; em serviços especializados que englobam a adaptação, criação e confecção de materiais didáticos.

Ao longo do curso espera-se que o egresso desenvolva as seguintes competências: compreender que a área da Educação em suas abordagens antropológica, histórica, filosófica, sociológica, psicológica e política está em constante processo de mudança; entender as necessidades educativas específicas do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira para que este possa atuar com dignidade tanto na escola quanto na vida; acompanhar continuamente o processo educativo para o atendimento às necessidades educativas específicas dos alunos cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira; identificar as possibilidades do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira, individualizando e flexibilizando a ação pedagógica a fim de maximizar suas potencialidades; conhecer, explorar e utilizar recursos, metodologias, estratégias, práticas, técnicas e materiais específicos para o ensino do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira firmados por padrões de prática ética e profissional; ensinar em diferentes ambientes de aprendizagem e escolarização, envolvendo-se em diferentes atividades profissionais.

A seguir é exibida a representação gráfica do perfil de formação.



Fonte: Os autores

EIXOS ESTRUTURANTES E COMPONENTES CURRICULARES

O conhecimento humano forja-se na fusão de muitos elementos, saberes múltiplos que determinam a natureza do patrimônio adquirido. Aspectos de diferentes campos e ordens agregam-se, fatores de diferentes esferas crescem em grau de importância, cruzam-se áreas e entrelaçam-se ciências. O pensamento torna-se instrumento de transformação, ponto de apoio em cujo cerne repousa a formulação de conceitos, a fonte geradora do raciocínio lógico, o poder criador, o senso estético, como também o extravasamento das mais diversas emoções. A educação enfeixa em si a multiplicidade de um conjunto de enriquecimento de largo espectro, que trabalha sobre objetos materiais e imateriais. Os princípios que regem essa educação ditam preceitos enraizados em teorias baseadas em diferentes ciências e práticas aliadas ao desenvolvimento de vários aspectos: o corpo, a mente, o psiquismo, as emoções, a socialização

e a afetividade. Firmam “valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade” e “formam uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político” (BRASIL, 2018, p. 11).

Concordando com Lopes e Miranda (2021, p. 02) que educar em e com Direitos Humanos é partir da “validade universal de teoria e práxis de Paulo Freire e seus desdobramentos” e “entender a práxis pela concepção freiriana de que se trata de um processo segundo o qual os sujeitos agem sobre a realidade, movidos pela ação-reflexão, com o escopo de transformá-la”, estabelecemos seis eixos que estruturam a matriz curricular do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual:

1. Fundamentos da Educação;
2. Educação Especial com foco na Deficiência Visual;
3. Estágio Supervisionado;
4. Trabalho de Conclusão de Curso;
5. Disciplinas Optativas;
6. Atividades Acadêmicas de Extensão

Em constante interrelação, tais eixos visam a consolidação do perfil do profissional formado pelo curso para que atue ética, crítica e reflexivamente diante das inúmeras e diversas situações educacionais surgidas no desempenho de suas funções, por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuirão para o desenvolvimento do aluno com Deficiência Visual.

Em consonância com a Resolução CNE/CP n. 02 (BRASIL, 2019), o curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual possui um total de 3.200 horas (três mil e duzentas horas) assim distribuídas nos seis eixos:

1. Fundamentos da Educação, com 840 (oitocentas e quarenta) horas;
2. Educação Especial com foco na Deficiência Visual, com 1.560 (hum mil quinhentas e sessenta) horas;
3. Estágio Supervisionado, com 400 (quatrocentas) horas;
4. Trabalho de Conclusão de Curso, com 150 (cento e cinquenta) horas;
5. Disciplinas Optativas, com 150 (cento e cinquenta) horas;
6. Atividades Acadêmicas de Extensão, com 100 (cem) horas.

O eixo de Fundamentos da Educação objetiva compreender a Educação em sua complexidade a partir das abordagens antropológica, filosófica, histórica, política, psicológica e sociológica, assim como o papel do professor do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira e seu compromisso com a inclusão desses alunos na escola e na vida. A carga horária deste eixo é de 840 (oitocentas e quarenta) horas, distribuídas ao longo de oito semestres.

O eixo Estágio Supervisionado com 400 (quatrocentas) horas distribuídas ao longo de oito semestres visa a promover uma construção dialética e reflexiva entre os conteúdos focalizados no curso e as experiências vivenciadas pelo futuro docente nas diferentes instituições de ensino, rompendo com a cisão entre teoria e prática, conteúdos e métodos, pesquisa e ensino, instrumentalizando-os para o enfrentamento dos inúmeros desafios concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem que envolvem o aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira.

O eixo Trabalho de Conclusão de Curso é realizado ao longo da formação, podendo ser monografia, artigo, elaboração-produção-adaptação de material especializado, programa de curso, roteiro de audiodescrição, dentre outros. A carga horária deste eixo é de 150 (cento e cinquenta) horas, distribuídas ao longo dos três últimos semestres. O trabalho final será apresentado em banca constituída pelo orientador, como presidente, e dois professores do Curso.

O eixo Disciplinas Optativas oferece ao futuro docente disciplinas que contribuem para sua formação acadêmico-profissional. São disciplinas de livre escolha do aluno para a composição de seu currículo cuja carga horária é de 150 (cento e cinquenta) horas, que serão integralizadas ao longo dos oito semestres.

Por fim, o eixo Atividades Acadêmicas de Extensão objetiva incentivar a participação do futuro docente em diferentes eventos e/ou projetos de extensão que abordem cegueira, baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira em interface com a Saúde, Tecnologia e demais áreas de interesse da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A carga horária prevista para essas atividades é de 100 (cem) horas, integralizadas ao longo dos oito semestres. Para totalização da carga horária, o aluno deverá apresentar o certificado de participação e/ou de apresentação de trabalho, e relatório de pesquisa assinado pelo professor orientador, no caso de participação em projeto de extensão.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou apresentar uma proposta de Curso de Graduação em Licenciatura em Educação de Pessoas com Deficiência Visual que aspira a ser pioneiro no campo da Educação Superior no Brasil, compromissado em promover a articulação entre a teoria e a prática, fundada em conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo as necessidades específicas do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira.

O curso composto por seis eixos que estruturam a matriz curricular, a saber: (1) Fundamentos da Educação; (2) Educação Especial com foco na Deficiência Visual; (3) Estágio Supervisionado; (4) Trabalho de Conclusão de Curso; (5) Disciplinas Optativas; (6) Atividades Acadêmicas de Extensão, tem como eixo articulador a Educação em Direitos Humanos e propõe uma abordagem multifacetada que espelhe as diversas implicações educativas que provêm da Deficiência Visual com o intuito de conciliar as quatro áreas de competências (conhecimentos e habilidades cognitiva, motora, sensorial e socioafetiva) que harmonizam a aprendizagem do aluno cego, com baixa visão, deficiência múltipla sensorial visual e surdocegueira frente às suas necessidades e especificidades educativas.

Dentre estas especificidades, destacamos a utilização de Tecnologia Assistiva (TA), compreendida no curso em seu sentido lato com o intuito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos objetivando sua inclusão escolar e social, independência, autonomia e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 27 mar.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009(a).

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009(b).

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves de Oliveira. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista Owl**, v. 01, n. 02, p. 134-148, 2023. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/47/52>. Acesso em 09 mar. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. **Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, p. 01-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11995/7341>. Acesso em 10 jan. 2024.

LOPES, Cloris Violeta Alves; MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes. Paulo Freire e os Direitos Humanos: por um diálogo efetivo. **Cenas Educacionais**, v. 04, p. 01-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9348>. Acesso em 06 mar. 2024.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALBUQUERQUE, Sulamita Bernardo de. Os Direitos Humanos sob a ótica de Paulo Freire. **Humanidades e inovação**, v. 10, n. 03, p. 113-127, 2023. Disponível em: mar. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa crítica**. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em 13 mar.2024.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Múltiplas Leituras**, v. 01, n. 02, p. 23-35, 2008. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/educar/textos/padilha_edh_otica_paulo_freire.pdf. Acesso em 28 mar. 2024.

SANTOS, Luciana Stoppa dos; LEGORE, Ana Paula Alves. Inclusão e emancipação subjetiva, social e cultural de Pessoas com Deficiência: reflexões à luz das contribuições de Paulo Freire. **Cadernos CIMEAC**, v. 06. n. 01, p. 50-64, 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1687/0>. Acesso em 21 mar. 2024

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.011

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO CÂMARA/RN

Marcio Pereira Barreto¹

RESUMO

Este artigo configura-se como um relato de experiência e partiu das nossas inquietações com as necessidades e desafios frequentes que as pessoas com deficiência visual apresentam no processo de ensino, aprendizagem e no seu percurso formativo nas escolas públicas brasileiras, aquelas minimizadas por meio do uso de materiais didáticos que possibilitem agregar os caminhos sensoriais individuais aos demais sentidos. Tem-se como objetivo explanar a produção e a aplicação de materiais táteis para alunos com deficiência visual e, por consequência, as práticas pedagógicas (feitas em sala) oriundas desse processo. Assim, busca-se expor como elaboramos e propusemos, perspectivas mais inclusivas como alternativas para o ensino de Geografia no 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, da Escola Estadual Capitão José da Penha (EECJP), em João Câmara, Rio Grande do Norte. Junto ao relato, foi utilizada a pesquisa de caráter bibliográfico e, em menor escala, documental. Para fundamentar o percurso analisado, foram elencados alguns objetos de conhecimento, como: globalização, sistema de monções, continente europeu e alguns temas interdisciplinares. A partir das práticas e atividades planejadas, fundamentadas e implementadas, portanto, é possível evidenciar que a participação das turmas e do aluno com deficiência visual, dentro das possibilidades, estrutura e materiais fornecidos foram satisfatórias. Isso porque, ao longo do processo, foram proporcionados momentos de conscientização

1 Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e Rede Municipal de Ensino de João Câmara/RN, marciobarreto727@educar.rn.gov.br

e vivências significativas (com o discente se movimentando na sala de aula), a fim de que todos tivessem uma melhor recepção às ideias oriundas da educação inclusiva, a convivência da turma com o aluno e, principalmente, em como essa inclusão seria aplicada ao componente curricular da disciplina de Geografia.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Ensino de Geografia, Escola Pública, Deficiência Visual, Inclusão..

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, enquanto docentes na disciplina de Geografia, vivenciamos experiências das mais diversas em sala de aula, seja com alunos de grande potencial cognitivo ou com aqueles que possuem inúmeras dificuldades, especificamente, os discentes com (qualquer que seja) alguma deficiência. Dessa maneira, cabe aqui conceituar, de acordo com arcabouços legislativos, o que é uma pessoa com deficiência, conforme a LBI - Lei Brasileira de Inclusão nº.13146/2015:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Nesse contexto da referida lei, compreendemos que a deficiência implica alguns entraves para que se tenha o pleno desenvolvimento do ser e do viver da pessoa com deficiência, haja vista a necessidade de se fazer adaptações, a fim de que as barreiras sejam transpostas.

A experiência da inclusão escolar com alunos com deficiência nos levou a encontrar novos meios e práticas para que todos os alunos tenham o mesmo acesso aos conhecimentos explicitados em sala de aula. Contudo, deparamo-nos cotidianamente com um problema maior, que são os limites impostos pelos sistemas educacionais para uma educação inclusiva e efetiva de indivíduos que possuam algum tipo de deficiência, isto é, com um desenvolvimento constituído e estruturado por mecanismos de aprendizagem que vençam as dificuldades impostas.

Deste modo, compreende-se que os alunos estão integrados, mas, não incluídos, de fato. Para corroborar com tal afirmação, traremos algumas breves abordagens sobre integração e inclusão, referentes ao estudo aqui dissertado. Vamos nos pautar, de início, no conceito de integração, ao passo que

(...) refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (MANTOAN, 2003, p. 15).

Portanto, como podemos entender do argumentado, a integração remete-se a uma inserção do aluno com deficiência e não de fato a sua inclusão em todo o processo. Assim, é importante salientar que o ato deste aluno se fazer presente em sala de aula não o leva a ter acesso a todos os mecanismos necessários para a sua aprendizagem.

No contexto da inclusão escolar, especificamente do aluno com deficiência, entende-se que

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 16).

Nesse viés, apreendemos que a inclusão, de acordo com a autora, rompe paradigmas, muda processos e exige que o sistema educacional e, consequentemente, as escolas, adaptem-se e consigam propiciar um ensino de qualidade e realmente inclusivo para seus alunos. Esse entendimento mais amplo perpassa toda a estrutura escolar e, principalmente, a atuação dos professores em sala de aula, com cada discente.

Estas práticas foram pensadas para alunos com deficiência visual e a partir de uma perspectiva que todos os indivíduos podem se desenvolver, independentemente de quaisquer limitações, sendo a escola fundamental para ter acesso ao conhecimento. Para melhor embasar as ideias aqui postas para alunos com deficiência visual, faz-se importante destacar:

O Ministério da Saúde, por meio da PORTARIA nº 3.128/2008 considera a pessoa com deficiência visual aquela que apresenta cegueira ou baixa visão. Levando em conta a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS). (BRASIL, 2008).

Vale frisar que existe uma diferença entre a pessoa cega e a pessoa com baixa acuidade visual. Logo, o tratamento pedagógico dado a esses grupos apresenta características diferenciadas. E no fazer geográfico na escola, cabe

ao docente poder trabalhar com essas diferenciações de forma que melhor alcancem o aluno com deficiência.

A Geografia, dessa forma, abarca conhecimentos e estratégias que estão presentes em todas as esferas da vida em sociedade, oferecendo aos indivíduos a oportunidade de conhecer, agir, sentir e viver sobre o seu espaço, colaborando para a construção de uma visão de mundo que expanda capacidades e possibilidades no desenvolvimento dos sujeitos sociais e políticos, ou segundo Pinsky (1999), “que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e responsabilidade coletiva” (p.18). Esse perceber/entender o mundo é também exercer a cidadania nas suas diferentes acepções, no âmbito da pessoa com deficiência.

Conforme Callai (2018), “[...] A cidadania implica em se reconhecer com identidade e pertencimento no mundo comum”. (p.12). O pressuposto apontado pela autora é função também da geografia escolar, pois para prover o conhecimento e a autonomia, é necessário antes de tudo fundamentar o autorreconhecimento dos discentes.

Dessa forma, pensar e buscar uma escola que chegue realmente a todos, e que onde “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (UNESCO, 1994, p. 23), é refletir sobre a estrutura escolar, a necessidade dos alunos e suas diferentes realidades, considerando o espaço escolar como uma instituição viva e envolta por distintas vivências. Tais reflexões abrangem também a *formação de professores*, a qual deve-se dar especial atenção, pois, muitas vezes, a educação inclusiva e o trato com os alunos com deficiência são preteridos por receios dos docentes que não se sentem preparados para lidar com tais estudantes. Por isso, precisam ser auxiliados com os conhecimentos necessários. Então, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB), em seu Art. 59, inciso III, indica que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados”. Entende-se assim, que para ensinar a todos com qualidade, é imprescindível que se esteja preparado, e aberto a aprender e a inovar em suas ações cotidianas.

A intenção por pesquisar e produzir esses materiais, deu-se a partir de observações do cotidiano, quando notamos que poucos eram os materiais táteis produzidos na disciplina de Geografia para alunos com deficiência visual na escola. Por essa razão, no que concerne a materiais táteis, Loch (2008, p. 40)

afirma que “Os mapas e gráficos táteis tanto podem funcionar como recursos educativos, como facilitadores de mobilidade em edifícios públicos de grande circulação, como nos terminais rodoviários, metroviários, shoppings”. Sejam gráficos, mapas ou produção em braille, esses elementos fazem parte também de uma ferramenta chamada de cartografia tátil, tal como a seguir

A cartografia tátil é um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão. Desta forma, os mapas táteis, principais produtos da cartografia tátil, são representações gráficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. Elestambém são utilizados para a disseminação da informação espacial, ou seja, para o ensino de Geografia e História, permitindo que o deficiente visual amplie sua percepção de mundo; portanto, são valiosos instrumentos de inclusão social.” (LOCH, 2008, p.39).

Este estudo partiu, portanto, da necessidade que as pessoas com deficiência visual apresentam no processo de ensino e aprendizagem, minimizadas por meio do uso de materiais didáticos que possibilitem agregar os caminhos sensoriais individuais aos demais sentidos.

As ideias propostas durante este artigo, tornaram-se possíveis com o apoio da profissional da sala de recursos multifuncionais de nossa escola, pois, nesse espaço são desenvolvidos atividades e materiais que contribuem na construção de conhecimentos do aluno ou aluna com necessidades educacionais especiais, e sua participação, inserção na vida escolar. Assim, busca-se expor como elaboramos e propusemos alternativas para o ensino de Geografia no 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, da Escola Estadual Capitão José da Penha – EECJP, as quais serão explicadas ao longo desse material.

Ademais, a escrita desse trabalho se dividirá da seguinte maneira: contexto de experiências prévias, referencial teórico e por fim, o diário da produção dos materiais e a aplicação deles em atividades feitas em sala de aula.

1 O INÍCIO DO CAMINHO

Antes de iniciarmos as abordagens relativas às práticas em sala de aula, faz-se necessária uma explanação sobre conhecimentos anteriores que basilarão as atividades com os alunos com deficiência visual.

Inicialmente, compartilho pessoalmente os saberes adquiridos desde março de 2008, quando ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Natal Central, no curso de Licenciatura Plena em Geografia. Na referida graduação, nossa turma teve o primeiro contato e convivência diária e próxima com uma pessoa com deficiência visual. Relevado isso, conseguimos àquela altura já vivenciar de forma compartilhada os dilemas; e sentir as dificuldades, bem como as alegrias dos novos aprendizados de uma pessoa sem visão.

Desde o início do curso e a cada nova disciplina que necessitava de uma compreensão mais visual, descritiva e tátil, pensávamos em como ajudar e ensinar o nosso colega com deficiência visual, por exemplo: como tornar os conceitos de hidrografia táteis para ele? Como explicar ou tornar acessíveis as variações dos tipos de rochas? Como explicar os diferentes tipos de clima no Brasil e no mundo? Essas eram apenas algumas das várias perguntas que suscitavam novos questionamentos e que nos davam ideias para esboçar materiais e criar itinerários inclusivos.

Para tanto, os objetos e materiais utilizados para a elaboração de mapas, gráficos, climogramas e relevos eram os mais diversos, indo de um barbante, até borracha de pneus de carro ou moto reutilizáveis. Diante disso, penso que essas experiências diárias, ao longo de 4 anos de curso superior, contribuíram para o preenchimento de lacunas em nossa formação: engrandeceram a nós enquanto pessoas e posteriormente como profissionais da educação.

É importante salientar que em nosso local de estudo naquele período (IFRN – Campus Natal Central), tínhamos uma certa estrutura física e pedagógica para elaborar os recursos inclusivos, o que contribuiu muito para a inserção dos alunos e conseqüentemente para os seus aprendizados. Como veremos no decorrer deste relato, não encontramos a mesma estrutura na rede estadual pública estadual de ensino, o que faz com que tenhamos um trabalho dobrado para atender da forma mais digna esses alunos.

2 CONHECENDO O ESPAÇO DAS PRÁTICAS

Para melhor contextualizar esta pesquisa espaço-temporalmente, caracterizaremos brevemente a instituição de ensino da aplicação prática.

A Escola Estadual Capitão José da Penha – E.E.C.J.P – pertence à rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e situa-se no município de João

Câmara/RN. Trata-se da mais antiga instituição de ensino em território camarense. Foi decretada grupo escolar pelo decreto nº 350, de 15 de outubro de 1927, devido à necessidade crescente de atendimento no município, e tem uma longa história na educação local, sendo uma das mais antigas da rede estadual de ensino: em 2022, completará 95 anos de sua fundação.

Com base no exposto, entende-se que esse espaço de ensino tem grande importância no território camarense, primeiro, por ser uma das únicas escolas na cidade que possuem uma sala de recursos multifuncionais com atendimento a alunos com alguma deficiência; segundo, por abranger e acolher alunos e alunas vindos das periferias camarenses e das comunidades rurais, possuindo uma clientela em vulnerabilidade social; e, terceiro, por buscar contribuir com os estudantes, incluindo e cumprindo seu papel no desenvolvimento educacional e social da cidade.

3 ALGUMAS PALAVRAS

O contexto da inclusão contribui em grande escala para formação do aluno, pois desperta e estimula a pluralidade por parte de discentes e professores. No caso específico da Geografia, nosso componente curricular, um desses estímulos materializa-se na concepção e percepção do espaço geográfico que construímos ao longo de nossa existência, e o sentir esse espaço é ainda mais preponderante para os alunos com deficiência visual. Em vista disso, temos,

No ambiente escolar, torna-se mais do que um desafio para o professor de Geografia introduzir a linguagem cartográfica e suas especificidades aos alunos da Educação Básica, desde os anos iniciais, com vistas a fazer dos documentos cartográficos mediadores de conceitos geográficos para a adequada compreensão do mundo. (FREITAS, 2017, p.140).

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018, em algumas das competências específicas de Geografia para o ensino fundamental, temos alguns elementos que corroboram com o já citado. Logo, segundo a BNCC, de acordo com competência específica número 4, temos que “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias.” (Brasil, 2018, p. 366). Apoiando-se nisso, a diversidade de usos e aplicações de diferentes ferramentas nos levam à compreensão que devemos ter ao elaborar materiais e aplicá-los. Por isso,

quando se elencam os materiais para a produção tátil e inclusiva, esses devem ser, segundo Ventorini (2007), “agradáveis de manusear, ter texturas distintas, cores fortes e informações em escrita convencional e braille.” (p.76). Dessa maneira, terá-se maiores possibilidades de proporcionar o mesmo objeto de conhecimento de forma acessível para o aluno vidente ou para aquele com deficiência visual.

À luz disso, quando se pensa em educação inclusiva lembra-se quase que automaticamente em um modelo de educação que busca atender aos alunos com algum tipo de deficiência, os quais foram impedidos de exercer o direito de frequentar uma escola regular como qualquer outro aluno. Apesar de a proposta de Educação Inclusiva exigir a inserção de alunos com deficiência na Educação Básica, ela não deve se restringir apenas a esse objetivo, porque ela foi concebida para atender a necessidade de todos e ser uma educação de qualidade, pensada a partir das singularidades de um alunado que tem o direito de desenvolver habilidades por meio do convívio e da troca de experiências decorrida do contato com o coletivo.

4 DESCOBRINDO O MUNDO PELO TOQUE

Diante de uma realidade cada vez mais dinâmica e diversa nos espaços escolares, torna-se necessário que o professor se adapte a novas formas de ver o mundo e a educação.

Educar incluindo é realmente um desafio para todos, e para isso é necessário comprometimento. É imperativo pensar em uma educação inclusiva que busque mudança, qualidade na educação, não o excluindo, mas, sim, incluindo para o ambiente escolar.

Assim, os aprendizados conquistados na Licenciatura em Geografia vêm sendo repassados, adaptados, tal como sendo fontes de constantes ideias para nossos alunos. Poder contribuir para a instrução de alunos com deficiência, desde o ano de 2019, é de fundamental importância, ao tornar os conteúdos sensíveis ao toque ou para a audição (com a informática acessível), e não permanecendo no plano apenas de algo abstrato.

Para viabilizar essas possibilidades, durante 8 (oito) meses de 2019, participamos de um curso de formação continuada/extensão promovido pelos seguintes órgãos/ setores: Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal – RN; Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às

pessoas com deficiência visual Profa. Iapissara Aguiar, da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – CAP/SEEC-RN; Departamento de Letras do CERES; e Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação – UFRN. O curso intitulado “*Tecendo Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva das Pessoas com Deficiência Visual*” proporcionou uma série de conhecimentos especializados que engrandeceram nossa prática pedagógica/inclusiva em sala de aula, a ponto de fornecer mecanismos para aprender a ler e escrever em braille, bem como ideias para adaptação de materiais táteis.

Nas próximas subseções, dividiremos cada ação de acordo com o tema e o bimestre em que foi aplicada, juntamente às imagens relativas a elas. É importante pontuar que todas as imagens e matérias foram autorizadas pelos discentes e suas famílias.

4.1 GLOBALIZAÇÃO

Começamos o ano letivo de 2019 na EECJP, com diversos conteúdos, entre eles, os de temas transversais, tão necessários nas mais diversas discussões em sala de aula. Feitas as abordagens, iniciamos a temática globalização (abordada geralmente no 1º bimestre) com as turmas de 9º ano, onde, de fato, foram dados os primeiros enfoques às questões inclusivas em sala de aula. Particularmente, estávamos com certo receio em como adaptar tais materiais e conceitos para o aluno com deficiência visual, no entanto, com o passar das semanas, foi possível idealizarmos e aplicarmos a primeira criação, impulsionados pelo seguinte questionamento: como ensinar o conceito de globalização para um aluno cego? A resposta veio com a proposta a seguir.

O objetivo da primeira vivência (a qual nomearemos de experiência 01) era o de fazer com que nosso aluno com deficiência visual pudesse entender os fluxos que a globalização proporciona a nível mundial. Para tanto, utilizamos barbante, um globo terrestre e papel peso 40 para a escrita em braille. Tais materiais foram escolhidos por serem aqueles que tínhamos disponíveis na escola e que contemplavam a ideia planejada para a nossa aula.

Fig. 1 – Experiência 01 - Globalização



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Para a estruturação da aula e melhor entendimento do discente, posicionamos dois globos terrestres (um normal e um adaptado com os continentes em alto relevo, com plástico transparente) no centro da sala., Nesses globos, foram amarrados 10 pedaços de barbantes, segurados por 10 alunos diferentes. Cada barbante representava um fluxo diferente da globalização (econômicos, sociais, de pessoas, informacionais, entre outros), e com o aluno que o segurava havia um pequeno texto em braille sobre aquele referido fluxo (o texto em braille foi escrito por nós²). Assim, a montagem dos fluxos se deu no formato de uma grande teia, onde o nosso aluno deveria andar por toda a sala para chegar ao final de cada um dele

2 O texto foi escrito por meio do uso de reglete e punção, sendo estes um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille e que boa parte dos nossos alunos com deficiência visual tem acesso de início. Para escrevermos o texto em Braille, observamos em um papel a correspondência em braille do nosso alfabeto em língua portuguesa, para que fosse possível a escrita do material.

Fig. 2 – Experiência 01 – Globalização



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Com essa dinâmica, conseguimos abranger todos os outros discentes e fazê-los participar desse aprendizado compartilhado, pois nós também íamos explicando as nuances do processo de globalização na medida que caminhávamos juntos e guiávamos o aluno. Buscamos, com essa proposta, abranger as seguintes habilidades ao 9º ano do ensino fundamental anos finais: EF09GE02, EF09GE03 e EF09GE05.

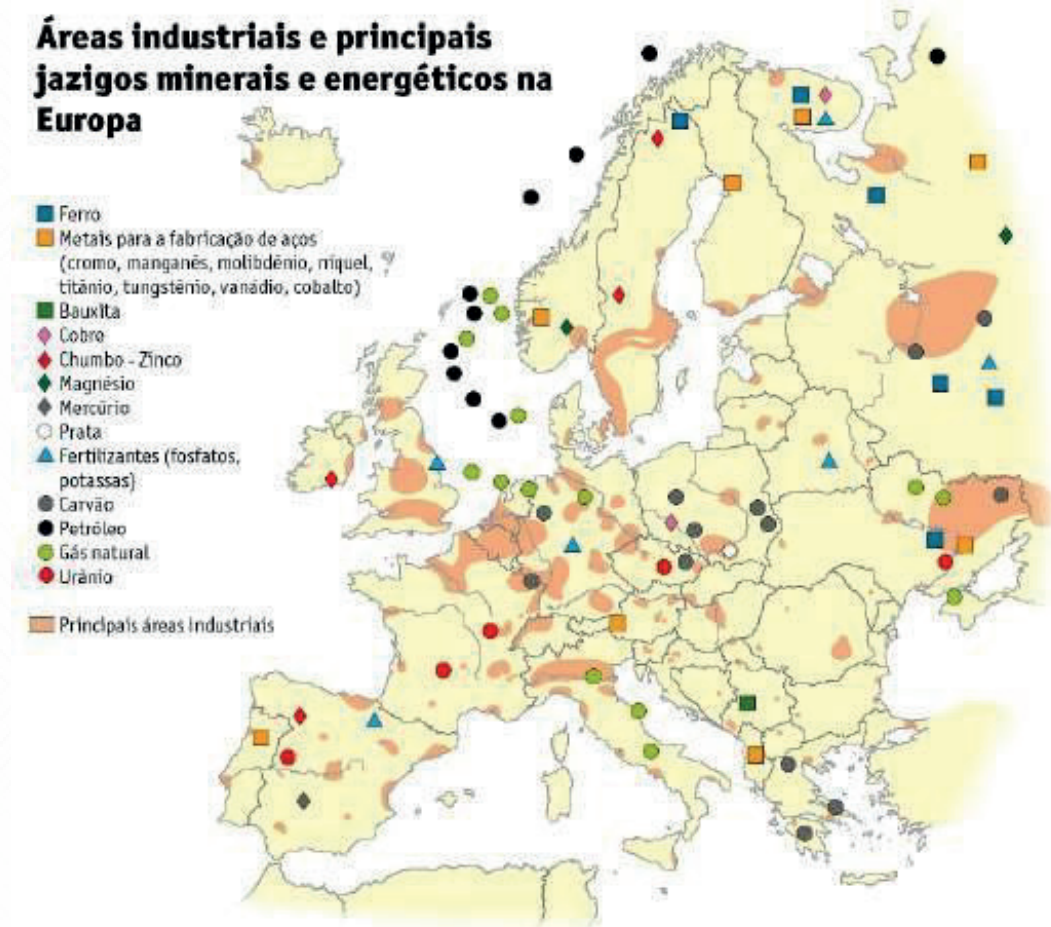
4.2 EUROPA

Após o término do 1º bimestre, iniciamos os objetos de conhecimento relativos ao continente europeu, ao passo que nos debruçamos sobre aspectos físicos, naturais, econômicos, culturais e geopolíticos dessa área territorial. Em decorrência dessa última temática, vimos a necessidade de colocarmos em prática a experiência 02, em conjunto com toda a turma.

Todo o contexto que permeou esse segundo momento prático esteve ligado à regionalização da Europa e suas potencialidades econômicas. Para iniciar, dividimos a turma em 6 grupos, os quais tiveram seus temas (petróleo,

turismo, minérios, agropecuária, indústrias e transportes) sorteados. As habilidades da BNCC relativas ao 9º ano do ensino fundamental anos finais que utilizamos nessa temática, foram: EF09GE02RN, EF09GE04 e EF09GE08. O mapa que serviu como diretriz foi o retirado do livro didático.

Fig. 3 – Experiência 02 – A Europa



Fonte: Acervo da EECJP, 2021.

Desse modo, após mostrada a matriz, a orientação foi para que os alunos pesquisassem mais a fundo cada uma das temáticas para um melhor embasamento teórico dos discentes. Após a pesquisa, explicamos a etapa seguinte: cada grupo deveria criar um mapa tátil (que o nosso aluno com deficiência pudesse tocar e sentir as texturas, diferenciando as partes de um mapa) ou mais de um, de acordo com o seu tema, utilizando os diversos tipos de materiais

possíveis, para que estudante fosse capaz de sentir e compreender cada tema, os recursos naturais e o tipo de economia em determinada área do continente. Antes de avançar, cabe aqui conceituar mapa tátil:

Os mapas táteis são confeccionados para atender principalmente a duas necessidades: a educação e a orientação/mobilidade de pessoas com deficiência visual severa ou com cegueira. Desta forma, para a primeira necessidade os mapas serão aqueles de referência geral, concebidos em escala pequena, como os mapas de atlas e os geográficos de parede, além dos mapas de livros didáticos. (LOCH, 2008, p. 46).

Em nosso caso, o propósito de uso desse tipo de mapa em nossas aplicações de sala de aula, encaixa-se na primeira necessidade posta pela autora, pois compreendemos que na geografia escolar para pessoas com deficiência visual, há a demanda para que estes discentes consigam analisar o mundo, seus fenômenos, lugares e outras nuances necessárias para seu aprendizado e alfabetização geográfica.

Fig. 4 – Experiência 02 – A Europa



Fonte: Acervo próprio, 2019.

Os grupos utilizaram desde EVA, feijão, folhas, fita isolante, algodão, arroz, feijão, papel crepom, papel sanfonado, raspas de borracha, plástico, entre outros tantos materiais. A variedade de matérias-primas empregadas nos trabalhos foram surpreendentes e demonstraram a vontade da turma em fazer com que o

seu companheiro pudesse ser incluído em um saber compartilhado. Os mapas possuíam legendas nas quais deviam estar presentes os mesmos materiais da representação cartográfica, nessa perspectiva, conforme Loch (2008), a pessoa com deficiência visual “[...] primeiramente explora o todo, ou seja, os contornos da área mapeada; depois, com auxílio da legenda, vai interpretando as partes: os elementos pontuais, os limites internos que constituem áreas e os elementos lineares, caso existam” (p. 55). Com os trabalhos prontos, o aluno com deficiência visual circulava e passava por cada grupo (de forma guiada), e enquanto a atividade era explicada, ele tateava cada parte da produção dos colegas, avaliando no final se estava de fácil apreensão.

Nessa atividade, assim como na primeira, toda a sala foi incluída, para que pudessem participar. O retorno por parte deles foi importante, demonstrando sensibilidade a um contexto que não estão acostumados.

4.3 ÁSIA: SISTEMAS DE MONÇÕES

No andamento do 3º bimestre daquele ano letivo, após a elaboração exitosa de diversos materiais tangíveis em conjunto com a professora da sala de recursos multifuncionais, pensamos em como poderíamos explicar e tornar tátil o conceito do sistema de monções (variação climática que ocorre na parte sul e sudeste da Ásia ao longo de alguns meses do ano). A maneira mais didática de ensiná-lo foi através de climogramas, que são uma espécie de gráficos que resumem as questões atmosféricas e as variações de clima de uma área ou região ao longo do ano.

Por que este tipo de gráfico foi usado por nós com o nosso aluno? De acordo Zucherato, Juliasz e Freitas (2012), esses tipos de recursos táteis, no caso os gráficos “[...] estabelecem a comunicação por meio do tato, utilizando texturas diferentes para cada classe temática, viabilizando sua diferenciação por alunos cegos.” (p.4). Estes, foram pensados de forma a tornar o conhecimento mais concreto para o nosso aluno. Mesmo que, conforme Almeida (2007), “a disponibilidade de materiais gráficos para pessoas com deficiência visual é limitada e com isso a percepção do ambiente e o ensino dos conceitos ficam comprometidos” (p. 58).

É necessário entender que gráficos, aqui representamos pelo climograma, da mesma forma que um mapa, contêm informações relevantes, sendo um instrumento de grande relevância para o raciocínio geográfico e compreensão

do espaço geográfico. Para tanto, usamos como base as seguintes habilidades da BNCC relativas ao 9º ano do ensino fundamental anos finais: EF09GE14, EF09GE04 e EF09GE07.

Para elaborá-los, foram pesquisados no livro didático usado pelas turmas de 9º ano, alguns climogramas, e a partir deles, começamos a confeccionar o material. Em decorrência disso, separamos cartolinas guache (por terem de material mais duro), algumas folhas de EVA, papel peso 40, barbante, reglete e punção (para a escrita em braille). Entretanto, inicialmente, para situar nosso aluno com deficiência visual, usamos novamente o globo adaptado em alto relevo, já utilizado no momento das aulas sobre globalização, dessa vez, dando ênfase à região foco do nosso momento, a Ásia.

Fig. 5 – Experiência 03 – Situando a Ásia

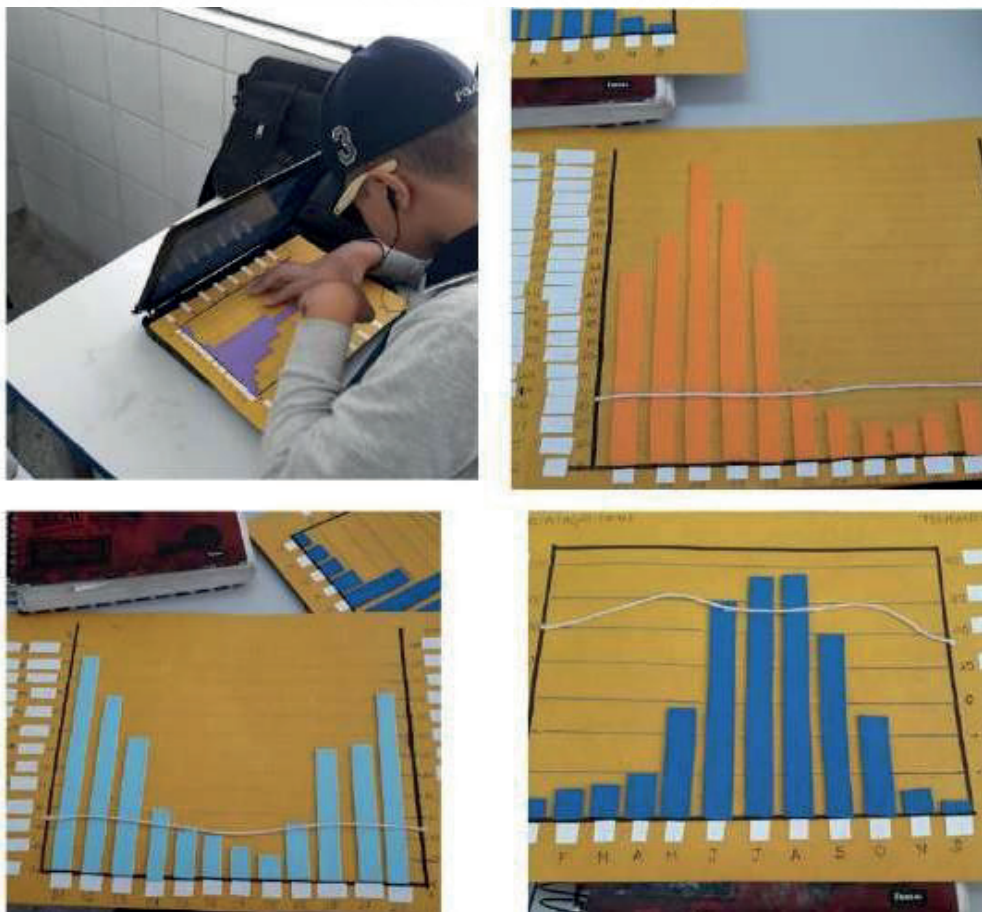


Fonte: Acervo próprio, 2021.

Separados os utensílios, começamos a montagem. Para representar a temperatura da região, utilizamos o barbante, que variava de acordo com a mudança climática da região estudada. Representamos a modificação de chuvas ao longo dos meses com EVA, correlacionando a pluviosidade com o período do ano. Os números relativos à quantidade de água que choveu, temperatura e as letras referentes aos meses do ano foram todos escritos em braille por nós. Essa foi a forma pensada para que ele pudesse compreender o sistema

em seu todo. O resultado foi interessante, pois o aluno não só aprendeu, bem como multiplicou isso para toda a turma a posteriori.

Fig. 6 – Experiência 03 - O Sistema de monções



Fonte: Acervo próprio, 2021.

Há de se ressaltar que o uso de recursos táteis, no caso, o climograma, são de suma importância por servirem como objetos de conhecimento que exigem um entendimento mais amplo por parte do aluno com deficiência visual, e também do docente, no momento de propor tais mecanismos de apreensão do saber. Pois, de acordo com Passini (2007) “os gráficos são uma das ferramentas para o cidadão se informar, investigar e buscar soluções para problemas identificados” (p. 182). Em nosso caso, poderia ser aplicado um climograma de uma grande cidade do Brasil para fins de tomada de decisão em uma situação geográfica específica.

4.4 TEMAS DIVERSOS: TABULEIRO TÁTIL E GAMIFICAÇÃO

Na última experiência daquele ano letivo, aplicamos a gamificação. Mas antes de avançar, o que seria gamificação? Segundo Eugênio (2020), esta é “[...] uma estratégia que usa os elementos, o pensamento e a estética dos jogos no mundo real, visando a modificação do comportamento das pessoas” (p. 59), trazendo mais alguns elementos em sua conceituação, Karl Kapp (2012), amplia o leque, argumentando que a gamificação “[...] é o uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas em contexto de não jogos” (p. 125). No período em que foi aplicada a dinâmica, a escola que é o nosso recorte espacial nesse estudo, não possuía internet nas salas de aula ou em outros espaços de convívio comum, assim, adaptamos a metodologia para uma realidade sem tecnologia. Dessa forma, houve a necessidade de levar os aspectos do digital para o real, no chão da sala de aula.

Assim, buscou-se idealizar e pôr em prática um jogo organizado como tabuleiro humano, na perspectiva da multissensorialidade, haja vista que segundo Nunes e Rego (2011) “[...] o corpo é um constructo proveniente do processo co-evolutivo de trocas com o meio externo” (p. 56). A conceitualização da didática multissensorial, conforme Arruda (2016) pode ser entendida como o conjunto de técnicas em que se utilizam todos os sentidos humanos para assimilação do conteúdo proposto, ou seja, o que foi verificado no processo de aplicação da atividade proposta e vivida.

Complementando as questões conceituais sobre didática multissensorial, Ventorini (2007) afirma que esta “não significa a valorização orgânica dos sentidos, mas a valorização destes nos contextos social, emocional, histórico, e cultural em que cada indivíduo está inserido.” (p. 36). Nesse jogo, para avançar, os alunos deveriam acertar questões com base nos objetos de conhecimento ministrados no bimestre, tais como: educação e ensino, continente asiático e aspectos gerais sobre o continente da Oceania. Dessa forma, os discentes, os videntes e os com deficiência visual revisaram assuntos, divertiram-se e, em conjunto, conseguimos dinamizar o conteúdo, pois o currículo é o mesmo para todos, sem distinções, mas com adaptações.

Fig. 7 – Mapa da Oceania adaptado



Fonte: Acervo próprio, 2021.

Por ter um aluno com deficiência visual, tornamos o material mais tátil, para que ele pudesse tocar e saber do que se tratava. Como ele tinha uma noção mínima da escrita real dos números, adaptei todo o tabuleiro com EVA em alto relevo; bem como o dado que servia para avanço ou volta nas casas, tinha seus pontos com um relevo mais alto, proporcionando assim, que aluno tocasse e sentisse.

Antes de concluir, achamos por bem dissertar sobre algumas particularidades de todas essas experiências práticas executadas em sala de aula. A teorização, elaboração e implementação, de certo modo, foram facilitadas por experiências prévias que já possuíamos: ter um arcabouço teórico auxilia demais quando se precisa de execuções rápidas e que de fato cheguem ao aluno com deficiência. Pensamos que a grande dificuldade esteve relacionada a ter os materiais mais recomendados para a produção tátil escolar, o que usamos era o que se tinha no momento das propostas aplicadas.

Fig. 8 – Temas diversos



Fonte: Acervo próprio, 2021

A participação das turmas e do nosso aluno com deficiência visual, dentro das possibilidades foram satisfatórias, haja vista que ao longo de todo o

processo foram proporcionados momentos de conscientização para que todos tivessem uma melhor recepção às ideias oriundas da educação inclusiva, e principalmente como pensávamos em aplicar estas no componente curricular de Geografia.

Ao final do ano letivo, nosso aluno com deficiência visual, a nosso pedido, fez uma avaliação de todos esses processos e como eles impactaram em sua aprendizagem em Geografia. A avaliação foi de que aquele ano letivo tinha sido um dos quais ele mais teve acesso ao conhecimento geográfico de fato, tendo em vista os diferentes formatos que foram proporcionados ao aluno: recursos digitais via informática acessíveis e, sobretudo, os materiais fruto dos estudos de cartografia tátil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que toda nossa atuação deve ser mais proativa no contexto da inclusão para alunos com deficiência. Que percamos o receio de errar, e tentemos ao menos, para que educar incluindo deixe de ser um desafio e passe a ser uma prática formativa e essencial do docente.

Quando tratamos em especial do ensino da Geografia, buscamos, ao longo de toda essa jornada, alternativas ao ensino de pessoas que apresentam deficiência visual, com um objetivo simples de que é possível promover uma educação mais inclusiva, autônoma e democrática a partir de procedimentos, recursos cotidianos atuais e de certa forma, simples.

Outro fator é que a formação de professores é primordial para que tenhamos uma educação inclusiva, efetiva e afetiva no suporte necessário aos alunos com deficiência e garantindo um direito legal. Desse modo, para que seja posta em prática a inclusão nas salas de aula, é necessário romper com o comodismo, aceitando o novo e os seus desafios. Pois, só assim, deixaremos de ter uma educação inclusiva apenas na teoria e passaremos a tê-la na prática, chegando a todos os discentes que necessitam.

Como pontuamos ao longo da descrição e explanação das práticas pedagógicas no ensino de Geografia em sala de aula, e corroborando com a argumentação de Freitas (2017), “O investimento na elaboração de materiais didáticos táteis adequados para a interação de pessoas cegas e com baixa visão (...) permite aos alunos a socialização dos materiais, dos conhecimentos gerados, assim como o aprendizado geográfico.” (p. 141). Entendemos que as contribuições

desses conhecimentos para o aluno com deficiência visual vão além do saber apenas. Essas aprendizagens, mesmo teóricas, visam permitir uma afirmação do ser, que pode conhecer, aplicar esses saberes e conseguir avançar mesmo em meio a um contexto que ainda os priva disso em grande parte. É permitir que alguns toques lhes façam conhecer um mundo com inúmeras possibilidades e, junto a isso, possam reencontrar liberdades, sentirem-se iguais perante seus colegas de escola e expandirem suas capacidades, buscando cada vez mais inclusão nas escolas e em suas vidas. Por fim, mas não almejando concluir nossas ideias, frisamos que não somente docentes do componente curricular de Geografia podem produzir os materiais explanados ao longo desse artigo. É um trabalho em equipe, conjunto, e que deve ser integrado no que se refere a abranger os alunos com deficiência, em nosso caso específico, a visual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.A. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, R.D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo, Contexto, 2007.

ARRUDA. L. M. S. Geografia na infância para alunos com deficiência visual: a utilização de uma maquete multissensorial para a aprendizagem do conceito de paisagem. **Revista brasileira de educação em geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.208-221, jan./jun., 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

_____. Ministério da saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.

Diário Oficial da União. Disponível em: URL: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394, 20 dezembro 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, [S.L.], n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009>. Acesso em: 02 dez. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

EUGENIO, Tiago. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.

FREITAS, M. I. C. Cartografia escolar e inclusiva: construindo pontes entre a universidade, a escola e a comunidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 135-157, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.490. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/490>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction**: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. **Cartografia Tátil**: Mapas para deficientes visuais. Portal da Cartografia, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view-File/1362/1087>>. Acesso em: 10 de dez. 2022.

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

NUNES, C. X.; REGO, N. As geografias do corpo e a educação (do) sensível no ensino de geografia. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 201.

PASSINI, E. Y. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia. In:

ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 173-192.

PINSKY, J. **Cidadania e educação**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

VENTORINI, Sílvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95652>>. Acesso em: 03 abr 2023.

ZUCHERATO, B.; JULIASZ, P.C.S.; FREITAS, M.I C. de. **Cartografia Tátil: mapas e gráficos táteis em aulas inclusivas**. Acervo Digital da Unesp, v. 9, 1 ed. 2012. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47182>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.012

A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS NA OBRA LITERÁRIA “O FEIJÃOZINHO SURDO”

Aline de Fátima da Silva Araújo Frutuoso¹

RESUMO

Este trabalho se propõe a realizar uma análise com base na categoria teórico-metodológica da verbo-visualidade, a qual retrata os sentidos e significados presentes no conto “O Feijãozinho Surdo”. Dialogamos, assim, com alguns conceitos base de Bakhtin (2019) e Peixoto e Possebon (2018) e com questões sobre cultura e identidade surda. Reiteramos que a verbo-visualidade é uma teoria discutida por Brait (2013) a qual está imbricada nos conceitos Bakhtinianos, em que se utiliza do uso de imagens acompanhadas de textos verbais, emitindo uma única unidade de sentido e consolidando o significado do enunciado, ou seja, ambas as materialidades são constitutivas. A presente pesquisa é vista como de natureza aplicada, pois busca construir conhecimentos para a aplicação prática solucionando problemas específicos, especialmente os sentidos extraídos da obra literária “O Feijãozinho Surdo”. Assim, para a elaboração desta, desenvolvemos uma abordagem qualitativa mantendo uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito. Uma vez que o referido estudo aborda que “um ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave” (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 26). Além do arcabouço teórico já citado, faremos uso também de autores como Slomski (2012), Brait (2009 e 2013), Faraco (2009) e Bakhtin (2003 e 2006). É possível observar, em toda a obra, a característica imagética/visual, assim como a gráfica em SignWriting. Além disso, a presença da visualidade é marcada pelo imagético e pelo verbal, pois a imagem, como um todo, é um texto tido como um recurso semiótico que dialoga e relata as experiências do dia a dia e que leva o leitor a compreender o contexto histórico-cultural. Diante disso, através desse

¹ Mestre do Curso de Letras da Universidade Federal - PB, aline.frutuoso@ifpb.edu.br;

estudo, trazemos à tona o heterodiscurso através das vozes da pessoa surda, proporcionando à criança surda e toda sua comunidade acesso à sua historicidade, uma vez que expressa uma relação dialógica entre o eu e o outro. Concluímos que os sentidos evocados através do discurso refratam aspectos da língua, cultura e identidade; assim como, promove ao leitor surdo infantil o contato com os aspectos literários da sua primeira língua: Libras.

Palavras-chave: Verbo-visualidade, Sentidos, Literatura Surda, Libras.

INTRODUÇÃO

É notável os avanços da língua dos surdos brasileiros, assim como suas manifestações literárias. Antes mesmo do reconhecimento da Libras enquanto língua, o povo surdo fazia uso da Literatura. Isso acontecia por meio do encontro surdo-surdo através das rodas de conversas entre eles e contação de histórias de vida. Com isso, foram surgindo, cada vez mais, registros de sua Literatura conhecida como Literatura Visual. Os aspectos literários, o uso da Literatura, suas produções foram sendo registradas em grande número a partir dos avanços da tecnologia, uma vez que a Libras é uma língua visuo-espacial.

Os avanços literários também são crescentes na modalidade impressa. Na atualidade, já temos acesso aos vários autores surdos e ouvintes e às muitas obras registradas em escrita de sinais, ou em DVDs, filmes e em alguns sites. Conforme já citado, a tecnologia auxiliou na transmissão dessa herança cultural que é a Literatura Visual. Diante disso, iremos discutir os aspectos literários e culturais abordados em Strobel (2015) e Peixoto e Possebon (2018). Reitero baseado nas autoras já citadas que trazemos à tona a tradição sinalizada ou visual, que se refere a obras registradas por meio da Língua de Sinais escrita ou sinalizada.

Diante disso, iremos analisar uma obra pertencente à Literatura Visual no viés da adaptação, dialogando com a verbo-visualidade, que é uma teoria trazida por Brait (2013) e está imbricada nos conceitos Bakhtinianos. Esta afirma que o uso de imagens acompanhadas por textos verbais emitem significação e consolidam o sentido do enunciado, ou seja, são constitutivos.

A motivação e o interesse em pesquisar a temática ocorre a partir do momento em que passamos a nos debruçar na categoria teórica de análise da verbo-visualidade com o propósito de utilizá-la na pesquisa desenvolvida no mestrado. Desse modo, também por nos interessar no debate trazido por Bakhtin e o círculo e perceber que a Literatura Visual, no viés da Literatura surda e da categorização adaptação, ganhou visibilidade com o passar dos anos. Iniciamos a construção dessa pesquisa pensando, assim, no público alvo: a criança surda e querendo discutir entre a verbo-visualidade e a Literatura Surda.

Optamos por contemplar a referida obra que é voltada para o público surdo infantil, uma vez que a criança surda tem o direito à acessibilidade linguística e de ter acesso às informações na sua língua e na modalidade escrita por meio sistema escrito: Signwriting (escrita de sinais), de sua própria língua.

Sobre isso, Peixoto e Possebon (2018) aborda que a Literatura Surda, no viés da adaptação, apresenta em todo o seu enredo elementos dos aspectos culturais da pessoa surda e que são obras criadas por surdos. Com isso, trazemos a obra literária “O Feijãozinho Surdo” como proposta a ser discutida e explanada.

Como arcabouço teórico, faremos uso de autores como Peixoto e Possebon (2018), Strobel (2015), Slomski (2012), Brait (2009 e 2013), Faraco (2009) e Bakhtin (2003,2006). Percebemos que a obra pertence à categoria adaptação, trazendo algumas características e sentidos identitários e culturais do sujeito surdo. A escolha dessa obra se deve ao fato de elas serem verbo-visuais, pois, segundo Brait (2013) o texto visual e verbal se complementam para produzir sentido, tornando-se um todo indissolúvel, ou seja, uma unidade de sentido. Percebemos, assim, a relevância da presença da representação gráfica e imagética existente na obra.

É nítido a característica imagética/visual, assim como, a gráfica em SignWriting contida na obra. No entanto, a presença da visualidade é marcante por meio do imagético e verbal, pois a imagem, como um todo, é um recurso semiótico e traz, na maioria das vezes, experiências do dia a dia que leva o leitor a compreender o contexto histórico-cultural.

Concluímos, com isso, que esta pesquisa é um meio de propagar os aspectos literários dessa língua tão valorosa, assim como produz sentidos e refrata as relações sociais, antropológicas e históricas.

Com esse trabalho, trazemos a cultura surda como herança cultural e, assim, ampliamos o acesso à obra literária que nos traz discursos em que estão presentes aspectos culturais e identitários de um povo, como também significação e subjetividade surda. Isso porque cada povo surdo tem uma forma de compreender o mundo, e se constrói a partir de suas vivências partilhadas no que tange à sua visão do mundo por meio da experiência visual.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é vista como de natureza aplicada, pois busca construir conhecimentos para a aplicação prática solucionando problemas específicos, no nosso caso os sentidos extraídos da obra literária O Feijãozinho Surdo. Para a elaboração desta, desenvolvemos uma abordagem qualitativa, mantendo uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito. Uma vez que a referida pesquisa aborda que “um ambiente natural é a fonte direta para

coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave” (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 26).

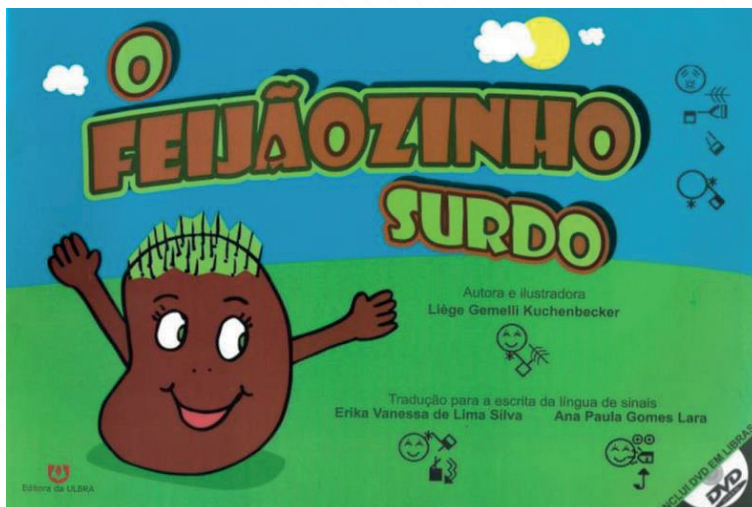
Logo, iremos realizar pesquisa documental tendo como autores que discutem a temática em questão como: Bakhtin (2003, 2006), Brait (2007, 2009, 2011, 2013), Faraco (2009), Peixoto (2020), Strobel (2015) dentre outros.

O papel da verbo-visualidade para esta pesquisa é relevante, pois nos remete à construção de sentidos e significado, voltado à Literatura para a comunidade surda. Assim como traremos algumas categorias Bakhtinianas como a autoria e o heterodiscurso.

4.1 O CORPUS DA PESQUISA

A obra escolhida como o corpus da pesquisa é o conto “Feijãozinho Surdo” categorizado como pertencente à Literatura Surda, o qual nos traz aspectos significativos que dialogam com duas materialidades: a verbal e a visual. O livro é bastante ilustrado e em suas páginas percebemos elementos como: ilustrações, cores, língua de sinais escrita e Língua Portuguesa conforme a imagem abaixo.

Figura 1 – Capa do Livro



Fonte: Kuchenbecker (2019)

Por termos contato com essa obra em um momento crucial da nossa trajetória acadêmica em que orientamos alguns trabalhos com essa obra literária,

optamos por utilizar e realizar essa análise trazendo os sentidos e significados expressos de acordo com a análise dos sentidos tendo como categoria de análise a verbo-visualidade.

O enredo conta a história de um casal de feijão que tem um filho, e que logo percebem que ele é surdo, pois ele utilizava das mãos para se comunicar. Todo o desenrolar da história traz o percurso da aceitação do feijãozinho surdo, a utilização e aceitação da língua de sinais a inserção e reconhecimento da comunidade surda.

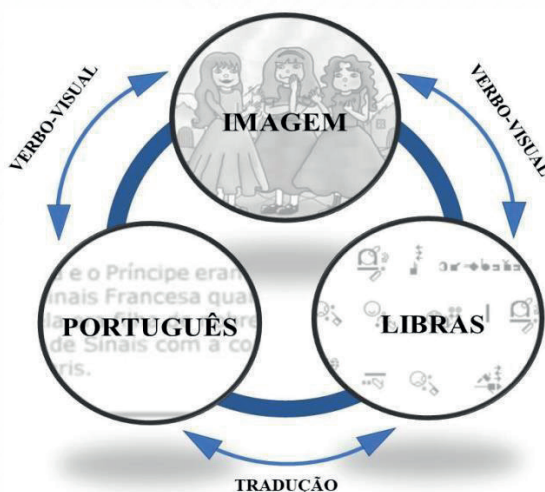
4.2 ANÁLISE DE DADOS

A obra em questão é composta por textos verbo-visuais e contém aspectos da cultura surda, pretendemos analisar os sentidos expostos na obra, em que contém as ilustrações, cores, a Libras escrita por meio do Signwriting e a Língua Portuguesa.

Os critérios de inclusão para a escolha da obra foi que tivesse a Libras sinalizada e escrita; texto verbo-visual e aspectos da cultura surda.

A partir disso, compreendemos que os textos são compostos por textos verbo-visuais; assim, as análises serão realizadas a partir da verbo-visualidade citada por Brait (2009, 2011, 2013); bem como será observada a presença de algumas categorias Bakhtinianas.

Figura 2 - Relações envolvendo o verbo visual a partir da obra adaptada



Fonte: Oliveira-Filho (2021)

A imagem acima é um gráfico trazido na pesquisa do autor Oliveira-Filho, que é um dos pioneiros na temática e que faz referência à verbo-visualidade. Apresentamos a imagem para referenciar como será realizada a análise da obra. Na obra adaptada, pretendemos analisar os pares e trios de páginas, interagindo com as ilustrações, a Libras escrita e a Língua Portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudar os aspectos literários da comunidade surda requer de nós uma compreensão do que é cultura, uma vez que temos uma imensa pluralidade cultural e, nesse contexto, constatamos diferentes traços culturais. Para Bakhtin (2019), cultura não pode ser fechada como algo pronto e acabado, mas sim, é tida como uma unidade aberta. A cultura se arma como o lugar de concepção do eu na interação com o outro, ou seja, o lugar de pensar, de ser pensado e interagir entre o eu, o outro e a cultura (Pajeú; Miotello, 2018).

Podemos entender que em cada cultura temos possibilidades da produção de sentido partindo do processo sócio-histórico. Diante disso, é notável salientar que a cultura do outro só se revela diante dos olhos de outra cultura, ou seja, um sentido só revela suas profundezas ao encontrar e contatar o outro repleto de diálogo (Bakhtin, 2019).

Assim, a partir de práticas discursivas e sociais promovemos significados, temos um encontro dialógico refratando toda realidade cultural que está imbricado em costumes e tradições de um grupo. Mas esse termo não é apenas um conceito, é algo subjetivo intrínseco do ser humano. No entanto, culturas surdas, de acordo com Strobel (2015), estão relacionadas ao jeito do surdo entender e enxergar o mundo ajustando as suas percepções visuais com base em sua subjetividade.

Uma vez que abordamos sobre cultura, é notável apresentar a discussão sobre a verbo-visualidade, sendo urgente e necessário compreender alguns aspectos sobre essas duas materialidades: a verbal e a visual. O teórico Bakhtin, no início de seus estudos, aborda a linguagem em geral, mas ele se afirma no discurso da palavra do verbal, não como algo isolado, neutro e vazio, mas como algo relacionado à vida. Ele cita que a palavra nasce através do ato único da sua realização em um contexto social, histórico e concreto. Ou seja, palavra é discurso e reúne diversas vozes apresentando a história, luta social e ideologia por meio de práticas discursivas sociais (Brait, 2020).

Ainda com o verbal, podemos ter os sentidos modificados, atualizados por fazer parte de um processo entre um falante e interlocutor dialogando com os valores da sociedade, constituindo um produto ideológico (Brait, 2020).

Os pensamentos de Bakhtin trazem, assim, a teoria em que cita os aspectos visuais como objetivo de leitura e investigação, contemplando, assim, as fotografias, imagens e artes visuais. Preocupado não apenas com a língua, como também com os aspectos linguísticos, ele cita a palavra em sua plenitude no aspecto semântico e de conteúdo (palavra como conceito) e na representação expressiva (palavra como imagem) (Brait, 1997).

Tratando as duas semioses, a verbal e a visual, consideramos a relação da história e o tempo particular na extração dos sentidos e significados. Compreendemos que a palavra é confrontada com valores sociais e que ela é inseparável de outras formas de comunicação, adquirindo significações relativas ao contexto que ela está inserida (Frutuoso, 2023). No entanto, a significação é extraída da palavra a partir dos traços de união dos interlocutores, sendo o efeito da interação do locutor e receptor (Bakhtin, 2006).

Assim, os sentidos devem ser colocados de forma ampla, não pensando apenas no sentido dos signos e no domínio da língua, mas no signo ideológico no domínio do discurso e da vida (Brait, 2020). Deste modo, postulados nos estudos de Bakhtin e o círculo, a dimensão verbo-visual é um conceito desenvolvido por Brait (2009, 2011, 2013) e que participa ativamente da constituição dos sujeitos das identidades na vida e sociedade, partindo de uma esfera estético-ideológica (Frutuoso, 2023).

Constituindo-se a partir da construção do objeto e articulando entre as duas linguagens, partindo de um ponto de vista teórico-metodológico, dialogamos com as duas materialidades, a verbal e a visual, de forma constitutiva e inseparável, provocando um efeito de sentido.

Este conceito discutido pela teórica Beth Brait traz fortes contribuições para a produção de efeitos de sentido a partir da constitutiva relação verbo-visual. Ou seja, é uma articulação, uma interação que se denomina como a junção do verbal e visual em um texto ou em um único enunciado, não podendo ser separados. Ambos constituem um papel fundamental, indispensável e expressivo na produção de sentidos (Brait, 2011).

Considerando a imagem também como texto, afirmamos que a união do verbal e visual é articulada como um todo indissociável (Brait, 2009). Trazendo para o viés desta pesquisa, seria a união da imagem, texto em Língua Portuguesa

e língua de sinais escrita, extraíndo sentidos, sustentando argumentos e consolidando o sentido dos enunciados.

Nesse caso, o visual e o verbal nascem ao mesmo tempo e constroem os sentidos, os efeitos de sentido juntos, desde o berço. Não se pode tirar a frase ou analisar somente a frase, escrita em letra cursiva, funcionando como legenda, orientando ou desorientando a interpretação do espectador, colocando-o num lugar ao mesmo tempo engraçado e pouco confortável em relação a suas crenças sobre a arte. (Brait, 2013. p. 53)

De acordo com a autora, nos debruçamos em uma forte discussão e compreendemos que a junção e interação dos enunciados verbais e visuais formam uma unidade de sentido, interagindo e acrescentando-lhe valores.

Ainda no projeto verbo-visual, observamos que o verbal e o visual não se excluem, pois possuem a mesma importância. Essa articulação é uma marca identitária em que podemos contemplar desenhos, ilustrações, imagens, letras e fotos. O diálogo entre eles constrói especificidade referente à verbo-visualidade (Brait, 2009).

Assim reiteramos que, tanto na linguagem imagética como textual, temos diferentes características e cada uma trará contribuições específicas para a aprendizagem do conceito, sendo indispensável para a construção dos sentidos.

Ainda corroboramos que ela exalta a inter-relação e interdependência dos elementos verbais e visuais na construção de sentidos e significados. Constatamos a partir do uso dos elementos como linguagens, tabelas, diagramas, textos escritos, ilustrações, cores, gráficos, que não são apenas imagens, mas participam na construção do conhecimento e refrata um efeito de sentido e significação, trazendo uma exposição maior para todos os leitores e construindo, assim, argumentos que partem do conjunto de textos que trazem diversos discursos, constituindo, assim, o verbo-visual.

Partindo desses argumentos, constatamos que a verbo-visualidade considera todos os elementos do texto, e que se constituem como uma unidade de sentido trazendo discursos culturais, sociais, históricos e artísticos e construindo um sujeito pluricultural e plurilíngue.

Apresentando a obra como um todo, indicamos a presença do verbal e do visual, pois todo o texto é conduzido com ilustrações, texto em Língua Portuguesa e em escrita de sinais. Transmitindo, assim, sentidos semióticos, voltado à comunidade surda. Conforme Brait (2009), o todo verbo-visual é

indissolúvel, ou seja, consideramos todos os aspectos existentes como texto remetendo a um tom valorativo, dialógico e axiológico.

Diante da compreensão da teoria de cultura e da verbo-visualidade, iniciamos a análise da obra, em que a história é narrada em trechos e cada trecho é dividido em pares e trios de páginas, pois cada texto verbal vem acompanhado do texto não verbal. Em uma página temos o texto em Libras escrita, e na outra página a representação imagética com o texto verbal em Língua Portuguesa.

Partimos das páginas iniciais 6-13, através dos elementos verbo-visuais, que são imagens, cores, textos escritos em Língua Portuguesa e em Libras através do Sign Writing. Construimos sentidos por constatar a presença da autoria, como afirma Francelino (2007), quando alega que em uma obra há a aproximação entre o leitor e o autor criador. A presença da família de ouvinte, que através do casamento indica que os papais-feijão casaram-se e tiveram um filho (ver figura abaixo).

Figura 3 - O papai e a mamãe feijão



Fonte: Kuchenbecker (2019, p. 6-7)

E esse filho, o feijãozinho, nasceu surdo e feliz. Mas, conforme as expressões faciais de aflição e estranhamento, os pais não têm o mesmo sentimento. Aqui temos a marca cultural com o nascimento de uma criança surda, aproximando o leitor da realidade cultural das pessoas surdas. Uma vez que a presença de uma criança surda na família em que os pais são surdos e utilizam a língua de sinais é sinal de alegria (Strobel, 2015). Pois a Libras irá fluir desde a tenra idade e a criança terá acesso a sua língua desde cedo, passando pelo período de aquisição da linguagem com eficácia. Diferentemente quando os pais são ouvintes, essa aquisição ocorre tardiamente, e a Língua de sinais é adquirida muitas vezes apenas no ambiente escolar.

A partir da presença dos elementos como o texto e as expressões faciais, semblantes de admiração e estranhamento dos personagens argumentando que ele é diferente, pois não para de mexer as mãos (ver figura abaixo).

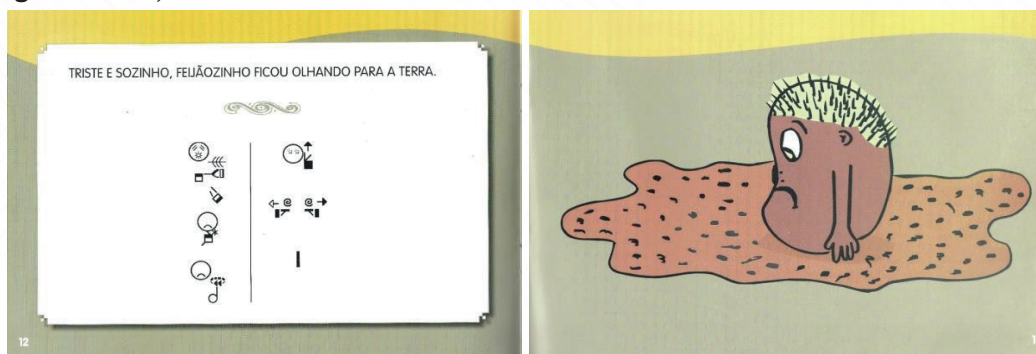
Figura 4 - O Feijãozinho é Surdo



Fonte: Kuchenbecker (2019, p. 10-11)

E, de acordo com o arranjo verbo-visual, na sequência do enredo vimos e percebemos o isolamento e a tristeza do feijãozinho (ver figura abaixo).

Figura 5 - O feijãozinho triste



Fonte: Kuchenbecker (2019, p. 12-13)

Aqui, refrata a subjetividade surda através do personagem feijãozinho, uma vez que as pessoas surdas sentem-se isoladas por muitas vezes não ter acesso ao seu par linguístico, nem possuir um referencial linguístico e identitário.

Assim, através da relação e diálogo face a face entre os três sujeitos, extraímos o sentido das memórias e notamos um valor ideológico percebendo o contexto da historicidade voltada à pessoa surda, pois de acordo com Bakhtin

(2006), sem signo não existe ideologia, e tudo que é ideológico é um signo expressando uma relação dialógica entre o eu e o outro.

Ainda nos enunciados dessas páginas 6-13, temos uma outra realidade, em que percebemos através do recurso visual, e do uso dos vários signos, os dois feijões-pais estão se encarando, surgindo, assim, corações produzindo um sentido de romantismo (ver figura 3). Desse modo, percebemos a articulação entre os elementos verbal e visual e, com isso, a dialogia mantendo relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados partindo das relações sociais de valor (Faraco, 2009).

Nas páginas 14-16, o enredo nos traz a presença de uma fada-feijão na cor verde em que a mesma por meio de uma mágica ensina Língua de sinais ao feijãozinho. Aqui constatamos o sentido valorativo e dialógico, a esperança de dias melhores por surgir a imagem da fada na cor verde, assim como a presença da visão sócio-cultural, que o surdo é visto como possuidor de uma língua e cultura própria (Slomski, 2012).

Temos também, de forma enfática, o uso da língua de sinais na modalidade sinalizada e escrita que está marcado de forma fundamental. Uma vez que a língua é que marca a cultura de um povo (Strobel, 2015). Ainda como resultado de análise presenciamos e dialogamos com o heterodiscurso, que são as vozes por meio das línguas sociais (Faraco, 2009). Percebemos a voz da comunidade surda, dos familiares de surdos que não aceitam sua língua, e toda sua manifestação por meio do uso da Libras nas relações sociais dialógicas e ideológicas.

Nas páginas 18-21, no arranjo verbo-visual através das formas linguísticas e imagéticas, a ilustração e ambos os textos. Temos o momento que indica: a fada-feijão diz ao feijãozinho que ele precisa de uma escola e da língua de sinais. Constatamos aqui, nessas vozes posicionamentos e posturas ideológicas (Sipriano; Gonçalves, 2017). Pois o discurso remete aos aspectos culturais da pessoa surda e a necessidade da aquisição da língua de sinais e de ir à escola para que se tenha contato com seus pares linguísticos, e passe a ter acesso ao ambiente linguístico de forma satisfatória.

O semblante e a expressão de gratidão do feijãozinho nos passa o sentido da ideologia que, a grosso modo, é tido como um conjunto de representação que justifica o discurso e ordem social (Faraco, 2009). Ou seja são posicionamentos valorativos e axiológicos carregado em contextos diversos, no caso citado o momento em que o personagem feijãozinho sente a urgência e a relevância

de se utilizar sua língua natural. Diante do exposto, constatamos a presença e o uso da língua de sinais, a sinalização de agradecimento por parte do feijãozinho, e o olhar dos pais por aceitar a mensagem que a fada havia passado, refratando, assim, aspectos valorativos e axiológicos do discurso.

Nas páginas 22-25, vimos a fada-feijão indo em busca de escolas para o feijãozinho, e se deparando com outros sinalizantes, em um momento de alegria que é expressa por meio dos movimentos e expressões corporais em que está existindo o uso da língua de sinais, aqui paira a relevância do encontro surdo-surdo (Skliar, 2016).

Ainda nos deparamos com a apresentação de duas escolas em que se existia o uso da Língua de Sinais. A fada, ao encontrar as duas escolas, uma inclusiva e outra bilíngue, a apresenta aos pais. Diante do exposto, nos debruçamos na questão político-educacional da comunidade surda e a relevância de levar o conhecimento a todos os familiares dos surdos de uma escola em que a Língua de Sinais seja a língua de instrução, ou seja, a primeira língua.

No entanto, refratamos os significados voltando ao discurso de natureza político-ideológica, trazendo posicionamentos ideológicos e os sentidos da palavra e como se modificam e se atualizam de acordo com a situação sócio-histórica que é utilizada (Brait, 2020).

Assim, como percebemos uma construção dialógica, partindo do contexto social e do enunciado expresso, Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado se trata de uma ação, pois tem relação com o agir e posicionar axiologicamente na realidade com determinado assunto. Conforme o autor, esta realidade está bem clara no posicionamento valorativo e político-ideológico da fada-feijão quando vai em busca de escolas e oportunidades para o feijãozinho surdo.

No arranjo narrativo verbo-visual nas páginas 26-27, por meio das sequências verbais e visuais, das ilustrações e cores temos de forma paralela a apresentação de duas escolas uma ao lado da outra, a primeira temos a existência de duas línguas uma oral e outra de sinais, e a presença de um intérprete e professor, retratando a escola inclusiva.

E na segunda escola temos apenas a língua de sinais e o professor e as aulas sendo ministradas por meio da língua de sinais. Assim, a fada dialoga com os pais do feijãozinho e apresenta a proposta para que os pais tenham a livre escolha em qual será a melhor para a aprendizagem do feijãozinho. Atentamos para a relevância da valorização do conhecimento por meio da língua de sinais e de uma escola para o feijão surdo, e conforme os autores abaixo:

Esses pressupostos são fundamentais para garantir uma visão mais ampla e científica a respeito dos processos intersubjetivos adulto-criança na aprendizagem e na interiorização dos aspectos formais e informais do conhecimento, uma vez que provocam uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades causadas pelas diferenças linguísticas à maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes. (Machado, 2009, p. 47)

De acordo com a autora acima, reiteramos a aceitação e utilização da língua de sinais e seus aspectos culturais para as crianças surdas, a efetivação de escolas no modelo bilíngue, onde as aulas são ministradas em sua língua, no caso a língua de sinais. E todo o material é adaptado e voltado às singularidades da cultura surda (Slomski, 2012).

Nas páginas 28-29, temos uma indagação, se seria o fim ou o início de uma nova história. Presenciamos os pais e o filho apreensivos, observando e se encarando, refletindo sobre qual decisão tomar. Diante disso, remetemos às famílias ouvintes que têm filhos surdos e que muitas vezes, sentem-se aflitos sobre qual a melhor decisão a se tomar, por ser uma experiência nova no seio familiar.

Nos resultados apresentados, constatamos aspectos da cultura surda por meio da verbo-visualidade enquanto categoria de análise. Assim como a presença de alguns conceitos de Bakhtin, como autoria, heterodiscurso, ideologia e as relações dialógicas que nos faz abstrair sentidos únicos partindo de enunciados bem sustentados.

Com isso, percebemos a interdependência dos elementos verbais e visuais refratando, assim, os sentidos e vozes dos surdos e sua comunidade. Bakhtin (2003) assevera essa teoria, trazendo o verbal e o pictural em que cita a imagem externa pelas palavras e sua representação visual, sendo vivenciada no modo emotivo-volitivo. Ou seja, não é apenas ter o propósito de expressar, apresentar, mas o visual nos causa impressões e diferentes sentidos.

A leitura de textos a partir da interação com o verbal/visual, isto é, a articulação entre os elementos verbais e visuais como um todo, é relevante para nos debruçar na construção de significados e atribuição dos sentidos, pois a imagem se constrói nas relações dialógicas, interligadas entre o leitor, conteúdo e forma (Frutuoso, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos diante dos pressupostos que a obra analisada é verbo-visual e constitui-se a partir de duas materialidades relacionadas com algumas categorias-base de Bakhtin e o círculo. Ainda assim, durante toda a narrativa temos os aspectos pertencentes à cultura e à identidade surda.

Os sentidos expressos, a partir da presente análise, reverbera, refrata e dialoga com alguns conceitos Bakhtinianos como: Relações dialógicas, heterodiscurso, significação e ideologia. Portanto, consideramos esta pesquisa bastante relevante para a academia. Assim como nos faz debruçar em uma pauta bastante emblemática na atualidade que é a cultura surda e suas produções literárias.

Na obra, presenciamos uma relação de sentido entre as imagens e as duas línguas: a Libras escrita e a Língua Portuguesa. Pensando nisso, corroboramos com a ideia de Brait (2013) de que o verbal e visual é constitutivo, é uno em texto. Na análise, é nítida a presença do diálogo com as categorias bakhtinianas. Percebemos, ainda, a produção de diferentes significações partindo das cores, imagens, ilustrações e línguas existentes, evocando e refratando sentidos conjuntos voltados à comunidade surda. Dessa forma, cumprimos com os objetivos propostos na referida análise.

Além disso, como contribuição social, o leitor surdo ou ouvinte que atua na comunidade surda, ao realizar essa leitura, terá um contato profundo com as relações que envolvem a comunidade surda, os sentidos e significações. Com isso, sugerimos a construção de novas pesquisas e publicações partindo desta, dialogando com outros teóricos, produzindo outros efeitos de sentidos.

Diante disso, contribuímos para o alargamento e crescimento da área promovendo, assim, uma visibilidade e protagonismo para a Língua de Sinais e seus utentes. A comunidade surda passa a ser fortalecida por ter suas produções literárias e aspectos culturais sendo debatidos e discutidos no ambiente acadêmico e propagado para a comunidade em geral.

Diante do exposto, esta pesquisa é considerada de grande valia e um estudo primoroso que ocasiona ganhos para a comunidade acadêmica em geral, pois traz à tona a construção de sentidos voltados à subjetividade e à alteridade da pessoa surda, fazendo com que nos debruçemos nesse mundo cheio de significação, proporcionando, com isso, aos leitores e pesquisadores um vasto conhecimento acadêmico voltado à temática.

Por fim, na expectativa de que pudéssemos trazer implicações positivas e contribuir com o progresso literário, a partir da referida pesquisa, esperamos ter proporcionado um crescimento e fortalecimento no âmbito educacional, cultural, linguístico e literário.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. O. A visualidade na expressão em Libras. *In*: FREIRE, R., NOBREGA, M. (orgs). **XI CCHLA conhecimento em debate universidade e desafios do tempo presente**: homenagem a Eleonora Menicucci. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2018, 83 p.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 a. p. 261-306.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, p. 43-66, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>> Acesso em: 07, maio.2022.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1, set. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>> Acesso em: 07, maio 2022.

BRAIT, B. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso** São Paulo, v. 1, n.5, p. 183-196, 1º semestre 2011. Acesso em: 22/08/2022.

BRAIT, B. **Bakhtin, conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2020.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

FRANCELINO, P. F. **A autoria no gênero discursivo aula**: uma abordagem enunciativa. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Pernambuco: Recife, PE, 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, Ed: Parábola editorial, 2009.

FRUTUOSO, A. F. S. A. **A verbo-visualidade no conto A lenda da cobra grande**: adaptação e tradução. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, PB, 2023.

OLIVEIRA-FILHO, J. B. A. **Análise verbo-visual de textos literários adaptados para a comunidade surda**. João Pessoa, PB : Ed. Meio eletrônico, 2021.

KUCHENBECKER, L. G. **O Feijãozinho Surdo**. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2011.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia de pesquisa**: um guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

MACHADO, P. C. A mediação do ensino de biologia na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. *In*: RAMIREZ; MASUTTI (org.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009, p. 39-65.

PAJEÚ, H. M.; MIOTELLO, V. **A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos**. *Cad. Est. Ling.* v.60, n.3, p. 775-794 - set./dez. Campinas, SP, 2018.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in america, voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PEIXOTO, J. A.; POSSEBON, F. Artefato cultural: Religioso. Artefato cultural: religioso. In: PEIXOTO & VIEIRA (org.). **Artefatos culturais do povo surdo**: discussões e reflexões. João Pessoa, PB: Sal da Terra Editora, 2018, p. 190-205.

PEIXOTO, J. A. **O registro da beleza nas mãos**: a tradição de produções em língua de sinais no Brasil. João Pessoa, PB, 2016. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba.

PEIXOTO, J. A.; **A trajetória histórica da Literatura do povo surdo**. João Pessoa, IFPB, 2019.

PEIXOTO, J. A.; **A tradição literária no mundo visual da comunidade surda brasileira. (recurso eletrônico)**. João Pessoa, PB: Ed. do CCTA, 2020.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba, PR: Juruá, 2012.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria Bakhtiniana. **Revista Diálogos**, v. 5, n. 1, Mato Grosso, 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2015.

SKLIAR, C. **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2016.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.013

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Emily Rayana da Cruz Ressel¹
Lissandra Espinosa De Mello Aguirre²

RESUMO

A inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual é um direito que, embora assegurado por lei, encontra desafios em sua aplicação prática. Para analisar este tema tão importante realizou-se estudo comparativo de documentos legais e doutrinários, a partir do método indutivo. Foram utilizados como referenciais teóricos, na área da pedagogia, os trabalhos de Libâneo, de Vygotsky, e na área do direito, Canotilho e Nelson Nery da Costa. Desde o marco legal da Constituição Federal de 1988, com o advento da Declaração de Salamanca, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, bem como das legislações esparsas, legislação brasileira determina que a pessoa com deficiência deve ter assegurados o acesso e permanência em instituições de ensino. A educação na perspectiva da inclusão compreende o acesso em sua forma ampla, não bastando que a pessoa esteja inserida em ambiente escolar, mas que faça parte dele e que o processo educacional contemple suas especificidades. Rompe com a ideia de integração e, sobretudo, de segregação, destinando-se a assegurar a todos os alunos o desenvolvimento pleno de todas

- 1 Bacharela em direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro – UNISA. Pós-graduada em Direito Constitucional pela Universidade Estácio de Sá. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís. Mestranda em Sociedade Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Email: emilyressel.adv@gmail.com.
- 2 Doutora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Foz do Iguaçu e do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas. Email: lissandraaguirre@gmail.com.

as suas potencialidades através de um trabalho individualizado e especializado. As práticas pedagógicas passaram e passam por constantes mudanças através do tempo e os sujeitos deste processo estão em constante adaptação. Ao se falar em inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual é preciso compreender o educando como sujeito com especificidades a serem atendidas em sua plenitude, de modo a explorar suas potencialidades e permitir que acesse o currículo a partir das adaptações e flexibilizações que se mostrem necessárias e pertinentes ao seu processo de ensino aprendizagem. A deficiência intelectual, ou transtorno do desenvolvimento intelectual, não pode servir como justificativa para um empobrecimento curricular, mas deve assegurar ao indivíduo um atendimento especializado que conte com planejamento individualizado de estratégias e recursos que permitam seu desenvolvimento acadêmico.

Palavras-chave: Educação; Deficiência Intelectual; Inclusão; Direito Fundamental.

INTRODUÇÃO

A compreensão, conceituação e políticas públicas para atendimento do que hoje é identificado pelo DSM-5 TR como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual) sofreu mudanças significativas ao longo da história da humanidade, as quais pretende-se abordar de forma sucinta no presente trabalho, de modo a demonstrar alguns marcos relevantes para a consolidação das boas práticas enquanto políticas públicas que asseguram o direito fundamental à educação daqueles que possuem tal condição.

Para os fins propostos neste esboço, adotar-se à a nomenclatura Deficiência Intelectual, utilizada pelo DSM- tr e que possui ampla aceitação no âmbito acadêmico. Importa mencionar que termos como “retardo mental” e “deficiência mental” não são mais utilizados por não serem adequados para definir esta deficiência que engloba aspectos cognitivos e psicossociais relevantes do indivíduo.

Historicamente a pessoa com deficiência foi posta à margem da sociedade, seja por questões religiosas que associavam-na ao pecado ou pela ideia de perfeição e idealização de corpos “perfeitos” para serem vistos, “perfeitos” para o labor, “perfeitos” para o próprio ato de ser, como se apenas o ser não fosse suficiente.

A construção de uma concepção inclusiva de sociedade que contemple as especificidades de cada indivíduo, e, para este recorte destaca-se a do indivíduo com Deficiência Intelectual, é objeto de pesquisa e discussão das mais diversas áreas científicas, sendo abordada por pensadores da pedagogia, do direito, da sociologia, da filosofia, da história, das ciências médicas e tantas outras. Este olhar multifocal permite que a compreensão que se tem hoje dos impactos desta deficiência para o indivíduo e para a sociedade seja muito mais abrangente do que a que se tinha quando da elaboração do primeiro DSM (DSM 1, de 1952), que conceituava-a como “deficiência mental”, bem como dos primeiros documentos legais nesta temática, como a Declaração dos Direitos de Pessoas Com Deficiência Mental, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1971.

O presente trabalho tem por objetivo analisar esta evolução histórica da concepção de deficiência intelectual e identificar o panorama atual do atendimento educacional da pessoa com deficiência intelectual na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná, especificamente de alunos matriculados em escolas

da Rede Municipal de Ensino que ofertam turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

A metodologia utilizada foi a análise de documentos acadêmicos e legislação e a partir do método indutivo, foram analisados os dados apresentados pelo município de Foz do Iguaçu, referentes ao período de dezembro de 2020 a junho de 2024.

Foi possível observar que ocorreram avanços significativos no que tange ao direito educacional da pessoa com deficiência intelectual, e que há uma preocupação do poder público na oferta de um atendimento especializado para este público.

METODOLOGIA

Este artigo está organizado em introdução, metodologia, resultado e discussão e conclusão. No campo resultado e discussão é onde será feito o registro da análise feita a partir do levantamento bibliográfico e da análise dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu – PR.

Inicialmente será apresentado o conceito atual de Deficiência Intelectual, apresentando a evolução histórica da nomenclatura desta deficiência diante do DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) – documento de referência para medicina ocidental.

Num segundo momento serão apresentados e analisados de forma sucinta alguns documentos legislativos que constituem marcos históricos na construção e consolidação dos direitos educacionais da pessoa com Deficiência Intelectual, paralelamente far-se-á uma análise doutrinária multidisciplinar do atendimento educacional destes indivíduos e suas peculiaridades.

Finalmente, serão analisados dados a respeito do panorama atual de atendimento da pessoa com deficiência intelectual de alunos matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu que ofertam turmas iniciais do Ensino Fundamental e turmas de Classes Especiais.

Justifica-se a escolha metodológica de exclusão dos Centros Municipais de Educação Infantil que atendem alunos de 0 a 5 anos, da presente pesquisa por não haverem turmas de Sala de Recursos Multifuncionais para oferta de Atendimento Educacional Especializado em nenhum deles, tampouco salas específicas para atendimento de alunos com deficiência intelectual, equivalente

ou semelhante às Classes Especiais existentes em algumas escolas que ofertam ensino fundamental.

Quanto ao período analisado, a escolha metodológica se deve ao fato de que houve uma redução significativa do número de turmas de Classes Especiais nesse interregno, o que despertou o interesse na presente pesquisa.

Importa sinalizar que em razão do recorte metodológico não será feita análise referente ao perfil dos alunos matriculados em turmas de Classe Especial e em Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino, não sendo possível analisar dados quantitativos referentes ao tipo de atendimento ofertado aos alunos com deficiência intelectual em específico, limitando-se à análise do panorama geral de acordo com os dados levantados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONCEITUAÇÃO HISTÓRICA DO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL (DEFICIÊNCIA INTELECTUAL)

De acordo com o DSM-5-TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual), “O transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.” (CRIPPA, 2023, P. 135)

O documento supracitado estabelece que para se obter um diagnóstico conclusivo, devem ser preenchidos três critérios específicos:

“A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados. B. Déficits em funções adaptativas que resultam em falha em atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. C.

Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.” (CRIPPA,2023, P. 135)

Assim, pode-se observar que o diagnóstico desta deficiência é complexo e não envolve somente os aspectos intelectuais do indivíduo, mas considera também fatores biopsicossociais, como a adaptação social e domínio de habilidades práticas e adaptativas da vida diária do indivíduo.

Importa sinalizar ainda que a deficiência intelectual é classificada pelo DSM-5-tr de acordo com o grau de gravidade, que se divide em: leve, moderada, grave, profunda.

Embora o conceito clínico recente compreenda amplamente aspectos da vida do indivíduo, esta nem sempre foi a realidade. O primeiro DSM datado de 1952, “DSM-I”, utilizava a nomenclatura “Deficiência Mental” e considerava como critério o prejuízo da inteligência do indivíduo e utilizava a expressão “grau do defeito” para tratar da gravidade da deficiência, que classificava em: leve, moderado e grave.

Já o “DSM II” trouxe a nomenclatura “Retardo Mental”, conceituando-o como um funcionamento intelectual subnormal. Este documento associava a deficiência com o prejuízo das aprendizagens e adaptação social e da maturação do indivíduo. Os fatores de desenvolvimento, realizações acadêmicas e profissionais, além das habilidades motoras, sociais e emocionais também passaram a ser consideradas na avaliação. A classificação trazida por este documento quanto à gravidade, compreendia: Boderline, Retardo mental Leve, Retardo mental Moderado, Retardo mental Grave, Retardo mental Profundo.

O “DSM III” manteve a nomenclatura “Retardo Mental”, mas inovou ao trazer dados importantes como a informação de que a prevalência aproximada seria de 1% da população. Este documento estabeleceu que os indivíduos com retardo mental eram aqueles como funcionamento intelectual significativamente inferior ao dos demais e compreendia os seguintes tipos: Retardo mental Leve, Retardo mental Moderado, Retardo Mental Grave, Retardo Mental profundo e Retardo mental não-especificado

O “DSM III-R” manteve a nomenclatura e critérios diagnósticos trazidos por seu antecessor, o DSM III.

Por sua vez, o “DSM IV” estabeleceu que além do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, haveria limitações significativas no funcionamento adaptativo de no mínimo outras duas áreas além desta, sendo elas: comunicação, autocuidado, vida roineira, habilidades sociais/ interpessoais, uso

de recursos comunitários, auto-direcionamento, habilidades acadêmicas (de aprendizagem), trabalho lazer, saúde e/ou segurança. Os níveis de gravidade foram mantidos sem alteração.

É possível observar que a compreensão da Deficiência Intelectual pela medicina não é estática, passando por alterações significativas quanto aos critérios diagnósticos, o que impacta diretamente nas abordagens das demais áreas do conhecimento, como a área educacional, vez que ao permitir a identificação desta condição, o diagnóstico permite uma intervenção pedagógica mais assertiva.

Importa sinalizar que, além das mudanças conceituais, as abordagens e propostas pedagógicas para atendimento da pessoa com deficiência intelectual, entre outras deficiências, também é mutável, passando por mudanças históricas que refletem a compreensão da deficiência em si e do papel social da escola.

INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO ATO POLÍTICO

Inclusão é uma palavra polissêmica, ou seja, possui muitos significados, e cuja definição não é o objetivo deste breve texto, pois tal abordagem, por si só, constitui num objeto de pesquisa próprio. Cabe, no entanto, trazer um conceito básico, a fim de que se possa compreendê-la sob a ótica da política educacional.

Para Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume -se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

No mesmo sentido Sánchez (2005) reflete que a filosofia da inclusão corresponde a ideia de uma educação eficaz para todos, de modo a satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

Libâneo que em suas obras “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos” (1990) e “Educação Escolar: políticas, estrutura e organização” (2012) aborda a estrutura educacional brasileira e composição dos diferentes sistemas de ensino, aponta que a educação é um fenômeno social dotado de historicidade.

É preciso, portanto, apontar que a educação nos moldes atuais é resultado de um processo histórico dotado de politização. A estrutura educacional pós-moderna é consequência de decisões políticas estatais de fazer e de não fazer. De ações e omissões capazes de determinar o acesso, a permanência e sucesso educacional dos indivíduos.

Outro importante tema abordado por Libâneo (2012) é necessidade de oferta de um ensino público de qualidade enquanto direito de toda a população. A educação pública de qualidade, é uma pauta defendida por muitos partidos políticos que trazem como bandeira a proteção de direitos sociais e até mesmo por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas, Unesco, entre outros.

Ofertar tal serviço é, sem dúvidas, uma decisão política.

Libâneo ensina:

A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, ela pode configurar-se na articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra. (LIBÂNEO et al 2012, p. 235)

Ou seja, as práticas pedagógicas passaram e passam por constantes mudanças através do tempo e os sujeitos deste processo estão em constante adaptação, e as decisões educacionais são decisões revestidas de poder político e com impacto direto na estrutura social.

Carvalho (2019) ensina que as políticas públicas são complexas e precisam compreender a realidade como um fenômeno integrado da sociedade, englobando fatos sociais, políticos e culturas e que leve em conta a existência de redes de interdependência de trocas, de alianças, confiança e conflitos.

Ensina a autora:

“Nessa perspectiva, o Estado encontra -se revestido da dimensão pública das políticas, de modo que possui autoridade para executar determinadas demandas, que entram na agenda de governo, mediante um processo de negociação e espaços de luta . Há os conflitos no reconhecimento de interesses, que possam tornar-se institucionalizados, o que significa ter assegurado o acesso aos recursos e aos bens, produzidos pela sociedade em geral. Segundo Rua (2006), a política pública constitui o governo em movimento, sendo sempre uma ação de governo, que investe no poder do Estado o seu próprio poder decisório. Por isso, entendemos a política pública como uma ação de governo, na alocação de recursos e bens, a partir das demandas geradas pela sociedade em geral ou por parte dela . (CARVALHO, 2019, p. 38)

A educação se apresenta constitucionalmente como um direito social inerente à pessoa humana, trazido na Constituição Federal, em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988)

Referido instrumento normativo inovou no ordenamento jurídico ao estabelecer que é dever do Estado e da família garantir que tal direito se efetive. Dispõe a CF/88 em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Assim a escola desempenha um papel fundamental no sentido de viabilizar a concretização dos direitos educacionais do educando. Para tanto faz-se necessário um elevado nível de organização dos sistemas e estruturas de ensino. Tal organização tem sua fundamentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que prevê a forma como se deve dar a educação em todos os níveis de ensino.

A atuação do poder público no sentido de garantir os direitos educacionais dos alunos por vezes se dá através de ações afirmativas, políticas públicas com potencial de tutelar as necessidades específicas de determinada parcela da população. Essas políticas são instrumentos importantes para a manutenção do Estado Democrático de Direito.

Por muito tempo, a pessoa com deficiência intelectual viveu à margem da sociedade, sem ser de fato compreendida como um indivíduo dotado de

personalidade e interesses próprios. A análise do tratamento dado à estas pessoas, desde a Antiguidade, período no qual a deficiência era vista como “defeito”, algo que tornaria o sujeito incapaz, passando pelo período Medieval, no qual o pensamento religioso dominante apresentou a deficiência como consequência do pecado e resultado de um “castigo divino” do indivíduo ou de seus ascendentes, ou mesmo no período Moderno marcado pela Revolução Industrial e pela venda da “força de trabalho” (MARX, 2022), que relegou aos deficientes o papel de “incapazes” para o labor, até o período histórico atual, em que o capacitismo e outras barreiras atitudinais, a falta de acessibilidade, seja ela física ou não, entre outras barreiras se constituem como desafios a serem vencidos de forma coletiva pela sociedade.

No Brasil, a Constituição Federam de 1988 desempenhou papel fundamental na reestruturação dos direitos da pessoa com deficiência intelectual. Prova disso é a incompatibilidade de referido instrumento normativo com a manutenção das práticas segregatistas das casas manicomiais, hospícios e hospitais psiquiátricos que tinham como objetivo tão somente de separar estes indivíduos da vida em sociedade, culminando da promulgação da Lei Nº 10.216/2001, marco importante da Reforma Psiquiátrica Brasileira, que estabeleceu o direito ao tratamento em ambientes terapêuticos com uso dos meios menos invasivos possíveis e estabelecendo que a internação seria utilizada como último recurso e apenas para fins de tratamento, prevendo inclusive a necessidade de criação de políticas públicas que permitissem a alta planejada e reabilitação psicossocial, a fim de que a pessoa com “transtorno mental” (nomenclatura utilizada na época), não fosse mantida internada perpetuamente.

Com a mudança do paradigma social segregatistas a pessoa com deficiência intelectual passou a frequentar os espaços sociais dos quais outrora foi excluída. Tais espaços precisaram (e precisam) passar por alterações significativas, tanto estruturais quanto conceituais, de modo a incluir estes indivíduos assegurando-lhes tratamento digno.

Acolher e respeitar a pessoa com deficiência intelectual, compreendendo que os espaços sociais são seus também por direito e que o exercício pleno de seus direitos prescinde de políticas públicas em todas as áreas do direito fundamental (incluindo-se aqui os direitos sociais - saúde, educação, moradia, lazer, trabalho, entre outros) é um desafio da sociedade brasileira atual.

Especificamente quanto ao direito educacional, enfoque do presente trabalho, a inclusão se mostra como ferramenta de extrema importância para a

pessoa com deficiência intelectual, pois a educação, de acordo com Vygotski (1994) é capaz de transformar o homem e a sociedade.

Em suas palavras:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem – o caminho de formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano histórico . As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem . (VYGOTSKI, 1994, p. 181)

É preciso destacar, que inclusão educacional não pode se resumir a inserir a pessoa com deficiência intelectual no ambiente de escolarização formal. A inclusão só acontece de fato quando ao indivíduo são assegurados tanto o acesso à escolarização quanto as ferramentas e instrumentos necessários para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A educação precisa assumir seu papel de inclusiva para assim assegurar o direito de todos. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca estabelece:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17 -18).

A escola inclusiva, deve ser capaz de atender a todos os indivíduos de maneira igualitária nos termos do Artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que dispõe:

Artigo 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

A garantia desta igualdade demanda de ações positivas, políticas públicas que consistam em “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”, como ensina Nery Júnior (1999, p. 42) a fim de alcançar a igualdade material.

Nesse sentido, as adaptações educacionais, sejam elas de grande ou de pequeno porte, se apresentam como estratégias de efetivação da igualdade material do atendimento da pessoa com deficiência intelectual, pois asseguram a oferta de materiais, abordagens e espaços adaptados/flexibilizados e até mesmo de currículo adaptado/flexibilizado para atendimento da especificidade educacional destes indivíduos.

Tais adaptações encontram embasamento legal na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que traz em seu artigo 24 a necessidade de se promover condições de aprendizagem de acordo com as especificidades de cada estudante. (ONU, 2006). No ordenamento jurídico brasileiro elas encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/1996, que prevê:

“Art.59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação[...] -currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996)

Assim, é possível concluir que o olhar do Estado para a pessoa com deficiência intelectual precisa estar em constante atualização de perspectiva, avançando juntamente com a compreensão trazida pelas pesquisas na área médica, educacional, bem como das conquistas históricas na garantia de direitos. A partir da análise multifacetada é que o poder público será capaz de implementar políticas públicas capazes de assegurar a estes indivíduos o tratamento digno ao qual tem direito.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ

A fim de identificar a implementação de políticas educacionais inclusivas quanto à pessoa com deficiência intelectual, foram analisados os dados da rede municipal de ensino, da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, referentes ao ano de 2022, 2023 e 2024 quanto ao atendimento educacional da pessoa com deficiência intelectual matriculada em escolas regulares da rede pública municipal.

A Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu – Paraná, foi selecionada por ser uma das poucas no Brasil que mantém turmas de Classe Especial

como alternativa para atendimento da pessoa com deficiência intelectual em escolas regulares.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, a escolarização da pessoa com deficiência deve se dar preferencialmente em turmas regulares, ou seja, em turmas do ensino comum.

No município de Foz do Iguaçu, quanto ao período analisado, verificou-se que parte das escolas da rede municipal de ensino contava com Salas de Recursos Multifuncionais para oferta de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência (entre elas a deficiência intelectual) em contra turno escolar e que em algumas existiam turmas de Classe Especial para atendimento exclusivo de alunos com deficiência (entre elas a deficiência intelectual).

Analisou-se a legislação vigente no estado e no município em escopo, verificando-se que o funcionamento das Classes Especiais, no Paraná, é orientado pelas normas estabelecidas pelo Sistema Estadual de Ensino que através da Secretaria Estadual do Esporte e Educação preconiza o atendimento dos alunos na rede regular, havendo, no entanto, orientações do mesmo órgão para a matrícula de alunos com deficiências múltiplas ou mental em turmas de Classe Especial, mediante autorização da família e comprovação da deficiência.

Apesar de o município de Foz do Iguaçu – PR possuir sistema próprio de ensino desde abril de 2023, não há nenhum documento normativo que trate especificamente do funcionamento das classes especiais editado após a vigência do Sistema Municipal de Educação, aplicando-se assim as determinações do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

A nível estadual a Instrução Normativa Nº 03/2004, de 07 de maio de 2004, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná Estabelece é o documento que critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental e traz a seguinte definição:

Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). (PARANÁ, 2004)

Tal instrumento normativo aponta ainda a necessidade de adaptações curriculares de metodologias, conteúdos, objetivos, avaliação, temporalidade e espaço físico de acordo com as peculiaridades do aluno matriculado em turma de Classe Especial.

De acordo com informações prestadas pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, a matrícula em turma de Classe Especial só ocorre quando, após avaliação multidisciplinar a família do aluno diagnosticado com deficiência intelectual opta pela matrícula do mesmo neste atendimento em detrimento à matrícula em turma do ensino fundamental regular.

A oferta da matrícula em turma de Classe Especial, de acordo com as informações prestadas pelo município, ocorre apenas em casos pontuais nos quais referida avaliação indique haver um comprometimento significativo da aprendizagem da criança e necessidade de atendimento especializado em turno de escolarização e mediante concordância dos responsáveis, facultando-se em todos os casos a matrícula em turma do ensino comum.

O aluno matriculado em turma de Classe Especial é matriculado em turno único e frequenta aulas de 4 (quatro) horas diárias, totalizando 800 (oitocentas horas) anuais distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, em turma de até 10 (dez) alunos com professor especializado em Educação Especial.

Nos casos em que os responsáveis pelo aluno optam pela matrícula em turma do ensino regular (ensino comum) oferta-se a matrícula em contra-turno escolar em turma de Sala de Recursos Multifuncionais para oferta de Atendimento Educacional Especializado, através de cronograma de atendimento cuja frequência depende do resultado da avaliação psicoeducacional, variando de 2 (duas) a 3 (três) vezes por semana, com atendimento diário de 2 (duas) horas.

O Atendimento Educacional Especializado no Sistema Estadual do Ensino do Paraná é regulamentado pela Resolução da GS/SEED/PR nº 3.979/2022, e em fevereiro de 2023 o município de Foz do Iguaçu publicou instrução Normativa nº 06 organizando a oferta deste atendimento em turmas de Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a especificidade de cada tipo de Sala de Recursos. As Salas de Recursos no município de Foz se classificam em: “Salas de Recursos Multifuncionais para atendimento de alunos da rede municipal que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos”, “Sala de Recursos Multifuncionais - Deficiência Visual” e “ Sala de Recursos Multifuncionais – Altas Habilidades/ Superdotação”.

Especificamente no que tange a pessoa com deficiência intelectual, o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais ocorre em turma de “Salas de Recursos Multifuncionais para atendimento de alunos da rede municipal que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos”, ou seja, é um atendimento que contempla mais deficiências do que apenas a intelectual. Este tipo de Sala de Recursos será abordado com especificidade no presente trabalho.

De acordo com os dados fornecidos pelo município, entre dezembro de 2022 e junho de 2024 não houve abertura ou fechamento de Salas de Recursos Multifuncionais, que totalizam 58 (cinquenta e oito) salas distribuídas entre as unidades escolares da rede que atendem turmas de ensino fundamental, conforme disponibilidade de espaço físico e autorização de funcionamento, mas que entre dezembro de 2022 e junho de 2024, 4 (quatro) unidades escolares passaram a atender em tempo integral, de modo que a oferta de Atendimento Educacional Especializado passou a se dar através do AEE-I (Atendimento Educacional Especializado – Integral, modalidade concomitante à escolarização).

Durante o período analisado, não houve abertura de escolas para atendimento de turmas do ensino fundamental, sendo que o total de escolas que ofertam atendimento a esta faixa etária é de 50 unidades escolares, das quais 34 (trinta e quatro) possuem Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento em pelo menos um turno (matutino/ vespertino)

Diante dos dados apresentados, é possível verificar que nem todas as escolas da rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu - PR ofertam Atendimento Educacional Especializado em turma de Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiência intelectual e que, além disso, considerando o turno de matrícula em turma do ensino regular boa parte dos alunos com deficiência precisa deslocar-se para outra unidade de ensino para receber tal atendimento no contraturno escolar.

Quanto às turmas de Classe especial, de acordo com dados analisados, ocorreram mudanças significativas. Em dezembro de 2022 haviam 43 (quarenta e três) turmas, em dezembro de 2023 haviam 29 (vinte e nove) turmas e em junho de 2024 apenas 16 (dezesesseis) turmas estavam em funcionamento, demonstrando evidente redução da oferta deste tipo atendimento, cujo motivo não foi levantado para fim desta pesquisa.

Ainda de acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, em dezembro de 2022 havia na rede municipal,

em nível de Ensino Fundamental e Classe Especial, 23 776 (vinte e duas mil, setecentos e setenta e seis) alunos matriculados, dos quais, 381 (trezentos e oitenta e um) alunos possuíam deficiência intelectual. Neste período 362³(trezentos e sessenta e dois) alunos eram em turmas de Classe Especial e 1059 (mil e cinquenta e nove) alunos estavam matriculados em Sala de Recursos Multifuncionais.

Já no dado mais recente, referente a junho de 2024, observa-se que 16 634 (dezesesseis mil, seiscentos e trinta e quatro) alunos estavam matriculados em nível de ensino fundamental e Classe Especial, dos quais 354 era pessoa com deficiência intelectual. No período analisado 120 (cento e vinte) alunos encontravam-se matriculados turma de Classe Especial e 807 (oitocentos e sete) alunos estavam matriculados em turma de Sala de Recurso Multifuncional, do tipo considerado nesta pesquisa.

É possível verificar que houve uma queda no número de turmas de Classes Especiais durante o período analisado, saltando de 43 (quarenta e três) turmas em 2022 para 16 (dezesesseis) turmas em junho de 2024, uma redução de 62,79⁴% deste atendimento. Paralelamente, é possível verificar que enquanto em 2022 381(trezentos e oitenta e um) alunos matriculados em turma do ensino fundamental ou de classe especial eram pessoas com deficiência intelectual, em junho de 2024 observou-se uma redução de aproximadamente 7% de alunos com deficiência intelectual o que indica que a redução do número de Classes Especiais não é consequência direta da redução do número de alunos com deficiência intelectual, mas uma tendência de ofertar escolarização em turmas do ensino comum.

A análise qualitativa demonstra que há muito mais alunos matriculados em turmas regulares com uma segunda matrícula em Atendimento Educacional Especializado do que em turmas exclusivas para pessoas com deficiência (turmas de Classe Especial).

- 3 Destaca -se que a turma de Classe Especial também atende alunos com deficiências físicas e múltiplas e que dados específicos sobre o quantitativo de cada tipo de deficiência atendida em turma de Classe Especial não foram analisados nesta pesquisa .
- 4 Número considerado até a segunda casa decimal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho ficou demonstrado, portanto, que a Deficiência Intelectual apenas recentemente deixou de ser uma condição que descaracterizava o indivíduo enquanto sujeito social, dotado de direitos, deveres e potencialidade. Foi possível observar que muito se avançou com relação ao conceito, nomenclatura e atendimento educacional da pessoa com deficiência intelectual, mas que o caminho em direção a uma sociedade de fato inclusiva ainda é longo e árduo, porém é necessário trilhá-lo.

As barreiras já superadas deixaram marcas na sociedade e impactaram vidas de modo significativo, portanto, mesmo vencidas não podem ser relegadas ao esquecimento, é preciso conhecer o passado e reconhecer os esforços daqueles que não se conformaram com o segregatismo e capacitismo, e que se dedicaram a analisar e compreender esta realidade, pois as garantias existentes atualmente só são possíveis por serem consequência deste movimento de mudança histórico-social.

Os dados coletados junto ao município de Foz do Iguaçu-PR evidenciam que o número de pessoas com deficiência em idade escolar é extremamente relevante e exige atenção e intervenção do poder público. Este número não pode ser ignorado, pois atrás de cada número existe um ser humano com direito fundamental à educação, e não a qualquer educação. Direito à uma educação pública, gratuita, de qualidade e que considere as especificidades do educando para promover um processo de ensino aprendizagem capaz de explorar as potencialidades, assegurando seu desenvolvimento pleno.

O atendimento com qualidade da pessoa com deficiência intelectual demanda de políticas públicas educacionais efetivas, capazes de superar as barreiras impostas pela própria deficiência e pela sociedade. Demanda investimento dos mais diversos recursos e dedicação de todos os envolvidos neste processo e isso nada mais é do que o cumprimento de um direito fundamental que visa assegurar a dignidade da pessoa humana em sua plenitude e singularidade.

Diante dos dados analisados foi possível verificar que as políticas públicas educacionais municipais de Foz do Iguaçu – PR primam pela oferta da escolarização à pessoa com deficiência intelectual em turma regular, conforme determinado pela legislação federal vigente, com oferta de Atendimento Educacional Especializado em contraturno escolar e de estratégias de adaptação/

flexibilização em turma do ensino comum, mas que ainda há oferta de turmas específicas para atendimento da pessoa com deficiência.

Para futuras pesquisas, abre-se a oportunidade de analisar as mudanças históricas no atendimento educacional da pessoa com deficiência intelectual ao longo dos últimos anos na cidade de Foz do Iguaçu-PR; de realização de pesquisa de campo visando analisar as fragilidades e pontos positivos a partir do olhar dos docentes e/ou familiares dos alunos; analisar como se dá o atendimento educacional da pessoa com deficiência intelectual em escolas da modalidade de educação especial na cidade de Foz do Iguaçu-PR; analisar o perfil dos alunos matriculados em turma de Classe Especial e Salas de Recursos Multifuncionais.

O presente trabalho não teve por objetivo encerrar o assunto e findar a discussão, sobretudo por que a educação não é estática, mas dinâmica. É possível e desejável que daqui a poucos anos a discussão pela efetivação de direitos fundamentais da pessoa com deficiência intelectual esteja obsoleta, pois esta será a realidade de todos, contudo, não se pode desconsiderar a construção histórica marcada pela conquista daqueles que batalham por esta causa, seja por si próprios ou por terceiros, atuando nas mais diferentes frentes, tanto da teoria quanto da prática, acreditando que a sociedade pode e deve ser inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Pensamento Crítico, v. 69)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm>. Acesso em: 02 de jan. de 2024.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 de jan. de 2024.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CARVALHO, Sônia Marise Salles. **Trabalho Associado e Democracia: A Construção de Instrumentos de Políticas Públicas**. Fundamentos da Produção Social do Conhecimento. Educação e Socioeconomia Solidária. Cáceres: editora Unemat, 2019. Vol. VIII.

CRIPPA, José Alexandre de Souza (coord.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM -5 -TR. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da teoria geral do Estado**. 28ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FACHI, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosimeire. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 5 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 6 v. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. 10 dez. 1948. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

POGGI, Mariana. “prologo” em SITEAL **“Primeira Infancia em América Latina: lasituaciónactual y las tendencias desde el Estado** (Buenos Aires: IIPE/UNESCO), 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia dopoder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O direito educacional no sistema jurídico brasileiro**. In: JUSTIÇA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. ABPM, Todos pela educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13. (2000).

SÁNCHEZ. Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005*. Disponível em: <https://institutoconsciencia.websiteseuro.com/pdf/aee/revis-tainclusao1.pdf#page=7>, Acesso em 06 de fevereiro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012.

SEED/SUED. Resolução Nº 3.979 de 20 de julho de 2022. Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física** / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em 12 jul. 2022.

TEIXEIRA, Adriana Barbosa. **Inclusão**. Origem da Palavra. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/inclusao/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano De Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Unesco. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 03 de jan. de 2024.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. The socialist alteration of man. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Vygotsky Reader** Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. P. 175-184.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.014

IMPLEMENTAÇÃO DA CONSULTORIA COLABORATIVA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Michelle Aparecida de Almeida Teles de Ataíde¹

Vera Lucia Messias Fialho Capellini²

Cristianne Maria Butto Zarzar³

RESUMO

O artigo em questão faz parte de uma tese em desenvolvimento. A proposta de implementação da Consultoria Colaborativa baseia-se nas orientações das políticas públicas e legislação que envolvem os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e os estudos de Capellini e Zerbato (2019), destacando-a como uma abordagem promissora para apoiar os educadores na identificação e no atendimento às necessidades desses alunos. Os objetivos da pesquisa são: 1. implementar a Consultoria Colaborativa em um município do interior paulista; e 2. analisar a participação dos docentes e dos discentes nas atividades de enriquecimento. Estudos científicos realizados por décadas, especialmente o constructo internacional baseado em pesquisas empíricas, em que se destaca Joseph Renzulli (1986, 2005, 2016, 2018). Os participantes da pesquisa incluem a professora de Educação Especial (pesquisadora), um diretor, um coordenador, três professores da rede regular de ensino e seus respectivos alunos. A metodologia adotada

1 Doutoranda do Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP - SP, michelle.ataide#@unesp.br;

2 Doutora pela Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos- SP,, vera.capellini@unesp.br;

3 Professora Titular "C" de tiempo completo del Área Académica Número 4, Tecnologías da Información e Modelos Alternativos da Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Cidade de México, México,; cristianne@upn.mx.

é quali-quantitativa, com delineamento quase-experimental. As análises dos resultados estão divididas em três etapas, sendo realizadas de forma descritiva. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários contendo perguntas abertas e fechadas, utilizando o formato Likert, os quais foram aplicados por meio do Google Forms, mapeamento de interesses e estilos de aprendizagem. Os resultados parciais evidenciam o interesse e a motivação na implementação da Consultoria Colaborativa por meio da equipe gestora e professores, assim como o envolvimento dos alunos em atividades de enriquecimento. Contudo, foram identificados desafios, como a falta de formação continuada no município onde a pesquisa foi conduzida. As considerações finais enfatizam a importância da capacitação contínua dos trabalhadores da educação, da parceria entre os profissionais da Educação Especial e da sala de aula regular, e apontam para a necessidade de novas pesquisas visando promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, especialmente os com AHSD.

Palavras-chave: Ensino colaborativo; Formação de professores; Educação inclusiva; Políticas educacionais, Enriquecimento curricular.

INTRODUÇÃO

A identificação e o atendimento adequado às necessidades de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) representam um desafio significativo para o sistema educacional. A legislação e as políticas públicas brasileiras têm reconhecido a importância de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com “um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesse contexto, estratégias de apoio aos educadores e de enriquecimento curricular tornam-se decisivas para promover o pleno desenvolvimento desses estudantes.

Diante do exposto, este texto abordará acerca da proposta da implementação da Consultoria Colaborativa destacando-a como uma abordagem promissora para apoiar os educadores para educação inclusiva, com foco na identificação e no atendimento às necessidades dos estudantes com AHSD.

A opção por debater acerca deste tema reside no fato de muitos professores do ensino regular pois em muitos casos, desconhecem sobre o assunto.

Capellini e Zerbato (2019) ressaltam que a parceria entre o professor do Ensino comum e professor de Educação Especial é baseado:

na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interação com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo (p. 35).

O objetivo dessa parceria entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial é garantir que os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial tenham acesso a uma educação de qualidade dentro do contexto da escola inclusiva, onde possam participar plenamente e se beneficiar do processo educativo.

O DECRETO Nº 67.635, DE 06 DE ABRIL DE 2023, que dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino no estado de São Paulo, apresenta no seu

Capítulo II, Artigo IV, quem faz parte dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (EESEE):

I - os estudantes com deficiência, assim considerados aqueles abrangidos pelo “caput” do artigo 2º da Lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015;

II - os estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, assim considerados aqueles abrangidos pelo § 1º do artigo 1º da Lei federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012;

III - os estudantes com altas habilidades ou superdotação, assim considerados aqueles que demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Parágrafo único - O disposto neste decreto aplica-se, também, aos estudantes diagnosticados com Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD (BRASIL, 2023).

Ataide (2021) relata que:

Pensar na educação de modo geral e nos avanços que vêm surgindo, remete-nos a refletir sobre a proposta da inclusão - o caminho em direção à educação pautada na educação para todos, a fim de se entender como realizar mudanças significativas no cotidiano educacional. As considerações feitas a respeito das AH/SD evidenciam a importância de atenção ao processo e sua relevância para a inclusão no contexto educacional (p. 18-19).

A mesma autora ressalta que ainda hoje, estudantes com AHSD como aqueles que demonstram aptidões e competências diversas, o que pode resultar em um desempenho superior em determinadas áreas e, ao mesmo tempo, em rendimento limitado ou nulo em outras. (Ataide, 2021).

Pensando no contexto da aprendizagem do EESEE, especificamente com AH/SD, a organização do atendimento com a parceria do Professor do Ensino Regular que mantém a responsabilidade primária e o Professor Especialista que se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo. (Capellini e Zerbato, 2019). Para atender as especificidades dos estudantes no próprio contexto de sala de aula regular, podendo contribuir para que avancem, encontrando caminhos mais dirigidos para suas áreas.

Mendes et. al (2014, p.11 apud Campos et. al 2020, p.59) para superar as barreiras da aprendizagem e proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos. Algumas dessas estratégias incluem:

- a) oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; b) garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; c) valorizar o professor por importantes tarefas da escola; d) estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se nas orientações das políticas públicas e na legislação relacionada à educação inclusiva, bem como em estudos que destacaram a eficácia da Consultoria Colaborativa como uma estratégia para apoiar os educadores no atendimento às necessidades dos alunos com AHSD (Capellini e Zerbato, 2019). Além disso, a pesquisa também se apoia em décadas de estudos sobre AHSD, de Joseph Renzulli (1986, 2005, 2016, 2018), que estabeleceu um constructo internacional baseado em pesquisas empíricas.

Esta pesquisa ainda em desenvolvimento propõe-se a implementar e analisar os efeitos da Consultoria Colaborativa em um município do interior paulista, com o objetivo de compreender como essa abordagem pode ser efetivamente aplicada para beneficiar tanto os educadores, alunos em geral e os alunos identificados com AHSD.

Os objetivos deste estudo são: 1. implementar a Consultoria Colaborativa em um município do interior paulista; e 2. analisar a participação dos docentes e dos discentes nas atividades de enriquecimento implementar.

A metodologia adotada nesta pesquisa é quali-quantitativa, com um delineamento quase-experimental. Os participantes incluem uma professora de Educação Especial (a pesquisadora), um diretor, um coordenador, três professores da rede regular de ensino e seus respectivos alunos. Os instrumentos de coleta de dados consistem em questionários contendo perguntas abertas e fechadas, utilizando o formato Likert, mapeamento de interesses e estilos de aprendizagem. Esses questionários foram aplicados por meio do Google Forms. A análise dos resultados está dividida em três etapas, realizadas de forma descritiva.

Os resultados parciais revelam um interesse e motivação significativos na implementação da Consultoria Colaborativa por parte da equipe gestora e dos

professores, bem como um envolvimento positivo dos alunos nas atividades de enriquecimento. Entretanto, foram identificados desafios, como a falta de formação continuada no município onde a pesquisa foi conduzida.

As considerações finais enfatizam a importância da formação continuada dos profissionais da educação, da parceria entre os profissionais da Educação Especial e da sala de aula regular, e destacam a necessidade de novas pesquisas para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, especialmente os com AHS. A Consultoria Colaborativa se mostra uma estratégia promissora para apoiar os educadores na identificação e no atendimento às necessidades desses alunos, mas é fundamental enfrentar os desafios identificados, como a falta de formação, para garantir sua efetividade.

METODOLOGIA

Este relato se refere ao desdobramento de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, cujo objetivo consiste 1. implementar a Consultoria Colaborativa em um município do interior paulista; e 2. analisar a participação dos docentes e dos discentes nas atividades de enriquecimento.

Baseia-se no referencial teórico de Joseph Renzulli (2012, 2014, 2016, 2018), Renzulli e Reis (2021) destacando a importância de oferecer oportunidades de enriquecimento curricular a todos os estudantes.

Para tanto, adota uma abordagem quali-quantitativa, com um delineamento quase-experimental. A escolha por esta abordagem permite uma análise mais abrangente dos dados, combinando elementos qualitativos e quantitativos para compreender os efeitos da implementação da Consultoria Colaborativa. Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica, aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP) sob o Parecer: CAAE 64434622.1.0000.5398, incluindo o consentimento informado dos participantes, a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados, e o respeito à autonomia e dignidade dos envolvidos.

O enriquecimento curricular por meio da Consultoria Colaborativa ocorreu em uma escola municipal de tempo integral no interior paulista. Os participantes incluem uma professora de Educação Especial (que atua como pesquisadora), um diretor, um coordenador, três professores da rede regular de ensino que atuavam no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental II – Anos Iniciais

e seus respectivos alunos, com faixa etária de 6 e 7 anos, destes um aluno identificado com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD).

Para a intervenção na escola, a pesquisadora entrou em contato com a secretaria municipal de educação da cidade, apresentou o projeto de pesquisa aprovado e obteve autorização. Em seguida, ofertou o curso de formação continuada para identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação – 1ª edição interestadual, para o município em questão, foram ofertadas 50 vagas, após o término do curso, verificou-se a unidade escolar com maiores números de participantes que finalizaram o mesmo. Buscou-se o contato com a equipe gestora, onde foi apresentada a proposta de intervenção.

Os critérios de inclusão nessa fase da pesquisa foram: ser uma unidade escolar de Botucatu/SP, ter o maior número de participantes concluintes do curso de formação continuada para identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação – 1ª edição interestadual e aceitar participar da pesquisa.

Para tanto, após os resultados obtidos na primeira fase da pesquisa, a pesquisadora conversou com a equipe gestora, após com as professoras da unidade escolar selecionada, explicando os motivos e a importância do seguimento da pesquisa, onde por meio da consultoria colaborativa, proporcionar o enriquecimento curricular a todos os estudantes.

Da mesma forma, a pesquisadora conversou com os alunos, explicou como o trabalho seria conduzido e os convidou a participarem. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A implementação da Consultoria Colaborativa foi conduzida em etapas, incluindo formação continuada e em serviço a toda equipe escolar (diretora, coordenadora, e professores do ensino comum), “momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas para melhoria do ensino para todos os alunos” (Capellini e Zerbato, 2019, p. 37) nas reuniões de planejamento com a equipe escolar, identificação e seleção dos alunos das classes participantes, desenvolvimento de estratégias de enriquecimento curricular, e acompanhamento e avaliação do processo.

Com os docentes foram utilizados questionários contendo perguntas abertas e fechadas, com escalas Likert, para avaliar o interesse, a motivação e a percepção dos participantes em relação à Consultoria Colaborativa. Os questionários foram aplicados por meio do Google Forms, permitindo uma coleta eficiente e organizada dos dados.

Além disso, com estudantes foram realizados mapeamentos de interesses, minhas preferências e autobiografia (Burns, 2014). Ao final, aplicado questionário de avaliação dos encontros de enriquecimento curricular. Os mapeamentos de interesses e estilos de aprendizagem foram realizados utilizando instrumentos validados previamente, assim como apresentado na literatura (Fleith, 2007).

A análise dos dados será realizada em breve em três etapas: a. Análise Descritiva: Os dados quantitativos serão analisados descritivamente, utilizando estatísticas como médias, desvios-padrão e frequências para descrever as características da amostra e as respostas dos participantes. b. Análise Qualitativa: As respostas às perguntas abertas dos questionários serão analisadas qualitativamente, utilizando técnicas de análise de conteúdo para identificar padrões e temas relevantes. c. Triangulação de Dados: Será realizada uma triangulação dos dados quantitativos e qualitativos, buscando convergência e complementaridade entre as diferentes fontes de informação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da Consultoria Colaborativa em um município do interior paulista foi conduzida visando atender às demandas educacionais específicas dessa comunidade escolar a partir dos critérios de inclusão referente ao primeiro estudo. Inicialmente, realizou-se uma análise das necessidades e desafios enfrentados pelos professores e alunos, levando em conta o contexto local e as características da rede de ensino, junto a equipe gestora da unidade escolar.

Para iniciar o processo, foi estabelecido um plano estratégico abrangendo etapas previamente discutidas com a equipe gestora. Após, houve uma sensibilização junto aos professores sobre os benefícios e objetivos da Consultoria Colaborativa, o que foi decisivo para engajar os profissionais da educação e obter o apoio necessário para o sucesso da pesquisa.

Posteriormente, foram selecionados profissionais qualificados, nesse caso atuando como pesquisadora, para operar como consultores, levando em consideração suas experiências anteriores e habilidades específicas. Esse profissional desempenha um papel essencial, fornecendo suporte técnico e pedagógico aos professores participantes Capellini e Zerbato (2019).

Outro aspecto relevante foi a definição de cronogramas e estratégias de trabalho, considerando as particularidades de cada turma participante. As atividades foram planejadas de forma flexível e adaptável, permitindo que os

professores as integrassem ao cotidiano escolar sem grandes interferências na rotina.

Ademais, foram disponibilizados materiais de apoio pedagógico e recursos didáticos, para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Esses materiais foram elaborados com base em práticas educacionais e adaptados às necessidades específicas da comunidade escolar, como por exemplo, jogo de tabuleiro Talentos em Ação (tabuleiro I) desenvolvido por Ataíde (2021).⁴

Por fim, estabeleceu-se um sistema de acompanhamento e avaliação contínua do processo de implementação, por meio de reuniões periódicas, registros de progresso e feedback dos participantes por meio de um grupo de whatsapp. Essa abordagem permitiu identificar eventuais dificuldades e ajustar as estratégias conforme necessário, garantindo a eficácia e o sucesso da Consultoria Colaborativa no município do interior paulista.

Destaca-se que, ao longo desse processo, a Consultoria Colaborativa desempenhou um papel fundamental na orientação e apoio aos professores envolvidos. Houve necessidade de reuniões para tirar algumas dúvidas principalmente em relação a fase de mapeamento dos alunos e as discussões online facilitaram o diálogo aberto e a troca de ideias entre os membros da equipe.

Além disso, a formação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) sobre o jogo “Talentos em Ação” (Ataide, 2021) proporcionou ferramentas práticas para enriquecer o aprendizado dos alunos. Durante o período de mapeamento, a consultora esteve presente para verificar as percepções dos professores e orientá-los na análise dos resultados. A estratégia de combinar os próximos passos e estratégias para a jogada do Tabuleiro I também foi um exemplo de colaboração entre os professores e a equipe de consultoria, visando adaptar as atividades às necessidades específicas da sala de aula.

Assim, a Consultoria Colaborativa não apenas ofereceu suporte técnico, mas também promoveu uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional, trazendo benefícios para os professores, aliviando o estresse e a sensação de isolamento profissional, como destacado por Capellini e Zerbato (2019).

4 Dissertação de Mestrado – Programa Docência para Educação Básica (Mestrado Profissional) – UNESP/Bauru <http://hdl.handle.net/11449/215775>

Ainda em horário de HTPC, foram abordadas questões relacionadas ao acesso e à permanência de todos os estudantes, questões relacionadas ao processo de inclusão escolar e a falta de identificação dos estudantes com AHSD, mas também a escassez de recursos humanos e materiais que poderiam contribuir efetivamente para uma educação de qualidade.

Também foram abordados tópicos como a política educacional brasileira, os aspectos históricos e as diretrizes políticas que guiam a educação dos estudantes EESEE, bem como os métodos de identificação das AHSD, incluindo sua definição, a organização do ensino que envolve esses alunos tanto na sala de aula regular quanto nas salas de recursos multifuncionais, e a relevância da colaboração e parceria entre os profissionais da escola, da educação especial e da universidade. Após essas discussões, foram realizadas reflexões e análises sobre os desafios enfrentados pelos participantes, considerando a realidade educacional dos estudantes matriculados na instituição. Conforme destacado por Carvalho (2004, p.26), “As escolas inclusivas são espaços para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às particularidades individuais, respeitando as necessidades de cada aluno”.

A formação colaborativa estimula diálogos, enriquece o conhecimento sobre o assunto, oferece alternativas viáveis para uma prática docente mais diversificada e impactante para todos os alunos, ao mesmo tempo em que promove uma análise das condições de ensino.

Além disso, por meio da consultoria colaborativa, foi possível desenvolver atividades de enriquecimento curricular que atendessem às necessidades e interesses específicos de todos os estudantes. Essa abordagem envolveu a colaboração estreita entre professores do ensino regular, professora especialista na qualidade de pesquisadora e equipe gestora, que trabalhou em conjunto para identificar as áreas de maior interesse dos estudantes e dessa forma, elaborar estratégias pedagógicas personalizadas. Com base em protocolos de mapeamento, como autobiografia, meus interesses e preferências dos alunos, foi possível coletar informações que orientassem o planejamento das atividades. Essas atividades foram projetadas para expandir o conhecimento dos alunos, explorar novos tópicos e desafios, e estimular seu crescimento acadêmico e pessoal.

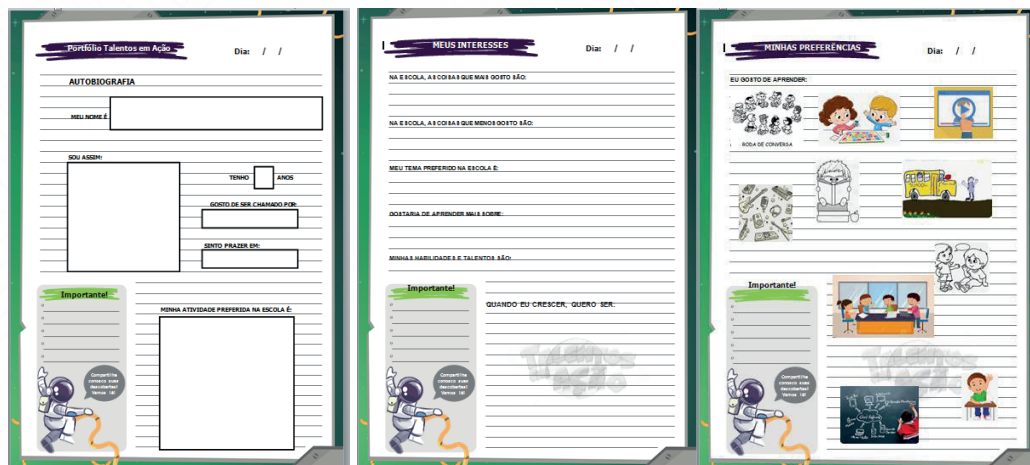
Ao oferecer um currículo enriquecido e adaptado às necessidades individuais dos estudantes, a consultoria colaborativa promoveu uma educação

mais inclusiva e significativa, capacitando aos alunos a alcançarem seu pleno potencial e avanços significativos no seu desenvolvimento.

Entendendo que as atividades de enriquecimentos curriculares atendessem aos interesses dos estudantes, assim como Burns (2014) caracteriza as atividades iniciais como convites para iniciar os interesses e aprender mais sobre eles. A pesquisadora utilizou como critério de avaliação o mapeamento realizado na fase inicial, serviu para conhecer os estudantes, bem como registro durante a realização das atividades, por meio de diário de campo. As informações obtidas através deste registro serão analisadas posteriormente.

A elaboração da proposta de enriquecimento curricular ocorreu da seguinte maneira. Foram considerados os interesses indicados pelos estudantes requisito básico para a proposta de desenvolvimento das atividades. Sendo assim, antes de planejar o enriquecimento, foi aplicado aos estudantes três protocolos de mapeamento, sendo: Autobiografia, Meus interesses e Minhas Preferências, adaptado de Ataíde (2021), apresentados na figura 1.

Figura 1: Protocolos de mapeamento: Autobiografia, Meus interesses e Minhas Preferências.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

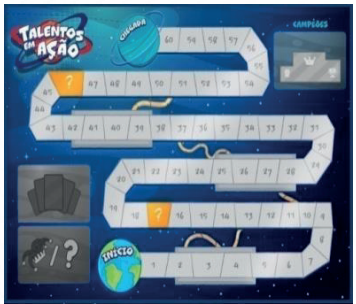
A Autobiografia, adaptado de Ataíde (2021), Burns (2014) e Chagas et. al (2007) é uma ferramenta que permite aos alunos refletirem quem são, quais as atividades prazerosas e atividades preferidas na escola. Esse protocolo pode ser útil para que os professores entendam melhor sobre seus alunos e assim possam desenvolver estratégias de ensinamentos mais direcionadas e motivadoras.

Os Meus interesses, esse protocolo é utilizado para identificar as áreas de interesses dos alunos. As informações coletadas a partir deste podem ser úteis ao desenvolver estratégias de enriquecimento curricular, garantindo que as atividades propostas estejam alinhadas com os interesses e necessidades dos estudantes.

E, por fim, as minhas preferências ao responder a essas perguntas, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar como preferem aprender e se engajar no ambiente escolar. Essas informações podem ser úteis para os educadores adaptarem suas práticas de ensino e oferecerem experiências de aprendizado mais personalizadas e envolventes.

Renzulli (2014, p. 545) apresenta o Modelo Triádico de Enriquecimento, que abrange três tipos distintos de enriquecimento. O Tipo I refere-se a atividades exploratórias, o Tipo II consiste em atividades de treinamento e o Tipo III investiga problemas reais. Com base nessa estrutura teórica e nas informações coletadas pelos alunos por meio dos protocolos de mapeamento, foi conduzida uma categorização das respostas, resultando na identificação das atividades de enriquecimento curricular apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Atividades de Enriquecimento Curricular.

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	
	<p>Um jogo de tabuleiro foi concebido como recurso pedagógico com base em resultados de pesquisas obtidos por meio de atendimentos individuais e inventários aplicados aos alunos. A escolha por um jogo se deu pelo reconhecimento de que atividades lúdicas, como jogos, estimulam a participação ativa dos alunos no processo educativo, tornando as discussões e reflexões mais atrativas. Além disso, os jogos podem despertar o interesse por novos temas de maneira multidimensional, enquanto incentivam a aprendizagem colaborativa e participativa, permitindo que os alunos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado. Durante três semanas, o jogo foi utilizado em cada sala de aula. O Tabuleiro I foi projetado com o objetivo de identificar as áreas de interesse dos alunos, proporcionando contato com diferentes temas, estimulando a curiosidade e promovendo o desenvolvimento do pensamento criativo e autodirigido (ATAIDE, 2021). Nesse percurso os alunos demonstraram motivação e envolvimento com a tarefa, corroborando com os estudos de Renzulli (2016).</p> <p>No jogo “Talentos em Ação”, à medida que os estudantes associam o assunto discutido em cada tabuleiro, constroem seu próprio conhecimento sobre o assunto, explorando novos tópicos mediante a área de interesse. Ao responderem corretamente uma pergunta ou realizarem a atividade ou desafio sugerido, podem avançar casas no tabuleiro, mostrando a compreensão do conhecimento ou do fenômeno em questão, em sua totalidade (ATAIDE, 2021, p.112).</p>

	<p>Durante um período de quatro semanas, os alunos participaram de atividades de enriquecimento curricular centradas no uso do cubo mágico. Essas atividades proporcionaram uma imersão no mundo dos cubos, permitindo que os estudantes explorassem diversas formas e variantes desse quebra-cabeça. Ao longo dos encontros, os alunos tiveram a oportunidade de manipular diferentes tipos de cubos, compreendendo suas características individuais e desenvolvendo habilidades e ampliando repertórios. Além disso, as atividades proporcionaram um ambiente propício para a experimentação e o aprendizado prático, estimulando a criatividade e o pensamento crítico, enquanto enfrentavam os desafios apresentados pelos cubos mágicos.</p>
	<p>Durante uma tarde dedicada às profissões, identificada no mapeamento como uma oportunidade para explorar a carreira de astronomia, os alunos tiveram a chance de participar de uma oficina especializada nesse campo. Um convidado de Bauru, com expertise em astronomia, foi o facilitador dessa atividade de enriquecimento curricular. Ao longo da oficina, os alunos foram imersos no fascinante mundo da astronomia, explorando conceitos fundamentais sobre o universo, o sistema solar, as estrelas e as galáxias. Sob a orientação do especialista, eles tiveram a oportunidade de realizar observações astronômicas, aprender sobre constelações e até mesmo experimentar o tamanho em escala dos planetas. Essa experiência enriquecedora não apenas despertou o interesse dos alunos pela astronomia, mas também os inspirou a considerar essa profissão como uma possível escolha de carreira futura.</p>
	<p>Para encerrar essa fase tivemos uma empolgante atividade de enriquecimento curricular, que foi realizada através de uma oficina de foguetes com garrafa PET, conduzida por outro especialista que veio de Bauru. Durante essa dinâmica, os alunos foram imersos no mundo da ciência e da tecnologia, aprendendo sobre princípios de física, aerodinâmica e propulsão. Com a orientação do facilitador, eles puderam explorar os diferentes componentes de um foguete e compreender como a pressão do ar impulsiona o veículo para o alto. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos, construindo e lançando seus próprios foguetes utilizando materiais simples, como garrafas PET. Essa experiência não apenas estimulou o interesse dos alunos pela ciência e pela exploração espacial, mas também promoveu habilidades de trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico.</p>

Fonte: Autora.

Renzulli (2018) destaca que, seja ofertado as estudantes possibilidades de enriquecimento curricular. Ressalta a importância de proporcionar essas oportunidades independentemente de seus níveis de habilidade ou desempenho. A metáfora “Quando a maré sobe, eleva todos os barcos” elucidada como o enriquecimento curricular pode beneficiar não apenas os alunos identificados

como AHSD, mas também toda a comunidade escolar. Bergamin (2018) confirma em seu estudo quando são oferecidas atividades desafiadoras e estimulantes, os alunos são incentivados a alcançar seu máximo potencial, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e enriquecedor para todos. Essa abordagem reflete a ideia de que investir no desenvolvimento de cada aluno pode levar a resultados positivos para o grupo como um todo, promovendo avanços significativos. Em sequência, com a equipe gestora da unidade escolar, os professores da sala de aula regular, ficaram acordados os seguintes pontos:

- As atividades de enriquecimento ocorreriam em um dia na semana, na parte da tarde, com a presença da pesquisadora juntamente com as professoras do ensino regular;
- As atividades teriam duração de 1h30m, em média;
- A escola disponibilizaria um espaço para o desenvolvimento das atividades.

Cabe ressaltar que o acordo realizado entre a pesquisadora entre os dias, horários e duração das atividades se manteve inalterado nessa fase, modificando-se apenas o planejamento que ocorreu em dia de HTPC e na atividade final que ocorreu com as três salas concomitantes.

Destaca-se as etapas por meio da Consultoria Colaborativa, que durante o caminho delineado, a consultoria colaborativa desempenhou um papel fundamental na orientação e no apoio aos professores envolvidos no estudo. A partir das reuniões de apresentação da pesquisa e das discussões online sobre percepções e expectativas, a consultoria colaborativa facilitou o diálogo aberto e a troca de ideias entre os membros da equipe. Além disso, a formação em HTPC sobre o jogo Talentos em Ação proporcionou aos professores ferramentas práticas para enriquecer o aprendizado dos alunos identificados. Ao longo do período de mapeamento, a consultoria colaborativa esteve presente para verificar as percepções dos professores e orientá-los na análise dos resultados. A estratégia de combinar os próximos passos e estratégias para a jogada do Tabuleiro I também foi um exemplo de colaboração entre os professores e a equipe de consultoria, visando adaptar as atividades às necessidades específicas da sala de aula. Com isso, a consultoria colaborativa não apenas ofereceu suporte técnico, mas também promoveu uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional,

“trazendo benefícios para todos envolvidos no processo de inclusão escolar. Ao professor, permite instrumentar-se, aliviando o estresse e a sensação de que o ensino faz parte de uma profissão isolada” (Capellini e Zerbato, 2019, p.47).

Os resultados parciais da análise parcial das entrevistas revelaram um alto nível de interesse e motivação por parte da equipe escolar na implementação da Consultoria Colaborativa. As respostas indicaram uma percepção positiva em relação aos benefícios potenciais dessa abordagem para apoiar os educadores no atendimento às necessidades de todos os alunos e especificamente do aluno com AHSD. Esses resultados estão alinhados com estudos que destacaram a eficácia da Consultoria Colaborativa como uma estratégia de desenvolvimento profissional para educadores (Capellini & Zerbato, 2019).

O interesse e a motivação demonstrada pelos participantes sugere um forte engajamento com o processo de implementação da Consultoria Colaborativa.

Os dados coletados sobre o envolvimento dos alunos em atividades de enriquecimento demonstraram uma participação ativa e engajada por parte dos alunos e do aluno identificados com AHSD. As respostas indicaram que os alunos responderam positivamente às atividades propostas, demonstrando interesse e entusiasmo em participar.

Esses achados corroboram a importância de oferecer oportunidades de enriquecimento curricular para os alunos com AHSD, como uma forma de promover seu desenvolvimento integral e atender às suas necessidades específicas. Além disso, o envolvimento dos alunos também ressalta a importância de uma abordagem colaborativa entre os educadores e os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Embora os resultados ainda parciais tenham sido geralmente positivos, também foram identificados alguns desafios durante o processo de implementação da Consultoria Colaborativa. Um dos principais desafios relatados foi a falta de formação continuada no município onde a pesquisa foi conduzida, o que pode ter impactado a eficácia da abordagem após o período da pesquisa.

Esses desafios destacam a necessidade de investimento em formação continuada e desenvolvimento profissional para os educadores, especialmente no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A falta de recursos e suporte adequados pode representar uma barreira significativa para a implementação bem-sucedida de iniciativas como a Consultoria Colaborativa.

Os resultados desta pesquisa têm importantes implicações para a prática educacional e para o desenvolvimento de políticas públicas na área da

Educação Especial e Inclusiva. Eles destacam a importância de promover uma abordagem colaborativa entre os profissionais da Educação Especial e da sala de aula regular, bem como a necessidade de investir em formação continuada e desenvolvimento profissional para os educadores. Além disso, os resultados sugerem a importância de realizar novas pesquisas para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles com AHSD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a implementação da Consultoria Colaborativa como uma abordagem para apoiar educadores na identificação e atendimento às necessidades de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) em um município do interior paulista. Os resultados obtidos, ainda que parciais, forneceram percepções importantes sobre a eficácia dessa abordagem e destacaram importantes considerações para a prática educacional e para o desenvolvimento de políticas públicas na área da Educação Especial e Inclusiva.

Os resultados deste estudo demonstraram que a Consultoria Colaborativa pode ser uma estratégia eficaz para apoiar educadores no atendimento às necessidades dos alunos com AHSD. O nível de interesse e motivação demonstrado pela equipe escolar sugere que essa abordagem pode ser bem recebida e valorizada pelos profissionais da educação.

Além disso, os resultados indicaram um envolvimento positivo e engajado dos alunos em atividades de enriquecimento propostas por meio da Consultoria Colaborativa. Isso ressalta a importância de oferecer oportunidades de aprendizagem diferenciadas e desafiadoras para os alunos com AHSD, a fim de promover seu desenvolvimento integral e maximizar seu potencial.

Ao participarem das atividades de enriquecimento curricular, os estudantes não apenas demonstraram um envolvimento positivo e engajado, mas também adquiriram novas competências e habilidades. Através de atividades como o jogo de tabuleiro e as oficinas especializadas, os alunos puderam desenvolver habilidades cognitivas, criativas e autodirecionadas. Eles aprenderam a trabalhar em equipe, resolver problemas complexos, comunicar suas ideias de forma eficaz e pensar criticamente sobre diferentes tópicos.

Destaca-se a importância de promover uma abordagem colaborativa entre os profissionais da Educação Especial e da sala de aula regular, bem

como a necessidade de investir em formação continuada e desenvolvimento profissional para os educadores.

Por fim, recomenda-se a realização de novas pesquisas para aprofundar a compreensão dos efeitos da Consultoria Colaborativa e identificar estratégias para apoiar os educadores a compreender melhor as necessidades dos seus alunos, avançando na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

BURNS, D. E. **Altas habilidades/superdotação. Manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final.** Tradução de Danielle Lossio de Araújo e Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. e ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon. 2019. Acesso em: 03 maio 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et Educare. Revista de Educação.** v. 2, n. 4, jul/dez. 2007. P. 113 -128.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAGAS, J.F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH; D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

RENZULLI, J. S. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness.** New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J.S. **Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** *Educação*, Porto Alegre, v.27, n.1 (52), p.75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In:

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014a. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014b.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Porto: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S. *et al.* Development of an instrument to measure opportunities for imagination, creativity, and innovation (ICI) in schools. **Gifted Education International**, v. 20, n. 10, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02614294211042333>. Acesso em: 4 maio. 2024.

ZANATA, E. M; CAPELLINI, V. L. M. F. A construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados: Editora UFGD, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139 a 151. 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 67.635**, de 06 de abril de 2023. Dispõe sobre as diretrizes para a educação inclusiva nas escolas públicas do país. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.015

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SUJEITO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Sandra Canal¹

Karla Fernanda Wunder da Silva²

Andreia Mendes dos Santos³

Bettina Steren dos Santos⁴

RESUMO

Este artigo se propõe a refletir sobre os processos inclusivos do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior através de uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica como metodologia. Através da análise de artigos, dissertações e teses, aconteceu um aprofundamento teórico a respeito da história do autismo, procurando entender como ele se constitui na história da sociedade e elucidar sobre a aprendizagem, as possibilidades e dificuldades do ingresso no Ensino Superior. Uma das conclusões alcançadas é que ainda as Instituições de Ensino Superior oferecem o ingresso, mas tem tido dificuldades para assegurar a permanência e a terminalidade por falta de estrutura, formação de professores deficitárias e práticas pedagógicas que não acolhem as diferenças de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão, Educação Superior.

1 Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista Capes. Docente – Centro Universitário FAVENI- UNIFAVENI. E-mail: sandra.canal@edu.pucrs.br

2 Pós-Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: karla.silva@edu.pucrs.br;

3 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul junto a Escola de Humanidades. E-mail: andreia.mendes@pucrs.br

4 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul junto a Escola de Humanidades. E-mail: bettina@pucrs.br

INTRODUÇÃO

A história do Transtorno do Espectro Autista é tecida em articulação com a história da Educação Especial e, recentemente, com os paradigmas da Educação Inclusiva. Durante muitos anos, a Educação Especial esteve sustentada em um paradigma médico, onde as características físicas ou intelectuais sempre foram mais valorizadas do que as possibilidades do indivíduo. Novas descobertas a respeito dos processos de conhecimento e aprendizagem emergiram, mas, ainda hoje, persiste o olhar clínico. Essa percepção sobre a deficiência, encontra-se presente na subjetividade social da sociedade, fomentando muitas vezes quadros normativos sobre a pessoa com deficiência (Silva, 2022, p. 427).

Este texto tem o objetivo de refletir os processos inclusivos do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista, procurando pensar os aspectos da aprendizagem, as possibilidades e dificuldades.

Percebe-se que a inclusão no ensino superior vive hoje as mesmas dificuldades que a educação básica vivenciou na década anterior, sendo assim, é necessário pensar as propostas pedagógicas, a formação de professores e o acolhimento oferecido nas instituições de ensino superior aos indivíduos com TEA.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem utilizada neste estudo é qualitativa através de uma pesquisa bibliográfica que se baseia em uma revisão ampla da literatura. Esta revisão incorpora diversas fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, com o objetivo de explorar a temática em análise. De acordo com Flick (2009, p. 24), “a pesquisa qualitativa reconhece que os pontos de vista e práticas no campo variam devido às diferentes perspectivas e contextos sociais relacionados a eles”. Compreender os desafios e perspectivas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior vai além das questões pedagógicas e estruturais, envolvendo uma compreensão mais profunda do indivíduo em sua essência.

DESENVOLVIMENTO

O termo autismo foi inicialmente introduzido pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1911, enquanto buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior

observados em pacientes diagnosticados com esquizofrenia (Barros, 2015). Ele cunha o nome autismo “para designar a perda do contato com a realidade, o que acarreta, como consequência, uma impossibilidade ou uma grande dificuldade para se comunicar com os demais” (Ajuriaguerra, 1980, p. 669).

Melanie Klein (1882–1960), uma psicanalista austríaca, dedicou-se ao estudo do atendimento psicanalítico de crianças e, em 1930, escreveu o “Caso Dick”, que se destacou como um caso importante do que ela denominava de psicose infantil. Klein refletiu sobre as distinções entre o caso de Dick e outros diagnósticos de crianças com demência precoce ou esquizofrenia (Rodrigues, 2017)

De acordo com Martins (2009), no ano de 1943, Leo Kanner utilizou a expressão “autismo” para descrever 11 crianças que exibiam comportamentos altamente idiossincráticos.

Ele observou uma incapacidade inata nessas crianças para estabelecer contato afetivo e interpessoal, caracterizando essa condição como uma síndrome bastante rara, porém mais prevalente do que o esperado. As reflexões de Kanner sobre os 11 casos avaliados por ele, o levaram a concluir que era necessário estabelecer uma nova categoria diagnóstica e, conseqüentemente, propôs a reformulação de conceitos a fim de desenvolver um método mais abrangente para lidar com essas crianças (Santos, 2016).

Em 1944, Hans Asperger relatou casos de crianças com inteligência normal que enfrentavam dificuldades na comunicação social (Martins, 2009). No mesmo ano, na Alemanha, ele elaborou uma tese que delineava um conjunto específico de características dessas crianças, denominando-as inicialmente de “psicopatia autista”. No entanto, posteriormente, a síndrome foi nomeada com o seu próprio nome, englobando características que não foram inicialmente identificadas pelo médico (Barros, 2015). Nas contribuições, Barros (2015, p. 31) ressalta que:

Asperger identificou que as pessoas descritas em seu estudo apresentavam uma inteligência superior e aptidão para a lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos. A maioria dos indivíduos é de inteligência global normal, mas é comum que seja desarticulada, com habilidades raras e dificuldades extremas.

O trabalho de Asperger foi divulgado publicamente na década de 1970 graças à intervenção de uma médica inglesa chamada Lorna Wing, que realizou a tradução de seus escritos. Isso levou ao reconhecimento do autismo de alto

desempenho, que ficou conhecido como Síndrome de Asperger. Tanto Kanner quanto Asperger foram pioneiros nas discussões teóricas e práticas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora tenham trabalhado de forma independente (Macêdo, 2015). A falta de contato entre eles ocorreu devido à Segunda Guerra Mundial, que interrompeu a comunicação entre os cientistas dos Estados Unidos e da Europa (Silva, 2011) e invalidou qualquer pesquisa que fosse oriunda da Alemanha.

As distinções entre o conceito de autismo e a Síndrome de Asperger são centradas em: [...] prejuízo na interação social, como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, contudo não apresentam retardo significativo na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente (Silva, 2011, p. 22).

Embora haja debates sobre a validade da distinção entre esses dois quadros, é amplamente reconhecido que existem diferenças significativas, especialmente em relação à memória excepcional e à preservação da linguagem na Síndrome de Asperger. É nesse conjunto de características que a Síndrome de Asperger se distingue do autismo e, posteriormente, ambos são reintegrados em uma mesma categoria diagnóstica, conforme apresentado na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Em 1952, foi lançada a primeira edição do DSM, sob coordenação da Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association - APA), com o objetivo de auxiliar os profissionais de saúde no estabelecimento de diagnósticos, incluindo o autismo (Luz, 2016). Ao longo do tempo, devido aos avanços nas pesquisas em saúde mental e para refletir as mudanças na sociedade, o manual foi revisado e atualizado em um total de cinco versões (Araújo e Lotufo Neto, 2014; Bassotto, 2018; Luz, 2016; Santos, 2016; Silva, 2014).

Assim, o DSM-I, publicado em sua primeira edição em 1952, apresentava um total de 106 diagnósticos psiquiátricos. O autismo era considerado um sintoma de esquizofrenia infantil, com informações limitadas sobre o tema, sendo descrito apenas como uma reação psicótica em crianças (Luz, 2016). Segundo Araújo e Lotufo Neto (2014), o DSM-I era principalmente um catálogo de diagnósticos categorizados, acompanhado de um glossário que fornecia descrições clínicas para cada categoria diagnóstica. Apesar de ser um manual básico, desempenhou um papel importante ao justificar uma ampla revisão no âmbito das doenças mentais.

O DSM-II, lançado em 1968, também incluiu o autismo no contexto da esquizofrenia infantil, descrevendo a condição da criança em termos de imaturidade grave e inadequação do desenvolvimento infantil, especialmente relacionado à separação da mãe. Bassotto (2018, p. 21) descreve que “[...] os autores da área médica ainda relacionavam o diagnóstico à publicação do primeiro DSM-I de 1952, o que equivale à reação esquizofrênica do tipo infantil, porém sem o uso do termo reação”. O DSM-II foi desenvolvido simultaneamente com a CID-8 e era muito semelhante ao DSM-I, apresentando apenas alterações discretas na terminologia.

Segundo Araújo e Lotufo Neto, (2014, p. 69), o DSM-III introduziu algumas alterações significativas, tais como: “[...] apresentou um enfoque mais descritivo, com critérios explícitos de diagnóstico organizados em um sistema multiaxial, com o objetivo de oferecer ferramentas para clínicos e pesquisadores, além de facilitar a coleta de dados estatísticos”.

Santos (2016) confirma que o DSM-III só incluiu o diagnóstico do autismo a partir de sua terceira edição, publicada em 1980. Foi durante esse período que os profissionais médicos começaram a reconhecer os sintomas do autismo de forma mais sutil ou parcial em alguns indivíduos, levando ao reconhecimento de um amplo espectro de sintomas relacionados ao autismo. Consequentemente, foi introduzido o diagnóstico de “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação” (Santos, 2016, p. 32). Bassotto (2018, p. 25) compartilha que:

A partir da publicação da versão III do DSM em 1989 várias particularidades foram incorporadas para melhor especificar o autismo e é criada, a partir de então, uma classe diagnóstica chamada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou na versão inglês Pervasive Developmental Disorders (PDD), na qual o Autismo Infantil começa a figurar com uma das subcategorias. Na edição de 1989 são descritos também os principais comprometimentos do transtorno como as dificuldades na interação social, a incapacidade na comunicação incluindo as habilidades verbais e não verbais, o comprometimento na atividade imaginativa com a ausência dos jogos simbólicos e as fantasias com brinquedos, a incidência de preferências por atividades restritas e um apego extremo por rotinas.

Concordando com isso, Luz (2016, p. 18) oferece informações pertinentes sobre a terceira edição do DSM-III:

[...] a versão do DSM-III, publicada em 1980, contendo 265 categorias, representou um marco para o autismo, pois, sob as influências

conjuntas de inúmeros trabalhos publicados na época, bem como a nova definição desenvolvida por Rutter passou-se a considerar o autismo como um transtorno, denominando-o como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento -SOE (TID), considerado nas versões anteriores do DSM como esquizofrenia do tipo infantil.

À medida que a pesquisa avançou ao longo dos anos, observou-se um refinamento na classificação, resultando em diagnósticos mais precisos e expressivos. Essas publicações representaram um avanço significativo no diagnóstico de transtornos mentais e facilitaram a condução de pesquisas empíricas.

No DSM-IV, lançado em 2000, destacam-se as mudanças do termo “distúrbios mentais” para “transtornos mentais”. Essa modificação foi feita com o objetivo de diferenciar os transtornos mentais dos transtornos físicos. Conforme enfatiza Bassotto (2018, p. 23-24), “em estudos mais rigorosos existem provas de que há muito de físico nos transtornos mentais e muito de mental nos transtornos físicos”. No entanto, a expressão “transtorno mental” foi adotada devido à falta de uma palavra mais adequada na época para se referir a essa nova categoria. Segundo Luz (2016), ao compararmos as orientações sobre o autismo nas duas publicações, o DSM-IV e o DSM-5, percebemos uma diferenciação. Enquanto o primeiro destaca a observação de síndromes na fase escolar, o segundo enfatiza o diagnóstico precoce.

Na quinta edição do DSM (APA, 2014), as Perturbações do Desenvolvimento, que abrangiam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento, e as Síndromes de Asperger e Rett, foram reorganizadas, resultando na criação do termo Transtorno do Espectro Autista. Assim, ele foi integrado ao grupo mais amplo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Nesse contexto, Silva (2014, p. 26) pontua que;

O termo mais recente, Transtorno do Espectro Autista, é usado frequentemente para se referir a crianças com diagnóstico de Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Estes diagnósticos refletem diferentes graus de severidade em relação aos sintomas, ou seja, as características se manifestam através de uma grande diversidade de formas e são avaliadas de acordo com o prejuízo que causam à qualidade de vida dos sujeitos.

Para a classificação do TEA conforme o DSM-5, é necessário que algumas características estejam presentes, tais como: déficits significativos e persistentes

na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, sendo que a presença dos sintomas pode ser percebida no início da infância. Acrescentando a isso, Macêdo (2015, p. 28) ressalta que, para um diagnóstico preciso, também devem ser observados “[...] déficits sociocomunicativos, interesses restritos, fixos e intensos [...], maneirismos motores e as alterações sensoriais, incluindo a hiper ou hipossensibilidade”, enfatizando a complexidade da avaliação e identificação dos sintomas do TEA.

Portanto, com a introdução da classificação do DSM-5, houve uma modificação nos termos empregados no DSM-IV, adotando-se um único diagnóstico baseado em níveis, com diferentes níveis de apoio recomendados para cada caso. Esses níveis de apoio são categorizados como 3, 2 e 1. A seguir, descreve-se de maneira concisa a necessidade de apoio para cada indivíduo com TEA, conforme delineado no manual (APA, 2014).

No nível 3 de apoio, o sujeito apresenta déficits graves na comunicação, interações sociais limitadas e comportamentos inflexíveis, exigindo apoio intenso, terapia e uma equipe multidisciplinar para realizar atividades cotidianas, apesar da dependência significativa. No nível 2, as características são semelhantes, porém menos intensas, ainda demandando apoio significativo e podendo ocorrer desorganização na comunicação social. No nível 1, há necessidade de apoio, embora menos intenso, para superar dificuldades na comunicação e interações sociais, mas com potencial para autonomia e independência.

É evidente que, a partir do conceito de níveis de apoio, todos os indivíduos dentro do espectro do TEA necessitam de apoio para alcançar qualidade de vida e sucesso nas atividades cotidianas (APA, 2014). Destaca-se que, com essa nova classificação, tem havido um aumento significativo e preocupante nos casos de TEA e diversas críticas a necessidade desenfreada de classificação e diagnóstico. Sobre isso, apontamos que:

As críticas mais recentes aos aumentos de incidência dos transtornos (e entre esses o TEA) na população têm sido feitas por escritores, estudiosos da área da Saúde e da Educação e por historiadores. Nos últimos anos, o número de publicações que denunciam o excesso de medicação e a busca constante de normatização dos indivíduos não para de crescer. A discussão sobre o aumento de casos de diagnósticos de TEA parece ainda não ter uma resposta clara. Tudo fica muito vago, mesmo quando mais dados são obtidos. A incidência tem crescido. Isso é fato! (Silva, 2021, p. 72).

A crítica ao aumento do número de casos reforça a importância de mais estudos, formações mais adequadas aos profissionais de saúde para que se estabeleça a compreensão de que realizar o diagnóstico de TEA não é algo a ser realizado em 15 minutos. A avaliação precisa ser ampla, percebendo como o indivíduo atua em cada espaço que frequenta, com observação e sempre escutando os espaços que o indivíduo frequenta, como a escola por exemplo. Silva nos afirma ainda que:

Sabe-se que o diagnóstico tem implicações para os indivíduos com TEA e para seus familiares, facilitando o acesso a serviços de Saúde e Educação; contudo, não deixa de trazer riscos para as práticas sociais e educacionais, pois, muitas vezes, são realizados sem levar em consideração as fases de desenvolvimento do indivíduo; não se exploram as possíveis relações entre os sintomas, o ambiente familiar e outros eventos importantes da vida das pessoas (Silva, 2021, p. 71).

Percebe-se a mesma necessidade de formação na área educacional, que ainda carece de publicações substanciais sobre o tema. Nesse sentido, é necessário promover formação continuada não apenas para os professores, mas para todo o corpo docente, garantindo a disseminação do conhecimento sobre o TEA no ambiente escolar e universitário. Isso é fundamental para que a comunidade acadêmica possa conhecer e compreender as singularidades dos sujeitos com TEA, para que possa desenvolver um melhor acolhimento nos espaços educacionais, construindo planejamentos assertivos e que ofereçam equidade de acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, a instituição educacional desempenha um papel fundamental na inclusão desses indivíduos. Portanto, é fundamental que adote uma proposta pedagógica que aborde suas necessidades específicas e promova o desenvolvimento de suas habilidades. Em colaboração com a família, devem ser buscadas alternativas de inclusão, visando à plena participação do sujeito com TEA na sociedade. Dessa forma, ele pode ser reconhecido e valorizado como um membro integral da comunidade.

O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TEA

Discorrer sobre desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes é uma tarefa desafiadora, pois cada indivíduo progride e aprende de maneiras distintas

e em ritmos variados. Quando consideramos os estudantes com deficiência, essa diversidade de desenvolvimento torna-se ainda mais evidente e está intimamente ligada ao nível de comprometimento de cada pessoa envolvida, bem como à eficácia dos métodos de ensino utilizados. Assim, para compreender a aprendizagem desses indivíduos e os fatores envolvidos, é fundamental que as práticas pedagógicas evoluam no sentido de promover a inclusão desses sujeitos no contexto social. Além disso, relacionar a aprendizagem ao desenvolvimento torna-se especialmente relevante quando integrado aos estudos sobre deficiência.

É imperativo ressaltar as contribuições de Vygotsky (2007) no entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem. Segundo o autor, esses processos ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Ao investigar a aprendizagem humana, o autor russo observou discrepâncias entre os níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que engloba as habilidades que a criança realiza de forma independente em sua vida diária, e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que abarca aquilo que ela ainda não domina, mas pode aprender em colaboração com outros mais experientes. Essa interação com indivíduos mais capacitados é essencial, pois é por meio dela que os aprendizes ampliam suas competências.

Além disso, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é uma construção psicológica em constante evolução, visto que as habilidades que uma criança consegue desempenhar com a assistência de outra pessoa hoje, ela será capaz de realizar sozinha no futuro, à medida que aprende e se desenvolve, ampliando assim seu repertório de habilidades. Conforme salientado por Vygotsky (2007, p. 98), “[...] a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”.

Valladão (2017) esboça a teoria de Vygotsky, cujas contribuições são fundamentais para esclarecer o desenvolvimento e a linguagem, e, nesse contexto, ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem. A autora destaca que “[...] o conhecimento é um processo que surge e se modifica com base nos símbolos linguísticos ou nas línguas” (Valladão, 2017, p. 35). E complementa;

[...] no desenvolvimento humano, assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo. Fundamentados em Vigotski, assumimos a compreensão de que o sujeito não significa o mundo para, a partir

de então, representá-lo pela linguagem, mas sim que essa significação se constrói também pela própria linguagem.

Ainda de acordo com Valladão (2017), quando o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender a si mesmo e estabelecer conexões com o mundo ao seu redor, seu desenvolvimento e linguagem são enriquecidos por meio da mediação, ou seja, pela interação com outros indivíduos. A partir dessa premissa, torna-se evidente que, para que uma pessoa com TEA alcance uma aprendizagem significativa, é fundamental estabelecer uma parceria colaborativa entre família e instituição. Essa reflexão evidencia que a linguagem, seja verbal ou não verbal, é primordial para o engajamento do sujeito com o mundo e sua própria formação, enquanto as relações interpessoais desempenham um papel vital no desenvolvimento, tanto dentro quanto fora do contexto familiar, destacando a interdependência entre desenvolvimento, linguagem e aprendizagem ao longo da vida.

Conforme Vygotsky (2007, p. 87 - 90), a interação entre desenvolvimento e aprendizagem em crianças pode ser delimitada a três domínios, sendo-os:

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado [...] a segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizagem é desenvolvimento [...] e, a terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as.

Ao examinar as três perspectivas apresentadas por Vygotsky (2007), destaca-se a concepção da interação entre aprendizagem e desenvolvimento, ressaltando como a educação e o ensino podem influenciar o progresso humano. A primeira abordagem argumenta que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, isto é, “[...] o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido no desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, p. 88). Dessa forma, a aquisição de conhecimento é dissociada de qualquer aspecto da experiência histórica do indivíduo.

A segunda abordagem postula que aprendizagem é desenvolvimento; isto é, o processo de aprendizagem promove o desenvolvimento do indivíduo e, simultaneamente, o desenvolvimento pessoal impulsiona a aprendizagem. Assim, há uma interconexão entre aprendizagem e desenvolvimento, onde um influencia diretamente o outro. Nessa completude, Vygotsky (2007, p. 89), descreve que:

[...] o desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento se fundem em um único processo, levando em conta a história e a biologia do indivíduo para sua evolução educacional.

Uma terceira perspectiva aborda a aprendizagem e o desenvolvimento, buscando transcender os extremos das abordagens anteriores ao simplesmente combiná-las. Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento é fundamentado em dois processos distintos, mas intrinsecamente conectados, influenciando-se mutuamente. De um lado, a “[...] maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; do outro, o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, p. 90). Dessa maneira, reconhece-se tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento biológico e social do indivíduo como elementos fundamentais de sua formação, considerando as peculiaridades entre esses dois processos, os quais são percebidos como diferentes, mas complementares.

A discussão sobre essa concepção de aprendizagem e desenvolvimento é fundamental, pois orienta as práticas pedagógicas no ambiente educacional, especialmente em relação aos processos individuais de desenvolvimento de pessoas com deficiência, em particular, os sujeitos com TEA. Neste contexto, a importância se intensifica, pois contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes e adequadas a esse grupo específico.

Com a convicção na capacidade de aprendizagem de cada indivíduo, em seu próprio ritmo e estilo, tanto pais quanto professores devem familiarizar-se com as diversas modalidades de ensino, assim como com a legislação que assegura os direitos para que todos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem e participação na vida social, com justiça e equidade. Essa compreensão é fundamental para promover a inclusão e proporcionar um atendimento digno a cada cidadão com TEA (Kupas; Soares, 2012).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O ESTUDANTE COM TEA

Para viabilizar o ingresso de pessoas com TEA nas Instituições de Ensino Superior, é imprescindível uma reestruturação institucional para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência desses indivíduos. Além das

adaptações curriculares e arquitetônicas, são identificadas barreiras como falta de integração entre colegas e comunicação insuficiente por parte de alguns professores (Souza; Barbosa, 2016). Esses obstáculos exigem abordagens diversas para serem superados, como destacado por Dantas (2017), que ressalta a importância de analisar a jornada educacional de estudantes com deficiência até o ensino superior, compreendendo seus desafios, oportunidades e limitações. A autora enfatiza ainda que o suporte da família é uma ferramenta de extrema importância para “[...] alavancar a aprendizagem e a conquista de novas oportunidades dentro das instituições de Educação Superior” (Dantas, 2017, p. 46).

Nesse contexto, é fundamental levar em conta a singularidade do estudante, pois essa individualidade não reflete apenas sua própria história de vida, mas também sua interação com a sociedade, abordando questões históricas e sociais, incluindo o preconceito institucionalizado. Conforme exposto por Dantas (2017, p. 46);

[...] estudar a trajetória na Educação Superior é ter presente o conflito histórico de exclusão social pelo qual a pessoa com deficiência passou ao longo do tempo. É, também, refletir sobre suas condições de acesso, permanência e aprendizagem tendo em vista sua formação para o mundo de trabalho.

Olivati (2017) descreve a experiência de três candidatos com TEA que enfrentaram dificuldades durante o vestibular para ingressar na Ensino Superior. Nenhum deles solicitou adaptações na prova, um deles alegou que o formulário não oferecia a opção de TEA, outro não a percebeu e o terceiro optou por não declarar devido a experiências negativas anteriores. A autora ressalta que a omissão do diagnóstico pelos estudantes pode comprometer sua jornada acadêmica, até mesmo levando à interrupção dos estudos. Essa narrativa evidencia que os desafios para a inclusão de estudantes com TEA na Ensino Superior começam já no acesso aos exames vestibulares.

Por ser uma temática relativamente nova, a legislação sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior aborda o assunto de forma genérica, priorizando algumas necessidades específicas. Santos e Hostins (2015, p. 196) complementam que;

[...] especificamente para o Ensino Superior, em 2003, é sancionada a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir

os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Assim, esse documento assinala a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos, instalações para os “portadores de deficiência física e sensorial” e com mobilidade reduzida. Percebe-se, por meio da redação do texto, que novamente se trata de um público específico da educação especial, ou seja, as pessoas com deficiência física ou sensorial. Diante de tantas discussões acerca da educação para a diversidade, do direito de todos à educação, ainda nos deparamos com legislações voltadas para grupos de interesse específicos.

Dessa forma, a jornada acadêmica da pessoa com deficiência está condicionada, em parte, à capacidade da instituição de proporcionar apoio físico e pedagógico, garantindo um acesso equitativo à educação e a superação das dificuldades encontradas.

Conforme destacado por Dantas (2017), há uma necessidade premente de aprimoramento na qualidade e divulgação dos serviços oferecidos pelas Instituições de Educação Superior, além de um maior engajamento e preparo dos docentes para acolher os estudantes com deficiência. Urge, portanto, um monitoramento eficaz por parte dos órgãos responsáveis para garantir a efetiva aplicação das leis, visando atender às demandas do alunado com deficiência que almeja uma formação na graduação.

Ferrari (2016, p. 5-6) propõe diversas medidas práticas que poderiam facilitar essa inclusão;

No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio a escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial.

Independentemente das estratégias adotadas, é necessário que a universidade se reestruture para acolher a diversidade de pessoas que têm direito ao acesso no Ensino Superior. Conforme apontado por Dantas (2017), a formação pedagógica dos professores universitários no Brasil tem sido objeto de discussão recente, pois a universidade sempre desfrutou de autonomia, organização e hierarquia interna, sem ser questionada pela comunidade acadêmica ou pela sociedade. Dessa maneira, a diversidade desafia a maneira como o Ensino

Superior tem lidado com seu corpo discente. A educação superior, na figura de seus docentes, necessita construir um novo olhar sobre os indivíduos com TEA. É urgente a necessidade de:

[...] resgatar o sujeito que existe por trás do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, percebê-lo em suas particularidades como alguém capaz de produzir sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas que expressam sua subjetividade, assim como qualquer ser humano que não apresenta o TEA como característica humana. É fundamental compreender a implicação de suas configurações subjetivas em sua forma de aprender e em sua forma de ser e estar no mundo, ofertando-lhe espaço para experienciar, sem querer adequá-lo a comportamentos considerados socialmente aceitos. A superação da condição que patologiza o sujeito, que determina que sua forma de expressão é errada, que seus movimentos são desagradáveis, que seus “barulhos” são irritantes, é muito importante, pois essa concepção dominante não tem a ver com o reconhecimento da diferença. Somente com o reconhecimento da diferença como uma condição histórico-social é que serão superadas essas concepções que patologizam o ser humano (Silva, 2021, p. 250-251).

Magalhães (2013) discute que a inclusão de indivíduos com deficiência na Educação Superior representa um desafio significativo para os professores, especialmente devido à escassez de estruturas que apoiem tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes. A autora destaca que assegurar a admissão não é o bastante; é necessário que as universidades se organizem e implementem mecanismos para oferecer um ensino de qualidade para esse grupo.

Conforme apontado por Olivati (2017), a maioria dos desafios enfrentados pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Superior está relacionada à falta de preparo dos docentes em relação aos métodos de ensino e à aplicação do conteúdo. É importante ressaltar que muitos docentes não estão familiarizados com os diagnósticos de TEA, o que prejudica o processo de aprendizado dos mesmos. Costa, Nakandakare e Paulino (2018) destacam a escassez de formação para professores sobre o TEA, e apenas uma pequena parcela de profissionais busca capacitação nesse campo, evidenciando a falta de profissionais qualificados para atuar em instituições de ensino, tanto no nível básico quanto no Ensino Superior.

A Educação Superior, pela própria tradição histórica nacional, revela grande valorização à competência técnica e aquisição de conhecimentos e conteúdos pelos alunos. A vida não cabe, entretanto, numa integralização curricular estanque e unívoca; é o que nos ensina uma pessoa com autismo numa sala de aula na universidade. Os fantasmas do “capacitismo” e da incapacidade rodeiam as pessoas como a face de uma mesma moeda. Os preconceitos desabrocham num jardim de possibilidades para mudança e acolhimento da diferença (Falcão Sales, 2021, p. 71)

Entretanto, há estratégias para impulsionar a promoção de uma Educação Superior mais inclusiva. Rocha et al., (2018) ressaltam que a flexibilização do currículo, a presença de especialistas, a utilização de avaliações alternativas, como provas especiais, e diversas outras medidas podem potencializar as capacidades desses indivíduos. É fundamental compreender o processo de aprendizagem do autista para implementar tais práticas de maneira eficaz.

Para Donati e Capellini (2018, p. 1.461), é primordial;

[...] para uma efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior serão necessárias políticas afirmativas e estruturas de apoio pedagógico, sejam eles humanos ou tecnológicos, aos estudantes. Tais necessidades deverão estar vinculadas a maiores investimentos e qualidade dos serviços na educação, no que se refere à formação **de** professores, bem como a diferentes estratégias e recursos de aprendizagem, que extrapolem as salas de aula.

Assim, é imprescindível desenvolver estratégias que contribuam para o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA, uma vez que cada indivíduo possui suas próprias peculiaridades na forma de agir, compreender e interpretar o mundo ao seu redor. Essa reformulação requer que as universidades repensem não apenas aspectos práticos, mas também questões filosóficas e históricas, como a própria definição de inclusão.

Em colaboração, Rozek (2015, p. 215); sinaliza que a formação docente, em uma perspectiva de “Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico”.

A autora destaca que “[...] educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros” (Rozek, 2015, p. 215), evidenciando que os

desafios e as iniciativas para promover uma inclusão significativa ultrapassam as simples adaptações de infraestrutura.

Trazemos as palavras de Cruz quando diz que: [...] temos a clara consciência de que só oferecemos uma educação verdadeiramente especial, quando não mais enxergamos alunos com limitações para desenvolver os seus talentos, mas apenas alunos com possibilidades totais para fazê-lo” (2013, p. 10).

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 66, estipula que a preparação para o magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Esses programas têm a responsabilidade de capacitar professores para atuar na Educação Superior. No entanto, conforme apontado por Dantas (2017), a maioria desses programas concentra-se na formação de pesquisadores, oferecendo poucos recursos para preparar os professores para o ambiente universitário, especialmente no que diz respeito ao atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência. Portanto, evidencia-se a necessidade de a Educação Superior também investir em políticas institucionais voltadas para a formação docente, garantindo que os profissionais estejam aptos a conduzir suas aulas com respeito às particularidades individuais de cada sujeito, contribuindo assim para seu desenvolvimento pessoal e profissional (Dantas, 2017).

Dessa forma, a inclusão na Educação Superior envolve e desafia múltiplos elementos sociais: o ambiente familiar do estudante, sua jornada histórica, a instituição de ensino, as políticas governamentais e os docentes que interagem regularmente com o estudante. Portanto, uma abordagem multidisciplinar se faz essencial para concretizar a inclusão, visando proporcionar à diversidade na sociedade um espaço mais amplo e justo nessa fase educacional, a qual é garantida por direito.

Nesta lógica conceitos como estilos de aprendizagem, que antes não chegava aos bancos da Educação Superior, agora precisam ser levados em conta, já que hoje a neurociências nos apresenta informações relevantes sobre as diferentes modalidades de aprendizagem e como elas impactam na maneira de ser e estar de cada indivíduo. Podemos afirmar então que:

Cada aluno tem um jeito específico para receber e processar informação, que resulta de sua historicidade e perfil cognitivo. Um dos grandes desafios dos professores do Ensino Superior está no reconhecimento da importância de compreender a singularidade do

aprender de seu alunado. A ausência dessa consciência proporciona a geração de estereótipos e rotulações de alunos como despreparados, inconvenientes ou incapazes (Falcão Sales, 2021, p. 71).

Um dos aspectos que necessita reformulação a partir de uma perspectiva mais inclusiva na Educação Superior são as práticas avaliativas. Essas, ainda se encontram sustentadas em conceitos como mérito e esforço pessoal, reforçando assim o modelo competitivo, o individualismo, quando uma nova sociedade clama por posturas mais colaborativas, participativos e não classificatórios. Podemos dizer então que:

[...] a avaliação da aprendizagem em contextos universitários relaciona-se: a) aos processos avaliativos que passam pela complexidade dos conteúdos e dos níveis de aprendizagem dos alunos. Enfatiza-se a avaliação de conteúdos conceituais, valorizando a memorização e reprodução, desconsiderando questões comportamentais e subjetivas, pensamento crítico e resolução de problemas; b) à inexistência de critérios de avaliação claros e objetivos perceptíveis aos alunos, em razão da incoerência entre os procedimentos avaliativos e o jeito como o professor trabalha o conteúdo. Além disso, os critérios de avaliação devem ser discutidos e analisados com os alunos para as devidas deliberações; c) à predominância do uso de avaliação somativa, pois a preocupação de professores e alunos está dirigida, tão só, para os resultados e notas, em detrimento da compreensão do processo de aprendizagem; d) ao uso equivocado dos efeitos da avaliação, visto que os professores não utilizam esses resultados como meio de reflexão e mudança de sua prática, tampouco revisam, em conjunto com os alunos, o processo de ensino e aprendizagem (Falcão Sales, 2021, p. 66).

De maneira nenhuma afirmamos aqui que não deva existir processos avaliativos, mas sim, que os mesmos precisam ser reformulados para acolher as diferentes maneiras de expressão da aprendizagem, onde o sucesso seja possível para todos. E para que a avaliação possa mudar, a instituição precisa rever suas concepções sobre aprendizagem, avaliação, deficiência, entre tantos outros conceitos que acabam impactando as práticas pedagógicas cotidianas, levando a exclusão das pessoas com TEA no transcorrer da Educação Superior.

Concordamos então com a afirmação:

A reflexão sobre a prática, o fortalecimento de ações colaborativas entre os professores – planejamento, definição de objetivos, seleção de estratégias, de procedimentos e instrumentos de avaliação

– encaminham mudanças significativas nas práticas de ensino na universidade, que se reverteriam numa prática de avaliação formativa que considera o processo. A cultura da prática da avaliação formativa é composta pela diversidade de estratégias, técnicas, procedimentos e experiências que docentes e discentes realizam para produzir aprendizagem (Falcão Sales, 2021, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse ‘mergulho teórico e reflexivo’ podemos afirmar então que a inclusão na Educação superior para um estudante com TEA apresenta enormes desafios ainda. Ela não se dá apenas através de políticas de ações afirmativas, realização de adaptações em documentos ou nos espaços físicos da instituição. A inclusão que se busca, que possa oferecer acesso, permanência e terminalidade, garantindo os processos de aprendizagem passa por uma reformulação dos papéis de professor e estudante, desacomodando-os, refazendo os encontros e propagando um novo pensar e agir, que acolhe diferentes perspectivas.

Nesse movimento, as práticas dos professores da Educação Superior precisam ser repensadas, pois só o conhecimento específico de sua área de estudo não é garantia de que os estudantes possam aprender, sendo assim, é preciso um maior comprometimento docente no acolhimento as diferenças, sejam elas de que ordem se apresentem. Isso é o que exige uma Educação Superior para o século XXI. Nesse movimento, o ‘não saber como fazer’, a ‘imprevisibilidade’ serão sensações recorrentes, mas que precisam impulsionar a busca por outras vias de ação e não justificar uma letargia pedagógica, onde a exclusão esteja clara e presente.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, Julian de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Masson do Brasil Ltda, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

BARROS, Luis Eduardo dos Santos. **Turismo e inclusão**: a viagem de um autista. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e inclusão**: narrativas de mães de filhos com transtorno do espectro autista (TEA). 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2023.

COSTA, Bruna Santos; NAKANDAKARE, Eduardo Bento; PAULINO, Eduardo. A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. **Refas**, São Paulo, v. 4, n. 4, 2018. Disponível em: <http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/190>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CRUZ, Ângela Maria Paiva. Por uma educação verdadeiramente especial. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior, docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 9-10.

DANTAS, Nozangela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande**: desafios e possibilidades. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DONATI, Grace Cristina; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com TEA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1459-1470, 2018.

FALCÃO SALES, Jeferson. **Autistas na Universidade**: aspectos relacionados a acessibilidade e avaliação de aprendizagem. 1. ed. – Recife: Inoveprimer, 2021.

FERRARI, Juliana Barbosa. Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 7., 2006, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...] Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior--um-relato-de-experien-cia-na-ufpr-litoral>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FLICK, Uwe.. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUPAS, Rubia; SOARES, Edvaldo. Métodos para auxiliar na inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar. *In*: POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (Orgs.). **Acessibilidade na escola inclusiva**: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 123-140.

LUZ, Katia Cristina. **A veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil**: embates e tensões. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor**: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM). 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**: reflexões sobre a docência universitária. *In*:

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.). **Inclusão no ensino superior, docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 45-56.

MARTINS, Susan de Jesus. **Interação social em jovens com síndrome de Asperger**. 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, São Jorge, 2009.

OLIVATI, Ana Gabriela. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

ROCHA, B. R. *et al.* Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], n. 9, p. 140-153, 2018.

RODRIGUES, Isabel de Barros. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. 2017. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROZEK, Marlene. Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 205-216.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política nacional para a inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SILVA, Élide Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014.

119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **O Transtorno do Espectro Autista e os desafios na compreensão do sujeito**: contribuições da Teoria da Subjetividade. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. PUCRS, 2021.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Transtorno do espectro autista: diálogos a respeito do sujeito que aprende. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; Silva,

Karla Fernanda Wunder da (Orgs). **A educação das pessoas com deficiência**: desafios, perspectivas e possibilidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. P. 382 – 402. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/9711c4_28ef-6fe59274416ea2df217eb05ce408.p df. Acesso em 26 fev. 2024.

SOUZA, Julyana Christine Cunha; BARBOSA, Priscila de Sousa. Percepções sobre a inclusão do adulto com transtorno do espectro autista na Universidade Estadual do Maranhão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 3., 2016, Natal. **Anais eletrônicos [...]** Natal: Coned, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID1828_14082016215136.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

VALLADÃO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.03.016

O ENSINO DE QUÍMICA E SUAS PECULIARIDADES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Gicelia Moreira¹

André Alexandre Honorio da Silveira²

Maria Jania de Queiroga Sousa³

Talita Emanuely Santana da Silva⁴

RESUMO

Atualmente, muitas são as dificuldades que profissionais da área de educação tem enfrentado em sala de aula quando se depara com algum aluno que apresente algum tipo de necessidade especial. Assunto este, faz com que com esses docentes venham a dialogar de como podem ser trabalhadas suas aulas de forma eficaz e inclusiva para alunos com alguma deficiência física e/ou mental. Entretanto, quando entra em pauta o tema da Inclusão, tema este, muito debatido por gestores e profissionais da área de educação, podem levar a uma metodologia de ensino e aprendizagem muito importante e relevante com base no ensino da inclusão. Logo, diante da temática abordada, a inclusão, o presente trabalho tem como objetivo principal, fazer um levantamento bibliográfico e dissertar trabalhos que traga metodologias importante e relevantes para o ensino de química para alunos com deficiência visual, sugerindo novas ideias e metodologias para professores leigos no assunto questionado. Quando o tema Inclusão é o tema central de um

1 Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Engenharia Química da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, gicelia.moreira@eq.ufcg.edu.br;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, silveira.andre@academico.ifpb.edu.br;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, maria.jania@academico.ifpb.edu.br;

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, emanuely.talita@academico.ifpb.edu.br;

bom diálogo entre profissionais da área de ensino, esse tema fica cada vez mais complexo no decorrer de uma roda de conversa, pois, não é uma temática fácil de ser mencionada e nem tão pouco trabalhada. Muitos são os fatores que levam a esses questionamentos, por exemplo, a falta de preparação de professores em seus cursos de graduação para lidar com alunos que apresente algum tipo de necessidade especial, especificamente, a deficiência visual. No entanto, é de suma importância que este tema venha ser colocado e debatido cada vez mais por toda a comunidade acadêmica (Congressos, Simpósios, Feiras de Ciências, Semanas Pedagógicas, Seminários entre outros), onde, de certa forma, irá capacitar e aprimorar profissionais da área de educação e surgir novas ideias como suporte para se obter um resultado significativo diante do perfil de aluno mencionado na temática em pauta.

Palavras-chave: ensino de química, deficiência visual, inclusão, alunos e aprendizagem

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 90 surge o paradigma da inclusão, que segundo Medeiros (2020), após muitos preconceitos, práticas e atitudes segregadoras relacionadas a pessoas com deficiência, marcaram grandes desafios e superações vivenciadas naquela época que se estende até hoje. No entanto, muitos são as discussões sobre o tema de inclusão, principalmente no âmbito acadêmico/escolar.

Atualmente, muitos são os questionamentos relatados quando o tema mencionado em uma roda de conversas é a inclusão, principalmente em ambiente escolar. Entretanto, grandes são os desafios enfrentados por toda comunidade acadêmica diante de situações de alunos com alguma necessidade especial, fazendo com que, professores venham ter um grande desafio em sala de aula devido a heterogeneidade da turma. No entanto, seja qual for a necessidade do aluno, cada aluno de forma geral, apresenta suas peculiaridades com diferentes défices de aprendizagem e desenvolvimento do conteúdo abordado em sala de aula.

De acordo com Mantoan (2003), ideias são difundidas para promover que todas as pessoas de forma geral sejam tratadas com igualdade, de forma que as diferenças sejam respeitadas e ao mesmo tempo seja assegurado os direitos de cada pessoa. Logo, o autor ainda afirma que, isso acontece devido a compreensão de que a beleza e a riqueza de uma sociedade estão pautadas nas próprias complexidades que podem ser alcançadas com uma maior heterogeneidade entre um ciclo de pessoas que torna um grande desafio para profissionais da área de educação, ou seja, a heterogeneidade da turma.

Entretanto, a utilização de metodologias que sejam diferenciadas e inclusivas tornam-se cada vez mais necessárias em determinadas disciplinas que requer um nível de Estudo da Arte de forma abstrata mais detalhado. Por exemplo, à química é uma ciência que vem estudar a matéria e suas transformações em um nível molecular, porém, no entanto, grande é o número de alunos que apresentam dificuldades em conceitos da matéria, reações químicas, propriedades físico-químicas, dentre outros conceitos (ROCHA; VACONCELOS, 2016).

No entanto, caminhando nessa perspectiva, é fundamental e relevante a utilização de estratégias didáticas diferenciadas que aborde conteúdos abstratos de forma concreta e que estes sejam utilizados para melhorar o entendimento dos alunos de maneira que proporcione uma aprendizagem significativa, onde,

todos os alunos de forma geral, serão fomentados por tais estratégias, cita Marques (20018). A inclusão no âmbito escolar tem se configurado em um grande e importante movimento que fomenta ressignificação educacional para todos de forma geral, sendo também, uma quebra de paradigmas que proporciona novos caminhos e novas demandas para à rede de ensino.

De acordo com Mantoan (2016), à inclusão no âmbito escolar continua sendo sujeita a mudanças, bem como a quebra de padrões convencionados devido aos aspectos da sociedade, principalmente, aspectos políticos que se opõe a acreditar como modelo educacional.

Diante da temática de inclusão e tratando-se de alunos com deficiência visual (DV), alternativas e estratégias são apresentadas na literatura com objetivo de estudar diferentes formas de ensino de química para alunos com deficiência visual. Logo, com base nesta temática, o objetivo do trabalho relatado, trata-se de uma dissertação da fundamentação científica de trabalhos que estudaram/trabalharam com estratégias didáticas no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual em aulas de química.

DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

No Brasil, o perfil de pessoas com deficiência do século XVI até o início do século XX, descreve praticamente o ensino de trabalho manual, o que se objetiva a não dependência do Estado por pessoas que apresentem algum tipo de deficiência. De acordo com Nascimento et al. (2020), o contexto histórico dar uma ênfase a pessoas deficientes em asilos, hospitais psiquiátricos seguido de classes anexas às escolas regulares. Os autores afirmam que o movimento conhecido por integração que aparece na Constituição de 1988 e também na primeira Lei de Diretrizes e Bases, fundamenta principalmente, na crise em que o país estava atravessando, sendo que, no ano de 1996, foi reconfigurada a Lei nº 9.394/96, onde, a modalidade de educação inclusiva na qual crianças, jovens e adultos passaram a ter acesso livre para o ingresso em escolas na modalidade regular.

Januzzi (2006) acrescenta que, o ensino foi desenvolvido e assegurado a integração de alunos com deficiência, preferencialmente, no ensino regular que tem como atendimento especializado sempre que não fosse possível o ingresso dos mesmos em salas de aulas de ensino regular.

Como a temática abordada é a deficiência visual no ensino de química, de acordo com Cedran et al. (2018), a deficiência visual implica nos termos educacionais em que, o atendimento para esse tipo de necessidade deve-se ter um acompanhamento diferenciado. Logo, faz-se necessário o uso de materiais e métodos adequados para minimizar barreiras estabelecidas por respostas visuais que venham proporcionar as mesmas condições de ensino e aprendizagem que um normovisual.

Todavia, se tratando da disciplina de química, este aspecto se configura de forma mais acentuada em vista o processo de ensino e aprendizagem está colocado em três níveis: *o macroscópico, microscópico e o representacional*. Onde, essas três abordagens para uma aprendizagem significativa são de suma importância para alunos deficientes visuais.

O fato de um aluno apresentar algum problema de visão em grau elevado, não torna o indivíduo incapaz de se relacionar e aprender, uma vez que, para alunos com deficiência visual, sua capacidade de abstrair é bem superior à dos normovisuais, tornando assim, o ensino centrado em uma perspectiva inclusiva que será efetivada por mudanças didático-pedagógica e ao mesmo tempo, garantindo as necessidades de aprendizagem de cada estudante (PIRES, et al. 2007).

PERCURSO METODOLÓGICO

Durante o desenvolvimento do presente trabalho, adotou-se como sendo uma técnica de Estudo da Arte, se configurando em uma análise bibliográfica de um número de seis periódicos desenvolvidos entre os anos de 2020 à 2023, centrados no desenvolvimento de materiais didáticos aplicados ao ensino de química voltados para alunos com deficiência visual. Durante à busca dos trabalhos na literatura, fez-se o uso das seguintes palavras chaves: ensino de química, deficiência visual, inclusão, alunos e aprendizagem. A busca dos periódicos dissertados fora feita nos sites das próprias revistas de publicação bem como na biblioteca virtual da própria instituição do qual o trabalho se encontra vinculado, onde, os endereços para download dos mesmos se encontram junto as suas respectivas referências bibliográficas. A Tabela abaixo descreve os artigos dissertados no presente trabalho.

Tabela 1: Descrição dos artigos analisados no estudo da arte

Título do Periódico	Ano	Autores	Instituição de origem
Equipamentos alternativos para o ensino de Química para alunos com deficiência visual	2016	Adeilton Pereira Maciel; Antonio Batista Filho; Gilza Maria Piedade Prazeres.	Universidade Federal do Maranhão
Construção de uma tabela periódica interativa com recurso de áudio adaptada para o ensino de Química a estudantes com deficiência visual	2018	Evellyn Gonçalves de Souza; Diego Henrique Barboza Vieira; Amaury Walbert de Carvalho; Miquéias Ferreira Gomes; Grazielle Alves dos Santos.	Instituto Federal Goiano
Utilização de modelos táteis sustentáveis como alternativa no ensino de química para alunos com deficiência visual	2020	Leonardo Rafael Medeiros	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Modelos atômicos e a impressora 3D: proposta para a inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de química	2021	Katharine Coimbra Toledo; Ivanise Maria Rizzatti.	Universidade Estadual de Roraima; Universidade Federal de Mato Grosso
Química orgânica para alunos com deficiência visual: uma estratégia de aprendizagem combinando uso de modelos 3D e audiodescrição	2022	Adriana Maria Queiroz da Silva Lima; João Elias Vidueira Ferreira; Ronilson Freitas de Souza.	Universidade do Estado do Pará. Universidade Federal do Pará.
Avaliação técnica e pedagógica de professores de Química quanto a metodologias e materiais utilizados no ensino de química para alunos com deficiência visual	2023	Francisco Ferreira Dantas Filho; Ana Patrícia Martins Barros.	Universidade Estadual da Paraíba.

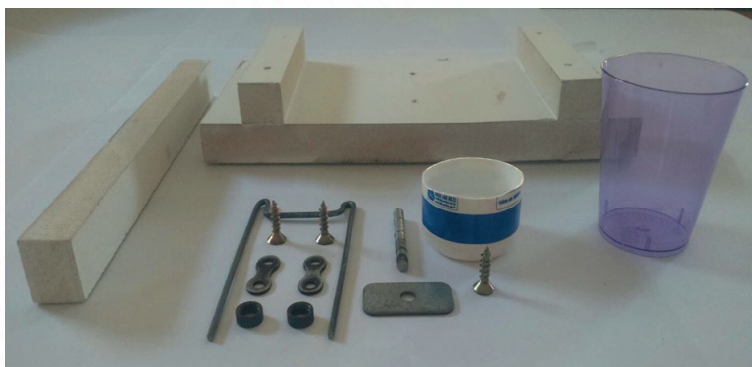
FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

De acordo com os trabalhos selecionados e com base na temática adotada, no trabalho de Maciel et al. (2016), os autores tem por objetivo principal, mostrar que é possível introduzir no currículo de um curso de licenciatura em Química, atividades relativas à inclusão de alunos com deficiência visual e quebrar paradigmas ligados ao ensino de ciências para alunos com deficiências visuais, além de estimular a criatividade dos futuros professores para o desenvolvimento de recursos didáticos por meio de materiais alternativos.

No decorrer do projeto, os autores adotaram como percurso metodológico o desenvolvimento de projetos com a criação e uso de equipamentos a serem utilizados por alunos da educação básica com deficiência visual. A proposta foi apresentada aos discentes da disciplina Instrumentação para o Ensino de Química. A princípio, deu-se a construção e uso de balança e medidor de volumes. Todos os materiais utilizados pelos os autores para construção da balança e do medidor de volumes adaptados para estudantes de ensino médio com deficiência visual são alternativos.

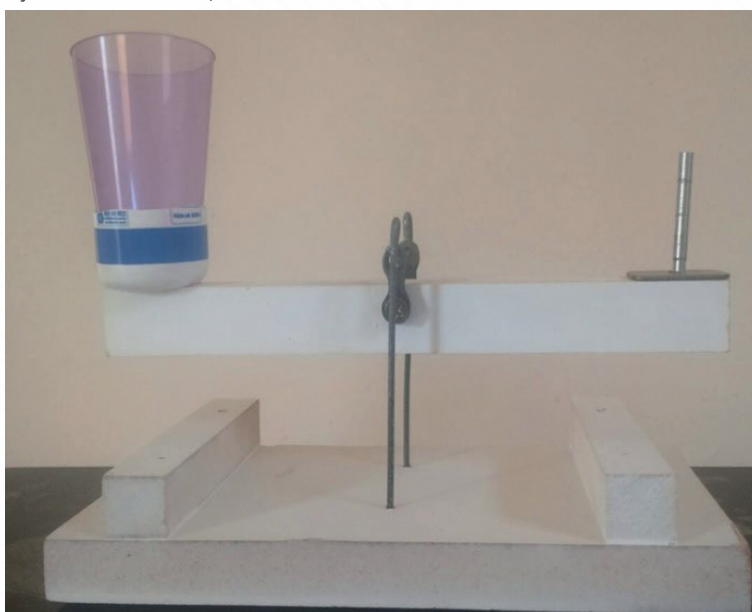
Inicialmente, os autores construíram uma balança adaptada, onde, as peças utilizadas pelos autores que compõem a balança estão apresentadas na Figura 1. Após montagem, as partes da balança foram lixadas para se removerem farpas, pontas e imperfeições que pudessem causar cortes acidentais nos usuários com deficiência visual. Na Figura 2, os autores apresentam uma imagem da balança montada e pronta para fazer medidas de massas de diversos sólidos, tais como grãos, blocos, grumos ou pós.

Figura 1: Peças para construção da balança



Fonte: Maciel et al. (2016).

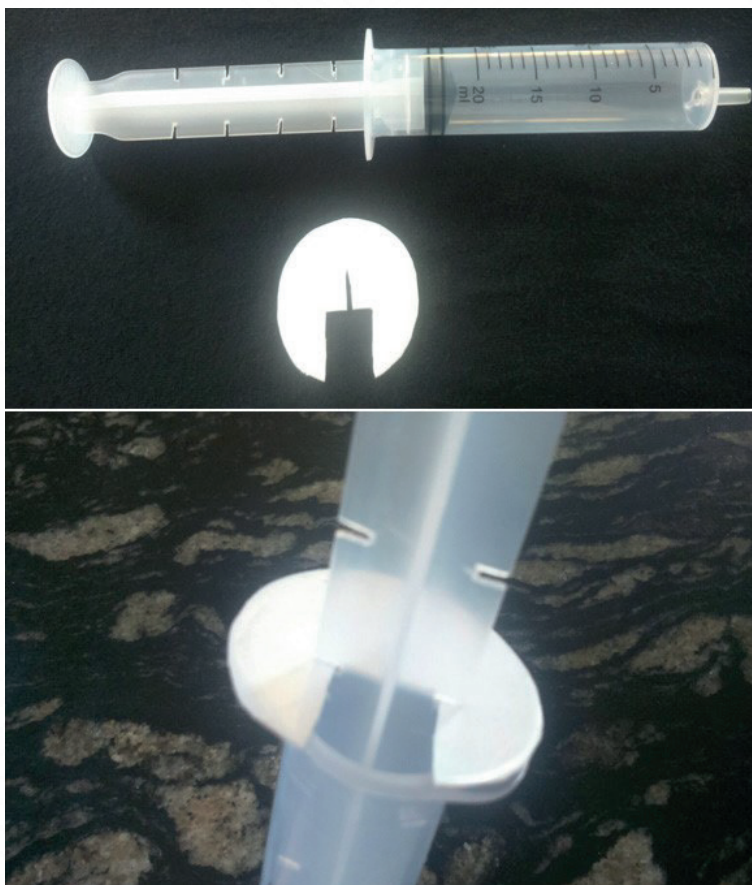
Figura 2: Balança a ser utilizada por alunos com deficiência visual



Fonte: Maciel et al. (2016).

Para a construção do medidor de volumes, os autores fizeram gradações com marcador permanente no êmbolo da seringa, correspondentes a cada volume medido. Com uma serra fina (utilizada para cortar aço), foram feitas fendas de cerca de 5 mm em três dos quatro lados do êmbolo. As fendas foram utilizadas para se encaixar uma trava que tem a função de fixar o volume a ser medido. A trava foi confeccionada com uma pequena placa de plástico rígido na qual foram feitos cortes que permitiram o encaixe no êmbolo nas fendas do êmbolo, como mostra a Figura 3.

Figura 3: Medidor de volume a ser utilizado por alunos com deficiência visual



Fonte: Maciel et al. (2016).

De acordo com as considerações apresentadas pelos os autores, a disponibilidade de equipamentos adaptados e de baixo custo possibilitou que docentes possa aplicar metodologias de ensino inclusivas, bem como, permite

que alunos com deficiências visuais sejam sujeitos ativos de aulas experimentais, as quais comprovadamente são essenciais para a eficiência do processo ensino/aprendizagem de Química. A construção dos equipamentos também mostrou que é possível inserir uma metodologia inclusiva em um currículo tradicional de formação de professores, com resultados didático-pedagógicos e técnicos.

Pensando em uma Tabela periódica adaptada para DV, Souza et al. (2018), propuseram a construção de uma tabela periódica interativa com recurso de áudio adaptada para o ensino de Química para estudantes com deficiência visual. Os autores buscaram mostrar os resultados para o desenvolvimento de uma Tabela Periódica Interativa (TPI) com recurso de áudio para utilização como material didático para o ensino de Química para alunos com deficiência visual que frequentam escolas de ensino regular de caráter inclusivo. Adaptações para possibilitar a utilização do recurso para alunos DV foram feitas tais como, desenvolvimento de software para reproduzir os áudios referentes a cada elemento químico dos Grupos e/ou Famílias “A”, e teclado com os símbolos dos elementos transcritos na simbologia Braille.

A metodologia da pesquisa desse trabalho foi dividida em cinco etapas: *Desenvolvimento da Tabela periódica interativa (TPI); Desenvolvimento do Hardware; Desenvolvimento do software*. Assim, um teclado de computador que seria descartado foi utilizado para construção da TPI. Botões com mesmo tamanho foram selecionados para representarem os símbolos dos elementos químicos, sendo estes escritos também em Braille. A TPI foi construída sobre uma plataforma de madeira previamente planejada com dimensões e inclinações que possibilitassem conforto no seu transporte e manuseio, respectivamente (Figura 4). Um espaço interno da base de madeira criado pela inclinação da mesma permitiu o encaixe do arduino, da placa de circuito impresso, dos botões e demais aparatos necessários para o funcionamento adequado do software (Figura 5). Em seguida, depois de finalizada, a TPI apresentou o formato exato da tabela periódica atual (Figura 6).

De acordo com os autores, a partir da leitura de diferentes bibliografias sobre o tema, tais como Gray (2011) foram selecionadas as informações consideradas importantes para um primeiro contato com a tabela periódica. O software foi preparado para possibilitar que novos áudios fossem adicionados e, assim, permitir, inclusive, a atualização dos áudios já existentes.

Figura 4: Seleção e adaptação dos botões/teclas usada na construção da TPI. (A) Teclas selecionadas para o uso. (B) Teclas adaptadas e finalizadas para o uso



Figura 5: Parte física da TPI finalizada. (A) Visão lateral que permite observar a inclinação da base de madeira. (B) Imagem superior da TPI com suas respectivas dimensões.

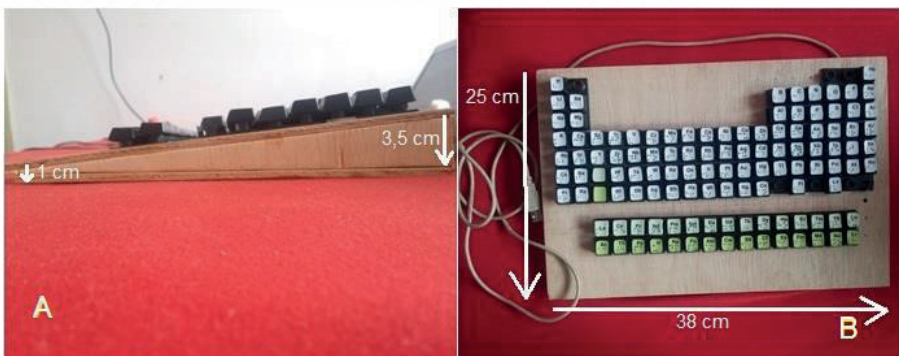
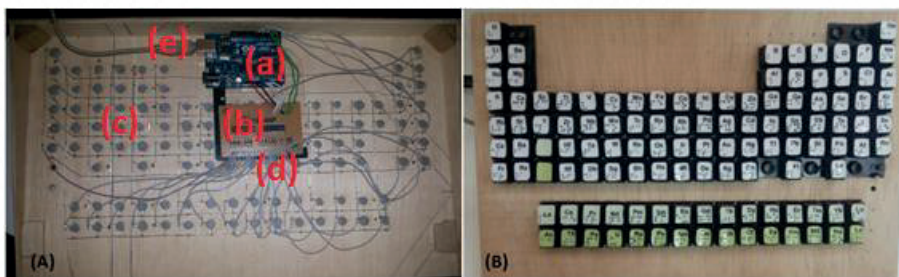


Figura 6: (A) Parte interna da TPI sendo (a) arduino, (b) placa de circuito impresso para converter os sinais de acionamento dos botões, (c) botões dos elementos químicos, (d) conexões dos botões à placa de circuito impresso e (e) cabo USB para conectar a TPI ao computador. (B) TPI finalizada.



Fonte: Souza et al. (2018).

Segundo o periódico, durante a realização do projeto, não havia nenhum aluno com deficiência visual cursando o ensino médio. Assim, a TPI foi apresentada a um aluno do 8º Ano do Ensino Fundamental e residente na cidade de Pires do Rio - GO, que demonstrou grande empolgação com o convite e ressaltou seu interesse por recursos didáticos que priorizam à audição. O aluno manteve-se atento durante toda a explicação sobre o tema e à apresentação da TPI.

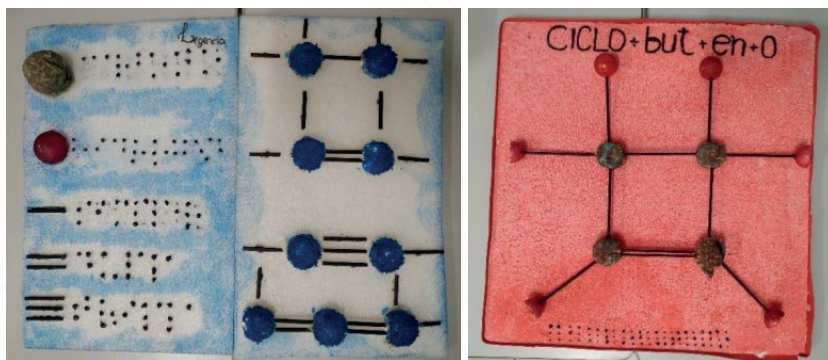
Diante da técnica aplicada, os autores dissertam que, durante o desenvolvimento da TPI ficou evidente a importância da elaboração de novos recursos didáticos que conciliem conteúdo curricular, tecnologia e baixo custo, para favorecer o ensino de Química aos estudantes com deficiência visual. A aula com alunos de olhos vendados trouxe reflexões e conscientização para a realidade vivenciada por um aluno com deficiência visual, despertando em todos os envolvidos uma sensibilização para a importância de ações coletivas na busca pela inclusão destes alunos dentro e fora do ambiente escolar. Já a aula com o aluno com deficiência visual, mostrou o grande potencial da TPI desenvolvida no trabalho, além das significativas contribuições que o aluno trouxe para seu aprimoramento, cita os autores.

Caminhando na temática de inclusão para alunos com DV, Medeiros (2020), propõe a utilização de modelos táteis sustentáveis como alternativa no ensino de química para alunos com deficiência visual. O autor descreve um relato de experiência que teve por objetivo proporcionar reflexões acerca da importância de se promover a inclusão de alunos com deficiência visual a partir da construção de modelos táteis sustentáveis como alternativa para o ensino de química com estudantes de licenciatura.

O trabalho de Medeiros se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida ao longo do ano de 2019 em duas turmas da disciplina de Educação Inclusiva do Curso Superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *campus* Ipangaçu. Onde, as atividades propostas envolvendo à deficiência visual, foco da pesquisa, foram divididas nas seguintes etapas metodológicas: *Experiência sensorial; Discussão das estratégias pedagógicas; Elaboração da tecnologia assistiva e Apresentação dos materiais produzidos.* Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o autor constatou que essa vivência foi bastante transformadora e contribuiu positivamente para a formação dos futuros profissionais na área da educação.

Afirmando ainda que, após terem conhecimento sobre como é o cotidiano de uma pessoa com deficiência visual e as diversas alternativas para se promover sua inclusão no ambiente escolar, os alunos conseguiram confeccionar materiais táteis envolvendo os assuntos de química orgânica (Figura 7), soluções e misturas, distribuição eletrônica, níveis de energia e lógica computacional (Figura 8).

Figura 7: Material tátil de química orgânica, com a representação espacial das ligações químicas entre os átomos de hidrocarbonetos e legenda em Braille.



Fonte: Medeiros (2020).

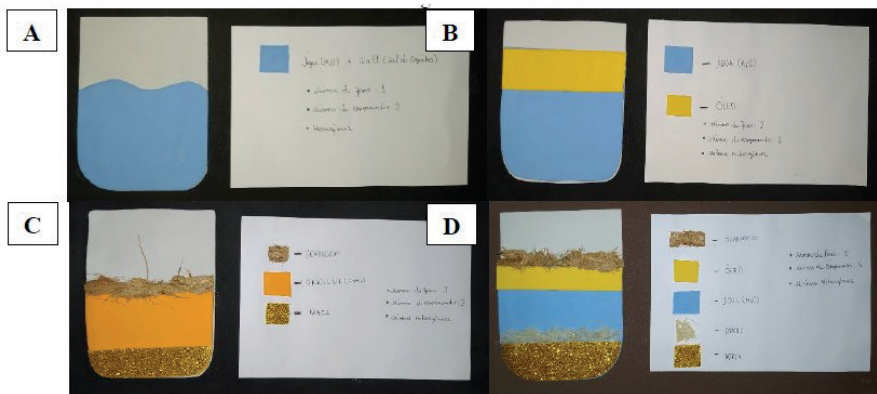
Figura 8: Jogo de tabuleiro tátil para o ensino de lógica computacional. Estão representadas as funções de incremento/decremento (papel crepom vermelho) e de *break* (feijão e areia).



Fonte: Medeiros (2020).

Durante a apresentação do recurso tátil sobre soluções e misturas os três alunos que foram vendados para testar o material conseguiram classificar satisfatoriamente se a mistura era homogênea ou heterogênea e, no caso da segunda, responderam corretamente a quantidade de fases (Figura 9).

Figura 9: Material tátil sobre soluções e misturas confeccionado a partir de materiais reutilizados. A: mistura homogênea; B: mistura heterogênea com duas fases; C: mistura heterogênea com três fases; D: mistura heterogênea com cinco fases.



Fonte: Medeiros (2020).

Fazendo um estudo em modelos atômicos, no trabalho de Toledo e Rizzatti (2021), trata-se da utilização de Modelos atômicos e impressão 3D, como uma proposta para a inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de química. Neste estudo, os autores propõem a elaboração e avaliação de recursos didáticos para o ensino de Modelos Atômicos na disciplina de Química direcionada aos alunos deficientes visuais. Diante disso, criou-se modelos didáticos com a impressora 3D com o intuito de possibilitar que os estudantes possam manusear os materiais, facilitando assim a imaginação de tais modelos. A construção e avaliação do material foi organizada em seis etapas:

1. pesquisa, fase para definir quais teorias atômicas seriam abordadas e elaboradas nesta pesquisa;
2. modelagem do modelo tridimensional digital;
3. impressão dos modelos atômicos na impressora 3D;
4. avaliação do material pelos docentes;
5. aplicação e avaliação do material com o aluno deficiente visual;
6. discussão e avaliação dos dados, buscando compreender as percepções do professor e do aluno acerca da viabilidade do uso do material produzido.

Diante disso, a primeira fase consistiu em organizar o material de acordo com as teorias atômicas que eram abordadas em sala de aula. A razão de ter

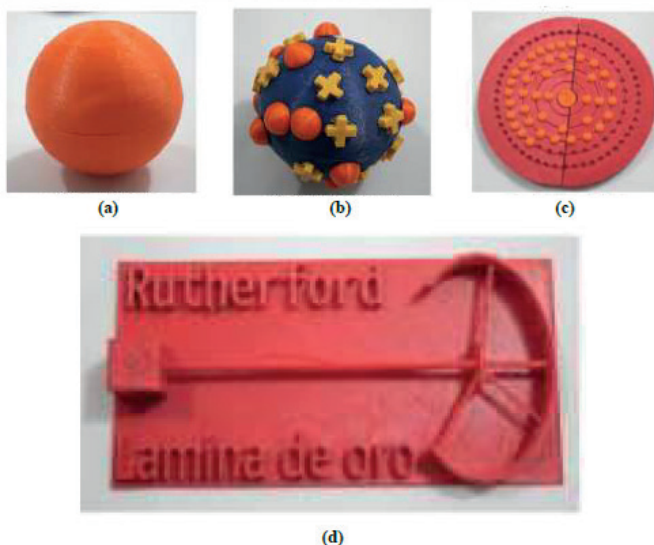
escolhido as teorias atômicas de Dalton, Thompson, Rutherford-Bohr se deve ao fato de exigirem grande apelo visual para sua compreensão. Os modelos atômicos impressos na impressora 3D utilizado pelos autores, estão representados na Figura 10.

Segundo os autores, os modelos construídos foram avaliados por dois professores e um aluno com baixa visão. Para os docentes foi elaborado um questionário com sete perguntas, sendo quatro abertas e três fechadas, os professores serão identificados como P1 e P2 para assegurar o sigilo de identidade.

Os autores concluíram que, os modelos atômicos adaptados produzidos na impressora 3D podem contribuir para o ensino de química, pois, além deles contribuir para o ensino aprendizagem dos alunos com deficiência visual e normovisuais, os materiais promovem inclusão e autonomia dos alunos.

A ausência de materiais adaptados nas escolas, falta de sinais específicos, entre outras peculiaridades, acabam contribuindo para que muitos alunos, não apenas com deficiência visual, tenham dificuldade em aprender conceitos de química, e muitas vezes se afastam das salas de aula por se sentirem excluídos. Portanto, é necessário desenvolver materiais adaptados que possam atender a sala de aula de forma a contribuir com o ensino de Química e, conseqüentemente, construir uma educação mais igualitária.

Figura 10: Modelos das representações da Teoria Atômica conforme cada autor: a) Modelo de Dalton; b) Modelo de Thompson; c) Modelo de Bohr; d) Modelo do experimento de Rutherford.

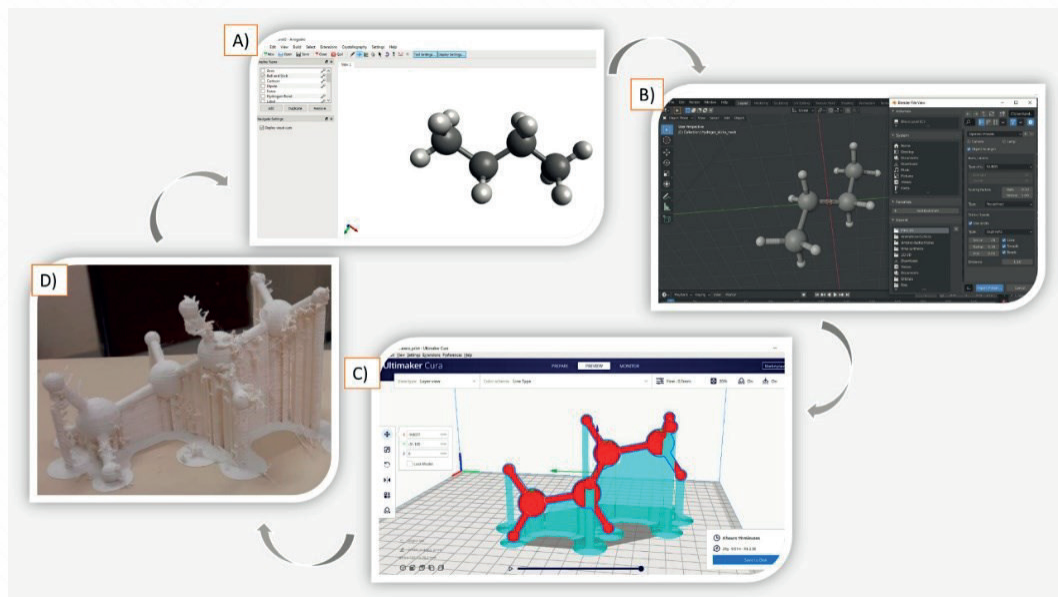


Fonte: Toledo e Rizzatti (2021).

Fazendo um estudo no ensino da Química Orgânica, Lima et al. (2022), propõe para alunos com deficiência visual, uma estratégia de aprendizagem combinando uso de modelos 3D e audiodescrição. Onde, os autores pretendem avaliar uma proposta didática, que utiliza modelos tridimensionais (Impressão 3D) e audiodescrição, para aprendizagem dos conteúdos de Química Orgânica voltados a alunos com deficiência visual.

Na metodologia, os arquivos utilizados pelos autores no formato STL, foram pelo programa *Blender 3D* e importados no programa *Ultimaker Cura* versão 4.11. Nesta etapa, os parâmetros de impressão foram ajustados para filamento do tipo ABS e suportes foram criados para auxiliar no processo de impressão. Um resumo da modelagem do processo está apresentado na Figura 11, utilizando como exemplo a molécula do Butano.

Figura 11: Ciclo que exemplifica a modelagem da molécula de Butano. A) Desenho tridimensional no programa Avogadro. B) Ajustes dos tamanhos no programa Blender. C) Ajustes dos parâmetros de impressão no programa Ultimaker Cura. D) Molécula de butano impressa antes da retirada dos suportes de impressão.



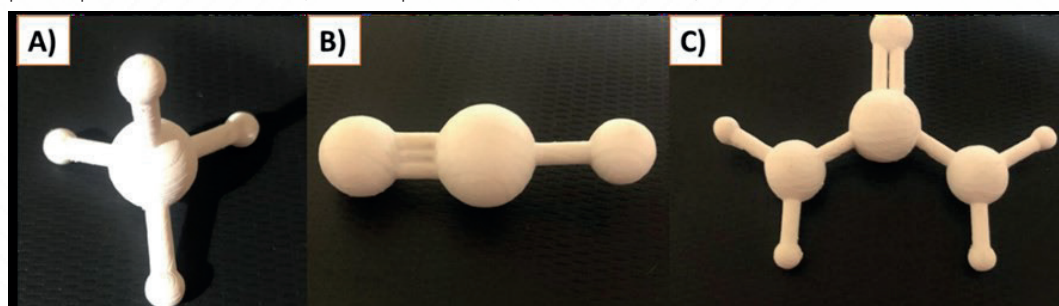
Fonte: Lima et al. (2022).

No entanto, no final da aplicação e avaliação de todas as etapas da proposta didática desenvolvida os dados foram analisados, categorizados, tratados e discutidos a partir da análise de conteúdo pelos autores.

A princípio, os autores iniciaram com a apresentação do histórico da Química Orgânica abordando os temas: os conceitos para o termo “Orgânico”, a teoria da Força Vital e a síntese de Wöhler (síntese da ureia a partir do cianato de amônio), com as representações químicas em 3 dimensões (Figura 12) e os arquivos de audiodescrição, a fim de que os alunos pudessem compreender e formar conceitos sobre a Química Orgânica, a partir de estímulos táteis e auditivos.

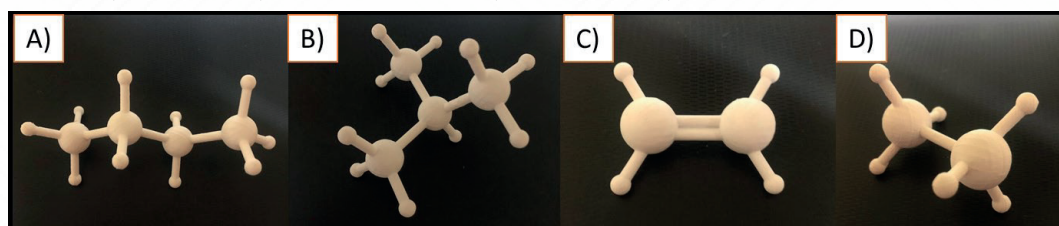
Os autores exploraram também exemplos de estruturas utilizadas para trabalhar os conceitos de cadeias normal (lineares) ou ramificadas (substituídas com grupos alquila), bem como, cadeias saturadas (com somente ligações simples entre os átomos de carbonos) ou insaturadas (com presença de ligações duplas e/ou triplas entre os átomos carbonos), Figura 13.

Figura 12: Estruturas químicas impressas em filamento ABS que representam os compostos que participam da síntese da: C) ureia a partir do A) íon amônio e B) íon Cianato.



Fonte: Lima et al. (2022).

Figura 13: Estruturas químicas impressas em filamento ABS que representam a diferença entre cadeias A) normal ou B) ramificada e entre C) insaturada e D) saturada.



Fonte: Lima et al. (2022).

Além das ideias citadas anteriormente, os autores exploraram também a partir de outras estruturas 3D impressas, aspectos da classificação de cadeias

carbônicas como a diferenciação entre alifáticas e aromáticas, homogênea e heterogênea e as principais funções orgânicas.

Segundo os autores, o resultado impactou positivamente os participantes da pesquisa conforme retratado a seguir: **Aluno A:** Eu gostei! “Achei muito bom! Acho que aprendendo bem mais agora o áudio também é bom ele me diz direitinho o que eu tocando”. **Aluno B:** “Eu achei muito interessante as moléculas. Fica bem mais fácil assim”.

Recentemente, tratando-se da avaliação pedagógica de professores de Química, Dantas Filho e Barros (2023), descrevem um estudo que contribuirá para a construção de propostas didáticas que apresentem em seu contexto uma reflexão inclusiva no ensino de Química para alunos com deficiência visual. Onde, os autores se preocuparam com aspectos da realidade de professores da educação básica e de sala de aula inclusiva que não podem ser quantificadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os autores realizaram uma oficina na qual a pesquisadora tentou expor todo o percurso da proposta de forma metodológica, bem como os materiais que seriam utilizados.

De acordo com os autores, a escolha do material surgiu da necessidade de uma maior aproximação de diversos conteúdos na disciplina de Química, o que favorece maior acessibilidade dos alunos participantes com o real. Cada material apresenta sua contribuição e particularidade. Os materiais utilizados foram, *Sólidos Geométricos*: Poliedros convexos regulares que permitem a visualização e manuseio dos tipos e números de faces, número de arestas e números de vértices, Figura 14.

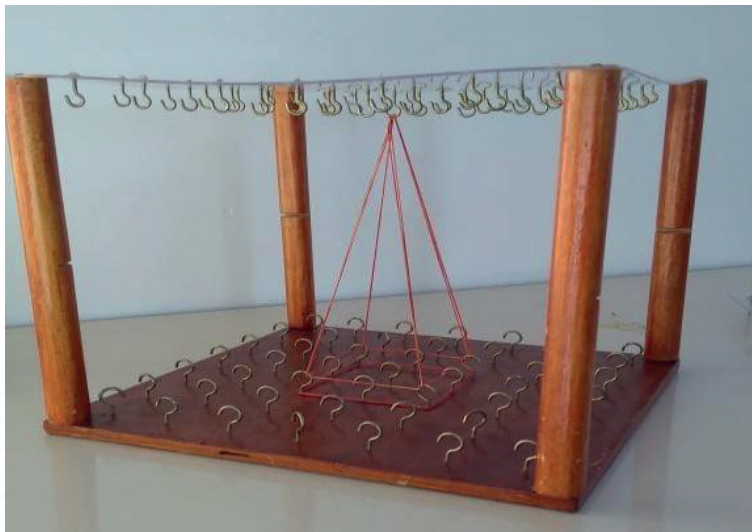
Figura 14: Sólidos geométricos



Fonte: Dantas Filho e Barros (2023).

Geoespaço quadricular que foi construído com madeira, ganchos e divisórias de acrílico removíveis, conforme é apresentado na Figura 15.

Figura 15: Geoespaço



Fonte: Dantas Filho e Barros (2023).

O KIT Atomic Orbit Molecular de Química - Permite o manuseio e visualização tridimensional do mundo microscópico em nível atômico, tornando-se forte aliado no processo ensino-aprendizado da Geometria Molecular, Polaridade, Isomeria Espacial entre outros (Figura 16a).

Molymod, um material em polímero, sendo seu formato mais arredondado e em maior diversidade na construção de moléculas de fácil manuseio e de grande utilidade no ensino de Química, que também contribuiu para a compreensão da estrutura e montagem das geometrias (Figura 16b).

Figura 3: (a) Kit Molecular de Química; (b) Kit molecular Molymod



(a)



(b)

Fonte: Dantas Filho e Barros (2023).

CONCLUSÃO

Diante do tema abordado, pode ser considerado que, mesmo diante de uma temática tão inclusiva e mencionada no contexto acadêmico e atual, ainda, mesmo com todo avanço da ciência e tecnologia, muitos são os obstáculos enfrentados por alunos com algum tipo de deficiência em sala de aula, especificamente, deficiência visual.

Sabe-se que não é fácil a preparação de professores para trabalhar com esse perfil de aluno, porém, é de extrema importância a preparação dos mesmos, mesmo que seja de forma improvisada, porém, que repasse da alguma forma, um determinado conteúdo para esse perfil de aluno e que o mesmo possa interagir com os demais alunos em sala de aula, seja por meio de algum recurso didático improvisado pelo próprio docente em sala de aula, seja por algum recurso adotada pela própria escola.

Perceber-se também que, as pesquisas sobre essa temática vêm ganhando espaço no meio acadêmico cada vez mais, muitos são os trabalhos expostos na literatura que fez uso de algum tipo de recurso para adaptar a aula para um aluno com deficiência visual.

As escolas da rede pública, especificamente, são de forma geral, as mais carentes quando se fala em aula adaptadas para alunos com deficiência visual, logo, quando mais pesquisas forem desenvolvidas e divulgadas, mais possibilidades profissionais terão de tomar como base tais pesquisas e elaborar suas próprias aulas, adaptando-as para o tipo de perfil de aluno matriculado.

É possível sim, o desenvolvimento de aulas adaptadas com materiais de baixo custo para que possa proporcionar uma aprendizagem eficaz para alunos DV, principalmente, quando se trata de escolas da rede pública.

Logo, com base em todos os periódicos que foram dissertados no decorrer do trabalho em questão, pode-se concluir também que, é de suma importância o uso de materiais alternativos para o desenvolvimento de aulas adaptadas e ao mesmo tempo, despertando a atenção de alunos que não apresentam nenhuma necessidade especial.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Sousa. À CAPES por fomentar não apenas o trabalho mencionado, mas também várias pesquisas na área de ensino e inclusão.

REFERÊNCIAS

CEDRAN, D. P.; KIOURANIS, N. M. M.; CEDRAN, J. C. **A importância da simbologia no ensino de química e suas correlações com os aspectos macroscópicos e moleculares.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v.9, n. 4, p. 38-57, 2018. Link de acesso: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/rencima/article/view/1342>

DANTAS FILHO, F. F.; BARROS, A. P. M. **Avaliação técnica e pedagógica de professores de Química quanto a metodologias e materiais utilizados no ensino de química para alunos com deficiência visual.** Revista Insignare Scientia. Vol. 6,

n. 1. Jan./Abr. 2023. Link de acesso: <https://periodicos.uffrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13059>

GRAY, T. **Os elementos: uma exploração visual dos átomos conhecidos no universo**; fotografias de Theodoro Gray e Nick Mann; [Henrique E. Toma tradutor]. – São Paulo: Blucher, 2011. Link de acesso: <https://bibliotecapublica.saobernardo.sp.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=87801>

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Link de acesso: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kVvdYMWXxbLnbTsSP7mqSHt/>

LIMA, A. M. Q S.; FERREIRA, J. E. V.; SOUZA, R. F. **Química orgânica para alunos com deficiência visual: uma estratégia de aprendizagem combinando uso de modelos 3D e audiodescrição**. Docência em Ciências. ACTIO, Curitiba, v. 7 n. 2, p. 1-23, mai./ago. 2022 <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>

MACIEL, A. P.; BATISTA FILHO, A.; PRAZERES, G. P. **Equipamentos alternativos para o ensino de Química para alunos com deficiência visual**. Rev. Docência Ens. Sup., v. 6, n. 2, p. 153-176. 2016. Link de acesso: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2106>

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Link de acesso: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

MARQUES, N. P. **A deficiência visual e a aprendizagem da química: Reflexões durante o planejamento e a elaboração de materiais didáticos táteis**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018. Link de acesso: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24246>

MEDIROS, R. L; **Utilização de modelos táteis sustentáveis como alternativa no ensino de química para alunos com deficiência visual**. Discursos Interdisciplinares por uma Educação Transformadora / Breno Trajano de

Almeida, Rosana de Oliveira Sá. – Natal: Editora FAMEN. 205 p. 2020. <https://doi.org/10.36470/famen.2020.l4c3>

NASCIMENTO, T. S.; MACHADO, S. M. F.; COSTA, E. S. **Ensino de Química e a deficiência visual: análise dos inventários descritivos sobre materiais didáticos. Revista de Ensino de Ciências e Matemática.** São Paulo, v. 11, n. 6, p. 350-371. 10.26843/rencima.v.11i6.2545. 2020. Link de acesso: <https://revistapos.cruzeiro-dosul.edu.br/rencima/article/view/2545>

PIRES, R. F. M.; RAPOSO, P. N. e MÓL, G. S. **Adaptação de um livro didático de química para alunos com deficiência visual,** 2007. Link de acesso: https://abrapec.com/atas_enpec/vienpec/CR2/p657.pdf

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões.** In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18. Florianópolis, 2016. Link de acesso: <https://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf>

SOUZA, E. G.; VIEIRA, D. H. B.; CARVALHO, A. W.; GOMES, M. F. SANTOS, A. S. **Construção de uma tabela periódica interativa com recurso de áudio adaptada para o ensino de Química a estudantes com deficiência visual.** Multi-Science Journal, v. 1, n. 12. p. 23-30. 2018. <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/>

TOLEDO, K. C.; RIZZATTI, I. M. **Modelos atômicos e a impressora 3D: proposta para a inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de química.** Scientia Naturalis, v. 3, n. 2, p. 473-485, 2021. <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SciNat>