



Educação Especial (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Sandra Alves da Silva Santiago

ISBN: 978-85-61702-87-8



**IX congresso
nacional de
educação**

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO
(ORGANIZAÇÃO)**



realizeventos
Científicos & Editora



EDUCAÇÃO ESPECIAL

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Sandra Alves da Silva Santiago. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
690 p. : il; v.2

E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.000
ISBN 978-85-61702-87-8

1. Políticas educacionais. 2. Acessibilidade. 3. Atendimento educacion-
al especializado. 4. Deficiências. 5. Transtornos globais de desenvolvimento.
I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Santiago, Sandra Alves da Silva.

21. ed. CDD 371.9

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL - GT 10

AILTON BARCELOS DA COSTA (UFSCAR)
ALESSANDRA MIRANDA MENDES SOARES (UFERSA)
DINA PEREIRA DE MELO (UFPB)
EDÉLMA TARGINO (UNIFIP)
EMÍDIO FERREIRA NETO (UFCG)
EZER WELLINGTON GOMES LIMA
FABIO ALEXANDRE SANTOS (URCA)
FERNANDA MARIA MARTINS MONTEIRO
IRANETE DE ARAÚJO MEIRA (UFPB)
IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA (UFPB)
JOÃO MARCOS GOMES DE OLIVEIRA FERREIRA (UFPB)
JOELITON FRANCISCO SOUSA DE PAULO (UFPB)
LIGIANE GOMES MARINHO SALVINO (IFPB)
LISIÊ MARLENE DA SILVEIRA MELO MARTINS (UFPB)
LUCIANA MARIA DE SOUZA MACÊDO (URCA)
MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA (UFPB)
MARIA DAS NEVES DE ARAÚO LISBOA (UEPB)
MARLON TARDELLY MORAIS CAVALCANTE (IFPB)
NATHALY SANTIAGO LEITE
NYSSHERDSON FERNANDES DE BARROS (FPB)
PHAGNER RAMOS TAVARES (UFPE)
SAMUEL AMARAL VERAS BONIFÁCIO (UFPB)
SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO (UFPB)

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos este e-book resultante do Grupo de Trabalho GT 10 - Educação Especial. Ao longo das páginas seguintes, buscamos abordar os desafios e as oportunidades presentes no cenário educacional contemporâneo. Destacamos a importância de políticas inclusivas que transcendam barreiras, garantindo o acesso equitativo ao conhecimento. A formação de professores surge como elemento-chave, fundamentada na convicção de que a educação especial desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Este trabalho vai além de documentar nossas descobertas; é, acima de tudo, um convite para à reflexão e à ação. Além de apresentar as análises e conclusões do grupo, pretendemos instigar o leitor a engajar-se ativamente na promoção de práticas educacionais mais inclusivas. Desejamos, assim, que estas reflexões inspirem educadores, gestores e demais envolvidos no universo educacional a contribuir ativamente para um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo.

SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO (UFPB)

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.001

**A CONTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES DO PROFEPT NA
CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E ATUAÇÃO
DOS NAPNE'S DO IFAL 12**

Juliana Costa da Silva

Diogo dos Santos Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.002

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLARIZAÇÃO COMUM:
CAMINHOS EM BUSCA DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA 31**

Haveskill François Alves Rodrigues

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.003

**A DISLEXIA E AS VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 53**

Norma Lucia Neris de Queiroz

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.004

**A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 64**

Raimundo Rodrigues da Silva

Milvio da Silva Ribeiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.005

**A INSERÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EJA EM CONTEXTO DE
ENSINO PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA 82**

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Diná Ester Batista do Nascimento

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.006

**A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR
DIRECIONADA AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 100**

Andréa Carla Bastos Pereira

Joice Fernanda Pinheiro

Clediane Alencar da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.007

A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A DISLEXIA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 123

Marta Maria dos Santos Cipriano

Francisca Vilani de Souza

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.008

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 146

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa

Kalene Carla Ferreira Lopes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.009

ALTAS HABILIDADES E AUTISMO: EVIDÊNCIAS ACERCA DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS..... 160

Paula Paulino Braz

Rosemeire de Araújo Rangni

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.010

ATENDIMENTO AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA EM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... 175

Antonio Barbosa Alves de Araújo

Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.011

BREVE HISTÓRICO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM ESTADO DE CONHECIMENTO..... 193

Luana Santos

Gisele Brandelero Camargo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.012

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O SISTEMA DE APOIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO 209

Deborah Lauriane da Silva Sousa

Annie Gomes Redig

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.013

DEFICIÊNCIA VISUAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES . 228

Mariluce Groba Andres Ribeiro

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.014

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DISCUTINDO A ORGANIZAÇÃO E O CONFORTO AMBIENTAL NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL..... 248

Josivaldo Albuquerque de Lira
Geann Felipe dos Santos
Ronilson Macário Felix
Luandson Luis da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.015

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL COM DOCENTES DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS DE FEIRA NOVA E BOM JARDIM, NO ESTADO DE PERNAMBUCO 272

Rhaissa Francisca Tavares de Melo Balder
Aline Fernanda Silva de Moura
Jhonatan Meireles da Silva Lopes
Jaciane Bezerra da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.016

EMPATIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES EMPÍRICAS..... 289

Edizângela de Fátima Cruz de Souza
Lilian Kelly de Sousa Galvão
Eloá Losano de Abreu

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.017

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A REALIDADE PÓS-PANDEMIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA 313

Beatriz Alves de Deus Bispo
Helen Cristiane da Silva Theodoro
Carolina Severino Lopes da Costa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.018

ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NOS ATENDIMENTOS EM INTERVENÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 331

Welaine Sales de Barros
Silvana Maria Moura da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.019

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE
HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL..... 356**

Gabriele Vieira Neves

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.020

**IMPACTOS DAS AÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE..... 374**

Euzimar Gregório dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.021

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA
REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DOS
DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 393**

Judith Mara de Souza Almeida

Ana Laura Rabelo Belo

Cynthia Timóteo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.022

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA – TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: SERÁ QUE É POSSÍVEL?..... 405**

Levi Varjão

Noemi Silva Varjão

Loide Silva Varjão Carneiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.023

**INTERFACE ENSINO E COMUNIDADE: PROMOÇÃO E AMPLIAÇÃO
DA INFORMAÇÃO SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA..... 422**

Monica Augusta Mombelli

Nandra Martins Soares

Rosane Marlize Herther

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.024

**JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS
CIEJAS PAULISTANOS: DESAFIOS DE EDUCAR PARA O TRABALHO .. 441**

Adriana Fernandes da Silva

Maria de Fátima Carvalho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.025

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: ANÁLISE DO APLICATIVO PADLET PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE..... 463

Sinara Pimentel Andrade da Rocha

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O DESENHO UNIVERSAL COMO ABORDAGEM PARA A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS..... 480

Mariliz Cristiane Rosalin

Roseneide Maria Batista Cirino

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.027

PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (SÍNDROME DOWN) NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA..... 504

Deuzimar Helena de Oliveira Botelho

Valéria Marques de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.028

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS DE CANTIGAS INFANTIS: A IMPORTÂNCIA DAS TRADUÇÕES INTERLÍNGUAIS E INTERMODAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS..... 530

Otávio Washington Lima Silva

Janaína Aguiar Peixoto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.029

PROPOSTA DE EXPERIMENTO COMPORTAMENTAL SIMULANDO SINTOMAS SOBRE O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: EM BUSCA DE NOVAS ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 554

Francisco Geraldo Gomes Nazário

Anderson Felipe Constantino Lopes

Vitória Félix Teles

Dayseanne Araujo Falcão

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.030

**PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERVENÇÕES COM
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 573**

José Tadeu Acuna

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.031

**REFLEXOS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DA
PANDEMIA NO BRASIL: OLHARES SOBRE ALAGOAS..... 594**

Deyvid Braga Ferreira

Geisa Carla Gonçalves Ferreira

Vanessa Sátiro dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.032

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICA COLABORATIVA NO
ENSINO REMOTO..... 616**

Márcia Moreira da Silva

Izaura Maria de Andrade da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.033

**SONDAGEM DOS NÍVEIS DE APTIDÃO E TALENTO MUSICAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA..... 637**

Fabiana Oliveira Koga

Rosemeire de Araújo Rangni

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.034

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE:
MODELAGEM COMPORTAMENTAL COMO PRÁTICA
INTERVENTIVA NO AMBIENTE ESCOLAR..... 654**

Luciene Amaral da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.035

**A LUDICIDADE EM CONTEXTO REGULAR DE ENSINO COMO
ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APRENDIZAGEM PARA A
VIDA..... 675**

Uendy Oliveira Feitosa

José Vitorino Pinto Feitosa

Milvio da Silva Ribeiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.001

A CONTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES DO PROFEPT NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E ATUAÇÃO DOS NAPNE'S DO IFAL

JULIANA COSTA DA SILVA

Graduada e Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Especialista em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde pela Unicsul. Servidora do corpo técnico administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (GEPEPT). Email: juliana.costa@ifal.edu.br.

DIOGO DOS SANTOS SOUZA

Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Mestre e Doutor em Estudos Literários pela mesma Instituição. Graduado em Pedagogia pela Estácio de Sá e Especialista em Psicopedagogia Escolar pela Uninassau. E-mail: diogo.souza@ifal.edu.br.

RESUMO

O objetivo deste artigo é a elaboração do estado da arte na área da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no âmbito das produções do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). O objetivo central desse mapeamento consistiu em apontarmos as possíveis contribuições das pesquisas realizadas pelo Programa de Mestrado mencionado para o processo de inclusão e acessibilidade promovido pela atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne's) do Ifal. O acesso aos Produtos Educacionais se deu por meio da plataforma EduCapes. Adotou-se uma metodologia de caráter analítico no levantamento desses Produtos, com abordagem qualitativa e quantitativa. O ProfEPT local iniciou suas atividades em 2018, possui duas turmas concluídas e três em andamento. Ao longo deste período, foram realizadas 51 defesas, com 8 dessas sendo na área da Educação Especial e Inclusiva, o que corresponde a 15,7% do total de Produtos Educacionais validados até o momento no Programa Local. Verificou-se que as discussões pertinentes à Inclusão de estudantes

surdos/as, a promoção da Libras e a acessibilidade são as temáticas predominantes. Observou-se que a abrangência do público-alvo desses produtos alcançou toda a comunidade interna do Ifal: discentes, docentes e técnicos/as administrativos/as.

Palavras-chave: ProfEPT, Educação Especial e Inclusiva, Napne, Estado da Arte, Produtos Educacionais.

INTRODUÇÃO

O recente Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), da Instituição Associada (IA) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal) tem trazido, no decorrer desses últimos anos, obteve contribuições científicas que fortaleceram a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) da referida Instituição. Na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, é possível identificar trabalhos que sugerem novos olhares para os processos de inclusão e acessibilidade de discentes com deficiência e/ou necessidades específicas educacionais. Dessa forma, o Napne, que se direciona para atividades de Ensino, possui como aliado da luta pela Educação Especial na perspectiva Inclusiva as pesquisas desenvolvidas pelo ProfEPT.

Isto posto, o presente trabalho objetiva fazer um levantamento de cunho analítico dos Produtos Educacionais do Programa de Pós-Graduação citado, entre o período de 2018 e 2023, que dialogam com a área das Práticas Educativas de estudantes que precisam de acompanhamento individualizado do Napne. Além disso, buscou-se analisar também as relações das pesquisas com as ações do Napne Ifal no ano de 2022, tendo como banco de dados dessas atividades os Relatórios Anuais de Atividades dos Núcleos.

Nesse plano, justifica-se a escrita desse trabalho como uma forma de aproximar os trabalhos realizados pelo ProfEPT e pelo Napne Ifal, compreendendo que a atuação de ambos contribui para o desenvolvimento de Práticas Inclusivas para se pensar em modos de inclusão e de acessibilidade nos processos de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas educacionais. Pretende-se, com este artigo, divulgar ainda mais as produções científicas do Mestrado Profissional do Ifal para que elas possam ser utilizadas cada vez mais pelo Napne Ifal, colaborando para a elaboração de atividades de acolhimento e de adaptação de estudantes e contribuindo para os procedimentos de permanência e êxito escolar no âmbito do ensino.

Gostaríamos de registrar o embasamento das pesquisas do Programa numa concepção de Educação que considera o trabalho como princípio educativo e tem como objetivo uma formação omnilateral, isto é, uma formação que considere, na apreensão da realidade, as múltiplas dimensões do ser social presentes no trabalho

e nas demais atividades humanas, quais sejam, a ontológica, isto é, as formas de existência independentes da consciência, a dimensão cognoscitiva, as formas de conhecimento, e a dimensão ético-política, que abrange as finalidades e é determinada pelos valores (BONAMIGO, 2023).

Nesta linha, as pesquisas nos oferecem elementos que reforçam a necessidade de uma formação integral das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas a partir das concepções de politecnicidade e omnilateralidade. Isto é, que a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no âmbito dos Institutos Federais, que instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, constitui uma possibilidade de construção de uma “formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 190-191), uma formação que unifique teoria e prática.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído por meio de pesquisa bibliográfica e documental, que ocorreu em duas etapas. Na primeira, foi feito um levantamento das Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Ifal entre 2018 e 2023, colhendo, para análise, somente os trabalhos que tiveram como resultado Produtos Educacionais diretamente relacionados com a proposta da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. O acesso às dissertações se deu por meio do site do programa local e o acesso aos Produtos Educacionais, através da plataforma EduCapes. Em seguida, fez-se nota das oito pesquisas e elas foram categorizadas em linhas temáticas para que se pudesse visualizar melhor a predominância de reflexões que foram feitas.

A partir da reunião desse material, foi feita uma consulta ao Napne Ifal, solicitando permissão para que os Relatórios Anuais de Atividades de 2022 fossem utilizados a fim de que se pudesse entrecruzar as ações inclusivas com os objetivos principais dos Produtos Educacionais. Dessa maneira, a relação entre Ensino e Pesquisa foi tecida a partir dos pontos em comum de trabalhos feitos pelo ProfEPT e pelo Napne.

NAPNE, EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO OMNILATERAL

O Napne é um setor de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, criado por Portaria instituída em cada Campus do Ifal, conforme resolução N. 45/CS, de 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre sua organização, funcionamento e suas atribuições. O Núcleo tem caráter consultivo e propositivo, tendo como objetivo mediar os processos que envolvam Educação Especial na perspectiva Inclusiva das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas do Ifal (cujas necessidades educacionais se originam em função de Deficiências, de Altas Habilidades, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou outros Transtornos de Aprendizagem), atuando de maneira integrada aos demais setores da Instituição.

Entre as finalidades do Napne, está a contribuição com o ensino, a pesquisa e a extensão nas questões relacionadas à inclusão desse público-alvo no âmbito estudantil e também no mercado de trabalho. Assim, para além da permanência e conclusão com êxito, o Núcleo também assume como compromisso o apoio ao corpo discente com necessidades educacionais específicas no preparo e inclusão no mundo do trabalho.

Em consonância com os princípios que fundamentam os Institutos Federais, o Napne atua tendo em vista a permanência e a conclusão com êxito a partir de uma formação integral, no sentido tanto de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica quanto de uma formação que integre as várias dimensões da vida humana: "física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional" (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

Considerando que o trabalho no mercado capitalista é marcado pela divisão social entre trabalho manual e intelectual - que funda uma formação dual - e pela exploração da força humana de trabalho, apresenta-se como grande desafio um processo de inclusão que tenha como horizonte uma formação omnilateral para um grupo que historicamente foi rejeitado, marginalizado, oprimido e excluído da sociedade. Para além do movimento em construção de garantir às pessoas com necessidades específicas uma formação politécnica e omnilateral, surge também a necessidade de ter como horizonte uma prática profissional que caminhe no mesmo sentido, que esteja assentada nas mesmas bases, o que vai de encontro com a própria lógica do mercado capitalista.

Nesse sentido, percebe-se que os desafios aumentam à medida que se possui como horizonte não apenas a entrada de pessoas com deficiência e necessidades

específicas no ensino regular comum, bem como uma formação que caminhe no sentido da construção da omnilateralidade, mas também seu preparo para entrada no mundo do trabalho, de modo que, nesse universo, seja possível colocar em prática a politecnicidade e não apenas o simples acesso ao emprego na condição de pessoa com deficiência e/ou outras necessidades específicas. Vale frisar aqui que ainda é bastante comum que a entrada no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência seja configurada por preconceitos, uma vez que elas são, geralmente, colocadas apenas para exercer funções técnicas, como manuseio de produtos e prateleiras em supermercados, por exemplo. Não queremos dizer, com isso, que ocupar esses postos de serviço não seja algo digno, mas as pessoas com deficiência são direcionadas, geralmente, para esses lugares, pois não se acredita que elas possam desenvolver atividades que exijam mais formação profissional e escolar.

Não é o objetivo deste artigo avançar nesta discussão, mas tão somente demarcar as contribuições das pesquisas no âmbito do ProfEPT para a atuação dos Napnes do Ifal no que tange ao ensino e à aprendizagem, mas também as suas possíveis contribuições para a prática profissional. Aqui, faz-se necessário uma digressão para esclarecermos os conceitos que norteiam a formação no âmbito dos Institutos Federais, os de educação, trabalho, politecnicidade e formação omnilateral.

Convém esclarecer que a Educação ou a atividade educativa em um sentido amplo é um processo histórico e cultural de produção, atualização e transmissão do conhecimento acumulado pelas várias gerações. Ou seja, é a educação quem propicia aos indivíduos em sociedade “a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade” (TONET, 2005, p. 222). A forma como esse processo se desenvolve depende de cada sociedade concreta, das relações econômicas, políticas, sociais e culturais nela gestadas. Nas sociedades de classe, no entanto, a Educação tem assumido um caráter restrito, vinculado aos interesses de classe, predominando uma formação unilateral que está subsumida aos interesses do mercado.

A Educação Formal, a que acessamos no ambiente escolar, constitui um direito universal e uma política social, isto é, uma política regulada pelo Estado tendo em vista, segundo a CF/88, Art. 205, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Quanto a esta última observação, podemos afirmar que a qualificação para o trabalho tem significado na sociedade atual tornar os cidadãos aptos para a produção e reprodução

do capital. Sob o regime do capital, o Estado constitui instrumento de garantia da reprodução social por meio dos seus diversos aparatos que buscam atenuar os conflitos de classe - capital x trabalho.

Para a garantia das taxas de lucro, a sociedade de mercado regida pela reprodução ampliada de capital lança mão de diversos mecanismos que buscam sempre a estabilização do sistema. Nesse sentido, algumas concessões são feitas pela pressão dos trabalhadores e seus movimentos. Ou seja, embora a Educação na sociedade de mercado tenha como fator determinante a reprodução do capital, ela também abarca concessões aos trabalhadores quando a conjuntura e as pressões dos movimentos da Educação, de alguma forma, ameaçam a estabilidade necessária. Isso porque a Educação Formal, enquanto política social, assim como as demais políticas sociais, resulta das contradições postas pela luta de classes e constitui mediação necessária para a chamada coesão social.

Inserida nesta totalidade social, a proposta de formação integral politécnica e omnilateral com base em uma concepção do trabalho como princípio educativo que norteia a institucionalização dos Institutos Federais configura um meio de resistência a uma formação unilateral, voltada unicamente para o mercado alicerçado na divisão entre trabalho manual para as classes subalternas e o trabalho intelectual para as classes dominantes.

Afirmar a necessidade de superar a unilateralidade implica em reconhecer o trabalho como atividade universal produtora de valores de uso, da qual o homem não pode prescindir para sua subsistência (MARX, 1988). Mas, também, deve-se lembrar que a atividade do trabalho vai muito além dessa necessidade vital imediata de manutenção da subsistência, sendo meio pelo qual o homem produz sua própria existência, pois, através do trabalho, ele realiza os seus objetivos na matéria natural, ao passo que, ao transformar a natureza nos seus meios de subsistência, transforma também a si mesmo, adquirindo novos conhecimentos e habilidades que antes não possuía. Nessa direção, o trabalho é o meio pelo qual o homem se realiza e desenvolve suas potencialidades. Assim, tanto ao realizar o trabalho quanto ao realizar as demais atividades pelo trabalho fundadas, o homem é permeado por três dimensões: ontológica, cognoscitiva e teleológica. Aqui, reside a base da omnilateralidade das práticas humanas. Se o trabalho permite essa união, ele "potencializa a formação do ser humano em sua dimensão universal. [...] O trabalho, dessa forma, constitui-se princípio e processo educativo, potencializador de uma formação omnilateral" (BONAMIGO, 2014, p. 90).

No entanto, ao ser fundado em um processo de exploração, de expropriação dos meios de trabalho que geram classes antagônicas, o trabalho é marcado pela parcelização, pela divisão entre trabalho manual e intelectual, pela unilateralidade. E para fazer resistência a esta realidade imposta, surge a formação integrada, a qual discutimos anteriormente. Para os objetivos deste artigo, importa destacar o acesso das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas a este tipo de formação no âmbito do Ifal e de que forma as produções do ProfEPT têm contribuído nos processos de construção da educação inclusiva, especificamente respaldando o trabalho dos Napne's.

Tais pesquisas nos oferecem elementos que reforçam a necessidade e possibilidade de termos como horizonte uma formação integral das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas a partir das concepções de politecnia e omnilateralidade. Isto é, que a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no âmbito dos Institutos Federais, que instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, constitui uma possibilidade em construção de uma "formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional" (CIAVATTA, 2014, p. 190-191), uma formação que unifique teoria e prática.

Conforme Gomes, Melo e Rafante (2019, p. 98), com base em Marx, a consideração de que a

proposta de eliminação da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre concepção e execução, de modo a garantir a todos os homens a compreensão do processo de produção em sua totalidade, constitui uma crítica às políticas educacionais burguesas que enfatizavam a necessidade de a educação ser a base para a formação no trabalho.

Em oposição a este tipo de formação, a Educação Politécnica exige a apropriação "das bases científicas e tecnológicas da produção e da capacidade de lidar com os instrumentos essenciais das mais variadas profissões". E isto implica em "trabalhar com o cérebro e com as mãos", o que corresponderia, então, a um desenvolvimento humano pleno (GOMES, MELO e RAFANTE 2019, p. 98). Assim, falar em desenvolvimento pleno de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas implica em oferecer as condições objetivas a partir de suas particularidades.

AS PRODUÇÕES DO PROFEPT

No âmbito do ProfEPT, as pesquisas desembocam em Produtos Educacionais, que são os seus resultados concretos. Com o objetivo de dar resposta a um problema advindo do campo de uma prática profissional, ele pode ser um “artefato real ou virtual, ou ainda, um processo”. É necessário conter “especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros”, além disso, é fundamental que seja “desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina” (RIZZATTI et al., 2020). Nesse sentido, a metodologia adotada no âmbito do ProfEPT é a pesquisa-ação, que intenta uma transformação na realidade a partir dos problemas identificados, envolvendo, para tanto, os sujeitos do universo prescrito.

O ProfEPT local, da Instituição Associada Ifal, iniciou suas atividades em 2018, possui duas turmas concluídas e três em andamento. Desde então até o momento em que este trabalho foi submetido, foram realizadas 51 defesas, com 8 dessas sendo na área da Educação Especial e Inclusiva, o que corresponde a 15,7% do total de Produtos Educacionais validados até o momento. A seguir, faremos um levantamento de cunho analítico dos Produtos Educacionais validados neste período no programa local.

O Produto Educacional “Formação de professores para inclusão de alunos surdos”, resultado da dissertação “Formação de professores para promoção da inclusão escolar de alunos surdos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio” (2020), de autoria de Melissa e Ana Paula Fiori, propõe um trabalho essencial para a inclusão e acessibilidade de pessoas surdas no ambiente educacional: a formação docente. A presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de Licenciatura ainda é ínfima, uma vez que apenas há uma disciplina introdutória. Já nos cursos de Bacharelado, estudar Libras é opcional. Sendo assim, nota-se que é preciso haver ações de formação continuada nessa área para preparar o corpo docente a pensar em um processo de ensino e aprendizagem para os/as discentes surdos/as.

Nesse viés, entra-se num caminho de construção de uma Escola Inclusiva, espaço em que se conta com a presença dos/as Tradutores/as e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa (TILSP) para a efetivação da acessibilidade comunicacional. Além disso, conhecer a Cultura Surda e mecanismos de utilização de Tecnologias e

Mídias para o ensino de pessoas surdas é imprescindível para que o mundo ouvinte não seja constantemente predominante para os/as estudantes não ouvintes. Esse ponto é trabalhado no Produto Educacional supracitado e dialoga diretamente com as propostas de Inclusão Escolar do Napne Ifal, tendo em vista que o Núcleo busca, cada vez mais, trazer o universo surdo para o contexto escolar a fim de transformar, também, os/as ouvintes em aliados/as que intentam dirimir as barreiras linguísticas na inclusão de estudantes surdos/as.

O segundo Produto Educacional que iremos discutir é “Manual Pedagógico sobre os Paradigmas da Inclusão e Necessidades Educacionais Específicas”, resultado da dissertação “Manual Pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas” (2020), de Taíza Cunha. Vale destacar que o Napne já está evidenciado no título do trabalho, fato que mostra que as atividades do Núcleo fizeram parte do cenário principal do desenvolvimento de pesquisa. Assim, observa-se que, mesmo sendo uma equipe, a princípio, direcionada para as atividades de Ensino, o Napne, no Ifal, movimenta trabalhos de pesquisa, fato que precisa ser amplamente divulgado, tendo em vista que essas ações oferecem mais visibilidade a discentes com deficiência e/ou necessidades específicas educacionais.

O Manual, em sua Introdução e no decorrer das reflexões, enfatiza que os/as profissionais da Educação devem se atentar não somente para a matrícula do/a estudante com deficiência e/ou necessidades específicas educacionais, como também para os processos que garantem a permanência e êxito escolar. É relevante frisar essa passagem da pesquisa, pois, por muito tempo, acreditou-se que promover a entrada do público-alvo da Educação Especial no meio escolar já era o suficiente. Todavia, tal pensamento visa apenas a integração, de inserir os/as discentes na Escola sem promover a sua inclusão com toda a comunidade. Uma das linhas de atuação do Napne é conscientizar o corpo docente que, para se concretizar a inclusão escolar, é preciso discutir os itens que favorecem o processo de permanência, como, por exemplo, as adaptações curriculares e avaliações diferenciadas.

O trabalho de Maria José Guerra e José Isnaldo Barbosa, “Acessibilidade além do olhar, orientações acerca da visão monocular no contexto da educação profissional” (2021), é uma cartilha voltada para as reflexões sobre a Deficiência Visual no contexto do ensino. Aqui, chama-se a atenção para o tópico que trata sobre a identificação de estudantes com visão monocular. É ainda comum que determinadas

necessidades específicas sejam identificadas na sala de aula. Por conta disso, é preciso que haja orientações para que o corpo docente perceba quando um/a discente possui o seu processo de aprendizagem comprometido em função de problemas com a visão. Essa ação já é feita pelo Napne Ifal, em especial, quando os Campi recebem estudantes com Deficiência Visual.

O Produto Educacional de Hérlei Mariano Martins Alves e Jarbas Mauricio Gomes, intitulado “Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação” (2021), oferece um curso sobre inclusão escolar para Técnicos/as Administrativos/as em Educação e foi ofertado para o corpo técnico do Ifal Campus Santana do Ipanema. Partindo de uma noção de inclusão escolar como construção coletiva, essa formação teve como objetivo promover a sensibilização do corpo técnico administrativo para participação nesse movimento de inclusão. E, a cada etapa diagnóstica, confirmou-se a necessidade de um Curso sobre Inclusão Escolar: havia debilidade, conforme seus autores, nos conhecimentos que esses/as profissionais tinham acerca da temática da inclusão escolar. Isso reforça a ideia de que um dos grandes desafios para concretização de uma Escola Inclusiva está na disseminação na sociedade como um todo e, no meio educacional, de forma particular, de saberes e valores que evoquem a justiça e equidade social como ideais de sociedade. Assim, o curso é um chamamento ao corpo administrativo para que contribuam e atuem de modo a garantir a efetivação de uma escola que inclua e acolha.

Com carga horária de 20h, o curso possui 4 unidades. Unidade I - “A Educação Inclusiva e a Educação Especial: Conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial; Origens históricas da concepção de Educação Inclusiva. Unidade II - “A inclusão escolar no Brasil: A inclusão escolar como direito social; A inclusão escolar e a legislação educacional brasileira.” Unidade III - “Voltando o olhar para a inclusão na EPT: As políticas públicas de inclusão no contexto da EPT; Os espaços para atuação inclusiva no âmbito do Ifal”. Unidade IV - “Nas trilhas da inclusão: a práxis inclusiva de técnicos administrativos em educação: O trabalho e as experiências de inclusão dos TAEs no contexto do Ifal”.

É importante registrar que a resolução N. 45/CS, de 22 de dezembro de 2014, oferece embasamento legal para formação de uma equipe que abarque representantes de toda a comunidade interna da Instituição, haja vista exigir que o Núcleo contemple em sua composição “pelo menos: 1 representante da Assistência Estudantil, 2 docentes, 1 técnico especializado (em Tecnologia Assistiva, Tradutor/ Intérprete em Libras, Tradutor em Braille, entre outros/as profissionais que atendam

a demanda de cada Campus) e 1 assistente administrativo/a”, que devem ser formados/as continuamente em Educação Inclusiva. Ainda é facultada a participação voluntária de servidores/as, discentes e comunidade externa. Ressalte-se que os/as discentes também podem compor o Núcleo e, dessa forma, pode-se ter um aliado importante para sensibilização do corpo discente. Aqui, nos referimos à composição do Núcleo, a uma construção coletiva da inclusão requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, para além dos/as gestores/as. O Produto Educacional citado contribui no sentido de reforçar essa necessidade ao ser instrumento de disseminação de saberes entre o corpo técnico administrativo, auxiliando também nos trabalhos dos Napne’s no que tange à finalidade de promoção de formação em Educação Inclusiva para os servidores do Campus. Além disso, colaborou-se também com a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem se concretiza não somente pelo corpo docente, e sim também por todo o corpo técnico administrativo que orbita nas ações desenvolvidas na escola.

No Produto Educacional “Conhecendo a Política Nacional de Recursos Hídricos: Lei 9.433/91 adaptada para alunos surdos” (2021), de Lenin Costa e Ana Paula Fiori, os/as autores/as construíram uma cartilha para expressar, de uma maneira mais visual e interativa, a Política Nacional de Recursos Hídricos para estudantes surdos/as, almejando transpor o texto da Legislação para um contexto linguístico mais apropriado para pessoas que não possuem a Língua Portuguesa como idioma materno. O material didático elaborado pelos/as pesquisadores/as atende a uma demanda constante do Napne Ifal: produzir textos adaptados para estudantes surdos/as.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta pedagógica conduzida pelo Napne a fim de registrar as adaptações curriculares feitas por professores/as para promover as acessibilidades pedagógicas devidas para os/as discentes que necessitam de acompanhamento individualizado. No caso de estudantes surdos/as, uma das principais adaptações que devem ser realizadas, comum a todos os componentes curriculares, é a adequação de textos escritos. Ou seja, os conteúdos devem ser expressos dentro de uma linguagem mais acessível, com períodos curtos e imagens para ilustrar conceitos. É por esse viés que a cartilha sobre a Política Nacional sobre Recursos Hídricos foi escrita, passando pela avaliação de discentes surdos/as do Campus Marechal Deodoro e Tradutoras e Intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (TILSP) para constituir um texto adaptado para as especificidades linguísticas do público-alvo a qual se dirige.

Partindo de uma atmosfera semelhante, o Produto Educacional “Guia para acesso ao minicurso ‘Inclusão, cultura surda e noções de libras no Ifal’”, de Ermans Carvalho e Ricardo Cavalcanti, colabora para as ações do Napne Ifal no que diz respeito à promoção e o incentivo ao estudo da Libras como forma de transformar o ambiente escolar em um lugar mais inclusivo. Levando em consideração que o currículo do Ensino Médio Integrado ao Técnico não contempla a Libras, cursos direcionados para estudantes de Educação Básica são essenciais para o fortalecimento das ações inclusivas do Ifal. Além do mais, por meio de iniciativas como essa, afirma-se que qualquer servidor/a ou discente, independente de pertencer ao Napne, pode ser um agente de inclusão escolar. O curso de Libras que fez parte desse Produto Educacional nasceu de uma pesquisa de Mestrado de um estudante ouvinte do ProfEPT do Ifal. Portanto, tal ação, que pode ser replicada em qualquer Campus, mostra o quanto é importante fazer com que a Libras seja difundida entre os/as discentes na intenção de dirimir as barreiras linguísticas, retirando do isolamento ouvinte as pessoas surdas.

Na “Cartilha Legal: inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas” (2022), de Jairo Souza e Eduardo Moraes, há orientações, sugestões de metodologias e estratégias para os processos de inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas educacionais partindo da Resolução 17, de 2019, que aprova os procedimentos de identificação e acompanhamento de discentes do público-alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Assim, nota-se o quanto a presença do Napne no Ifal pode ser compreendida como elemento que compõe as ações de pesquisa voltadas para a modalidade de ensino mencionada. O diálogo entre Ensino e Pesquisa, nessa situação, expressa que os acontecimentos da sala de aula, e aqueles que estão envolvidos nela, têm bastante o que dizer para quem pretende investigar as nuances e peculiaridades dos estilos de aprendizagem de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas educacionais.

Por fim, o último Produto Educacional, dividido em dois volumes, trata de um tema diretamente relacionado à Educação Profissional e Técnica: a Prática Profissional. “Guia de Orientações para professores e Guia de Estudos de Turismo Acessível (2021)”, de Claudia Fialho e Eduardo Moraes, trazem reflexões sobre o Turismo Acessível, abordando pontos e situações que estão no contexto de Práticas Profissionais de discentes com deficiência do Eixo Tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, presente nos Campi Maceió, Marechal Deodoro e Maragogi.

Na listagem dos tópicos de discussão, os/as autores/as tratam de conceitos do Turismo Acessível, da acessibilidade na comunicação de prestação de serviços, do acesso a Museus e ao Transporte Aéreo e de diretrizes para o Turismo de Aventura Adaptado. O material didático funciona bem como uma cartilha de orientações para profissionais nessa área que possuem deficiência e estão em período de formação técnica. Logo, o presente Produto Educacional se dirige aos/às discentes, fundamentando as dicas na Legislação vigente sobre o assunto e colaborando para atuação dos Napne's, especificamente, que possuem cursos no Eixo Tecnológico citado. Nesse caso, estamos em um movimento em que os resultados da pesquisa desenvolvida irão incidir na sala de aula da Educação Profissional e Técnica.

Tal reflexão é bastante importante e urgente, uma vez que há ainda poucos trabalhos que discutem a Prática Profissional de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas educacionais. Tendo em vista os estigmas sofridos por essa parcela da população em sua inserção no mercado de trabalho, como já mencionamos brevemente, pesquisas como essa precisam ser feitas para entrecruzar mais a Educação na Especial na perspectiva Inclusiva às Práticas Profissionais, requisitos obrigatórios para a conclusão dos Cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico e Subsequente.

TEMÁTICAS PREDOMINANTES

A Inclusão de estudantes surdos/as, a promoção da Libras e a acessibilidade são as temáticas predominantes nos Produtos Educacionais elaborados no ProfEPT do Ifal na área da Educação Especial e Inclusiva. Talvez, pelo fato de as barreiras linguísticas se tornarem um fator impeditivo da presença de discentes surdos/as desde o momento do Exame de Ingressos, os estudos recaem nessa área, pois, sem a acessibilidade linguística, é impossível que se efetive o processo de ensino e aprendizagem para esse público-alvo.

RELAÇÃO DAS TEMÁTICAS COM AS AÇÕES DO NAPNE IFAL EM 2022

Com base na leitura dos Relatórios Anuais de Atividades do Napne no ano de 2022, iremos fazer uma reflexão da relação de algumas ações inclusivas realizadas que dialogam com as propostas dos Produtos Educacionais mencionados. Nesse

sentido, o elo entre Ensino e Pesquisa será colocado como um ponto fundamental para o fortalecimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Ifal.

O Napne Campus Batalha, no ano de 2022, não estava fazendo nenhum acompanhamento individualizado para discentes, uma vez que não havia demandas de estudantes com deficiência. Para tornar o Napne atuante, a equipe criou um Projeto de Ensino que se propôs a realizar um ciclo de encontros discutindo questões relativas à Inclusão, oferecendo orientações gerais sobre sobre tratamento e acolhimento de grupos invisibilizados socialmente. Tal ação vai ao encontro dos Produtos Educacionais que construíram Cartilhas a fim de trazer mais informações sobre o público-alvo da Educação Especial e contribuir para a conscientização de todo o corpo escolar.

Em um dos relatos do Napne Maragogi, descreveu-se a primeira ocorrência de acompanhamento de um estudante com Deficiência Intelectual designado à Prática Profissional em um ambiente de Hotelaria. Na esfera do Napne Ifal, as discussões sobre as Práticas Profissionais ainda estão no início, porém, há discentes que já estão nessa fase do curso e não podem esperar os trâmites burocráticos para concluir essa etapa do currículo da Ensino Médio Integrado ao Técnico. Em virtude dessa situação, considera-se como uma valiosa colaboração para o trabalho do Napne Ifal o “Guia de Orientações para professores”, pois esse material aborda temas que estão no cerne da Prática Profissional do Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, elencando aspectos cruciais para se pensar a condução desse tipo de atividades para discentes com deficiência.

No ano de 2022, o Campus Maragogi recebeu um estudante com visão monocular e, quando essa informação chegou à Coordenação Sistêmica do Napne Ifal (CoNapne), enviou-se o Produto Educacional que traz as orientações de Inclusão para discentes com Deficiência Visual, um guia indispensável, em especial, para o corpo docente, tendo em vista que este precisa adaptar os materiais didáticos para as especificidades de acuidade visual dos/as discentes.

Já no Campus Penedo, há um relato que chama atenção e que, infelizmente, é uma realidade na maioria dos Campi: a baixa adesão do corpo docente para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Apesar de as Formações Continuadas na área da Educação Especial na perspectiva Inclusiva terem aumentado vertiginosamente, ainda são poucos os estudos sobre as Adaptações Curriculares, um terreno complexo para os/as pesquisadores/as da área, tendo em vista que cada tipo de deficiência guarda um horizonte infinito de formas de ser e

sentir no mundo. Por isso, é preciso destacar as produções de cartilhas que falam sobre as PcD's, porque esses materiais, que partem das vivências do Ifal, tornam-se recursos para que os/as professores/as possam pensar em estratégias para transformar o processo de ensino e aprendizagem em uma experiência inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, nesse artigo, foi identificar possíveis contribuições das produções do ProfEPT/Ifal para a construção da Educação Especial e Inclusiva e atuação dos Napne's do Ifal. Entendemos que, para que a Educação Especial seja realmente inclusiva no âmbito dos Institutos Federais, ela deve possibilitar ao/à estudante com deficiência e/ou necessidades específicas que suas singularidades nos processos de ensino e aprendizagem possam ser plenamente atendidas. Isso implica a adaptação da escola para perceber, preparar-se e atender às variadas necessidades e formas desses estudantes perceberem e sentirem o mundo e de apreenderem a realidade.

Por intermédio das adaptações da escola, e não da simples integração desses estudantes, aponta-se como possibilidade, no âmbito da Educação Especial na perspectiva Inclusiva dos If's, a construção de uma "formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional" (CIAVATTA, 2014, p. 190-191), uma formação que unifique teoria e prática. As produções que aqui abordamos trazem olhares fundamentados nesta direção. Quando falamos em adaptações da escola, estamos fazendo referência a um processo que envolve, desde o início, toda a comunidade interna. Nesse sentido, observou-se que a abrangência do público-alvo dos produtos educacionais aqui abordados, alcançou toda a comunidade interna do Ifal: discentes, docentes e técnicos/as administrativos/as.

Ao considerarem o trabalho como princípio educativo e a formação politécnica e omnilateral como horizonte para todos/as, as pesquisas do Programa podem contribuir para a construção dos Napne's seguindo o mesmo horizonte, o de mediar os processos de ensino e aprendizagem tendo como objetivo a integração da formação geral e profissional e a formação que contemple todos os aspectos da vida humana e não só a preparação para o trabalho ou o seu simples acesso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Hérlei Mariano Martins; GOMES, Jarbas Mauricio. **Nas trilhas da inclusão: contribuições dos técnicos administrativos em educação.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

BONAMIGO, Carlos. **Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral,** Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/118-0.pdf 2014>. Acesso em: 20 jan. 2023.9.27.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Ermans Quintela; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Souza. **Guia para acesso ao minicurso “Inclusão, cultura surda e noções de libras no Ifal”.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

ClAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por Que Lutamos? **Trabalho & Educação,** Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr 2014.

COSTA, Lenin Mendes; FIORI, Ana Paula Santos de Melo. **Conhecendo a política nacional de recursos hídricos: Lei 9.433/97 adaptada para alunos surdos.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

CUNHA, Taiza Lima da; SILVA, Géssika Cecília Carvalho da. **Manual pedagógico sobre os paradigmas da inclusão e necessidades educacionais específicas.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.

FIALHO, Claudia Suzana Correia Lima; Moraes, Eduardo Cardoso. **Guia de estudos de turismo acessível.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional

e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

FIALHO, Claudia Suzana Correia Lima; Moraes, Eduardo Cardoso. **Guia de orientações para professores.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

GOMES, Jarbas Maurício Gomes; MELO, Douglas Christian Ferrari de; Rafante, Heulalia Charalo Rafante. **Gramsci e a Educação Especial.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

GUERRA, Maria José; BARBOSA, José Isnaldo de Lima. **Acessibilidade além do olhar, orientações acerca da visão monocular no contexto da educação profissional.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Conselho Superior. **Resolução nº 45/CS, de 22 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a organização, funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE - do Instituto Federal de Alagoas - IFAL. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjW8KCohsuBAxVMs5UCHdV1A94QFnoECA0QAw&url=https%3A%2F%2Fwww2.ifal.edu.br%2Facesso-a-informacao%2Finstitucional%2Forgaos-colegiados%2Fconselho-superior%2Farquivos%2Fres-no-45-cs-2014-aprova-a-regulamentacao-do-napne-ifal.pdf&usg=AOv-Vaw1aoqah-TTabec0QII7RtQh&opi=89978449>>. Acesso em 25 jan. 2023.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Vol. I, Tomo 1. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MENEZES, Melissa Rossana de Oliveira; FIORI, Ana Paula de Melo. **Formação de professores para inclusão escolar de alunos surdos.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SOUZA, Jairo José; Moraes, Eduardo Cardoso. **Cartilha Legal: inclusão do aluno com necessidades específicas.** Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2022.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.002

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLARIZAÇÃO COMUM: CAMINHOS EM BUSCA DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA

HAVESKILL FRANÇOIS ALVES RODRIGUES

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, haveskillfrancois@email.com.

RESUMO

No presente artigo objetivamos apresentar uma reflexão acerca da in(ex)clusão da pessoa com deficiência intelectual no contexto educacional brasileiro. Por meio de um diálogo entre os contextos mais genéricos da historicidade da educação pública brasileira, compreendemos que aspectos para além das condições patologizantes dessa categoria de deficiência têm contribuído com a in(ex)clusão intelectual do grupo de pessoas que se enquadram nesse contexto social. Apoiados nos estudos sociais da deficiência associados à referências da historicidade brasileira, partimos do pressuposto de que em virtude da tardia institucionalização da educação popular, somada a fatores de exploração e perpetuação da ordem vigente que ainda persistem em coexistir nas salas de aula brasileiras, a escola se comporta como instrumento dicotômico de in(ex)clusão intelectual e social das pessoas com deficiência intelectual. Algo que torna o tema aqui levantado relevante para a nossa sociedade, sobretudo por se tratar de um direito constitucionalmente garantido à todos os brasileiros. A nossa análise concluiu que ao mesmo tempo em que estereótipos capacitistas sobre a deficiência intelectual ainda sejam recorrentes tanto nas políticas públicas como nas salas de aulas brasileiras, é possível perceber alguns gritos inclusivos relativos a avanços tanto nas políticas públicas quanto em práticas docentes que efetivamente promovam o desenvolvimento do conhecimento escolar com/de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar, sobretudo por meio de ações desenvolvidas e/ou apoiadas pelo atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Educação Especial, Educação Inclusiva, AEE, Educação e Deficiência no Brasil

INTRODUÇÃO

É público que na atualidade as pessoas com deficiência intelectual - PcDI¹ são detentoras do direito à educação escolarizada nas salas de aula comuns do Brasil, sobretudo com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 1988;1996; 2008). Essa realidade não se apresenta de forma isolada, tão pouco de forma repentina, é fruto de um processo sócio-histórico e econômico em que interesses e disputas somam-se a outros fatores que contribuíram (in)diretamente para que esse grupo social ainda vivencie uma dualidade entre aquilo que denominamos “Gritos Inclusivos” (RODRIGUES, 2022) e uma “Pedagogia de Negação” (BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Quando se trata do processo de escolarização das PcDI, pesquisas vêm apontando que esse grupo social aparece como a minoria pertencente ao grupo das pessoas com deficiência que mais sentem as sequelas ocasionadas pela estereotipação e preconceito sobre as suas capacidades, especialmente de aprendizado (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; GLAT; 2019; VIGOTSKI, 2022). Desse modo, o discurso preconceituoso coloca em xeque garantias constitucionais estendidas a todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988), pois se referem ao bem de todos estes sem distinções ou preconceitos. No presente artigo, voltamos a nossa atenção exclusivamente aos aspectos que envolvem a negação e/ou tentativas de efetivação prática do direito à educação às pessoas com deficiência intelectual.

Partimos do pressuposto de que em virtude da tardia institucionalização da educação popular, somada a fatores de exploração e perpetuação da ordem vigente que ainda persistem em coexistir nas salas de aula brasileiras, a escola se comporta como instrumento dicotômico de in(ex)clusão intelectual e social das pessoas com deficiência intelectual. Os resquícios desse processo sócio-histórico e econômico nos levou a compreender a relevância do presente estudo sobretudo para que o mesmo possa contribuir com a elaboração de políticas públicas, bem

1 No presente texto faremos uso também da Sigla PcDI para tratar das pessoas com deficiência intelectual, bem como nos ateremos aos postulados conceituais da Associação Americana de Deficiências Intelectuais que compreende a deficiência intelectual como sendo “uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa incapacidade tem origem antes dos 22 anos” (AAIDD, 2021, “sp”).

como de metodologias que possibilitem uma efetiva inclusão social e intelectual dessas pessoas.

Ressaltamos que, em virtude das normas do respeitável periódico, trouxemos um recorte de uma análise teórico-crítica desenvolvida em um capítulo teórico integrante de dissertação de mestrado, de nossa autoria, defendida em universidade pública brasileira, sob o título POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER? Eventos e práticas de letramento de pessoas com deficiência intelectual em dissertações do Catálogo CAPES. Destacamos ainda que o escopo original está integralmente disponível no capítulo da referida dissertação intitulado ***“DO SILÊNCIO DO ABANDONO AO GRITOS INCLUSIVOS: a construção sócio-histórica do aluno com deficiência intelectual no Brasil”***² (RODRIGUES, 2022).

Já mencionamos acima que a educação escolarizada é uma garantia constitucional entendida juridicamente como sendo um direito social (FERREIRA FILHO, 2012). No entanto, historicamente, a escola brasileira enquanto estabelecimento oficial de desenvolvimento do conhecimento formal (BRASIL, 1998;1996), sofre por parte das estruturas de poder que a legitimam e financiam as pressões dos interesses econômicos, sociais e políticos vigentes dentro de sua contemporaneidade (SAVIANI,2019). É possível depreendermos a partir da reflexão acima que a educação escolarizada é refém de uma variável hierarquização do modelo de sociedade vigente a partir dos interesses das classes dominantes, atualmente do (neo)liberalismo econômico. Dito isso, estudiosos sociais da educação vêm nos alertando que a escola recorrentemente tem se apresentado a serviço das estruturas que dominam a sociedade (FREIRE, 2006; JANNUZZI, 2012; STREET, 2014), e, no caso específico do nosso país, especialmente “ao interesse elitista brasileiro” (JANNUZZ, 2012, p. 6).

Todavia, esses estudos também mostram que a educação escolarizada também pode se subverter aos ditames da exploração e das desigualdades ocasionadas pela exploração, sobretudo das minorias sociais (FREIRE, 2006; STREET, 2014), como é o caso das pessoas com deficiência. Os referidos autores entendem que são por meio de mudanças nas práticas pedagógicas que surgem as condições que possibilitam transformações nas esferas econômicas, sociais e políticas. Comungando as perspectivas acima, podemos ratificar que a escola pode ser

2 Uso do itálico para destacar a autoria da pesquisa originária.

também um espaço de transformação e inclusão social para além da ratificação dos grupos elitistas que gerem a sociedade.

Diante desse entendimento e com objetivo de compreender como tem se dado a in(ex)clusão da pessoa com deficiência intelectual no contexto educacional brasileiro, realizamos uma síntese crítica acerca do percurso sócio-histórico e econômico que relaciona contextos mais genéricos da historicidade brasileira e de sua educação com a deficiência intelectual por intermédio de recortes específicos de um diálogo entre os contextos mais genéricos da história da educação brasileira com as movimentações em prol das causas da pessoa com deficiência em nosso país. A nossa análise se deu procedimentalmente através de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) que serviu de fundamentação teórica tanto para a realização da pesquisa que originou o presente manuscrito. Nosso escopo foi composto a partir de um conjunto de referenciais da historicidade brasileira e das pesquisas sociais em educação, bem como das pesquisas sociais e histórico-culturais sobre a deficiência.

Os nossos esforços relativos à presente investigação nos apontaram que os resquícios oriundos do capacitismo e das teorias racistas disseminadas no Brasil desde a chegada dos portugueses no século XVI contribuíram para que ainda haja uma recorrência de práticas excludentes nas salas de aula brasileira relativas às pessoas com deficiência intelectual. Ao mesmo tempo, o nosso aporte teórico demonstrou que, ao mesmo tempo, gritos inclusivos vêm se propagando no país ao longo desse processo histórico, sobretudo influenciados pelos interesses do (neo)liberalismo em manter a ordem e a exploração de mão de obra na sociedade vigente, mas também pela incansável luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência.

Movimentos complexos, mas que se entrelaçam como fatores que irão contribuir diretamente com a Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e que irão contribuir com indícios de in(ex)clusão intelectual e social das PcDI, sobretudo a partir das mediações desenvolvidas no âmbito do atendimento educacional especializado, como veremos a seguir.

DO ABANDONO SILENCIOSO AOS GRITOS INCLUSIVOS: RECORTES REFLEXIVOS SOBRE OS CONTEXTOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Iniciamos a nossa síntese crítica ratificando que, genericamente, há um alinhamento entre os fatores de in(ex)clusão instrucional/educacional e social

das pessoas com deficiência com as complexidades inerentes também à relação entre a escolarização e os modos de produção e organização social da sociedade (JANNUZZI, 2012). Atentos especificamente aos fatores de in(ex)clusão das pessoas com deficiência e esclarecendo que não foi objetivo do presente estudo esmiuçar toda a pluralidade de eventos que envolvem as lutas pela inclusão das pessoas com deficiência, tão pouco tentar debulhar o complexo contexto da historiografia brasileira, concentramo-nos em analisar alguns específicos eventos que, de forma sintética nos permitiram alcançar o arcabouço teórico necessário para desenvolvermos criticamente a nossa análise sobre o nosso objeto.

Ante o exposto, a nossa análise perpassou por três recortes periódicos necessários, os quais denominamos: O silêncio: o período de abandono educacional das pessoas com deficiência no contexto brasileiro (Século XVI ao Século XVII); *O murmúrio: indícios de institucionalização instrucional para as pessoas com deficiência (Século XVIII ao Século XIX)*; *Os gritos pedagógicos inclusivos: movimentos sociais e a política de educação especial (Século XX ao XXI)*³.

O primeiro recorte que analisamos corresponde ao período correspondente entre os séculos XVI e XVII. Em nossa pesquisa originária o denominamos como, *"O silêncio: o período de abandono educacional das pessoas com deficiência no contexto brasileiro"*. Esse primeiro recorte está diretamente ligado à chegada dos europeus as terras ocidentais que hoje chamamos de Brasil. Reconhecemos desde já a limitação da nossa abordagem por não trazer para a discussão desse escopo questões sobre o período anterior à chegada dos portugueses dado ao fato de que nos atemos ao ensino estabelecido no âmbito escolar.

A partir dos postulados de Saviani (2019) sobre a educação brasileira e dialogando com autores da historicidade brasileira em âmbito mais geral, entendemos que a chegada dos portugueses, no século XVI, trazendo consigo a presença dos oito missionários franciscanos, seguida dos eventos que deram com as das missões jesuíticas que se deram, essencialmente, com os povos originários do Brasil, são fortes indícios de que o catolicismo ocupou papel relevante nos episódios relativos à instrução educacional elementar que ocorreram já no período de colonização (PONCE, 2001; FAUSTO, 2006). Mediante o apoio direto da coroa portuguesa em fazer uso da força de trabalho dos povos indígenas brasileiros, o processo de

3 Utilizamos os termos em itálico para identificar facilitar a identificação dos subtítulos que utilizamos em nossa pesquisa originária.

submissão e exploração das pessoas que já estavam aqui se deu também pela (in) formação instrucional desenvolvida pela igreja em forma de alienação catequizante.

O foco da educação missionária católica não voltou os seus olhos para outros grupos sociais no que tange ao aprendizado, apesar de já ser possível constatar por meio desses relatos um esboço de um sistema educacional no período colonial (SAVIANI, 2019; JANNUZZI, 2012). No período que se deu entre 1549, período heroico, ao período de vigência do *Ratio Studiorum*, que vigorou entre os anos 1570 à 1579, as missões catequéticas estava atentas em propagar ideologicamente os interesses da coroa portuguesa, bem como a formação daqueles que seriam os representantes aristocratas da colônia, também das investidas da igreja católica em expandir e/ou manter a sua supremacia através da contra-reforma.

Mesmo com a introdução das capitâneas hereditárias, da produção canavieira, e com a introdução da mão de obra escravizada negra (FAUSTO, 2006), não houve mudança significativa desse contexto educacional, pois aos negros escravizados era negada a instrução e aos filhos dos aristocratas era oferecido o ensino privado domiciliar até o momento em que os mesmos partiam em viagem para aprofundamento dos estudos no exterior. Diante dos relatos apresentados acima, podemos compreender que não coube aos responsáveis pela instrução formal missionária eurocêntrica-branca massificar o ensino para outros grupos, tendo em vista que os grupos dominantes desse período estavam focados em explorar a mão de obra dos povos indígenas, garantir a manutenção da aristocracia nascente na colônia.

Prosseguindo ao século XVII, o temor do fim do Antigo Regime e a efervescência da ascensão burguesa começa a desembarcar no Brasil trazendo consigo a influência do liberalismo, algo que interferiu diretamente no contexto produtivo e por consequência na esfera social e educacional (FAUSTO, 2006). Especialmente no contexto brasileiro sobre as pessoas com deficiência, de modo geral nos séculos XVI e XVII, estavam destinadas ao abandono ou no máximo à segregação. Tanto é que registros históricos denunciam que o Governador do Rio de Janeiro, Paes de Sande, rogou providências à coroa portuguesa “contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (MARCILIO, 1997, p. 59 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 8).

Todas as evidências acima nos permitem entender que as manifestações pedagógicas desenvolvidas no Brasil entre os séculos XVI e XVII estavam presas às concepções eurocêntricas econômico-religiosas, sendo estas formas de ratificação da sociedade vigente (PONCE, 2001) e que, por sua vez não apresentavam

um caráter crítico e emancipativo de toda a população da colônia. Os eventos mencionados acima indicam a impossibilidade de qualquer investida para que se desenvolvesse alguma política pública no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência no processo instrucional vigente. Por esses motivos, consideramos esse recorte da História do Brasil como um período de total silêncio educacional para as pessoas com deficiência de um modo geral e consequentemente para as PcDI.

O segundo recorte histórico que nos ativemos se trata do período vigente entre os séculos XVIII e XIX, ao qual denominamos em nossa pesquisa como *“murmúrio: indícios de institucionalização instrucional para as pessoas com deficiência”*. Ao analisarmos esse período em um contexto mais geral da sociedade e do processo de escolarização da população brasileira, precisamos chamar a atenção para as transformações oriundas das primeiras fases do capitalismo industrial brasileiro no Brasil, sobretudo influenciadas pelo liberalismo econômico, que por sua vez estava associado às ideias racionalistas e ideais iluministas (JÚNIOR, 1970; FAUSTO, 2006; SAVIANI, 2019).

Através dos referenciais que investigamos ao longo de nossa pesquisa, foi possível perceber a relevância de um personagem de bastante respaldo tanto na Metrópole quanto na Colônia no processo de rendição dos portugueses ao liberalismo, o Marquês de Pombal. As mudanças impostas pelas suas reformas possibilitaram uma série de transformações na esfera educacional. Sobre alguns recortes das ações do Marques de Pombal, destaca Saviani (2019, p. 103), “a criação de aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia”.

Também são atribuídas ao Marques de Pombal a expulsão dos jesuítas, a ascensão da empiria, aulas do comércio e instauração do colégio dos nobres para que os filhos da burguesia pudessem receber formação específica que os possibilitasse se integrar ao novo modelo de sociedade mercantilista (SAVIANI, 2019). Jannuzzi (2012) demonstra que é exatamente na transição entre os séculos XVIII e XIX que surgem as primeiras manifestações de cuidado, por parte do Estado, destinada às pessoas fora dos padrões de normalidade vigente, entre elas as pessoas com deficiência. É válido esclarecer que as instituições mencionadas pela referida autora apresentam segundo os seus dados um caráter voltado mais para o acolhimento e apresentavam estrutura organizacional com um caráter essencialmente hospitalar e sanitarista.

Os eventos referidos por Jannuzzi ainda esclarecem que algumas destas instituições já eram presentes no Brasil desde o século XVI e abrigavam doentes e crianças abandonadas. Ou seja, não eram propriamente escolas, como as casas de Expostos (JANNUZZI, 2012). Nesse mesmo ambiente eram inseridas as pessoas com deficiência que, segundo a referida autora, passavam a conviver em um mesmo espaço com pessoas que tinham diferentes patologias, de diferentes faixas etárias, sem haver nenhuma distinção de espaço ou acompanhamento específico.

Os registros mencionados por Jannuzzi (2012) quando relacionados aos contextos da sociedade vigente no século XVIII, demonstram que o interesse do Estado estava voltado especificamente em segregar as pessoas com deficiência e algumas outras minorias no intuito de assegurar o convívio social dentro dos padrões normalistas da sociedade capitalista pautada na propagação dos valores do iluminismo e do liberalismo. Havia uma preocupação na (re)adequação da elite ao novo modelo de sociedade que se estabelecia ao redor do mundo e que tinha por objetivo específico no Brasil assegurar a exploração econômica do território, da mão de obra e do controle social (JÚNIOR, 1970).

Constatamos por meio do trabalho de Jannuzzi (2012) que há nesse período apenas um murmúrio de recolhimento do convívio social e que não condiz em sua essência com intervenções pedagógicas, tão pouco inclusivas. Cabia a educação preparar a colônia para a (re)adequação à manutenção do capitalismo e nesse contexto as pessoas com deficiência não eram compreendidas como força produtiva, no máximo eram vistas como obstáculo para os novos ideais da elite aristocrática da colônia (JÚNIOR, 1970; FASUTO, 2006).

A chegada da coroa portuguesa ao Brasil, em 1808, provocou uma série de transformações que resvalaram na instrução pública do Brasil. Pensando em suprir os anseios da corte a coroa portuguesa, de início com mudanças que vão desde a urbanização, principalmente no Rio de Janeiro, como também se movimentou para o processo de industrialização (JÚNIOR, 1970; FAUSTO, 2006). Porém, é só mais adiante, ainda sob o mencionado contexto de instabilidade econômica e também social, que após a Independência do Brasil, foi criada a “primeira lei de educação do Brasil independente” (SAVIANI, 2019, p.126), a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2019, p.126).

De acordo com Saviani (2019), a referida lei buscou imprimir valores morais e cívicos ao jovem Estado brasileiro para que assim houvesse a possibilidade de sanar as instabilidades herdadas da herança colonial por meio do controle dos

grupos sociais. Como exemplos da iniciativa do Estado em utilizar a escolarização como método de controle social nesse período foi a implementação do método Lancaster e instauração das Escolas de Primeiras Letras. Ambas as iniciativas fracassaram do ponto de vista prático, o que impossibilitou uma sistematização do ensino público no Brasil. Algumas reformas pautadas no ensino da corte, como a reforma de Couto Ferraz, a reforma de Leôncio de Carvalho ambas datadas da segunda metade do século XIX, contribuíram para que fossem propagadas as concepções de higienismo prevaescentes até mesmo nos primeiros anos da República (JANNUZZI, 2012; SAVIANI, 2019).

Aferimos que, nos primeiros anos do Século XIX, devido à tentativa de uma sistematização e massificação educacional direcionada aos grupos minoritários com objetivo de controlar ou excluir do convívio social as minorias, possivelmente PcDI também foram inseridas nessas instituições. Provavelmente pelo fato de que na impossibilidade de criá-las, os pais ao invés de abandoná-las pelas ruas, algo recorrente no século anterior (JANNUZZI, 2012), optassem pela tentativa de uma (re)adaptação dessas pessoas ao convívio social ou de novamente de guarda segura para as mesmas.

Um dado que aponta para isso são os registros de religiosas que chegaram em algumas províncias e que tinham como atribuição administrar e cuidar das crianças deixadas nesses locais (JANNUZZI, 2012). Nesse caso, para aquelas crianças com deficiência, desde que houvesse uma condição de (re)adequação, em salas separadas das demais, "havia a possibilidade de não só serem alimentadas como também de receberem alguma educação" (JANNUZZI, 2012, p. 8). A separação tinha por objetivo não atrapalhar o andamento da normalidade de aprendizado das crianças vistas dentro do padrão de desenvolvimento intelectual da época. Ou seja, uma forma de educação integrada.

Seguimos com a observação dos fatos que se dão na segunda metade do século XIX, período que marca a criação de duas das instituições mais relevantes nesse percurso sócio-histórico da educação das pessoas com deficiência. Estamos falando da criação em 1854 do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente instituto Benjamim Constante – IBC e, em 1857, a criação do Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Surdos – INES. Chamamos a atenção para a ausência nesse momento de instituições educacionais no Brasil que se voltassem a essencialmente a instrução escolarizada outras categorias de deficiência, como é o caso da deficiência intelectual.

Alguns fatores são trazidos por Jannuzzi (2012) na tentativa de compreender o desenrolar do pioneirismo dessas duas instituições educacionais. Devido às exigências do presente manuscrito nos detivemos sinteticamente à aspectos específicos. No caso do IBC, o fato de um médico ligado ao Imperador ser pai de uma menina cega contribuiu diretamente para que o mesmo, José Francisco Xavier Sigaud, pudesse ter acesso ao conhecimento de experiências vivenciadas pelo Instituto de Jovens Cegos de Paris e convencer o império subsidiar ambos os institutos.

Porém compreendemos em nossas análises que o fator acima elencado não pode ser visto de forma isolada, tendo em vista que havia uma preocupação com a (re)adequação da sociedade para que se pudesse combater as instabilidades ocasionadas pelos conflitos sociais, bem como a garantir a exploração da produtividade das minorias, a deficiência auditiva e a deficiência visual, aparentemente poderiam ser compreendidas como mais sucessivas à (re)ajustes adaptativos de cunho social e produtivo.

Os dados de Jannuzzi (2012), demonstram que nas duas instituições acima citadas, o aprendizado estava muito direcionado ao ensino de práticas produtivas mecanizadas e repetitivas. Os fatos mencionados acima apontam que a influência das iniciativas francesas, principalmente atreladas à uma vertente médico-pedagógica⁴ favoreceu o pioneirismo escolar das pessoas com deficiência visual e com deficiência auditiva enquanto que as demais categorias de deficiência permaneciam mais uma vez a margem do conhecimento escolarizado.

As experiências da psicologia experimental, principalmente influenciadas pelos estudos de Alfred Binet, permitiram que a vertente psicopedagógica ultrapassasse o século XIX instigando estudos e práticas pedagógicas que focavam a sua atenção sobretudo em quantificar a capacidade intelectual dos seres humanos. Esse fator, somado às instabilidades do governo brasileiro fizeram com que a educação fosse vista como uma questão de saúde pública que afetava diretamente a manutenção da sociedade vigente.

Tanto é que o pensamento por parte do governo central era o de que “a saúde e a educação são os fatores que, juntos, poderão regenerar o país” (JANNUZZI, 2012, p. 30). Daí o enraizamento estereótipos depreciativos acerca da deficiência intelectual - “incapazes”, “débeis mentais”, “retardados” - pois a mesma era compreendida

4 Para maiores esclarecimento acerca do que foi a vertente médico-pedagógica indicamos o trabalho de Jannuzzi (2012).

como alinhada a “problemas básicos de saúde” (JANNUZZI, 2012, p. 31). Só a partir da segunda metade do século XIX é que foi dado o início às intervenções que se voltavam as primeiras iniciativas de instrução para as pessoas com deficiência intelectual, sobretudo realizadas nos Pavilhões Bounerville (JANNUZZI, 2012).

O específico contexto educacional acima referenciado também não pode ser interpretado de forma maniqueísta, pois ao mesmo tempo em que esses estudos contribuíram para a criação de estereótipos negativos a respeito da capacidade das pessoas com deficiência intelectual, também marcaram o início de alguma tentativa, ainda em caráter experimental e segregacionista, mas que já apresentava possibilidades de desenvolvimento educacional a partir da transição para uma nova vertente que já recebia o apoio de outros profissionais como os pedagogos, o que nos permite dizer que esta estrutura, mesmo não oficializada dessa forma, pode ser compreendida como uma experiência das primeiras equipes multidisciplinares (JANNUZZI, 2012) que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir dos contextos apresentados pelo nosso referencial teórico podemos inferir que o começo da institucionalização do ensino público no Brasil ocorreu no século XIX com o principal objetivo de controlar as instabilidades sociais e (re) produzir a mão de obra necessária ao processo tardio de modernização do país na sociedade industrial. E é sob esse pano de fundo que a educação das pessoas com deficiência intelectual começa emitir os primeiros murmúrios, diretamente influenciados sob a perspectiva médica, apoiada posteriormente pelos pedagogos e psicólogos, que se colocou como pioneira nos processos relativos à instrução das PcDI.

Chegamos então ao terceiro e último recorte que realizamos sobre a historicidade que envolve o processo de in(ex)clusão social e das pessoas com deficiência intelectual. O denominamos como **“Os gritos pedagógicos inclusivos: movimentos sociais e a política de educação especial”**. Esse período corresponde aos eventos que decorreram entre o século XX e o início do século XXI. Um período que carrega em seu início as marcas de um golpe liderado pela elite empresarial agrícola brasileira, associada aos militares, e que possibilitou a proclamação da república no país (GERMANO, 1994). Mais uma vez uma nova conjuntura emerge trazendo consigo novos interesses para o novo modelo de elite que se instaura no Brasil, a elite empresarial brasileira.

Entre as mudanças estruturais do país, destacamos a intensificação da urbanização e a modernização da indústria (FAUSTO, 2006; NAPOLITANO, 2016).

Novos atores se destacam no projeto hegemônico instaurado pela elite empresarial e reproduzido inicialmente pela administração militar, sobretudo nos primeiros anos da república. Entre esses atores podemos destacar Lourenço Filho, educador alinhado com o Estado Novo, que atuou como um dos signatários representantes do governo no Movimento dos Pioneiros da Educação (SAVIANI, 2019).

De um país que buscava hegemonia, advém a preocupação em introduzir um processo de massificação da educação, destacando nesse processo a ratificação ideológica da moral e do civismo, em via de combater as velhas instabilidades sociais herdadas do velho Brasil colonial, mas que ainda não tinham sido solucionadas, mesmo com a independência e a proclamação da república (FAUSTO, 2006; NAPOLITANO, 2016; SAVIANI, 2019). Os autores em que nos pautamos destacam como exemplo a criação do Ministério da Educação em Saúde Pública durante o governo Vargas, nos anos 1930, e que foi bastante influenciado pela Escola Nova.

Em uma primeira análise desses eventos, é possível perceber que o início da República, a elite empresarial brasileira tenta estabelecer seus padrões de sociedade. Consequentemente, fez uso de categorizações para diferenciar grupos minoritários, entre estes as pessoas com deficiência. Fazendo um a associação entre os postulados de Jannuzzi (2012) e Saviani (2019), elencamos algumas dessas categorizações voltadas às pessoas que não se enquadravam ao modelo da sociedade empresarial militar: os marginais, que se tratavam daqueles que se opunham ao regime imposto ou que de alguma forma promovessero a desordem e/ou instabilidade social; os anormais, consistia em uma nomenclatura utilizada para categorizar aqueles que por meio do entendimento médico eram vistos como fora dos padrões de normalidade sanitária e intelectual, podendo ser considerados úteis, quando adaptáveis ao mercado de trabalho, ou inúteis quando considerados inaptos para servirem ao Estado como mão de obra.

Prosseguindo com a nossa reflexão acerca dos contextos acima, compreendemos que os primeiros governos da república brasileira tentaram utilizar a educação como instrumento de controle e exclusão social, bem como de ratificação dos ideais liberais. A escolarização das pessoas com deficiência intelectual nesse sentido se deu de forma exclusiva para aqueles que representassem uma possibilidade de retorno lucrativo para o Estado brasileiro, ficando aqueles que não conseguissem apresentar desenvolvimento satisfatório vistos como anormais incapazes (JANNUZZI, 2012). Pautado nos estudos de Binet, para a identificação de pessoas com deficiência intelectual por meio de uma escala, esse processo

“representou uma clivagem nova baseada nos critérios de aproveitamento escolar estabelecidos pelos autores da escala de inteligência” (JANNUZZI, 2012, p. 44).

Já na década de 30, ampliava-se o entendimento de que era necessário oportunizar funções sociais para as pessoas vistas como integrantes dos grupos da “anormalidade”, porém capazes de (re)adaptações (JANNUZZI, 2012). Mais uma vez houve uma seleção das pessoas com deficiência que seriam beneficiadas com as oportunidades de aprendizado escolar e também profissional. Entretanto, os postulados da Jannuzzi (2012) e Saviani (2019) nos mostram que os crescentes movimentos populares que oriundos de toda ebulição social que pairava no país, além de pressionarem o governo pela incapacidade de extinção do analfabetismo, também contribuíram com campanhas que defendiam as causas da deficiência.

A partir dessa pressão popular e dos interesses liberais, surgem as primeiras instituições filantrópicas do Brasil republicano especializadas na deficiência (JANNUZZI, 2012), entre elas: a primeira Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, no estado de Minas Gerais, e que teve como sua pioneira Helena Antipoff, tendo como foco atuar com crianças “desajustamento de conduta e incapacidade de aprendizagem” (FENNAPESTALLOZI, 2021, p.1); segue-se, entre outros marcos, a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, no Rio de Janeiro, especializada no atendimento da deficiência intelectual (JANNUZZI, 2012); já como exemplo significativo governamental, trouxemos como exemplo a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, primeiro órgão brasileiro a tratar da política educacional para pessoas com deficiência.

Chamamos a atenção quanto ao fato de que, apesar dessa movimentação governamental e da sociedade civil, nesse período inicial do século XX, não se concretizou no Brasil uma política de universalização e inclusão educacional para as pessoas com deficiência, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência” (BRASIL, 2010, p. 11). Apesar disso, podemos deduzir que os indícios de possibilidade de escolarização das pessoas com deficiência intelectual começam a se abranger para além de espaços exclusivamente médicos e sanitárias, por interesses diversos, ora convergindo e ora divergindo com as demandas das pessoas com deficiência e/ou com os interesses da elite dominante liberal.

Já com a efervescência da (re)democratização do país, entre os anos 1980 e 1990, proliferaram-se ao longo do país o fenômeno que denominamos em nossa pesquisa originária como sendo “os gritos pedagógicos inclusivos” (RODRIGUES,

2022, p. 40). Entre os marcos históricos desse período mencionamos, a partir de Jannuzzi (2012), o papel da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, instituição que, já no ano de 1988, buscou planejar e implantar “serviços complementares, salas de recursos, salas de apoio pedagógico [...] a fim de garantir-lhes a permanência (JANNUZZI, 2012, p. 157).

Considerando que o Brasil desde os anos 1980 incorporou à sua legislação acordos internacionais celebrados entre os signatários da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura – UNESCO, podemos constatar que o interesse político-econômico foi primordial, porém não exclusivo, para que as demandas das pessoas com deficiência, sobretudo em relação à educação, pudessem ser ouvidas e levadas em consideração tendo em vista que entre os acordos compete ao Brasil promover condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos” (CIBEC/MEC, 2010, p.1).

Todo esse processo de pressão e interesses é manifestado explicitamente na Declaração de Salamanca⁵, que ao ser assinada em 1994, visou o máximo desenvolvimento das pessoas com deficiência, sob a égide do neoliberalismo (JANNUZZI, 2019; PLETSCHE, 2020). Para isso, orientou os países membros para uma total reestruturação do sistema de ensino comum, destacando a necessidade da inserção do público da educação especial nas turmas e salas de aulas regulares, preferencialmente pautando o olhar na reestruturação dos recursos humanos e estruturais das escolas, bem como nas mediações docentes.

É nesse sentido que analisamos de forma crítica os eventos que irão culminar na implementação da Política Nacional de Educação Especial do Brasil, no ano de 1994 (BRASIL, 1994), da qual as pessoas com deficiência intelectual, passam a ter garantido o direito de estarem não só incluídas nas salas de aula comuns, mas também, de acesso ao conhecimento que nestas salas de aula é desenvolvido. Entretanto, mesmo sob a vigência das leis voltadas a Inclusão (BRASIL, 2008; 2015) a recorrência de práticas pedagógicas excludentes em relação às pessoas com deficiência intelectual vem sendo denunciada por vários pesquisadores sociais desse campo de estudo (VIGOTSKI, 1991; PADILHA, 2001; BATISTA; MANTOAN, 2007; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; GOMES;

5 Trata-se de um documento assinado entre os signatários da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994 (BRASIL, 1994).

POULIN; FIGUEIREDO, 2010; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; JANNUZZI, 2012; MENEZES, 2015; LEITE, 2016; FREITAS, 2018; RODRIGUES, 2023).

Contudo, os inegáveis avanços decorrentes dos gritos inclusivos que mencionamos, sobretudo, como bem afirma Pletsch (2020, p.62) “amparados nas diretrizes legais sobre os direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiências”, vêm também possibilitando indícios de práticas exitosas do ponto de vista da inclusão intelectual e social das PcDI, de forma especial, desenvolvidas por meio de mediações docente no âmbito atendimento educacional especializado, serviço educacional, atualmente, diretamente vinculado à política de educação especial na perspectiva inclusiva (BATISTA; MANTOAN, 2007; CARNEIRO, 2007; SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; VERDE; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; MENEZES, 2015; LEITE, 2016; FREITAS, 2018; RODRIGUES, 2023).

METODOLOGIA

Como já mencionado acima o presente artigo se trata de uma síntese crítica acerca do percurso sócio-histórico e econômico que relaciona contextos mais genéricos da historicidade brasileira e de sua educação com a deficiência intelectual por intermédio de recortes específicos de um diálogo entre os contextos mais genéricos da história da educação brasileira com as movimentações em prol das causas da pessoa com deficiência em nosso país. Buscamos atingir o nosso objetivo por meio de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) que contou com autores reconhecidos no campo da historicidade brasileira, a exemplo de Ponce (2001), Fausto (2006) e Napolitano (2016).

Já no campo mais específico da historicidade da educação brasileira trouxemos como aporte teórico, especialmente Germano (1994) e Saviani (2019). Enquanto que sobre os aspectos históricos e filosóficos da educação especial, apoiamos-nos, sobretudo em Jannuzzi (2012), mas também nos atemos as contribuições dos estudos histórico-culturais por meio de Vigotski (1991), e também de outros pesquisadores para relacionarmos os contextos sócio-históricos aos indícios de in(ex)clusão intelectual e social das PcDI, como por exemplo, Padilha, (2001), Batista e Mantoan (2007), Carneiro (2007), Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007), Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), Verde, Poulin e Figueiredo (2010), Menezes (2015), Leite (2016), Freitas (2018), Pletsch (2020) e Rodrigues (2023).

Pautamo-nos também nos textos legais em busca de relacionarmos os eventos e interesses da sociedade brasileira com a implementação dessas leis, ao mesmo tempo, analisamos os efeitos que as mesmas obtiveram na prática. Nesse sentido, ativemo-nos à CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988), na lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Por se tratar de uma pesquisa que originalmente investigou mediações pedagógicas realizadas em eventos e práticas de letramento desenvolvidos para à aquisição e desenvolvimento da leitura com/por pessoas com deficiência intelectual no âmbito do AEE. A o aprofundamento teórico por meio da análise dos recortes que realizamos a partir dos autores referenciados foram de fundamental importância para uma melhor compreensão do campo que estávamos imergindo bem como do nosso objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos referenciais apresentados, obtivemos um levantamento necessário que nos permitiu ampliar a nossa percepção acerca do complexo processo que se dá em torno da in(ex)clusão intelectual e social das pessoas com deficiência intelectual nas escolas comuns. A análise teórico-crítica que realizamos a partir dos autores referenciados acima nos possibilitou compreender que se faz necessário observar as práticas pedagógicas para além delas mesmas. Consideramos que por trás dessas práticas existem interesses que se comportam para determinados grupos que ora convergem e ora divergem.

Tratando diretamente da escolarização das PcDI, pudemos observar que as primeiras manifestações de interesse por parte do Estado brasileiro em inserí-las no processo educativo são oriundas tanto pela influência dos acordos internacionais, atuando diretamente sobre os interesses da elite dominante brasileira - sobretudo quando esta percebeu que deveria e poderia controlar os minorias por meio da educação, bem como também, explorar a sua mão de obra - mas, também, a partir de efervescência de movimentos sociais em prol das causas da deficiência, algo que ficou muito claro nos postulados de Jannuzzi (2012).

Ao mesmo tempo, é possível perceber que a presença recorrente de estereótipos negativos e preconceituosos acerca das capacidades das PcDI está vinculada às concepções higienistas e produtivistas propagadas, principalmente, entre os séculos XVII e XVIII no Brasil, mas que perpassaram até a nossa contemporaneidade. Fenômeno que nos faz compreender melhor a presença de algumas falas e práticas pedagógicas que negam o direito à inclusão intelectual e social das pessoas com deficiência intelectual.

Também foi possível observar que as primeiras iniciativas de desenvolvimento intelectual das PcDI se deram em instituições específicas para o acompanhamento dessas pessoas, especialmente geridas sob a perspectiva médica e, com o passar do tempo, apoiada por pedagogos e psicólogos, o que nos permitiu compreender a prevalescência dos aspectos orgânicos quando se trata do aprendizado das PcDI. Por último, ficou ainda mais claro observar que é recente no Brasil o processo de inclusão desse grupo social nas salas de aulas comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que conseguimos realizar, ainda que de forma sintética, contextos sócio-históricos e econômicos da sociedade brasileira, de modo especial relativos ao processo de massificação escolar, que tiveram e/ou têm influenciado no processo de in(ex)clusão intelectual e escolar das pessoas com deficiência intelectual. Constatando resquícios oriundos do capacitismo e de teorias racistas disseminadas no Brasil desde a chegada dos portugueses no século XVI, ratificamos a, ainda presente, recorrência de práticas excludentes nas salas de aula brasileira relativas às pessoas com deficiência intelectual. Porém, sob a égide dos interesses tanto do (neo)liberalismo quanto da pressão dos movimentos sociais em prol das causas da deficiência, gritos inclusivos vêm se propagando no país ao longo desse processo sócio-histórico e econômico.

Movimentos complexos, mas que se entrelaçam como fatores que contribuíram com a Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Consideramos ainda que a presente análise crítica poderá servir como uma das referências que podem contribuir nesse processo de ressignificação e mudanças no campo da educação especial, ao mesmo tempo em que esclarecemos que tanto o presente manuscrito quanto a dissertação que o

originou não são suficientes para atingir a todas as situações que compreendem a in(ex)clusão intelectual e escolar das pessoas com deficiência intelectual.

Contudo, representam mais um olhar, apreciado por pares, que validam a sua contribuição acadêmica e social. Por esse motivo, entendemos e almejamos que os nossos resultados estimulem e sirvam de referencial teórico inicial para pesquisas posteriores sobre esse tema, bem como aporte para elaboração de políticas públicas educacionais que se voltem a inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AAIDD. Deficiência Intelectual. IN. **Definição de Critérios para Deficiência Intelectual**. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 15 de jul. de 2023. (Página Traduzida Automaticamente pelo navegador Google).

BASTISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, maria Teresa Eglér Mantoan. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana Limaverde; et al. **Atendimento Educacional Especializado**. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Capítulo I. p. 13-39. São Paulo: MEC/SEEP,2007.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília/DF. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB**. Brasília/DF. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Brasília-DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf> . Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. **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. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

_____. **Catálogo de Teses e Dissertações.** CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CARNEIRO, M. S. C. Vigotski, a abordagem histórico-cultural e os estudos da defectologia: outras possibilidades de compreensão da constituição do sujeito. In:_____. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down.** 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. p. 29-49. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?> Acesso em: 10 mai. 2022.

CIBEC/MEC. **Revista da Educação Especial.** Secretaria de educação especial. V. 5. N.2, (jan/jul), Brasília, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 12ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. "n.p" (não paginado).

FENNAPESTALLOZI. **NOSSOS PATRONOS.** Disponível em: <http://www.fenapestalozzi.org.br/>. Acesso em 1 set. 2021.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional.** 38ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, paz e Terra, 2006. 150 p.

FREITAS, MARCIA CRISTINA MENDES DE. **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU DEFICIT COGNITIVO UTILIZANDO O ESPAÇO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS'** 27/06/2018

164 f. Mestrado Profissional em PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL PROFESSORA SILVIA BECHER. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6770983. Acesso em: 3 dez. 2021.

GERMANO, José Willington. **ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1964-1985)**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994. 300 p.

GIL, Antonio Carlos. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL**. 6ª edição. São Paulo: EDITORA ATLAS. 2008. PP. 8-25. 200 p.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Coleção: A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. 102 p.

JANNUZZI, Gilberta S de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. 3ª ed. Revisada. Campinas/SP. Autores Associados, 2012. 211.p

JÚNIOR. Caio Prado. **HISTÓRIA ECONÔMICA DO BRASIL**. 26ª edição. São Paulo: editora Brasiliense. 1970. "n.p" (não paginado).

LEITE, CANDIDA MANUELA SELAU. **"O que a gente vai fazer hoje?". Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual**. 26/02/2016 100 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3706903. Acesso em: 3 dez. 2021.

MENEZES, MARIA APARECIDA ALVES. **LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

II'. 30/07/2015 89 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, Natal Biblioteca

Depositária: Biblioteca Central da Universidade UFS. Disponível em: https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3026403. Acesso em: 6 set. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao Fim do Estado Novo**. Coleção 1: História na Universidade. São Paulo: Contexto, 2016.176 p.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED**, 24. 2001. Anais. Caxambu, 2001.p. 1-16. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1523t.pdf> Acesso, 13 mar. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira. IN. **Momento: diálogos em educação**. V. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PONCE, Aníbal. **EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES**. 18ª edição. São Paulo: editora Cortez. Tradução José Severo de Carmago Pereira do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo – USP. 2001. 196 p.

RODRIGUES. Haveskill François Alves. **POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER? Eventos e práticas de letramentos no AEE em dissertações do Catálogo CAPES**. 2022.199 f. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – PPGEd/UFCG. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es_2022* Acesso em: 12_ago. 2023.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa Fernandes. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com eficiência mental. In: **Atendimento Educacional Especializado**. Formação continuada

a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Capítulo III. p. 71-81. São Paulo: MEC/SEEP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5ª edição. Campinas – SP: Autores Associados. 2019. 471 p.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ª edição. São Paulo: Parábola. 2014. Tradução: Marcos Bagno. 240 p.

VERDE, Adriana de Lima; POULIN, Jean Roberto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **O Funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual**. In. Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Deficiência Intelectual. Capítulos III e IV p. 47-90. São Paulo. Moderna. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **PROBLEMAS DA DEFECTOLOGIA**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.003)

A DISLEXIA E AS VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ

Instituto Pedagógico de Minas Gerais/Faculdade Batista de Minas Gerais, 2022. Segunda Licenciatura em Educação Especial.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a dislexia e as vivências dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha deste tema é de extrema relevância, considerando que essa discussão pode contribuir para ampliar a compreensão dos profissionais e estudantes da educação e das famílias que tenham filhos/estudantes dos anos iniciais na condição de disléxicos e o atendimento educacional oferecidos a esses estudantes. Sendo assim, definiu-se como objetivo geral deste estudo, discutir conceitos, características, sintomas, diagnósticos, dificuldades e estratégias de intervenção educativas no contexto da dislexia vivenciada por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, definiu-se: (i) identificar conceitos, características e sintomas dos estudantes dos anos iniciais que vivenciam a dislexia no processo de ensino e aprendizagem; (ii) discutir a importância do diagnóstico da dislexia na infância; e (iii) identificar estratégias de intervenção para aprendizagem, avanços, limites e recomendações evidenciados em relação à dislexia nos artigos analisados para orientar professores e famílias que tenham filhos com esse transtorno. A partir desses objetivos, os estudantes disléxicos podem apresentar problemas comunicativos ou linguísticos, em especial, na leitura e escrita, ou seja, uma leitura lenta e imprecisa, adivinhando palavras e dificuldades de compreender o sentido do texto lido, fazer inferências e interpretar o que leu. Pode apresentar dificuldades de lidar com a ortografia, adicionando, omitindo, trocando letras e sílabas. Diante de tantos obstáculos, ressalta-se a importância do diagnóstico da dislexia no período da infância, pois ela acompanha durante a vida adulta. Conclui-se, portanto, que a escola pode desenvolver um papel fundamental para ajudar as crianças disléxicas aprenderem a lidar com

esse transtorno, inclusive criando estratégias interventivas mais adequadas, incluindo mudanças no processo de avaliação.

Palavras-chave: Dislexia na infância; Diagnóstico; Dificuldades de leitura e escrita

ABSTRACT

This article aims to discuss dyslexia and the experiences of students in the early years of elementary school. The choice of this theme is extremely relevant, considering that this discussion can contribute to broaden the understanding of education professionals and students and of families who have dyslexic children/students in the early years and the educational service offered to these students. Therefore, the general objective of this study was defined as discussing concepts, characteristics, symptoms, diagnoses, difficulties and educational intervention strategies in the context of dyslexia experienced by students in the early years of elementary school. As specific objectives, it was defined: (i) to identify concepts, characteristics and symptoms of students in the early years who experience dyslexia in the teaching and learning process; (ii) discuss the importance of diagnosing dyslexia in childhood; and (iii) identify intervention strategies for learning, advances, limits and recommendations evidenced in relation to dyslexia in the analyzed articles to guide teachers and families who have children with this disorder. From these objectives, dyslexic students may have communicative or linguistic problems, especially in reading and writing, that is, slow and imprecise reading, guessing words and difficulties in understanding the meaning of the text read, making inferences and interpreting what read. It may present difficulties in dealing with spelling, adding, omitting, changing letters and syllables. Faced with so many obstacles, the importance of diagnosing dyslexia in childhood is highlighted, as it accompanies throughout adult life. It is concluded, therefore, that the school can play a key role in helping dyslexic children learn to deal with this disorder, including creating more appropriate intervention strategies, including changes in the evaluation process.

Keywords: Dyslexia in childhood; Diagnosis; Reading and writing difficulties

I - INTRODUÇÃO

Refletir, na contemporaneidade, acerca do percurso de jovens na escola é de fundamental importância para se “[...] reconhecer e acolher as diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem deles [...]” (SILVEIRA; NAKAMOTO, 2018, p. 4) nas instituições educativas brasileiras. Essa reflexão toma como ponto de partida que todos os educandos são capazes de aprender na escola e fora dela e o que pode contribuir para que essa aprendizagem ocorra são as condições socioeconômicas, psicológicas e culturais desses educandos e a qualidade da prática pedagógica oferecida a esses educandos.

A escola, de acordo com Sousa, Lopes e Maia (2014, p. 2), é um espaço coletivo, no qual os estudantes têm como objetivo construir sua formação integral como cidadãos e apropriar-se do conhecimento cultural, a partir de “suas capacidades e diferenças, da expressão de ideias, da participação ativa nas tarefas de ensino”. Isto é, uma escola em que todos os estudantes estejam inseridos com direito de participarem ativamente do processo de transmissão da cultura, de desenvolver suas capacidades e superar as dificuldades de acordo com seu ritmo de aprendizagem.

Neste contexto, na maioria das vezes é o professor que identifica, por meio de observações, facilidades e dificuldades dos educandos aprenderem em sala de aula, considerando que a escola na atualidade desenvolve o ensino de forma coletiva, promovendo a interação com o grupo. Nessas interações, os estudantes, seus pares e professores desenvolvem habilidades cada vez mais complexas para descrever e categorizar os acontecimentos, articulando o que os educandos já sabem com as novas informações recebidas, conectando uma ideia à outra, articulando, também, os processos de aprendizagem e reconhecendo as relações de causa e efeito, realizando análises e predizendo o que pode ocorrer nas diferentes situações, entre outros.

Destaca-se muitas vezes que a família não percebe, com clareza, as facilidades ou dificuldades que seus filhos têm para aprender conteúdos e de se autorregular na escola. Por outro lado, o trabalho da escola que é coletivo se encarrega de revelar tanto os estudantes que apresentam facilidades ou dificuldades quanto aqueles que não conseguem se autorregular. Em função da aprendizagem não acontecer de forma linear, observa-se que alguns conteúdos exigem condições especiais para que os estudantes se apropriem deles, por exemplo, um tempo maior de imersão nas atividades pedagógicas, bem como estratégias de ensino diferenciadas para

consolidarem o processo de aprendizagem necessário. Sendo assim, muitas dificuldades de aprendizagem podem ser solucionadas quando a escola imprime um outro ritmo para lidar com os estudantes que apresentam dificuldades.

Para iniciar o planejamento desta pesquisa, surgiram diversas questões, entre elas: O que é o transtorno da dislexia? Que características apresentam o estudante disléxico? Como fazer o diagnóstico de estudantes disléxicos? Que estratégias interventivas são indicadas para promover a aprendizagem e avanços no processo de aprendizagem de estudantes disléxicos? Que limites poderiam obstaculizar o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes disléxicos? Com base nesses questionamentos, definiu-se como a questão de pesquisa: O que é a dislexia, em especial, suas características, diagnóstico, dificuldades e estratégias de intervenção educativas para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

Sabe-se que atender às singularidades dos estudantes da educação básica, de forma qualitativa, não é fácil para nenhum dos segmentos da comunidade escolar, porém não é impossível. Entre os desafios enfrentados pela escola é atender, de forma qualitativa, aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesta perspectiva, escolheu-se discutir, neste artigo, um dos transtornos que tem sua origem “[...] neurobiológica, a qual afeta o sistema responsável pelo reconhecimento de palavras comprometendo, assim, a leitura e também a escrita”, denominado como dislexia (MOOJEN, 2006 *apud* FREITAS; COSTAS, 2010, p. 111).

Acredita-se que a escolha do objeto desta pesquisa é de extrema relevância, pois esse estudo pode contribuir para ampliar a compreensão dos profissionais e estudantes da educação e das famílias que tenham filhos na condição de disléxicos acerca do modo como tem sido viabilizado o atendimento educacional aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que vivenciam a dislexia tanto nas redes de ensino públicas quanto nas privadas.

Sendo assim, definiu-se como objetivo geral deste estudo, discutir conceitos, características, sintomas, diagnósticos, dificuldades e estratégias de intervenção educativas no contexto da dislexia vivenciada por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, definiu-se:

- i. identificar conceitos, características e sintomas dos estudantes dos anos iniciais que vivenciam a dislexia no processo de ensino e aprendizagem;

- ii. discutir a importância do diagnóstico da dislexia na infância; e (iii) identificar estratégias de intervenção para aprendizagem, avanços, limites e recomendações evidenciados em relação à dislexia nos artigos analisados para orientar professores e famílias que tenham filhos com esse transtorno

DESENVOLVIMENTO

Por meio da abordagem de pesquisa qualitativa adotada, aqui, pretende-se embasar as reflexões acerca do transtorno da dislexia de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental nos diversos estudos que investigaram sobre essa temática. Mangas e Sanchez (2010) analisaram, em seu estudo, as consequências sofridas pelos estudantes que vivenciam a dislexia tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico. As autoras pontuaram que embora alguns desses estudantes tenham afirmado que aprenderem a lidar com o transtorno da dislexia, porque ele não interfere diretamente em seu progresso intelectual, outros se posicionam de modo oposto, apresentando um rol de dificuldades e de situações constrangedoras que marcaram seus processos de aprendizagem durante toda a sua infância até a fase adulta, resultando em experiências de sofrimento.

O QUE É O TRANSTORNO DA DISLEXIA E SUAS CARACTERÍSTICAS?

Geralmente, o processo de identificação do transtorno da dislexia se inicia quando a criança ingressa na escola, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que ela começa a vivenciar mais efetivamente os atos de leitura e escrita ativas. Tough (2014, p. 98) ressalta que a partir de observações cuidadosas é provável que o professor possa reconhecer as dificuldades apresentadas pela criança disléxica, a partir da utilização da linguagem ou da descoberta da "ausência de alguns de seus usos específicos que são importantes". Para o autor, a observação do professor é o

[...] melhor instrumento para poder detectar as crianças que podem apresentar problemas comunicativos ou linguísticos. Em alguns casos, será suficiente para conhecer as necessidades do estudante e com isso organizar atividades mais adequadas. Já em outros casos faz-se necessário

a apreciação de outros profissionais (neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, pediatras, entre outros) que realizem uma avaliação mais aprofundada da problemática em questão. Seja como for, as observações no contexto da escola ou na sala aula poderão trazer significativas contribuições para a compreensão do caso dos estudantes (TOUGH, 2014, p. 98).

Observa-se, portanto, que os atos de leitura e escrita são contextos essenciais para identificar as condições de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais da educação básica. De um modo geral, o professor desenvolve observações intensas nesses contextos de leitura e de escrita para avaliar diversos aspectos relevantes de seu planejamento, inclusive identificar o estudante disléxico, considerando que ele geralmente apresenta o ritmo de leitura mais lento, o qual pode afetar sua compreensão leitora, e conseqüentemente vai provocar dificuldades na escrita como, por exemplo, a associação dos fonemas aos grafemas. Sendo assim, o que é o transtorno da dislexia?

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, a dislexia insere-se em uma categoria mais ampla, nomeada de “Transtorno do Neurodesenvolvimento”, reconhecido como “Transtorno Específico de Aprendizagem” que se caracteriza com base nos seguintes sintomas:

1. Faz a leitura das palavras de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta) e frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las;
2. Tem dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido;
3. Apresenta dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes;
4. Expressa dificuldade na escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de ortografia ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; as ideias não estão claras na escrita.

Ressalta-se, entretanto, que a simples presença de um ou mais sintomas mencionados acima não significa que a criança seja disléxica, uma vez que estes sintomas podem ser decorrentes de outros fatores, o que inclui: deficiência (intelectual e sensorial, por exemplo), deficiência auditiva, síndromes neurológicas diversas,

transtornos psiquiátricos, problemas emocionais e fatores de ordem socioambiental (pedagógico, por exemplo)

Nesse sentido, o manual (DSM-5) considera que, além dos sintomas mencionados, os profissionais devem considerar, ainda, outros critérios tais como:

- Persistência das dificuldades apresentadas na sala de aula por um mínimo de seis meses, mas o professor não deve deixar de investir na leitura e na escrita da criança;
- Habilidades acadêmicas substanciais e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica (confirmadas em atividades individuais realizadas em contextos adequados);
- As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências acadêmicas se tornem mais complexas, como, por exemplo, leitura ou escrita de textos complexos ou mais longos e com prazo curto; alta sobrecarga de exigências acadêmicas, entre outros;

Destaca-se, ainda, que a maioria dos estudantes disléxicos dos anos iniciais vivencia atraso na linguagem, omissões, trocas de sílabas e fonemas; dificuldades em perceber rimas, falta de interesse por livros; esquecimento do nome de objetos, pessoas, lugares; dificuldades para aprender sequências como, por exemplo, dias da semana, meses do ano; leem incorretamente o texto, adiciona letras diferentes nas palavras, omitem ou substituem letras durante a escrita. Por fim esses estudantes apresentam singularidades que tornam a aprendizagem escolar mais trabalhosa para eles, pois exige mais estratégias de correção das atividades, acarretando mais tempo e energia para que consigam aprender a ler e escrever.

Sanchez (1995, p. 100) pontua que “[...] a leitura não é uma atividade simples, muito pelo contrário. Exige a coordenação de uma ampla variedade de atividades, cada uma dessas atividades tem, em si mesma, a complexidade, por exemplo, identificar e reproduzir ao o som de cada fonema na palavra, dar sentido ao conjunto de fonemas com o que conhece no mundo. Por outro lado, há muitas destas atividades necessárias para dar conta da leitura não são específicas, entretanto intervêm diretamente, quando colocamos a linguagem em jogo”.

Ressalta-se que apesar de se reconhecer que a origem do transtorno da dislexia é neurobiológica, os contextos familiar e social dos estudantes podem contribuir

significativamente para que os sintomas/características desse transtorno sejam minimizados. Quando a família compreende as dificuldades da dislexia, ao invés de apenas cobrar a leitura e a escrita corretas, passa apoiar a criança nessas atividades escolares, por exemplo lendo e escrevendo junto com elas, bem como inserindo-a, ainda, em serviços especializados se as condições financeiras permitirem.

Embora seja complexo algum tipo de mensuração em relação aos níveis da dislexia, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 512, a dislexia pode se manifestar em diferentes graus de intensidade: desde o mais leve até o mais grave. Snowling (2004) chama a nossa atenção dizendo que diferentes teorias caracterizam a dislexia em etiologias diferentes. A mais difundida entre os profissionais da área é a das rotas de reconhecimento da palavra ou rotas de leitura. Esses profissionais tomam como base um leitor fluente. Mas o que é um bom leitor? É aquele que utiliza as duas rotas de leitura: a lexical e a fonológica. Ao usar a rota lexical, a leitura das palavras é feita de forma global, através da análise visual, reconhecendo a palavra por sua imagem, a qual é associada ao sistema semântico do leitor. Por seu turno, quando utiliza a rota fonológica, cujo processo de decodificação é mais complexo, o leitor consegue converter as letras em som e dar sentido ao conjunto de palavras e de frases e imprimindo a progressividade na leitura do texto.

Tomando as rotas de leitura como referência para conceituar a dislexia, podemos identificar três tipos:

- a. Dislexia fonológica – comprometimento da rota fonológica durante a leitura. A dificuldade está centrada na conversão dos grafemas em fonemas, mas a pessoa pode utilizar a rota lexical para ter melhor desempenho com palavras mais familiares;
- b. Dislexia lexical – compromete a utilização da rota lexical, tornando difícil a leitura, em especial de palavras irregulares, pois a pessoa precisa utilizar a rota fonológica, ou seja, ler para decodificar a palavra, sendo este um processo mais lento e que pode dificultar o entendimento do que está sendo lido;
- c. Dislexia mista – as pessoas com este tipo de dislexia comprometem as duas rotas.

Sendo assim, as pessoas que têm dislexia, em grau leve, conseguem criar estratégias e, mesmo em ritmo mais lento, ter autonomia na leitura e na escrita, Entretanto aquelas que a têm em um grau mais grave, apresenta comprometimento nas rotas fonológica e lexical.

Em muitas situações ou até mesmo por despreparo dos profissionais, o diagnóstico de crianças, que apresentam dificuldades leves, acaba sendo feito tardiamente. Isso pode impactar a aprendizagem das crianças.

O DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA E SUA IMPORTÂNCIA?

Em relação ao diagnóstico da dislexia, ele deve ser realizado por equipe multidisciplinar, formada por profissionais das áreas da Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia Clínica ou o Pedagogo. Inicialmente, essa equipe deve busca descartar as hipóteses de deficiência intelectual, problemas de acuidade visual ou auditiva não corrigidos, outros transtornos mentais ou neurológicos e a educação escolar inadequada. Essas hipóteses podem trazer problemas para um diagnóstico seguro. Outra característica importante é a discrepância entre a capacidade intelectual e o rendimento escolar, ou seja, a criança que tem habilidades cognitivas condizentes com sua faixa etária, mas seu desempenho escolar não é satisfatório.

Independentemente da época em que é feito o diagnóstico, é interessante os pais ficarem atentos caso algo haja indícios de dificuldades não o retarde, pois a dislexia acompanhará a pessoa ao longo da vida. Bonini e seus colaboradores (2010) demonstram que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas disléxicas para seguir estudando - quando não desistem em função dos obstáculos - com o passar do tempo conseguem desenvolver estratégias que minimizam as dificuldades, mas não as eliminam.

Há casos em que o indivíduo é diagnosticado depois de ingressar na educação superior. Em outros, os sujeitos se identificam com o transtorno, quando precisam acompanhar as dificuldades de um filho e ai, recebem o diagnóstico na vida adulta, mas sempre teve dificuldades.

Considerando as dificuldades específicas desse transtorno, é compreensível que muitos desistam de estudar ou não se interessem por atividades que envolvem leitura e escrita. Contudo, há aquelas pessoas que aprendem a lidar com a sua condição e utilizam-se de diferentes estratégias e seguem sua vida acadêmica, como

foi e é o caso de uma Professora universitária, participantes de um dos estudos analisados para fundamentar este artigo.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E ESTUDANTES DISLÉXICOS

Para facilitar a exposição de diferentes estratégias de intervenção, fazemos uma primeira distinção. De um lado, as estratégias envolvidas em atribuir um significado (linguístico-lexical) aos símbolos escritos. Do outro lado, as estratégias que conjugaram os significados das palavras até alcançar a interpretação plena do texto. Faremos alusão às primeiras intervenções com o reconhecimento ou a identificação das palavras escritas para aprender a ler. O segundo conjunto de estratégias está relacionado à compreensão dos textos e atividades que permitem ler para aprender.

Utilizar jogos *on line* que usem imagem e voz podem contribuir de forma significativa com os estudantes disléxicos. As avaliações das atividades também podem ser orais. Assim, esse grupo poderá estar comparativamente em nível de igualdade com os demais colegas, uma vez que eles não têm limitação cognitiva.

CONCLUSÃO

Conclui-se que discutir o transtorno da dislexia infantil não é uma tarefa fácil apesar de esse transtorno não ser um fenômeno novo. Entre as dificuldades, destaca-se a publicação de artigos com fontes atualizadas. Buscou-se trazer a discussão dos conceitos, características, sintomas, diagnósticos, dificuldades e estratégias de intervenção educativas no contexto da dislexia vivenciada por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se, ainda, que fazer o diagnóstico durante a infância pode ser mais promissor para que as crianças, os professores e a família possam desenvolver estratégias interventivas mais adequadas e não simplesmente vivenciar experiências de opressão para que a criança leia e escreva corretamente, como se fosse apenas a “falta de atenção e de capricho” por parte da criança. A dislexia vai além da ausência ou do interesse pelas atividades escolares.

REFERÊNCIAS

BONINI F. V.; MARI R. R.; ANJOS S. A., JOVELIANO V, TEIXEIRA S. C. P. Problemas emocionais em um adulto com Dislexia: um estudo de caso. *Rev Psicopedagogia*, 27(83), pp. 310-22, 2010.

BRASIL, *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5ed. American Psychiatric Association, 2013.

FREITAS, C. do N. de; COSTAS, F. A. T. Dislexia, docência e êxito acadêmico/profissional: um estudo de caso. *Rev. Psicopedagogia*. v. 37, n(112), pp. 110-120, 2020.

MANGAS C. F.; SÁNCHEZ J. L. R. A Dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. *Rev Iberoamericana Educação*. v. 53, n(7), p. 1-4, 2010.

MOOJEN S, França MP. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo R. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed; 2006.

SILVEIRA M.; NAKAMOTO, P. T.; A educação profissional e a educação da pessoa com deficiência. *Anais do V SIMPÓS*, v. 5, IFMT, Uberaba – MG, 2018.

SNOWLING, M. J. *Dislexia*. 2ed. São Paulo: Santos; 2004.

SOUSA, A. E. M.; LOPES, B. B.; MAIA, M. B. P. Educação inclusiva na Educação Profissional: um estudo de caso à luz da experiência em uma Escola Estadual de Educação Profissional no município de Santa Quitéria-CE. *Revista Brasileira da EPT*, v, 1, n(7), p. 107114, IFRN, Natal - RN, 2014.

TOUGH, Paul. *Uma questão de caráter*: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.004](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.004)

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RAIMUNDO RODRIGUES DA SILVA

Graduado no Curso de Pedagogia da Universidade Uniasselvi. Graduando no curso de Educação Física pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Mestrando em Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS, raimund5marcilene@gmail.com;

MILVIO DA SILVA RIBEIRO

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia -PPGEO/UFGA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS, milvio.geo@gmail.com;

RESUMO

O artigo trata da educação física como ferramenta para a existência de uma pedagogia inclusiva. Objetivo: analisar as práticas educativas propostas pela Educação Física para a contribuição da formação de uma pedagogia inclusiva, considerando as realidades dos educandos na escola, para as nossas reflexões e debates, trazemos as concepções de Ferreira (2013), Mauerberg de Castro (2013), Rodrigues (2005), Mantoan (2003), Mittler (2003), além da Constituição Federal de 1988 e LDB Lei nº 9394/96, que trouxeram conceitos, ideias e experiências, referente aos processos e desafios enfrentado pela disciplina de educação física em adequar seus conteúdos e metodologias em contribuições para as práticas pedagógicas inclusivas com a emancipação desse modelo pedagógico no cotidiano escolar. Quanto a metodologia, optamos por uma abordagem de estudos de referências bibliográficas, com ênfase nos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo. Por fim, a pesquisa demonstrou que a prática da Educação Física escolar traz benefícios e formação do aprendizado para alunos com necessidades educativas especiais, preparando para a vida, a promoção social e cidadania.

Palavras-chave: Educação Física Inclusiva, Pedagogia Inclusiva, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O cenário escolar traz no seu dia a dia desafios inerentes a inserção de alunos com algum tipo de limitação física ou cognitiva, no âmbito das atividades do cotidiano das disciplinas, porém a busca incessante por uma escola igualitária e uma educação abrangente, faz com que professores e gestores foquem seus esforços no aprimoramento de mecanismos metodológicos que vão auxiliar nesse processo de inserção de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Contudo, é possível perceber que a educação física é uma disciplina muito aparente aos olhos da sociedade, com relação a inclusão educacional de alunos com limitações, principalmente físicas, no cotidiano das atividades teóricas e práticas da disciplina.

Nesse sentido, o ingresso de alunos com deficiência nas aulas de educação física, força a escola e os profissionais a se adequarem estruturalmente e pedagogicamente, uma vez que, a utilização das práticas adaptadas será fundamental na apropriação das didáticas do dia a dia da disciplina. E para isso diversos fatores precisam ser revistos, tanto por parte do professor, quanto por parte da escola e seus gestores.

Adaptar os espaços da escola para trabalhar a educação física com estudantes com ou sem necessidades especiais, tem se constituído um desafio na prática pedagógica inclusiva, o que precisamos problematizar as realidades das escolas e exigir políticas de acessibilidades, pois sabemos que a aprendizagem de educação física contribui com a formação e preparação dos educandos para a promoção social, segundo Mantoan (2003) "a inclusão é um processo de acolhimento permanente do sujeito independente de suas condições físicas ou intelectuais". Nesse viés, é de suma importância também averiguar se este professor está preparado para elaborar didáticas favorável a uma educação física adaptada.

Neste sentido justifica-se as discussões sobre a importância de criar mecanismos estruturais e pedagógicos que envolvam a educação física no ambiente escolar e que esta seja igualitária e com didáticas que vão atender a alunos de todas as especificidades, e mesmo se a turma não possuir alunos deficientes, mas é relevante que o professor traga essa discussão para a sala de aula mostrando que é relevante para todos os alunos conhecerem as atividades adaptadas e como executá-las, para que no futuro esse aluno, não estranhe a participação de alunos deficientes nas atividades do dia a dia.

Nesse cenário metodológico é verificado a relevância do professor de se apropriar de mecanismos didático que sejam compatíveis com todos os alunos, no caso da educação física, a presença das aulas adaptadas é fundamental. Tendo em vista que as variações das atividades oportunizam o professor de criar atividades práticas para os alunos com limitações físicas.

A pesquisa aborda, os reflexos dessas aulas no decorrer da vida do aluno dentro e fora da escola, assim como os alunos que não são deficientes tratam esse tema e essas atividades adaptadas do dia a dia de suas aulas e o esporte constitui um mecanismo relevante de aproximação e de tolerância para discernir capacidades nas pessoas segregadas, garantindo dessa forma, uma participação e integração no meio social.

Na educação física inclusiva, os estudantes participam das mesmas atividades propostas para todos os alunos, porém é necessário reconhecer e respeitar o desenvolvimento de aprendizagem como suas experiências de vida, valores e diversidades culturais, pois a educação segundo Freire (1996) nos “humaniza e transforma ao mesmo tempo”, remete para o indivíduo rever as condições de vida para poder intervir no cotidiano. Justifica-se no estudo a importância da variação didática desse professor e suas metodologias para implementar essa educação inclusiva em suas turmas.

Entendemos que as reflexões acerca da Educação Física adaptada são de incluir o aluno com necessidades especiais nas atividades promovidas pelas escolas do sistema regular de ensino previsto na Lei 9394/96, porém ressaltamos que quando houver casos específicos de alunos, é necessário que haja profissionais habilitados na área de conhecimentos para atender os alunos, pois só o profissional habilitado na área saberá adequar as atividades as necessidades do aluno.

Perante as evidências discutidas é possível discutir a seguinte problemática: o professor e a comunidade escolar conseguem imergir uma educação inclusiva abrangente na área da educação física?

O contexto da Educação Física adaptada, faz parte do currículo escolar pautado na formação profissional, na democratização da emancipação do ensino, bem como nas reais adequações de reestruturação dos espaços físicos escolares. Em aspectos gerais a educação física passou ao logo dos anos por mudanças curriculares específicas no âmbito da educação brasileira, mediante fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. Mesmo assim diante de grandes transformações, segundo a LDB, 9393/96 – “A educação física, integrada à proposta pedagógica

da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental”.

Para tanto o tema do artigo tem objetivos relevante para o entendimento dos leitores e estudos posteriores. Como objetivo geral o estudo busca analisar a Educação Física adaptada, seus desafios e contribuições na pratica pedagógica inclusiva. Já como objetivos específicos abordar teorias que tratam da educação física inclusiva e suas especificidades, apropria-se dos benefícios e características da prática por meio de atividades adaptadas. Além de identificar reflexos da educação física inclusiva no desenvolvimento físico e cognitivo de alunos com ou sem limitações.

Para a construção da pesquisa, optou-se por fazer uma abordagem de estudos de referências bibliográficas, onde serão analisadas diversas literaturas que tratam a respeito do texto, segundo Tatiane e tal, (2009, p. 37) a pesquisa bibliográfica é “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e aplicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites”, trazendo contribuições para estudos e pesquisas. Com isso, diversos outros materiais serão utilizados para que possa resolver a problemática abordada no estudo.

Nesse sentido será fundamental construir uma investigação de conteúdos para analisar as comunicações, interpretar e descrever o objeto pesquisado com as articulações teóricas para chegarmos a uma possível conclusão relativos aos conhecimentos. Segundo Luna (1997), vários são os objetivos da revisão bibliográfica, uma vez que estás oportunizam o acadêmico a descobrir de forma comprovada os conceitos e os detalhes do tema abordado, por meio de uma visão muito ampla. Dependendo da análise feita, será possível retirar das obras já publicadas subsídios que vão comprovar a justificativa do tema, além de alinhar a ideia do autor com as teorias já existente na literatura utilizada.

Por tanto, para o entendimento do artigo, foi preciso criar uma estrutura textual que aborde todos os detalhes do tema estudado, então forma-se a seguinte estrutura: Introdução; Educação Fisica adaptada e a educação inclisiva; Práticas Pedagógicas e Inclusivas na educação física, considerações finais e referências. Todos os tópicos coerentemente ligados. Deixando o leitor bem ciente dos objetivos da pesquisa e aberto para estudos posteriores a respeito dessa problemática. Essa estrutura permite que o leitor possa entender todos os mecanismos da pesquisa e seu envolvimento com a realidade pesquisada.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Física é uma disciplina muito significativa, porém, por diversas vezes, pouco valorizada na grade curricular. Ela insere, adapta e incorpora o aluno no saber corporal de movimento, sua função é formar o cidadão que segundo Betti (1992) irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, qualificando-o para desfrutar os jogos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e práticas de aptidão física, em proveito do exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão para a benfeitoria da qualidade de vida humana.

Neste trabalho tomamos o ponto de vista segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 50) que entende a Educação Física

“[...] como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

Para que a inclusão aconteça nas aulas de Educação Física, elas precisam estar bem orientada e estimulada, pode viabilizar vários benefícios para todos.

Além disso, a prática da Educação Física de forma inclusiva colabora para a vida na comunidade, onde todos devem conviver independente de suas diferenças, e evita os efeitos prejudiciais da exclusão.

A Educação escolar enquanto processo de construção do conhecimento, tem como uma das metas segundo a Constituição de 1988, “a universalização do saber escolarizado, como meio de participação e integração dos sujeitos envolvidos”, remete assim, as condições de acesso e permanência na escola dos alunos para garantir a promoção do aprendizado articulado com a própria existência humana.

Nesse viés é relevante a participação de todas as crianças no ambiente escolar usufruindo de uma educação de qualidade, independentemente de suas limitações, pois o direito ao conhecimento e desenvolvimento físico e cognitivo precisa ser igualitário (BRASIL, 1988). Não apenas na educação física, mas também em qualquer disciplina o dever da instituição é promover mecanismo para enquadrar todos os alunos no processo de ensino aprendizagem.

No intuito de unificar e ampliar o ensino para todas as pessoas, foi possível perceber que nos últimos anos houve a criação de diversas normativa que apoiam

essa causa, uma dessas ações foi a declaração de Salamanca, criada em 10 de junho de 1994, que vem reafirma a importância da valorização de uma educação igualitária.

Para Reis 2016, a declaração de Salamanca veio com a perspectiva do processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, à permanência desses indivíduos até a sua formação.

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, 1994, p. 17-18)

A declaração de Salamanca veio como alicerce para a criação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva e com propostas para as escolas adaptarem suas metodologias educacionais, em prol de imergir todos os alunos de forma igualitária.

A educação física é uma disciplina que mescla atividades teóricas com práticas, dentro e fora da sala de aula, isso ainda, impede alguns alunos deficientes de participarem de diversas aulas práticas desta disciplina, entre tanto, essa diferença física, em determinados momentos, pode receber resistência por parte de alunos que tenham essas limitações em pensarem que não podem ou não são capazes de fazer tal exercício ou atividade, nas crianças isso pode vir da família onde evitam de imergir seus filhos por eles sofrerem algum tipo de deficiência física ou intelectual e acharem que seus filhos não podem participarem das aulas de educação física, ou apenas das aulas teóricas.

Ao aspecto de mudança de atitudes Porto, (2001) cita: “refletir, discutir e propor situações que venham a propiciar dignidade aos deficientes está diretamente associado às mudanças de atitude, valores e crenças sobre a forma de olhar e ver um corpo deficiente”. (PORTO, 2001, P. 134) é possível perceber com a passagem do autor que a dignidade de um aluno deficiente e sua autoestima começam no envolvimento com a escola, uma vez que os primeiros conhecimentos extrafamiliares

adquiridos por esse ser são na escola, com a ajuda do professor e suas didáticas, é possível verificar as maiores limitações e trabalhar para que elas não impeçam o desenvolvimento do aluno.

Para Gaio e Porto (2006) as diferenças devem ser encaradas como positivas e de fundamental importância na construção da identidade social dos seres humanos com ou sem deficiência. Fazendo valor das diferenças para impor sua igualdade, e as metodologias educacionais precisam fazer parte desse cenário de modificações referente a busca por oportunidades. Essa construção do modelo de tratamento e ensino do aluno portador de alguma deficiência, surgiu para esclarecer a importância de se oportunizar espaços especiais e valorizados dentro da escola, a própria nomenclatura recebeu modificações durante o tempo.

A denominação utilizada para se referir às pessoas com alguma limitação física, mental ou sensorial assume várias formas ao longo dos anos. Utilizavam-se expressões como “inválidos”, “incapazes”, “excepcionais” e “pessoas deficientes”, até que a Constituição de 1988, por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, incorporou a expressão “pessoa portadora de deficiência”, que se aplica na legislação ordinária. Adota-se, hoje, também, a expressão “pessoa especial”. (SASSAKI 2003, P.1236).

Contudo, é necessário que a educação física enquanto disciplina do componente curricular da educação básica atenda as demandas do público estudantil, garantindo acessibilidade para os alunos com necessidades especiais educativas, além de atividades tais como brincadeiras, jogos, esportes, entre outras que possibilite desenvolver as competências e habilidades cognitivas na formação do aprendiz. Seja nas aulas teóricas ou prática a promoção desses alunos pode garantir a permanência dele no ambiente escolar.

É possível perceber a vontade dos alunos pela educação física, principalmente nas aulas práticas, isso imergem aos alunos com deficiência um esforço maior de permanecer na escola, logo é fundamental que o professor e gestores da escola trabalhe com essa vontade dos alunos e promova a iniciativas de desenvolver para aquele público didáticas participativas, envolvimento, junto aos outros alunos de sua turma, superando as dificuldades física desse aluno.

Segundo Rodrigues (2005) a Educação Física adaptada consiste:

Em oferecer atividades para alunos com necessidades educativas especiais seu objetivo principal é atender estudantes portadores de algum

tipo de limitação física ou psicológica em tarefa de esporte e lazer principalmente dentro do espaço escolar, como sendo um dos espaços apropriados para as práticas pedagógicas inclusivas no atendimento dos processos de formação do aprendizado. (RODRIGUES 2005, p. 43).

A adaptação consiste em adequações e flexibilizar currículo do ensino que visa a integração dos alunos com algum tipo de necessidade especial e que suas limitações no campo físico ou mental, exigem dos profissionais práticas educativas inclusivas que possibilite acompanhar as atividades relacionadas a educação e a formação do aprendizado.

Logo buscar ferramentas para colocar em prática os mesmos conteúdos utilizados com alunos que não sofrem as limitações, é função desse professor, emanado de teoria em volta dos conteúdos abordados, utilizando as variações de cada didática praticada nas aulas.

Sendo assim, precisamos debater a inclusão escolar, como um dos caminhos para adaptação da Educação Física, revendo os desafios as contribuições na prática pedagógica de ensino, pois as atividades permitem a socialização de experiências e conhecimentos compartilhados entre os alunos que contribuem para os processos interativos de aprendizagem.

A participação da educação física no processo de inclusão educacional pode ser muito importante para o cenário escolar, uma vez que, é bem mais atrativo para o aluno deficiente ir à escola sabendo que pode participar de todas as atividades teóricas e práticas de todas as disciplinas, nesse sentido a disciplina de educação física auxilia o processo e inserção deste aluno no ambiente escolar.

Porém para haver essa educação física adaptada é preciso que a escola passe por diversos desafios estruturais e pedagógicos que envolve a educação inclusiva. A superação dos desafios na adaptação da Educação Física exige que os professores realizem as adequações dos componentes de ensino como o conteúdo, método, avaliação, recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos, além das atualizações dos conhecimentos para atualizar as práticas educativas nos espaços da escola, afim de atender as necessidades especiais dos alunos.

A inclusão aqui é fundamental no processo de desenvolvimento educacional e social, porque trabalha aspectos de acolhimento, reconhecimento, valorização, respeito, afetividade, etc. Para Mantoan (2003) a ideia de incluir:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro (a) e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A

educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que tem comprometimento mental, para os superdotados, para todas as crianças as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (MANTOAN 2003, p. 25).

O conceito de inclusão, permite compreender que reconhecer no outro (a) a capacidade que tem, a convivência e o entendimento das diferenças são fundamentais na educação física adaptada, porque revela o papel da educação e das práticas de ensino escolar que deve manter o acolhimento a todos sem exceção das necessidades educativas especiais que ocorre no contexto da escola.

Como apoio ao processo de inclusão de alunos deficientes ao ensino normal, criou-se a declaração de Salamanca em 1994 que criou brechas para a participação de alunos especiais de forma igualitária.

Para Mittler (2003, p. 28) “a escola tem que ser reflexa da vida do lado de fora, o grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença, como condição para manter relações de reciprocidades entre os sujeitos”. Pois a inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência oportunidade de romper com os preconceitos para interagir no convívio da sociedade.

Mantoan (2003, p. 29) destaca que “além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente as aulas regular, de preferência no mesmo local”, permitindo para os alunos acesso as práticas pedagógicas de ensino, bem como trabalhar atividades de mobilização, locomoção, uso de linguagens, jogos, brincadeiras e esporte, respeitando sempre o nível de aprendizagem de cada estudante, pois, é preciso que na criação de espaços e dinâmicas de tarefas, possamos assim, superar os desafios que ainda existem no espaço escolar.

Pensar as práticas pedagógicas a partir da adaptação para a Educação Física, passa pela mudança estrutural da escola, bem como atitudes e comportamentos humanos, principalmente com as atividades distintas de formação do aprendizado, pois os alunos que tem necessidades especiais educativas necessitam de orientações e acompanhamentos nas mediações que possam contribuir com a construção de seus conhecimentos.

Dentro dos diversos conteúdos abordados pela educação física é possível imergir atividades que levem a presença de todos os alunos, de maneira que todos possam participar e aprender, nessa visão didática, seja o esporte, dança ou

brincadeiras, metodologias são trabalhadas de forma a mostrar para os alunos que não possuem limitações a realidade que convive um colega deficiente.

Mittler (2003) considera que as “salas de aula inclusivas podem possibilitar aos alunos que se situem em contextos de aprendizagem funcional e significativa”, que envolvem os sujeitos a reconhecerem a importância das atividades de educação física, como elementos articuladores das práticas sociais do cotidiano que abrange a universalização de experiências ampliando a visão de mundo, a realidade e sociedade.

Não é nada fácil tratar de conceitos e definições, mas pode-se considerar que a Educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si) (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008, p. 4).

Para Mauerberg de Castro, et al (2011), o “atendimento na área de Educação Física adaptada, propõe uma concepção Filosófica centrada na diversidade de experiências e cooperação coletiva entre os alunos com ou sem deficiência”, possibilitando a participação e a interação na aprendizagem que a torna significativa e contribui com práticas inclusivas de formação de conhecimentos.

De acordo com Ferreira et al (2013), é necessário que,

[...] para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive ao que tem necessidades especiais, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e capacitar seus profissionais para essa nova realidade de ensino inclusivo. (FERREIRA ET AL, 2013, P. 584).

Com esta perspectiva a Educação Física adaptada pode superar os desafios que temos na escola através da reorganização curricular e estrutural, além de metodologia e os recursos utilizados nas atividades pedagógicas os profissionais da educação também devem buscar formação continuada e manter a reflexão – ação para transformar as práticas de ensino em dinâmicas que estimulem a participação de todos os alunos na escola.

Para Rodrigues (2005) a Educação Física adaptada buscou desenvolver o “caráter afetivo, cognitivo e psicomotor dos alunos com deficiência”, contribui com a integração dos estudantes no acesso das informações e do objeto ensinado de maneira que todos sejam inseridos nas atividades próprias pelo professor (a) de modo a responderem pelos processos formativos do aprendizado.

Educação Física adaptada, requer as transformações estruturais da escola, adequação curricular, formação de professores, práticas de ensino inclusiva, metodologia e dinâmicas que estimule o aluno a perceber a si mesmo, as suas potencialidades e capacidades para descobrir formas distintas de construção de seus conhecimentos, bem como articular para transformar as realidades sociais de vida.

De acordo com Silva (2004), os professores devem entender a educação física,

Como uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematize formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultural corporal que podem e devem ser trabalhada nas práticas pedagógicas inclusivas na escola. (SILVA, 2004, p. 38).

A proposta de Educação Física adaptada se constitui pelas necessidades de atendimentos para alunos com algum tipo de deficiência, porém, ressaltamos que o professor precisa organizar e planejar as atividades de ensino, como por exemplo a cultura corporal, adequando as reais estratégias metodológicas para criar relação entre os alunos de mediações nos processos formativos do aprendizado.

Caracterizar a educação Física adaptada para alunos com deficiência, passa pela mudança da lógica das políticas públicas de educação com direito, mas também é necessário mudar a estrutura física da escola, uma vez que a inclusão já exige acessibilidade que deve estar em consonância com as práticas pedagógicas de ensino e suas adequações de acordo com a especificidade de cada caso, ou seja, o tipo de deficiência e o grau de limite que o sujeito tem na sua mobilização no espaço da escola.

Entendemos que a inclusão é um processo que envolvem pessoas, diálogos, compreensão e reconhecimento das limitações que os alunos com deficiência têm e requerem práticas pedagógicas inclusivas, com transformações no ambiente físico e na mentalidade humana, entre os quais consideramos importante na educação

física adaptada para os estudantes, por contribuir com o aprendizado e a formação de caráter pessoal, que possibilita a promoção de interação com os outros no contexto da sociedade. Diez, (2010).

Que a educação inclusiva pode ser entendida como o único caminho para conseguir uma maior equidade em educação. E a equidade está vinculada a princípios éticos e de justiça. Supõe-se levar em consideração as diferenças entre as pessoas e dar resposta a estas de acordo ao que cada pessoa necessita. É oferecer a todos as mesmas oportunidades para que possam aproveitar suas potencialidades, desenvolver-se e avançar para sua plena realização. (DIEZ, 2010, p.20).

Portanto, pensar uma educação inclusiva na educação física adaptada é reconhecer os direitos dos alunos com necessidades especiais educativas no acesso e a permanência na escola, oferecendo atividades dinâmicas e criativas que estimulem as competências e habilidades cognitivas na interação da construção de seus conhecimentos, bem como nas mudanças e formas de manifestar a linguagem e as práticas de convivência no mundo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante o tempo a educação física tomou conceitos e atributos diferente dentro da escola, nesse sentido é perceptível um crescimento do público e uma maior valorização social da disciplina. A respeito da participação dos alunos com deficiências nas aulas de educação física foi, possível perceber a renovação das metodologias e das iniciativas de instituições e parâmetros voltados para a imersão de uma melhor relação ensino aprendizagem na disciplina em todos os níveis de ensino.

No entanto, é apenas na década 90 que no nosso país é estabelecido o regime educativo especial, aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, através do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto de 1991. Por sua vez, o termo Inclusão surge com a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994) em que:

“(…) o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e

o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (...)"

A partir desse período a educação física tomou rumos voltados a oportunizar as aulas da disciplina para todos os alunos em todos os níveis de ensino, porém esse processo ainda se encontra em construção, principalmente quando o professor ainda não tem as novas metodologias formadoras de conhecimentos de forma unificados. Uma vez que o professor precisa ser habilitado para identificar os detalhes da turma e as especificidades dos alunos que precisam de apoio educacional especial. O que defende Osti, (2012):

Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado. (OSTI, 2012, p. 55-56).

Nesse sentido pode ser citado a importância de cursos de formação contínuo, mecanismo que imerge ao professor a oportunidade de se adequar quanto aos novos paradigmas que a educação é constituída, novas metodologias de trabalhos, principalmente na formação dos esportes adaptados que favorecem a inclusão de alunos deficientes a participarem do processo de ensino aprendizagem.

Isso auxilia na formação da melhor metodologia voltada inserir os alunos com limitações nas aulas teóricas e práticas na educação física. Contudo, as raízes desse professor podem influenciar no desempenho e na criatividade didática deste profissional. É notório que as especificidades dos alunos deficientes chamam a atenção dos professores em diversos aspectos e por isso este profissional precisa estar preparado para imergir as atividades corretas nas aulas.

Não existem legislações nem políticas públicas exclusivas para a Educação Física Inclusiva no Brasil. Porém, duas iniciativas governamentais visam assegurar e promover condições igualitárias aos deficientes no âmbito educacional: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A LBI, em seu capítulo IV – Do direito à educação diz que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. (Art. 28, parágrafo XV).

Nesse Art. A LBI aponta especificidades que o professor de educação física precisar ter para poder montar uma aula voltada para imergir uma educação generalizada onde todos os alunos possam participar, até os com limitações físicas, logo os conteúdos abordados serão os mesmos que são constituídos e indicados pelos parâmetros curriculares, a diferença é a elaboração de mecanismo de integração. Entretanto a medida que a turma necessite o profissional terá que adequar suas didáticas ao interesse de toda a turma.

Já o PCN, voltada para disciplina educação física também coloca os atributos da educação inclusiva em todos os níveis de ensino dizendo que:

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal do movimento. (PCN, 1998).

As práticas pedagógicas inseridas no ambiente escolar precisam estar de acordo com a realidade da turma, e dos alunos individualmente, logo o professor de educação física necessita de conhecimentos teóricos, mas também participar do cotidiano de sua turma para poder identificar as necessidades de cada aluno e suas especificidades. Logo, o convívio desse professor com os seus alunos, em prol de conhecer seu dia a dia e suas limitações, é importante para a progressão de seu trabalho educacional.

A atenção dos PCNs é a respeito de tentar que o professor, através de suas metodologias, consiga abordar todos os conteúdos destinados a disciplina de forma ampla e com os mecanismos estruturais e pedagógicos poder ministrar as aulas de forma concisa e solucionando todas as dificuldades dos alunos. Abordando temas que vão inserir todos os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 07).

O envolvimento do currículo escolar voltado para a educação inclusiva não valoriza apenas a parte física, no caso da educação física, mas também o social e o desenvolvimento cognitivo. Uma vez que os alunos deficientes quando incluídos em atividades juntos dos outros alunos se sentem valorizados pela escola e confiantes que podem aprender mais. Assim como os alunos ditos normais, quando são colocados a executar as atividades inclusivas, no caso as práticas adaptadas, começam a perceber o valor da inclusão e da igualdade entre os colegas, respeito e coletividade, atributos que tornam um ser social mais valorizado.

COLL, 2007, comenta a respeito da importância que a escola tem de tornar o currículo da disciplina educação física aceitável para os alunos deficientes, uma vez que a construção do PPP é uma oportunidade que o corpo escolar tem para colocar sua proposta metodológica a disposição dos professores e alunos. Nesse sentido citar a importância dessa educação inclusiva fortalece a atenção do professor a respeito do tema. A presença do currículo é necessária não somente para a disciplina educação física, mas também para as demais disciplinas que precisam de enfoque no cotidiano de suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do estudo será possível identificar muitas especificidades que envolvem a presença de uma educação inclusiva através da disciplina de educação física, nesse viés também se observa o envolvimento das atividades adaptadas na formação de uma didática sem prioridades e igualitária. Uma vez que com a apropriação de atividades físicas adaptadas os alunos deficientes poderão participar de forma ativa dos conteúdos da disciplina. Assim como os alunos que não possuem limitações também poderão apreciar de forma construtiva o valor da igualdade e da cooperação.

Para tanto, será importante a leitura do projeto uma vez que ele traz amostras de mecanismos que o professor precisa utilizar para adequar suas aulas de educação física e assim atender toda a turma de forma igualitária, inclusive aqueles que são deficientes ou com alguma limitação física. Nesse sentido é de suma importância que o professor se adeque a realidade da turma para poder elaborar a didática correta. Entretanto esses conhecimentos vão além do que o professor estudou na faculdade.

Ficará explícito no estudo que a qualificação do professor de educação física é de suma importância para aprimorar os mecanismos de formação de metodologias que envolvam a educação inclusiva, uma vez que, para formar atividades inclusivas por meio das práticas adaptadas, é preciso uma boa formação teórica e prática desse profissional. Nesse sentido os profissionais juntamente com a escola precisam encontrar melhores mecanismos de formação para sua carreira e que seja voltada à realidade da escola que esta inserido.

Sendo assim uma formação continuada é muito válida para o ingresso deste professor nos novos moldes da educação, facilitando a execução de suas aulas. Assim como a estrutura física da escola interfere diretamente no desenvolvimento das didáticas inclusivas. Diversos são as atividades que com suas variações podem ser mostradas para a turma que sofrem com alguma deficiência.

Nesse viés a participação da escola é fundamental para que possa existir essa educação inclusiva de maneira plena e abrangente. Portanto, conhecer sobre a realidade das atividades adaptadas no cotidiano da disciplina educação física, é também ter a oportunidade de entender a valorização de imergir uma educação inclusiva na escola, uma vez que, oportunizar essa educação é dá valor para inserir igualdade na relação de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, Número 1, 1992.

BRASIL, Constituição Federal Brasileira 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares- Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais, 1998. Brasília, DF.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

COLETIVO DE AUTORES et al. **Metodologia de ensino de Educação Física**: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. *Psicologia e currículo*: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DÍEZ, A. M. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Inclusão, Brasília, DF, v.5, n.1, p.16- 25, 2010.

FERREIRA, Elizabete. R. et al. **Um olhar sobre a Educação Física Adaptada nas Universidades Públicas Paulistas**. Atividades Obrigatórias e Facultativas. Rev. Educ. Fis/UEM, V. 24, n. 4 p. 581-595, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

GAIO, R.; PORTO, E. **Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças**. In: DE MARCO, A. (Org.). *Educação Física: cultura e sociedade*. Campinas: Papyrus, 2006.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAUERBERG DE CASTRO, E. et al. **Educação Física Adaptada de Deficientes intelectuais**. Ver. Cienc. Ext. V. 9, n.1, n. 35 – 61 2013.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos Sociais**. Trad. Windyz, Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEDRINELLI, V. J.; VERENQUER, R. C. G. **Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades**. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2. ed. Barueri: Manole, 2008.

PORTO, E. **Educação de qualidade para vidas especiais: um caminho a conquistar.** In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Qualidade de vida: complexidade e educação.* Campinas: Papyrus, 2001.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

REIS, Alex dos Santos. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,** 2016.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias.** In: rodrigues, david (org). *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à sociedade.* Ponto; Ponto Editora, 2005 SASSAKI, R. K. *Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia.* Revista Nacional de Reabilitação, 2005.

SASSAKI, R. K. *Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia.* **Revista Nacional de Reabilitação,** 2003

SILVA, A. Patrícia da. **O princípio de Inclusão em Educação Física Escolar: um estudo exploratório no Município de São Paulo Del Rei.** Dissertação Apresentada ao PPGE – UFRJ. Como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação. RJ, 2004.

TAVARES, Fernanda Treinta. *Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão,* 2009.

UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and Quality,* United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization, Salamanca, Spain, 1994, http://www.unesco.org/educaction/pdf/SALAMA_E.PDF.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.005)

A INSERÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA EJA EM CONTEXTO DE ENSINO PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mirtielfrankson@gmail.com

DINÁ ESTER BATISTA DO NASCIMENTO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [dinahnascimento@yahoo.com.br](mailto:dinahascimento@yahoo.com.br)

RESUMO

Em uma aula de leitura, por exemplo, o professor é o mediador entre o aluno e o autor do texto. Nessa mediação, ele pode apresentar modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas e comentários. Assim, o docente pode utilizar os mais variados recursos para o desenvolvimento de habilidades, dentre elas as habilidades leitoras e para o desenvolvimento do letramento de seus alunos. Neste estudo, desenvolvido no contexto da pandemia do novo Coronavírus (entre os anos de 2020 e 2022), objetivamos verificar como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente. Para o alcance do objetivo, entrevistamos quatro docentes que lecionam nas referidas turmas de uma escola de um município cearense. Como aporte teórico, nos apoiamos nas contribuições de documentos da legislação educacional como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e a Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e nas contribuições de Koch e Elias (2011), dos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (1997), Kleiman (1993) dentre outros autores e documentos. Os docentes participantes inserem gêneros textuais para promover aos alunos com deficiência a imersão no mundo leitor por

meio de desenhos, imagens e histórias no qual os discentes podem realizar a leitura das imagens apresentadas nas histórias.

Palavras-chave: Gêneros textuais, EJA, Discentes com deficiência.

INTRODUÇÃO

A literatura mostra que historicamente as políticas voltadas para a consolidação da escolarização dos brasileiros se configuraram e objetivaram em atender em destaque demandas do mercado e do capital. No Brasil, as referidas políticas, a partir do século XIX, foram marcadas por diferenciações relacionadas à classe social das crianças, onde as menos favorecidas eram vinculadas aos órgãos de assistência social e para as crianças mais abastadas foi desenvolvido um modelo com práticas escolares que o levassem a permanecer e fortalecer sua classe social.

No que se refere ao acesso à educação para as crianças com deficiência, essa diferenciação também foi evidenciada de modo expressivo, muitas crianças com deficiência não tinham direito à educação, sendo muitas vezes, privadas do acesso a escolas, e respectivamente, a apreensão de conhecimentos escolares e práticas sociais.

Os preceitos legislativo educacionais do Brasil afirmam que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, assegurado em documentos oficiais, dentre eles a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), entre outros documentos. O referido direito é dever do Estado e da família. Quando tratamos sobre educação escolarizada, afirmar que a educação é um direito gera discussão, pois nem toda a população do país tem condição de acesso e permanência na escola, principalmente por aspectos sociais e econômicos, sobretudo se pensarmos em jovens e adultos com deficiência.

A Educação Básica brasileira é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). No tocante a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é regulamentada como modalidade de ensino, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, perpassando as etapas do EF e EM.

O artigo 37 da LDB de 1996 assegura o direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio durante a idade própria (BRASIL, 1996). Há que ser considerado que a Educação Especial se apresenta como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, por meio do atendimento educacional especializado, buscando oferecer um melhor desenvolvimento às crianças

com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Em um levantamento sobre produções na área realizado em janeiro de 2021 na plataforma *Scientific Electronic Library Online - SciELO*¹ utilizamos os descritores “Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos” e “alunos da EJA com deficiência e os filtros de pesquisa: Brasil, idioma português, citável e artigo. Foram encontradas 21 publicações no descritor “Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos”, dentre as quais apenas 06 publicações são referentes a temática que propomos. Encontramos 03 artigos no descritor “alunos da EJA com deficiência”. No entanto, os referidos artigos também apareceram no descritor mencionado anteriormente. Nesse cenário, o estudo se justifica, à medida que tratamos sobre duas modalidades de ensino que perpassam a Educação Básica e que atendem parte da população que historicamente precisaram conquistar direitos, dentre eles o cumprimento do direito à educação, dado que esse direito, fruto de muita luta, já expresso na legislação do Brasil.

Frente ao exposto, objetivamos neste estudo verificar como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente. Esse objetivo, por sua vez, foi constituído a partir de um desdobramento do seguinte problema de pesquisa: Como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente?

Metodologicamente, este artigo se pauta na abordagem qualitativa. Realizamos uma entrevista semiestruturada, previamente elaborada, com quatro professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas escolas do município de Itapipoca – Ceará, em turmas de alunos que possuem deficiência. Alguns colaboradores lecionam em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que são instituições da rede estadual cearense de ensino específicas para o público da EJA e outros profissionais lecionam em uma instituição que fica anexa ao CEJA. Para Gil (2008, p. 109), essa técnica se apresenta como “[...], uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de

1 Biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online – SciELO, abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Endereço da biblioteca: <https://scielo.br/?lng=pt>.

informação". É importante salientar que os discentes ou seus responsáveis ao realizarem a matrícula na instituição de ensino apresentam um laudo médico que atesta a deficiência. No que se refere a deficiência dos discentes, em ambas as turmas há discentes com Síndrome de **Down**, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual e autismo. A faixa etária dos alunos é a partir de 17 anos a aproximadamente 35 anos, em uma das turmas (a turma multisseriada, no caso) e na turma do 6º ao 9º ano os docentes não informaram a faixa etária dos discentes.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso I, afirma que o Estado deve oferecer "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Ressaltamos esse trecho final da citação, em que esse direito à educação será garantido para aqueles que não tiveram acesso na idade regular. Frente a isso, a EJA se evidencia como uma valiosa oportunidade de ensino para aqueles que por algum motivo não conseguiram consolidar os seus estudos na idade prevista nos preceitos constitucionais. De acordo com LDB, Art. 37, § 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 29).

Percebemos, portanto, que a LDB de 1996 além de garantir esse direito aos jovens e adultos que não concluíram sua escolaridade em idade regular, destaca ainda a necessidade de se considerar a realidade, características desse público, tendo em vista, que muitos são trabalhadores, pais e mães de família, que precisam conciliar o estudo, o trabalho e serviços domésticos. Desta forma, considerar a realidade desses discentes se torna imprescindível aos docentes, buscando recursos e metodologias de ensino que atendam aos interesses dos alunos da EJA, de forma motivadora fomentando, assim, o acesso e a permanência desses discentes no ambiente escolar.

Ressaltamos a necessidade de ser materializado um olhar sensível para com os discentes da EJA, pois na perspectiva de Klinke e Nunes (2008, p. 441) o alunado dessa modalidade de ensino "é formado de pessoas que voltam para a escola ou

nela chegam tardiamente, conforme os padrões oficiais de ensino, já com um sentimento de inferioridade por não terem o sucesso escolar socialmente desejado. [...]”. Enfatizamos ainda a necessidade de uma formação que dê condição de os docentes ensinarem esse público, que demanda metodologias de ensino diferentes do ensino regular, buscando considerar sua realidade, propiciando vários aprendizados.

Em continuidade, é importante considerar que por muito tempo, o direito à educação para muitas crianças com deficiência foi negado. Nesse sentido, elas não tinham acesso a conhecimentos e vivências que desenvolvessem a sua aprendizagem. Desta forma, as pessoas com deficiência eram muitas vezes excluídas de práticas sociais, como por exemplo, ter acesso à educação. Consta no documento: ***Direito à educação: subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais*** (BRASIL, 2006), publicado pelo Ministério da Educação – MEC, que:

Historicamente, a pessoa com deficiência tem tido a sua visibilidade como sujeito de direitos condicionado ao empenho das políticas públicas com a plena integração à vida social. Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), em seu Art. 88, afirma que “a educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961). Percebemos na referida lei, que os alunos com deficiência são denominados como “excepcionais”. Posteriormente à LDB de 1961, podemos citar outros documentos legislativos que buscam promover a inserção dos discentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, entre eles: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso III, garante como dever do Estado oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988). Já a LDB de 1996, em seu Capítulo V, Art. 58, define a Educação Especial como sendo uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Desta forma, o atendimento à

crianças com deficiência deve ser ofertado desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, perpassando por todas as etapas da vida escolar discente. Com efeito, em face à garantia de direitos para esse público, é especificado na Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu Art. 3º, que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Educação Especial perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive da Educação de Jovens e Adultos, de forma a potencializar o desenvolvimento discente, por meio da utilização de recursos que promovam as potencialidades discentes. São grandes os desafios dos docentes ao lecionar em turmas da EJA, em que muitas vezes são desprovidas de materiais e recursos didáticos adequados para esse público em específico. Desta forma, nos perguntamos quais os desafios enfrentados e aprendizagens adquiridas por docentes que lecionam com públicos que necessitam de um atendimento especializado, direcionado para as suas peculiaridades, com um olhar atento e sensível à sua realidade, como é o caso dos alunos da EJA com deficiência. Também questionamos sobre que estratégias de ensino os docentes utilizam bem como se inserem gêneros textuais para fomentar a aprendizagem discente.

Cabe destacar, que em uma pesquisa realizada por Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) no banco de Teses e Dissertações da Capes sobre a EJA e a Educação Especial, as autoras perceberam um número pouco expressivo de trabalhos acadêmicos discutindo essa articulação de estudo entre a EJA e alunos com necessidades educacionais especiais. As autoras encontraram 14 trabalhos (9 Dissertações de Mestrado e 5 Teses de Doutorado), no período de 2010 a 2016, demonstrando o baixo número de pesquisas sobre esse tema. Corroboramos, deste modo, com a ideia de que se faz necessário que mais estudos e pesquisas sejam realizados, para que essa temática seja amplamente discutida e refletida, buscando

auxiliar docentes e discentes, com o objetivo de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos da EJA com deficiência.

Infelizmente a figura do professor é muitas vezes culpabilizada nos processos de avaliação externa, que visam apenas o desenvolvimento do educando e não evidenciam outros aspectos que colaborem para uma visão global do cotidiano escolar. Especificamente na área de Língua Portuguesa esses resultados personificam mudanças que nem sempre coincidem com a ausência de trabalho ou má formação do professor, visto que as concepções de alfabetização mudaram ao longo dos anos, sobretudo a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1999).

Faz-se necessário estimular ações pedagógicas que estejam acordadas com os PCNs, com as bases teóricas da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), que se utilizem dos materiais desenvolvidos pelos programas de políticas públicas. Há mecanismos de intervenção que podem ser melhor utilizados pelos professores, do que os relatórios de culpabilização dos resultados avaliativos que se apresentam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as avaliações externas.

Nesse cenário, a proposta do PCN de Língua Portuguesa centra-se no modelo de gêneros textuais que consistem em modelos de textos escritos ou orais que circulam na sociedade e que apresentam determinadas características em sua composição, tema e linguística.

Os dados deste estudo revelam que os docentes utilizam gêneros textuais, principalmente, para promoverem aos alunos a leitura de imagens. No tocante a leitura, para Koch e Elias (2011, p. 57) a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. Ler não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc (BRASIL, 1997, p. 41).

Em relação a concepção de leitura, Koch (2011, p.9) destaca questões como: O que é ler? Para que ler? Como ler? A autora salienta que esses questionamentos poderão ser respondidos de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. Em outras palavras, a leitura pode ter o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor.

Para Marcuschi, gênero textual é uma noção vaga propositalmente para fazer referência aos textos materializados em nossa vida diária e que tais textos apresentam características sociocomunicativas definidas por propriedades funcionais, conteúdos, estilo e composição característica. Assim, o docente pode utilizar os mais variados recursos para o desenvolvimento das habilidades leitoras e para o desenvolvimento do letramento de seus alunos, inserindo gêneros textuais diferentes.

No que se refere à letramento, ele é entendido aqui como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SANTOS, 2007). Nesse contexto, através de um livro de Literatura Infantil, por exemplo, o professor tem a oportunidade de ser mediador em suas aulas proporcionando atividades diversificadas para seus alunos, cujo ponto de partida seja algo relacionado ao assunto abordado no livro. A escolha do livro também é fundamental, pois deve ser atrativa para o aluno e deve estar dentro do contexto na qual o aluno está inserido.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p. 43).

A seguir, delineamos a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se apresenta como descritiva, que de acordo com Gil (2008, p. 28) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]”. O estudo foi desenvolvido nos meses de setembro de 2020 a janeiro de 2021. Para selecionarmos os docentes, entramos em contato com o diretor da escola que

oferta a EJA, por telefone, devido o isolamento social por causa da pandemia² causada pelo novo Coronavírus. Apresentamos a pesquisa e solicitamos o contato dos docentes desta instituição de ensino que ao todo são treze professores, os quais lecionam em uma sede e em anexos. De posse dos contatos, enviamos mensagens de texto (via aplicativo de mensagens de celular) para os docentes. Nos apresentamos, discorremos sobre a pesquisa, perguntamos se eles poderiam contribuir. Todos concordaram e fizemos os seguintes questionamentos: Em qual modalidade de ensino você leciona? Na turma que você leciona têm alunos com deficiência? A partir das respostas, selecionamos os docentes participantes da pesquisa. O critério utilizado para a escolha, foi ser professor (a) da Educação de Jovens e Adultos em turmas com alunos com deficiência.

As entrevistas foram realizadas por telefone, gravamos os áudios e em seguida os transcrevemos. Garantimos o anonimato dos docentes participantes da pesquisa mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os nomes que apresentamos nos resultados do estudo são fictícios e escolhidos pelos pesquisadores, atendendo a solicitação dos profissionais na ocasião da entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos nesta seção os achados da pesquisa, considerando o seguinte objetivo proposto: verificar como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem discente. Inicialmente, apresentamos o perfil dos docentes que colaboraram com a pesquisa. Em seguida apresentamos os relatos dos participantes sobre a inserção de gêneros textuais para promover a aprendizagem de seus alunos com deficiência.

QUAL O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA?

Conforme aludido anteriormente, a pesquisa foi realizada de modo remoto, com procedimento realizado via ligação telefônica em decorrência do Coronavírus,

2 Teve início na cidade chamada Wuhan, na China, onde milhares de pessoas morreram devido a COVID-19 (doença causada pelo novo Coronavírus). No Brasil, segundo o Ministério da Saúde, o primeiro caso foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo.

tendo como aparato o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o anonimato dos participantes foi assegurado. Salientamos que os pesquisadores fizeram a escolha de seus respectivos nomes fictícios utilizados. Os nomes escolhidos foram: Claudiana, Viviane, Geraldo e Renara. As entrevistas foram realizadas de forma individual, os áudios foram gravados e posteriormente transcritos no *Word* pelos pesquisadores. Em seguida, as transcrições foram enviadas por e-mail para as participantes lerem, realizarem alguma modificação, caso considerassem necessário e posteriormente os docentes enviaram a entrevista para os pesquisadores iniciarem a análise de dados.

O quadro abaixo apresenta algumas informações iniciais sobre os docentes participantes da pesquisa, a saber: Licenciatura, Especialização e tempo de experiência docente, vejamos:

Quadro 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa

NOMES FICTÍCIOS	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
Claudiana	Química	1ª: Química e Biologia 2ª: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – Em andamento	10 anos
Viviane	Biologia	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	17 anos
Geraldo	Pedagogia	1ª: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio 2ª: Ensino da Geografia 3ª Gestão e Avaliação da Educação Pública	20 anos
Renara	Pedagogia	Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	26 anos

Fonte: Elaborado pelos autores – 2021.

Como percebemos, três participantes são do sexo feminino e um do sexo masculino. Dois docentes são licenciados em Pedagogia, uma possui Licenciatura em Química e a outra docente é licenciada em Biologia. Com suporte na análise do quadro acima, percebemos que todos os sujeitos pesquisados possuem Especialização, sendo dois docentes que possuem Especialização direcionada para trabalhar com alunos com deficiência auditiva. É válido, pois nas turmas há alunos com essa deficiência, mas não é suficiente para lidar com as especificidades de outras deficiências que os discentes possuem. Em relação ao tempo de docência, os colaboradores deste estudo possuem de 10 a 26 anos de experiência docente.

No quadro 2 apresentamos informações que consideramos complementares, que nos ajuda a conhecer o perfil dos docentes colaboradores da pesquisa. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2: Informações complementares sobre os sujeitos da pesquisa

NOMES FICTÍCIOS	TEMPO QUE LECIONA NA EJA	TEMPO QUE LECIONA EM TURMAS DA EJA COM ALUNOS QUE POSSUEM DEFICIÊNCIA	DISCIPLINAS QUE MINISTRA –TURMA (S) QUE LECIONA
Claudiana	03 anos	01 ano e 06 meses	Ciências e Vivências grupais – 6º ao 9º ano
Viviane	07 anos	07 anos	Ciências, História, Artes e Matemática – 1º ao 5º ano (Multisseriada)
Geraldo	09 meses	09 meses	História e Geografia – 6º e 7º ano e 8º e 9º ano (duas turmas)
Renara	07 anos	07 anos	Português, Geografia, Religião e Recreação – 1º ao 5º ano (Multisseriada)

Fonte: Elaborado pelos autores - 2021.

Ao analisarmos as informações, percebemos que três dos quatro docentes participantes da pesquisa iniciaram a docência na EJA em turmas com alunos que possuem deficiência. Outro dado que nos chama atenção é a presença de turmas multisseriadas³. Apesar dessa prática ser comum na organização de instituições de ensino, sobretudo em comunidades rurais e ribeirinhas, por exemplo, e embora não seja o foco deste trabalho, nos inquietamos como deve ser o trabalho nessas instituições, e principalmente, a instituição de ensino que os professores sujeitos deste do presente estudo lecionam com alunos jovens e adultos que possuem deficiência devido às especificidades de cada discente e das modalidades de ensino EJA e Educação Especial. Além disso, conforme dados do quadro anterior, a professora Viviane possui Licenciatura em Química e leciona disciplinas que o referido curso não a habilita para lecionar, História, Artes e Matemática, no caso. São inquietações que suscitam a continuidade deste estudo sobre o trabalho desenvolvido em turmas Multisseriadas da EJA formada por discentes com deficiência.

3 São turmas que apresentam alunos com idades e níveis diferentes de aprendizagem.

Nos preceitos constitucionais da educação brasileira, a EJA e a Educação Especial são modalidades de ensino, a EJA perpassa as etapas que correspondem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a Educação Especial abrange todas as etapas da Educação Básica e o Ensino Superior. No que se refere às instituições de ensino que os professores colaboradores lecionam, com base no relato de um dos profissionais, trata-se de um projeto que foi idealizado por uma professora da região e a prefeitura de Itapipoca passou a dispor de recursos para que esse projeto ocorra em anexo a uma instituição de ensino regular. O projeto existe desde o ano de 2005. Nesse cenário, os alunos com deficiência são inseridos em turmas da EJA.

Assim, as turmas da EJA que os docentes atuam são formadas por alunos com deficiência, mas nessas instituições também há turmas da EJA formada por alunos que não possuem deficiência, ou seja, as turmas que os professores colaboradores lecionam não são turmas em que há inclusão, são turmas de alunos com deficiência, são turmas de alunos da Educação Especial.

No que se refere à rotina diária, os alunos chegam por volta das 18h 30min em um ônibus escolar disponibilizado pelo município de Itapipoca. É servido um lanche aos discentes. Em seguida, tem uma acolhida no pátio da instituição. Posteriormente, docentes e discentes dirigem-se para as respectivas salas de aula para a primeira aula. Tem um pequeno intervalo e em seguida começa a segunda aula, que geralmente termina por volta de 21h 00 e 21h 15min.

Após o término das aulas, os alunos são conduzidos até o ônibus escolar para retornarem para suas residências. Sempre ficam dois professores em sala de aula, enquanto um professor está ministrando a aula, o outro professor acompanha e auxilia os discentes e vice e versa. A escola conta com monitor e cuidador (que auxilia alguns alunos, em especial os que possuem limitações devido a deficiência). A estrutura pedagógica nos faz refletir e indagar sobre a formação dos profissionais docentes e dos que atuam como monitores e cuidadores, será que eles possuem formação para trabalhar com alunos com deficiência? Esse questionamento que surgiu durante a realização deste estudo, suscita a continuidade desta pesquisa.

GÊNEROS TEXTUAIS EM CONTEXTO DE ENSINO PARA DISCENTES DA EJA COM DEFICIÊNCIA

Os docentes que participaram da pesquisa lecionam em turmas da EJA formadas por discentes com deficiência e, frente a isso, questionamos como

professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem docente? Vejamos o relato dos docentes:

Quadro 3: O que dizem os participantes sobre a inserção de gêneros textuais

DOCENTE	GÊNEROS TEXTUAIS QUE COSTUMA LER COM MAIS FREQUÊNCIA	COMO COSTUMA TRABALHAR OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA
Claudiana	<p>"[...] não é gênero, eu gosto muito de ler sobre Sociologia, eu gosto muito daqueles sociólogos, daquele... aí meu Deus, como é o nome do homem? É que fugiu o nome, eu gosto do Paulo Vieira ele é coach. Eu gosto muito dessa parte que envolve a questão empresarial mesmo, entendeu. Falconi, entendeu, essas coisas voltadas para a questão empresarial."</p>	<p>"Exatamente, levo algum texto, alguma letra de música, uma coisa pra reflexão. A gente trabalha muito a questão do respeito, da solidariedade, enfim, a gente leva tudo que se encaixa com os meninos especiais. Essa questão da sustentabilidade do planeta, enfim, tudo a gente encaixa bem, um texto que leva eles a essa reflexão."</p>
Viviane	<p>"Os nossos alunos alvo são especiais, então a gente trabalha muito com o visual porque não sabem fazer a leitura silábica, muitos deles fazem o reconhecimento pela figura e a gente chama de leitura visual."</p>	<p>"Muitas vezes a gente faz até mesmo a produção de texto, quando a gente faz, a gente pede pra eles fazerem através de desenhos. A gente trabalha com a historinha contada, fábulas, a gente trabalha com filmes com eles, a gente tem muito lúdico também. A gente trabalha mais esse lado especial lúdico deles."</p>
Geraldo	<p>"Com o público que eu estou trabalhando hoje, você não tem muita opção sabe, inclusive, você trabalha muito mais. Eu tenho um público que tem o autista, tem o Down, tem o retardo mental, tem o cadeirante, tem o deficiente visual, o auditivo."</p>	<p>Então eu prefiro trabalhar aquilo que a condição deles permite, por exemplo, agora em época de pandemia aqui pelo município as atividades não são presenciais e nós estamos trabalhando com eles. Mandamos apostila, aí você tem que explorar muito a questão visual, a questão artística mesmo, a questão da pintura, porque muitos meninos não conseguem ler. Não é porque ele não aprenda, é porque a deficiência dele não permite que ele consiga internalizar algumas coisas. Então a gente trabalha assim com a questão da leitura, mas a leitura de imagem, a questão também de alguma didática, tem que ser voltada para o deficiente auditivo, para o visual. Então a gente trabalha conforme a necessidade da equipe. [...] Nós trabalhamos muito mais com a leitura de imagem e algo mais pouca produção do que trabalhar com todos os gêneros textuais."</p>

Renara	"Vários."	"A gente trabalha com vários. Geralmente a gente trabalha com desenho pra saber o que é que eles estão pensando [...] A gente sempre busca deles que eles desenvolvam atividades pra gente saber o que eles estão pensando. Claro que nem todos conseguem. Mas, geralmente, a gente faz na produção de texto, pra eles contarem um pouco sobre onde eles moram, pra eles contarem um pouco da rua deles, pra eles contarem um pouco do dia a dia deles, entendeu."
--------	-----------	--

Fonte: Elaborado pelos autores - 2021.

Constatamos que os docentes inserem gêneros textuais para promover aos alunos com deficiência a imersão no mundo leitor por meio de desenhos, imagens e histórias no qual os discentes podem realizar a leitura das imagens apresentadas nas histórias.

Na aula de leitura, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas e comentários (KLEIMAN, 1993). Assim, o docente pode utilizar os mais variados recursos para o desenvolvimento das habilidades leitoras e para o desenvolvimento do letramento de seus alunos.

Outras formas de inserção de gêneros textuais mencionadas pelos docentes foram: música, fábulas e filmes. Em relação a música a docente Claudiana mencionou que utiliza para trabalhar valores como respeito e solidariedade. O que nos remete a formação humana que pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. Já fábulas e filmes mencionados pela professora Viviane como sendo recursos lúdicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, verificamos como professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lecionam em turmas com discentes com deficiência inserem gêneros textuais em suas aulas para fomentar a aprendizagem docente. A literatura mostra que a EJA historicamente sempre foi desprivilegiada de políticas públicas educacionais de valorização dos profissionais que nela atuam e da oferta de boas condições físicas e pedagógicas de ensino e de aprendizagem para os alunos. Concluímos que os docentes buscam inserir gêneros textuais para fomentar a aprendizagem de seus

alunos, que mesmo com suas limitações por causa da deficiência que possuem, conseguem se desenvolver e aprender por meio de gêneros textuais que são utilizados, sobretudo, para a realização de leitura de imagens e como recursos lúdicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei 4.024, de 20 de Dezembro de 1961]. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, [1961]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, [1988]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **[Direito à educação: subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais]**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2006. 2º Edição. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. [Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996]. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **[Resolução Nº 2, de 11 de Setembro de 2001]**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL, 1997. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: 144p.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. G. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?. **Revista Educação**

Especial, [S. l.], v. 31, n. 62, p. 587–602, 2018. DOI: 10.5902/1984686X30841. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>> Acesso em: 30 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf> Acesso em: 30 jan. 2021.

GARCÍA, C. M.. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas-SP: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1993.

KLINKE, K.; ANTUNES, H. S. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores(as). **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 441–456, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/83>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Discursos nas políticas de currículo. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. P. do S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Form.**,

[S. l.], v. 5, n. 13, p. 151–171, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

VARGAS, S. M. de; FANTINATO, M. C. de C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 34, p. 915–931, 2011. DOI: 10.7213/rde.v11i34.4519. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4519>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.006

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DIRECIONADA AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Supervisora Pedagógica do Centro de Educação Especial Helena Antipoff/ (SEDUC- MA), Especialista em Educação da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE/SEMED- SÃO Luís), andreabast@email.com;

JOICE FERNANDA PINHEIRO

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA Professora do Ensino Básico e Tecnológico – Colun/UFMA,, joice.fernanda@ufma.br;

CLEDIANE ALENCAR DA SILVA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cledianek@gmail.com;

RESUMO

Na perspectiva da pertinência da educação formal às inclusões social e educacional de pessoas com deficiência, observa-se a relevância da análise da produção de conhecimentos acerca da inclusão escolar. Este estudo é parte de uma dissertação e teve como objetivo geral, analisar a trajetória de pesquisas em educação especial em âmbito nacional, direcionadas aos processos de inclusão escolar aos alunos com deficiência intelectual. Caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica, descritiva, de abordagem qualitativa com base em elementos do método dialético. Resgatou-se parte da produção científica de teses e dissertações no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no período de 2013 a 2019, com foco na prática docente. Foi possível identificar 18 dissertações e 04 teses, empregando-se nessa busca palavras-chave e leitura dos resumos dos trabalhos que apresentavam maior proximidade com os eixos de interesse similares a esta pesquisa incluindo, assim investigações sobre inclusão educativa, desafios e possibilidades da inclusão de alunos com deficiência intelectual, prática pedagógica no ensino comum e no AEE. Os

resultados, apresentaram à inclusão educativa como um processo caracterizado por certos avanços nas práticas, que oportunizaram maior interação social dos alunos com deficiência e nas questões voltadas à reflexão de ações pedagógicas direcionadas a este público.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Deficiência Intelectual. Prática Pedagógica.

O cenário histórico a nível nacional retrata uma trajetória de políticas segregacionistas para os alunos público-alvo da educação especial em relação ao ensino comum. A educação destinada a essas pessoas, geralmente, acontecia em ambientes distintos ou segregados, em escolas especializadas, classes especiais e muitas das vezes com a estrutura curricular paralela, cujas propostas pedagógicas eram ligadas a temas na área de reabilitação e pouca ênfase a temas pedagógicos (MORGADO; FISCARELLI, 2016).

No entanto segundo Mazzotta (2008), no decorrer dos anos, os sistemas de governos vêm implantando leis e ações em prol de uma educação que proporcione maior acessibilidade a essas pessoas no ambiente escolar. Em se tratando de políticas e legislações específicas na educação tem-se um conjunto de leis e decretos, que transcorrem sobre as transformações e efetividades nos sistemas de ensino em níveis nacional, estadual e municipal.

Em conformidade com o autor, é possível analisar, em âmbito nacional, a trajetória das ações educativas no contexto escolar em que inúmeras discussões e pesquisas em Educação Especial foram desenvolvidas nos últimos anos no Brasil. Nas pós-graduações, as primeiras publicações nesta área datam de 1971, mediante dissertações e, em 1985 com a produção de teses. Portanto, a partir desse período muitos programas e pesquisas despontaram, fortalecendo os movimentos sociais e políticos em favor da inclusão escolar (SILVA, 2012).

Na perspectiva em considerar que a educação especial segue a linha em que o estudo e análise sobre a inclusão e práticas docentes nas escolas estão presentes nas pesquisas contemporâneas, trazendo a esta modalidade ganhos expressivos, no que se refere aos processos de ação, reflexão e ação da atuação docente. Nesta perspectiva, desenvolveu-se esse estudo, a com o objetivo de analisar a trajetória de pesquisas em educação especial em âmbito nacional, direcionadas aos processos de inclusão escolar aos alunos com deficiência intelectual. Optou-se por utilizar elementos da dialética, uma abordagem quantitativa e qualitativa, pesquisa documental, bibliográfica e descritiva.

PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DIRECIONADA AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Com o intuito de estabelecer relações e conexões das pesquisas com o objeto estudado, resgatou-se parte da produção científica de teses e dissertações

no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no período de 2013 a 2019, com foco na prática docente. Após as etapas de levantamento, iniciou-se o processo de mapeamento do material e análise contextual das produções. Foi possível identificar 18 dissertações e 04 teses, empregando-se nessa busca palavras-chave e leitura dos resumos dos trabalhos que apresentavam maior proximidade com os eixos de interesse similares a esta pesquisa, incluindo, assim investigações sobre inclusão educativa, desafios e possibilidades da inclusão de alunos com deficiência intelectual, prática pedagógica no ensino comum e no AEE direcionado ao aluno com deficiência intelectual e sobre as condições concretas para o ensino do aluno com deficiência, após a primeira definição dos trabalhos, realizou-se a leitura dos principais itens das pesquisas, como objetivos, hipóteses, metodologia e principais resultados.

Seguiu-se na construção de um quadro com as produções selecionadas para esse estudo, considerou-se o título, o ano, os autores, a natureza do trabalho, a instituição e o programa. Em continuidade, analisou-se cada produção investigativa, com foco nos pontos mais pertinentes:

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação de 2013 a 2019

TÍTULOS	AUTORES	NATUREZA	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANOS
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL	DAMBROS, Aline Roberta Tacon.	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2013
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCACIONAIS	FANTACIN I, Renata Andréa Fernandes.	Dissertação	Centro Universitário Moura Lacerda/Ribeirão Preto	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2013
O DISCURSO DE PROFESSORES REFERENTE À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM	SILVA, Gisele Claro da	Dissertação	Universidade Feevale/Novo Hamburgo	Programa Inclusão Social e Acessibilidade	2013

TÍTULOS	AUTORES	NATUREZA	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANOS
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: um desafio para as políticas públicas e cotidianos escolares	MAURICIO , Verônica Maria Barbosa de Magalhães	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2014
ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL- UBERABA	MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos	Dissertação	Universidade Federal de Uberaba	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2014
PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar	UHMANN, Silvana Matos	Dissertação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/ Ijuí	Programa Educação nas Ciências	2014
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual	MONTEIRO, Mirela Granja Vidal	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2015
PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ALTO IDEB	SILVA, Wilma Carin	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Programa Educação Especial-Educação do Indivíduo Especial	2015
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: A construção de conhecimento e o letramento	ALMEIDA, Rosiney Vaz Melo.	Dissertação	Universidade Federal de Goiás/Catalão	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2016
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: articulações necessárias	COTA, Flávia dos Santos	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2016
O TRABALHO DOCENTE E SUAS REPERCUSSÕES FACE À INCLUSÃO ESCOLAR	LIMA, Kátia Soares Bezerra de	Dissertação	Universidade Federal do Acre/ Rio Branco	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2016

TÍTULOS	AUTORES	NATUREZA	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANOS
MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: contribuições da abordagem histórico cultural	MELO, Hilce Aguiar	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2016
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO BRASIL: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização	SILVA, Carla Maciel da.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2016
AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE ENSINO DE UM ALUNO IDENTIFICADO COMO DEFICIENTE INTELLECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR	JORGE, Luísa Miranda.	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2017
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: vozes e significados	FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de	Tese	Universidade Federal da Ponta Grossa	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2017
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SÓCIO CULTURAIS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira	Dissertação	Universidade Federal de Goiás/Goiânia	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2018
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais	VENÂNCIO, Letícia Maria Capelari Tobias.	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2018
AS INTERRELAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	TELES, Denise Rodovalho Scussel	Tese	Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2018
PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS REGULARES DE TERESINA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal	Tese	Fundação Universidade Federal do Piauí/ Teresina	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2018

TÍTULOS	AUTORES	NATUREZA	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANOS
ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: das concepções as práticas pedagógicas	ARAÚJO, Maria Alice	Dissertação	Universidade Federal de Goiás/Goiana	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2019
PRÁTICAS INCLUSIVAS ORIENTADAS AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINOPROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPUS BOITUVAISFP	ANDRADE, Regiane de Miranda	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2019
COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: evidências sobre o funcionamento cognitivo	SILVA, Maria Simone da	Dissertação	Universidade Federal do Ceará/Fortaleza	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2019
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: estudos sobre a prática pedagógica em sala de aula	NANTES, Daniela Pereira	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campo Grande	Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE)	2019

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

No ano de 2013, encontraram-se 3 trabalhos de dissertação sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e as concepções das práticas direcionadas a estes alunos. Em 2014, os objetos de estudo das 3 dissertações compreenderam questões como o desafio e possibilidades da inclusão deste público, as interações na realidade escolar e as políticas públicas direcionadas aos alunos com DI. Em 2015, os 2 trabalhos de dissertação explicitaram questões no que se refere às práticas pedagógicas do ensino fundamental direcionadas aos alunos com DI. No ano de 2016, localizaram-se 4 dissertações e 1 tese, tendo como objeto de estudo o conhecimento acerca do aluno com DI, a escolarização destes, com foco na alfabetização, letramento e a compreensão do AEE, mediatizado pelas contribuições histórico-culturais.

Em 2017, encontraram-se 2 trabalhos, sendo 1 dissertação, cujo objeto de estudo compreendeu as condições concretas de ensino de um aluno com DI e o outro foi tese retratando a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e com deficiência. Em 2018 foram publicados 5 trabalhos, sendo 03

dissertações e 02 teses direcionando suas investigações para a inclusão do aluno com DI e as práticas docentes para este público. No ano de 2019 encontram-se 03 dissertações publicadas com o assunto tematizador pesquisado. Portanto, os anos de 2016 e 2018 foram aqueles com maiores índices de publicação, perfazendo 5 pesquisas, respectivamente.

Relatando os trabalhos científicos encontrados, a pesquisa de Dambros (2013) teve como objetivo geral traçar um panorama sobre as atuais políticas voltadas ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais em alguns estados da região Norte do Brasil, desenvolvendo seu trabalho nas cidades de Manaus, Belém e Porto Velho, utilizando como percurso metodológico o trabalho de campo, as possibilidades social e dialógica de observar a realidade. Realizou uma consulta documental referente ao trabalho com a Educação Especial e a Inclusão. O segundo momento consistiu na aplicação de um questionário estruturado respondido por 118 professores da rede municipal e estadual de ensino. E por fim, observação do AEE. Os resultados apontaram para a educação inclusiva, que estava sendo efetivada nas três regiões estudadas, mas essa concretização acompanhou o tempo, a capacitação docente e o recurso financeiro de cada um.

Fantacini (2013) em seu estudo buscou conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais. A pesquisa foi desenvolvida, a partir de uma pesquisa qualitativa, utilizando documentos e aplicação de questionário aos 12 professores do AEE da rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Os resultados apresentados nesse estudo demonstraram que essa Rede Municipal de Ensino tem incluído de forma progressiva os alunos com deficiência intelectual e se preocupado com a reorganização da escola comum para o atendimento desses alunos, implementando o AEE e disponibilizando profissionais com formação na área específica, o que atende às exigências legais. Concluiu-se que a formação não garante a realização de práticas inclusivas, apontando a necessidade de reflexões sobre a formação profissional e como ocorrem as práticas inclusivas.

A investigação de Silva (2013) teve como objetivo geral problematizar e analisar as concepções das práticas dos professores, que trabalhavam diretamente com alunos com deficiência, sendo desenvolvida a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório com utilização de entrevista semiestruturada com dez professores do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Morro Reuter. Tais professores relataram falta de materiais, de apoio especializado, ausência de

tempo para planejamento com monitoras, entre outros. As principais conclusões apontaram que os professores não se sentem preparados para atuar com a diversidade do alunado, não tendo clareza sobre os conceitos de integração e inclusão em conformidade com a literatura, muitas vezes não sabendo como agir diante dos alunos com deficiência e nem quais atividades proporem.

Maurício (2014) realizou uma pesquisa que teve como objetivo geral conhecer a atuação do professor com alunos com DI em sala de aula regular do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Maceió (AL), visando verificar o nível do saber-fazer pedagógico concernente às garantias da educação inclusiva estabelecidas pela legislação brasileira. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando a entrevista com roteiro semiestruturado, direcionada a investigar a imagem do profissional professor, de suas práticas e das condições de ensino a ele disponibilizadas.

Os participantes da pesquisa de Maurício (2014) foram 7 professores do ensino fundamental. Os principais resultados encontrados apontaram e definiram a inclusão de alunos com deficiência como uma ação, que oportunizava a interação social dos alunos. No entanto, concluiu que, ainda, existem lacunas de conhecimento sobre esta deficiência por parte dos diferentes atores, sendo este um dos principais entraves ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, além da falta de apoio e recursos para o trabalho pedagógico.

Segundo Mendonça (2014) o objetivo geral de sua pesquisa englobou conceituar e identificar a deficiência intelectual, compreendendo o debate sobre a educação inclusiva e discutir o processo de escolarização dos alunos com essa deficiência. Tal pesquisa se caracterizou como uma abordagem qualitativa, pesquisa de campo realizada em quatro escolas regulares municipais e privadas no município de Uberlândia – Minas Gerais. Na pesquisa de campo, foram utilizados questionários semiestruturados para a equipe pedagógica-administrativa e os professores envolvidos no processo de escolarização dos alunos da pesquisa. Para os pais e crianças foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

Os resultados apresentados por Mendonça (2014) consideraram a importância do professor titular na condução dos processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual e, ainda, ressaltou-se a importância da presença de um professor de apoio, que cooperasse integralmente com todos os professores, sendo parte do diferencial neste processo. Concluiu, ainda, a relevância da família para que a criança se desenvolva e permaneça na escola, bem como que o professor

do AEE exerça um papel de coadjuvante neste processo de escolarização do aluno com deficiência.

A pesquisa de Uhmman (2014) apresentou como objetivo geral investigar como está acontecendo a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola regular em cidade do interior do Rio Grande do Sul. Tratou-se de estudo de caso, de caráter qualitativo, em que foram realizadas observações em espaços distintos da escola, que incluíram quatro salas de aulas em que havia alunos com deficiência e diálogos abertos com sujeitos escolares (professores, equipe diretiva e funcionários). Como resultados houve avanços na compreensão e práticas inclusivas de alunos com deficiências na escola pesquisada, onde existia uma constante busca de direitos, mas a inclusão dos alunos com deficiência, ainda, enfrenta muitos entraves, como a falta de reconhecimento e respeito às diferenças e a ausência da formação continuada mais qualificada direcionada à educação inclusiva.

A pesquisa de Monteiro (2015) teve como objetivo geral conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual, matriculadas em classe comum do Ensino Fundamental. Foi utilizada a pesquisa qualitativa em um estudo de caso, tendo como instrumentos para coleta de dados a entrevista semiestruturada e observação participante. Foi demonstrado, a partir das análises dos dados, que a instituição pesquisada estava gradativamente, implementando mudanças com vistas a desenvolver uma prática inclusiva coerente com seus pressupostos.

Em relação às práticas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem das alunas com deficiência intelectual na pesquisa de Monteiro (2015), percebeu-se a realização de algumas adaptações, no que se refere aos objetivos, às atividades e a alguns conteúdos, envolvendo a utilização de recursos e estratégias variadas. Em relação às atividades pedagógicas, constatou-se que estas possuíam diferentes níveis de complexidade, abrangendo tanto objetivos elementares como objetivos mais complexos. Foi verificada a dinâmica de sala de aula, a partir de observações, nas quais as alunas com deficiência ficavam sob a orientação da professora auxiliar e os demais alunos com a professora polivalente, que apresentava uma metodologia de ensino bastante tradicional. Tal fato colaborou para uma situação de isolamento, tendo em vista que não havia a proposição de práticas a serem desenvolvidas com todos os alunos, sendo a interação entre os colegas da turma, em geral, bastante restrita. Embora tenham sido evidenciadas evoluções nas aprendizagens sociais e acadêmicas das alunas pesquisadas, as educadoras afirmaram,

que não se sentiam preparadas para o trabalho frente à inclusão. As conclusões apresentadas na pesquisa consideraram a necessidade de os professores reverem algumas ações empreendidas, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas de ensino e maior incentivo do sistema ao processo de qualificação docente, em específico, à educação na perspectiva inclusiva.

Silva (2015) realizou uma pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do fundamental I, que atuavam com educandos com DI em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município do interior de São Paulo, cujos participantes compreenderam três professoras de ensino comum, que tinham em sala educandos com deficiência intelectual. Tratou-se de um estudo de campo com enfoque qualitativo, delineamento descritivo, no qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados: observação e entrevista semiestruturada. Os resultados apresentados, neste estudo, consideraram que mesmo em uma escola com alto Ideb, o processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual apresentou lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação, ainda, a serem superadas. Tal pesquisa concluiu que os dados demonstraram presença de práticas pedagógicas tradicionais para educandos com deficiência intelectual, práticas centradas na figura do professor e na mera transmissão de conteúdo.

Por sua vez, Almeida (2016) em sua pesquisa procurou analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com DI, matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental. Esse estudo teve enfoque qualitativo, sendo realizado no estado de Goiás em duas escolas públicas do município de Ipameri. Participaram da pesquisa 16 alunos com DI e 12 professores, utilizou como instrumento de coleta de dados a observação participativa, entrevista com grupo focal e documentos. A partir dos contextos relativos às práticas pedagógicas em sala de aula observados, foi retratada a dicotomia entre a educação especial e a educação comum. Portanto, as principais conclusões desta pesquisa constataram a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas para a construção de caminhos reais, que levem à escolarização e ampliação na formação dos professores, que possibilitassem a construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com DI, assim como a construção de um processo avaliativo processual e contínuo, que fomentasse decisões para o aprimoramento das práticas educativas direcionadas a este público.

Cota (2016) realizou uma pesquisa, cujo objetivo geral consistiu em investigar o trabalho realizado na classe regular e na sala de recursos multifuncionais com alunos com DI, de modo a refletir sobre as ações docentes. Caracterizou-se como uma pesquisa quali-quantitativa, com enfoques colaborativo e dialógico, a fim de possibilitar reflexões sobre as ações e práticas realizadas, contemplando a pluralidade existente no cotidiano escolar. Os participantes foram 20 professores de cinco municípios: Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e Belford-Roxo, constituindo uma proposta do Observatório Estadual da Educação Especial (OEERJ), sendo utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados apontados evidenciaram a importância da formação continuada dos professores da classe regular e da sala de recursos multifuncionais, do trabalho colaborativo para o processo de inclusão e da construção de práticas significativas e democráticas. Concluiu que as salas de recursos multifuncionais contribuíam para a construção de uma rede de ensino inclusiva e, também, para o estabelecimento de parcerias importantes a todos os profissionais envolvidos neste processo de inclusão do aluno com DI.

O objetivo geral da pesquisa de Lima (2016) foi analisar as repercussões do trabalho docente ante a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. Este estudo ocorreu em seis (6) escolas estaduais da cidade de Rio Branco-Acre, foi direcionado às equipes pedagógica e de professores dessas escolas, sendo adotado como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, mediante elaboração de um instrumento de coleta de dados, utilizando-se de um questionário composto por cinquenta e cinco questões formuladas de forma variada. Os resultados mostraram dificuldades de articulação e apoio entre o AEE e o professor da classe regular, bem como a desarticulação entre os órgãos gestores em âmbito estadual, no repasse de informações quanto às normas e regulamentos relacionados à inclusão. A partir das percepções dos professores e da equipe pedagógica, tal pesquisa concluiu que havia uma dificuldade na compreensão quanto às necessidades para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva inclusiva, como na elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, existindo, ainda, a fragmentação do trabalho, interferindo na cooperação mútua entre professor do ensino comum e o professor do AEE.

Melo (2016) desenvolveu uma pesquisa, na qual o objetivo geral consistiu em situar a mediação como uma estratégia necessária ao AEE, tendo como participante um aluno com deficiência intelectual, matriculado em uma escola de

aplicação – o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, situado na cidade de São Luís (MA). Esse estudo teve como percurso metodológico uma abordagem qualitativa, sendo que os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas e observação, que permitiram o desvelamento de elementos para a comprovação de que, no AEE a mediação histórico-cultural é condição necessária na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. A partir disso, constatou que a proposta metodológica do AEE deve ser desenvolvida com uma proposição, que não se reduza a um espaço físico, nem fosse reificada, a ponto de permitir ser pensada sem a participação da escola como um todo neste processo de inclusão.

Na pesquisa de Silva (2016), o objetivo geral compreendeu analisar o conceito de deficiência intelectual e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro. A pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, utilizou predominantemente como instrumentos de coletas de dados, levantamentos bibliográficos e documentos, além de discutir os indicadores educacionais vinculados às matrículas dos alunos público-alvo da educação especial. Os resultados desse estudo apresentaram que, historicamente, têm sido problematizadas as alternativas de nomeação da deficiência e, ainda, verificou-se o crescimento de matrículas dos alunos inseridos na categoria de deficiência intelectual nos últimos anos. A análise, ainda, identificou que as alterações terminológicas coexistem com a manutenção da definição conceitual, destacando a Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), no que se refere à definição de conceito e nos processos de identificação e diagnóstico da pessoa com DI.

O objetivo geral da pesquisa de Farias (2017) foi analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais. Teve como percurso metodológico uma abordagem qualitativa, a partir de observações do cotidiano escolar, nos vários espaços e tempos, que compõem a escola nos anos finais do ensino fundamental, de acordo com um roteiro pré-estabelecido e foram registradas no diário de bordo da pesquisadora para posterior tabulação e análise, além de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa. Participaram desta pesquisa sete alunos com deficiência, nove professores, sendo três professoras do AEE. Os resultados foram registrados no diário de bordo da pesquisadora para posterior tabulação e demonstraram que, embora a legislação garanta o acesso de todos nas redes públicas de ensino, o cotidiano não sofreu significativa mudança, não assegurando iguais condições de aprendizagem. Mesmo que a aprendizagem das pessoas com deficiência seja plenamente possível, a

escola, ainda, não possui uma organização coletiva efetiva para assegurar o aprendizado de todos os alunos.

Na pesquisa de Jorge (2017) o objetivo geral compreendeu discutir as condições concretas oferecidas pela escola para a elaboração conceitual de alunos com deficiência e refletir sobre os desafios que a mesma, ainda, precisa enfrentar para proporcionar o acesso de todos ao conhecimento. Utilizou-se uma abordagem qualitativa com observação dos professores, por um período de dois anos. A pesquisa foi realizada em uma escola em Piracicaba (SP), com 15 professores, 01 gestor, 01 coordenador e 01 aluno com deficiência intelectual. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a observação por dois anos. O estudo concluiu que há necessidade de a escola possibilitar um trabalho coletivo, em que as trocas entre alunos e professores possam garantir a construção de novos conhecimentos a partir de situações concretas, mas que conduzam ao pensamento abstrato, permitindo assim a elaboração de aprendizagens significativas.

Campos (2018) teve sua pesquisa voltada para a análise das práticas das professoras e vivências das crianças com deficiência intelectual nas atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de um município do Estado de Goiás. A hipótese levantada neste estudo foi de que muitas vezes as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores não são eficientes, ao ponto de colaborar para que estes alunos possam aprender, ter uma participação ativa e avance no seu desenvolvimento. Foi utilizado como o referencial teórico abordagem histórico cultural. Participaram dessa pesquisa quatro crianças com diagnóstico de DI, suas professoras regentes da classe regular e uma professora do AEE.

Segundo Campos (2018) os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa de campo foram a observação participativa, um questionário de identificação pessoal e profissional e uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes. Os principais resultados, a partir das observações, indicaram que alguns CMEIs possibilitavam práticas pedagógicas, socioculturais e interações entre as crianças e favoreciam a participação e o desenvolvimento dos alunos com DI; como também situações-problema, que podiam criar obstáculos para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Foi apontado, ainda, pelos professoras entrevistados acerca da relevância da inclusão na Educação Infantil, assim como reconheceram a importância do trabalho realizado nessa etapa para o desenvolvimento dessas crianças, mas relataram várias dificuldades

para que esse processo acontecesse da melhor forma possível como: despreparo dos professores em atuarem com as crianças, ausência do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), pouco investimento em cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, carência de recursos humanos e materiais, excesso de alunos em sala, gerando um trabalho muitas vezes voltado para os cuidados, ficando o educar e o brincar em segundo plano. Foi, ainda, demonstrado pelo estudo pouco investimento e ausência nas prioridades de ações voltadas para esse setor por parte do Poder Público.

A pesquisa de Campos (2018) concluiu que aos professores participantes deste estudo, é necessário rever, enriquecer e mediar melhor suas ações pedagógicas para que elas se tornem mais significativas e atendam melhor as crianças com DI. Para mudar esse cenário é necessário o investimento no professor, ampliando suas possibilidades de atuação, conhecimentos teóricos e práticos por meio de capacitações, assim como a necessidade da Secretaria Municipal de Educação melhorar as condições de trabalho desses professores, provendo tanto recursos humanos, como recursos materiais adequados e específicos para melhor atender as especificidades desses alunos.

O objetivo geral da pesquisa de Venâncio (2018) foi descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e alunos com DI. Caracterizou-se como uma pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada em três escolas da cidade de Dourados (MS), em salas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, nas quais estavam matriculados alunos com DI. Participaram da pesquisa seis alunos com DI, seis professoras regentes e três apoios educacionais. O procedimento de coleta de dados foi dividido em duas fases. Na primeira fase foi realizada observação sistemática para a caracterização das relações estabelecidas entre os alunos com DI e suas professoras. Na segunda fase, procedeu-se a aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) na Escola, junto às professoras regentes, visando identificar as estratégias utilizadas por elas para a promoção da relação interpessoal entre os alunos com DI e seus pares. Em seguida, foi realizado levantamento de dados sobre os alunos junto aos professores das salas de recursos multifuncionais e coordenadores.

A pesquisa de Venâncio (2018) concluiu que as habilidades sociais educativas mais valorizadas pelas professoras envolveram a imposição de regras; havia a necessidade de treinamento de habilidades sociais educativas, envolvendo professoras e apoios educacionais; as relações interpessoais estabelecidas entre os

alunos com DI e suas professoras foram, de modo geral, marcadas pela desvalorização das potencialidades desses alunos; professoras e apoios educacionais não eram orientados sobre qual o papel do apoio educacional em sala de aula.

O estudo de Paixão (2018) teve como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Tratou-se de pesquisa de cunho qualitativo, com delineamento da pesquisa-ação. A investigação foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI) e desenvolvida com seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuavam na classe comum. Como referencial metodológico se utilizou o diagnóstico dos conhecimentos prévios das professoras; sessões de estudo denominadas encontros de estudo e observação. Para a produção das informações utilizou-se a estratégia casos de ensino e os instrumentos, questionário e diário de campo.

Os resultados encontrados por Paixão (2018) apontaram que as professoras não conseguiram organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar frequentado pelos alunos. Elas utilizavam com os alunos com DI, atividades distanciadas do currículo da turma, que eram mais simples e mais fáceis. As evidências indicaram, ainda, que as professoras não conseguiam ensinar esses alunos, os quais permaneciam em grandes defasagens em relação aos demais e sem serem alfabetizados. A falta de formação específica para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial foi o elemento que mais se destacou como dificuldade, na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho

O objetivo geral da pesquisa de Teles (2018) consistiu em compreender as implicações dos sentidos de educação especial e deficiência intelectual que os professores possuíam na organização do trabalho pedagógico voltado para as crianças com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental, com idade entre 7 a 12 anos, na Rede Municipal de Uberaba (MG), no período de 2010 a 2017. A pesquisa foi de natureza qualitativa, focalizando-se em um estudo exploratório descrito, com 16 (dezesesseis) professores da Rede Municipal de Ensino, que atuavam com crianças com DI. Utilizou-se para coleta de dados, entrevista semiestruturada, os planejamentos das professoras e atividades dos cadernos dos alunos com deficiência e sem deficiência.

Os resultados da pesquisa de Teles (2018) demonstraram que as professoras identificaram a deficiência como um problema, ainda, que se esforçassem

para ultrapassar essa concepção, em seus discursos; a prática pedagógica estava pautada nos programas e metodologias tradicionais, em que as diferenças são invisibilidades. Evidenciou-se, ainda, que havia inter-relação direta entre as compreensões epistemológicas e de senso comum dos professores na produção de sua compreensão de deficiência intelectual e educação especial, que são referências fortes para a construção do trabalho com o estudante com DI, afetando diretamente as suas condições de desenvolvimento escolar. A referida pesquisa concluiu, portanto, que os conhecimentos dos professores acerca da deficiência intelectual eram resultantes mais do senso comum, pouco afetados pelos significados epistemológicos envolvidos na temática.

A investigação de Araújo (2019) objetivou analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I, de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás. Na busca de resultados foi utilizada uma pesquisa de campo entre agosto e dezembro de 2017, em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal e estadual. Participaram da pesquisa 11 alunos com deficiência intelectual e 13 professores de salas de aula comum. A metodologia utilizada foi a observação participante, entrevistas e análise de documentos escolares.

Os resultados obtidos no estudo de Araújo (2019) revelaram que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares. Além disso, evidenciou-se nos documentos, arquivos e observações nas escolas, a legitimação das chamadas flexibilizações curriculares, termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Neste estudo, foram identificadas práticas pedagógicas inovadoras em algumas situações, nas quais as adaptações curriculares estavam sendo trabalhadas, sobretudo, na mediação do conhecimento, existindo indícios de colaboração entre os professores de apoio e referência em atividades, avaliações e metodologias. Porém, as adaptações curriculares eram organizadas e desenvolvidas na maior parte do tempo pelos professores de apoio. Foi observado, em termos gerais, que a escola no processo de ensino do educando com deficiência intelectual tinha a tarefa essencial de encaminhar e planejar as ações e métodos para aquisição de conhecimento e desenvolvimento desses alunos, cumprindo com a função da escola de ser uma instituição imputada pela mediação entre o indivíduo e os bens culturais acumulados pela humanidade.

Nantes (2019) desenvolveu sua pesquisa, que consistiu em investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul, tendo como caracterização uma abordagem qualitativa nos moldes de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, a análise documental e questionários semiestruturados. Foi adotado como referencial teórico os estudos de Vigotski na perspectiva histórico-cultural.

Os resultados do estudo de Nantes (2019) apontaram que mesmo com todo o aparato de legislações e normatizações existente proporcionado ao estudante com deficiência intelectual para que este receba uma educação de qualidade e, de fato uma efetiva inclusão escolar, não foi essa a realidade encontrada na escola lócus dessa pesquisa. O estudo concluiu que no contexto escolar pesquisado existia, ainda, a descrença no potencial do educando, práticas pedagógicas tradicionais, mediação entre professor e estudante bastante restrita, demonstrando uma inclusão escolar muito aquém da estabelecida nos parâmetros das legislações e normas, o que ceifava a oportunidade de equidade e qualidade da Educação oferecida ao estudante com DI.

A investigação de Silva (2019) teve como objetivo geral analisar as funções cognitivas empregadas por crianças, com deficiência intelectual, especificamente, em atividades didático-pedagógicas de linguagem escrita, no contexto da sala de aula e conhecer com mais profundidade, também, a relação entre as funções cognitivas desses sujeitos com DI e as mediações pedagógicas, que podiam colaborar como apoio ao seu processo de elaboração, quando em situações/atividades em sala de aula comum. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, realizada com professores de uma sala de 2º do Ensino Fundamental de escola da rede municipal de Fortaleza da regional III. Os procedimentos da investigação consistiram em três etapas: a) Avaliação do nível conceitual, em leitura e escrita dos estudantes com DI (avaliação psicogenética); b) Desenvolvimento de atividades didáticas junto aos estudantes na sala de aula; c) Observações para acompanhamento sistemático dos estudantes com DI incluídos nas salas de aulas.

Os resultados demonstrados na pesquisa de Silva (2019), ressaltam que alguns elementos foram caracterizados como positivos, tais como a ampliação da participação dos estudantes nas aulas e do nível de empenhamento nas tarefas escolares; a elevação da autoestima desses estudantes, conseqüentemente,

acarretará melhores resultados, quando há investimentos nos procedimentos metodológicos e nas atividades escolares. Esse autor concluiu que esses estudantes em geral, desacreditados pela escola e ausentes da centralidade da prática pedagógica, quando disponibilizados a uma condição de participação e de experiências pedagógicas, pelo menos, semelhantes aquelas destinadas a toda turma apresentaram níveis, muitas vezes, semelhantes aos dos estudantes sem deficiência.

Andrade (2019) desenvolveu um estudo com o objetivo geral de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino profissional técnico em nível médio no campus Boituva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Caracterizou-se como uma pesquisa de análise documental da instituição, análise da legislação sobre a inclusão, questionário e entrevista semiestruturada com cinco professores do IFSP do campus Boituva. Estas informações convergiram por meio da técnica de triangulação para analisar um estudo de caso. Os resultados demonstraram que, embora os estudantes com DI estivessem sendo acolhidos pela equipe pedagógica e por professores da instituição, existiam outros desafios para serem enfrentados. Tais desafios estavam relacionados à necessidade de ressignificar atitudes e concepções dos professores acerca da inclusão escolar e sobre concepções dos professores em relação à DI para fosse possível incluir na educação profissional. Tal pesquisa concluiu que as práticas docentes inclusivas são fundamentais para o processo de inclusão, pois quando o aluno é percebido em sua individualidade e suas habilidades, isso representa o ponto de partida para sua aprendizagem e de fato a inclusão se concretizará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma análise mais ampla dos trabalhos apresentados, pôde-se verificar a relevante produção científica em relação à inclusão, inclusão escolar e deficiência intelectual direcionada à atuação docente ou prática pedagógica na sala comum, sendo enfatizada diretamente em 70% das produções e de forma mais ampliada em todos os trabalhos. Cerca de 30% associaram o estudo da prática pedagógica na sala comum e no AEE. Em relação ao objetivo geral de cerca de 80% voltaram-se ao conhecimento e análise da atuação docente aos estudantes com deficiência intelectual e o restante 20% trataram de todo o público-alvo da educação especial.

Os resultados obtidos com as pesquisas, de forma geral, apresentaram a inclusão escolar como um processo caracterizado por certos avanços nas práticas,

que oportunizaram maior interação social dos alunos com deficiência e nas questões voltadas à reflexão de ações pedagógicas direcionadas a este público. No entanto, também, segundo os dados há necessidade de os docentes reverem algumas ações, com vistas a desenvolverem práticas mais significativas e democráticas.

Nesse sentido, Mantoan (2003) esclarece que o ensino para todos os alunos deve se distinguir pela sua qualidade, acontecendo em sala de aula para que todos, que compõem um sistema educacional, devam se envolver em iniciativas em torno de uma proposta comum a todas as escolas, a todos os alunos e suas peculiaridades. Faz-se necessário pensar numa escola, que oportunize uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), destacando a concretização da educação escolar na exigência de padrões mínimos de insumos, utilizando-se valores de cálculos para despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que evoluam para uma educação integral e de qualidade social a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Barros de Dulce. Política educacional e formação docente na perspectiva inclusiva. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/677>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ANDRADE, Regiane Miranda de. **Práticas Inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ARAÚJO, Maria Alice de. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CAMPOS, Claudia Maria Ferreira. **Práticas pedagógicas sócio culturais com crianças com deficiência na educação infantil**. 2018.220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

COTA, Flávia dos Santos. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias.** 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DAMBROS, Aline Roberta. **Educação Especial e inclusão em escolas públicas da Região Norte do Brasil.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FANTACINI, Renta Andréa Fernandes. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais.** 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **A Inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados.** 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

JORGE, Luísa Miranda. **As condições concretas de ensino de um aluno identificado como deficiente intelectual no contexto escolar.** 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

LIMA, Kátia Soares de Bezerra. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

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

MAURÍCIO, Verônica Maria Barbosa de Magalhães. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: um desafio para as políticas públicas e cotidianos escolares.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. *In*: ALMEIDA, Maria Amélia *et al.* Temas em educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: Junqueira Marin, 2008.

MELO, Hilce de Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórico cultural. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escolarização de crianças com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental Uberaba-MG 2014**. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberaba, Uberaba, 2014.

MORGADO, Camila Lourenço; FISCARELLI, Sílvio Henrique. O processo de inclusão de uma aluna deficiente intelectual em uma escola comum do ensino fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 956-968, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp2.set2016>. Acesso em: 10 fev. 2018.

NANTES, Pereira Daniela. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para os alunos com deficiência intelectual**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade do Piauí, Teresina, 2018.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Gisele Claro da. **O discurso de professores referente à sua prática pedagógica voltada para alunos com deficiência na escola comum.** 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inclusão e Acessibilidade) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2013.

SILVA, Maria Simone da. **Cognição e aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo.** 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, R.H. R. Produção do Conhecimento em Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Constituição, Desafios e Perspectivas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012.

SILVA, Wilma Carin. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB.** 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TELES, Denise Rodovalho Scussel. **As inter-relações do trabalho pedagógico e a deficiência intelectual.** 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

UHMANN, Silvana Matos. **Processos de inclusão de alunos com deficiência: concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar.** 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

VENÂNCIO, Letícia Maria Capelari Tobias. **Alunos com deficiência intelectual em contextos de inclusão escolar: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais.** 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.007](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.007)

A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE A DISLEXIA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

MARTA MARIA DOS SANTOS CIPRIANO

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Internacional Tres Fronteras – UNINTER –PY marthaestrela1@hotmail.com:

FRANCISCA VILANI DE SOUZA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Internacional Tres Fronteras – UNINTER –PY marthaestrela1@hotmail.com:

RESUMO

Afirma-se que dificuldades para decifrar palavras, ler com fluência e escrever corretamente, são sintomas identificados em pessoas com dislexia. Esses sintomas devem ser diagnosticados com o parecer técnico de especialistas nas áreas da psicopedagogia e fonoaudiologia. O interesse pelo objeto de estudo tem início tendo como referência na atuação com Psicopedagogia clínica e institucional perceber as dificuldades dos professores ao preencherem a avaliação individual dos seus alunos. Esse estudo tem como objetivo geral investigar se os docentes do Ensino Fundamental anos iniciais diferenciam dislexia das demais dificuldades de aprendizagem. E como específicos apresentar sintomas da dislexia e destacar características das dificuldades de aprendizagem. Pensando em contribuir para especificar dúvidas sobre esse assunto, buscou-se referências na psicopedagogia para compreender conceitos inerentes ao assunto. Portanto, a base teórica está fundamentada em: Associação Brasileira de Dislexia (ABD,2016), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, American Psychiatric Associations (2000), Vygotsky (1987), Piaget (1990), Gardner (2000), Antunes (2002), dentre outros. Utilizou-se a pesquisa qualitativa e quantitativa. O instrumento de coleta de dados: questionário aplicado com 10 professores graduados e/ou pós graduados, com questões fechadas e abertas(misto). O *lócus* da pesquisa foi uma escola municipal urbana no município de Exu – PE. E uma escola estadual do campo no município de Mossoró – RN. A análise dos resultados realizou-se o método de análise textual onde buscamos organizar junto com os resultados... Identificou-se

que professores ainda não conseguem identificar e/ou diferenciar os diferentes transtornos de aprendizagem e em alguns casos esses transtornos são confundidos com a “despedagogia”. (o termo despedagogia aqui estar argumentando contra a ênfase excessiva na transmissão de conhecimentos de forma unilateral e enfatizando a importância de uma

Palavras-chave: Dislexia, Dificuldades de Aprendizagem, Ensino, Psicopedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Há algum tempo atuando no seguimento profissional psicopedagógico clínico e institucional, foi possível perceber as dificuldades que alguns professores dos anos iniciais (ensino fundamental I) apresentam no momento de avaliar seus alunos e elaborar os relatórios pedagógicos escolares, principalmente relatórios individuais, além da dificuldade de descrever e/ou sugerir acompanhamento com AT (acompanhante terapêutico).

Pensando em auxiliá-los, bem como a comunidade acadêmica que buscam novos pensamentos psicopedagógicos para inovação de suas pesquisas, é que acredito ser de suma importância o registro desse trabalho.

Conceituar de maneira simples e precisa as diferenças existentes entre os sintomas e/ou sinais/traços de dislexia e as dificuldades de aprendizagem.

Quando nos referimos ao termo sintomas e/ou sinais/traços de dislexia, não significa que podemos diagnosticar sem o parecer técnico de especialista na área. Portanto, a luz de uma doutrina psicopedagógica, saberemos definir na prática, os primeiros sintomas sinais/traços de dislexia e as dificuldades de aprendizagem.

1. OBJETIVOS:

1.1 OBJETIVO GERAL:

Esclarecer aos docentes do ensino fundamental séries iniciais e a comunidade acadêmica em geral, as diferenças existentes entre a dislexia e as demais dificuldades de aprendizagem, identificando os sintomas da dislexia e as dificuldades de aprendizagem.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1º) Citar as diferenças entre os sintomas da dislexia, seu desenvolvimento conceitual e a relação existente com as demais dificuldades de aprendizagem;
- 2º) Conceituar as principais dificuldades de aprendizagem e seus sintomas;

- 3) Sugerir práticas educacionais psicopedagógicas que possam melhorar a convivência diária em sala de aula, facilitando o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

2.1 JUSTIFICATIVA

A relação entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, envolve uma série de atos e fatos praticados simultaneamente em sala de aula, que muitas vezes exige do professor uma observação mais criteriosa, a fim de se evitar avaliações precipitadas, no que diz respeito ao mal desempenho pedagógico do aluno. É por esse ângulo que esta pesquisa pretende adentrar nas doutrinas pertinentes, buscando esclarecer principalmente aos professores, qual a relação existente entre dislexia e dificuldades de aprendizagem.

2.2 RELEVÂNCIA HUMANA

- Beneficiar alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, evitando rotulações. Esclarecer aos professores em especial aos do ensino fundamental I, as definições entre as duas necessidades: Dislexia e dificuldades de aprendizagem e sugerir ideias práticas no convívio diário com pessoas com dificuldades de aprendizagem.

2.3 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA

Contribuir significativamente com a ciência humana, no sentido de evitar erros gravíssimos na avaliação de casos.

2.4 RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA

O problema é sempre atual, pois se trata da prática diária em sala de aula. Dificuldades de Aprendizagem infelizmente é sempre uma constante, enquanto humanos.

3. HIPÓTESE

Estudar as variantes conceituais existentes entre as duas vertentes, permitindo um melhor entendimento por parte dos professores do ensino fundamental I.

DESENVOLVIMENTO

A TEORIAS DE JEAN PIAGET

ORGANIZAÇÃO E A ADAPTAÇÃO

Jean Piaget, para explicar o desenvolvimento intelectual, partiu da ideia que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Assim, Piaget entende que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico (WADSWORTH, 1996). Para Piaget, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento “total” do organismo (1952, p.7):

Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo.

Ainda segundo Piaget (PULASKI, 1986), a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico. É uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra tendência é a organização. Que constitui a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. Ainda segundo o autor, a adaptação acontece através da organização, e assim, o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob duas operações, a **assimilação** e a acomodação.

A ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO

A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (WADSWORTH, 1996). Ou seja, quando a criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui.

O próprio Piaget define a assimilação como (PIAGET, 1996, p. 13) :

... uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Isto significa que a criança tenta continuamente adaptar os novos estímulos aos esquemas que ela possui até aquele momento. Por exemplo, imaginemos que uma criança está aprendendo a reconhecer animais, e até o momento, o único animal que ela conhece e tem organizado esquematicamente é o cachorro. Assim, podemos dizer que a criança possui, em sua estrutura cognitiva, um esquema de cachorro.

Pois bem, quando apresentada, à esta criança, um outro animal que possua alguma semelhança, como um cavalo, ela a terá também como cachorro (marrom, quadrúpede, um rabo, pescoço, nariz molhado, etc.).

Ligeira semelhança morfológica entre um cavalo e um cachorro

Notadamente, ocorre, neste caso, um processo de assimilação, ou seja, a similaridade entre o cavalo e o cachorro (apesar da diferença de tamanho) faz com que um cavalo passe por um cachorro em função das proximidades V dos estímulos e da pouca variedade e qualidade dos esquemas acumulados pela criança até o momento. A diferenciação do cavalo para o cachorro deverá ocorrer por um processo chamado de acomodação.

TEORIAS DE LEV VIGOTSKY

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Quer dizer, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

TEORIA DE HOWARD GARDNER (1985)

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. Sua insatisfação com a ideia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam sobretudo as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. Através da avaliação das atuações de diferentes profissionais em diversas culturas, e do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções, culturalmente apropriadas, para os seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao desenvolvimento, retroagindo para eventualmente chegar às inteligências que deram origem a tais realizações. Na sua pesquisa, Gardner estudou também: (a) o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e crianças superdotadas; (b) adultos com lesões cerebrais e como estes não perdem a intensidade de sua produção intelectual, mas sim uma ou algumas habilidades, sem que outras habilidades sejam sequer atingidas; (c) populações ditas excepcionais, tais como idiot-savants e autistas, e como os primeiros podem dispor de apenas uma competência, sendo bastante incapazes nas demais funções cerebrais, enquanto as crianças autistas apresentam ausências nas suas habilidades intelectuais; (d) como se deu o desenvolvimento cognitivo através dos milênios.

DISLEXIA

O transtorno específico de aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com origem biológica que é a base para anormalidades em nível cognitivo que estão associadas aos sinais comportamentais do transtorno. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, que afetam a capacidade do cérebro de perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e precisão. Ainda segundo o DSM 5 TR pág132:” O transtorno

específico de aprendizagem, como o nome indica, é diagnosticado quando há déficits específicos na capacidade de um indivíduo de perceber ou processar informações para aprender habilidades acadêmicas com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento se manifesta pela primeira vez durante os anos de escolaridade formal e é caracterizado por dificuldades persistentes e prejudiciais no aprendizado de habilidades acadêmicas fundamentais em leitura, escrita e/ou matemática.” Necessariamente o indivíduo (criança) não apresenta inabilidades em leitura, escrita e matemática. Essa inabilidade pode ser apenas na leitura e escrita, o que por si só já é algo difícil de processar sem ajuda adequada. Esse transtorno afeta diretamente o desempenho do indivíduo as habilidades acadêmicas afetadas estão bem abaixo da média para a idade, ou níveis de desempenho aceitáveis são alcançados apenas com esforço extraordinários.

O transtorno específico de aprendizagem interrompe o padrão normal de aprendizagem de habilidades acadêmicas; não é simplesmente uma consequência da falta de oportunidade de aprendizado ou instrução inadequada. Dificuldades em dominar essas habilidades acadêmicas-chave também podem impedir o aprendizado em outras disciplinas acadêmicas (por exemplo, história, ciências, estudos sociais), mas esses problemas são atribuíveis a dificuldades em aprender as habilidades acadêmicas subjacentes.

Logo se percebe de acordo preconiza o DSM5 TR quão grande diferença podemos encontrar em um transtorno específico de aprendizagem(dislexia) e as dificuldades (barreiras) de aprendizagem. o que é, como surgiu, causas, sintomas, diagnóstico, intervenção e tratamento.

A palavra dislexia é de origem grega, sendo que a mesma vem das raízes “dis”, que significa “distúrbio” ou “disfunção”, e “lexis”, que significa “palavra” ou em latim, “leitura”. A dislexia, portanto, é o comprometimento acentuado no desenvolvimento nas habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura (DSM-IV-TR, 2003). Quanto à prevalência, essa é variada, já que os índices são dependentes da definição e dos critérios diagnósticos adotados. Entretanto, calcula-se que entre 3% a 10% dos escolares têm o transtorno. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, a dislexia está inserida dentro de uma categoria mais ampla, denominada de “Transtornos do Neurodesenvolvimento, sendo referida como “Transtorno Específico de Aprendizagem”. Segundo o manual, o seu diagnóstico requer a identificação de pelo menos um dos seguintes sintomas: 1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito

esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); 2. Frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las; 3. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido; 4. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes; 5. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza

Entretanto, a simples presença de um ou mais sintomas não significa que a criança tenha dislexia, uma vez que estes podem ser decorrentes de fatores variados, o que inclui: deficiência (intelectual e sensorial, por exemplo), síndromes neurológicas diversas, transtornos psiquiátricos, problemas emocionais e fatores de ordem socioambiental (pedagógico, por exemplo). Nesse sentido, o manual (DSM-5) considera que, além dos sintomas mencionados, se deve levar em consideração os seguintes critérios: Persistência da dificuldade por pelo menos 6 meses (apesar de intervenção dirigida); Habilidades acadêmicas substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade 7 cronológica (confirmado por testes individuais e avaliação clínica abrangente);

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (BARREIRAS)

A falta de oportunidade de educacional pode e deve ser considerado uma barreira para que alcance êxito nas habilidades de leitura e escrita, o não acesso a educação de qualidade, acompanhamento e incentivo inexistente da família por motivos, que não cabe aqui descrever. O TDAH, que também é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como sintomas desatenção, hiperatividade, impulsividade, o que pode levar a criança a ser muito quieta e não apresentar rendimento e ficar esquecida no canto da sala, ou a criança hiperativa e/ou impulsiva que não para quieta e não apresenta foco no que deve aprender. Não podemos esquecer das questões emocionais, como separação dos pais, bullying, autoestima, ansiedade, depressão, ansiedade etc. que são barreira de grande relevância e que se não observadas para ajudar, gera uma grande dificuldade de aprendizagem; A família tem papel fundamental nesse processo aquisição da leitura e escrita quando por

algum motivo esse dever familiar é negligenciado é um fator que causa grandes dificuldades na aprendizagem dessa criança.

Também podemos citar como fatores que causam dificuldades de aprendizagem instruções acadêmicas (pedagógicas) inadequadas, a (despedagogia) ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, insucesso social, fatores culturais, problemas emocionais e condições de saúde. A escola precisa estar atenta a todas essas barreiras para assim procurar a intervir na causa correta e não atribuir esses fatores externos a um transtorno específico de aprendizagem.

METODOLOGIA

TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Caracteriza-se por uma por uma investigação científica. pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa, ou seja, mista.

A pesquisa qualitativa é realizada e utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de um fenômeno, abrindo espaço para a interpretação.

Este estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica, do tipo descritivo conforme Richardson (1999). Descritiva porque tem o propósito de descrever todos os fatos que envolvem a formação continuada de professores, no âmbito da educação inclusiva. A principal vantagem segundo Gil (2002), é que permite abarcar um conjunto de informações de certo fenômeno estudado.

A pesquisa bibliográfica compreende uma revisão de literatura disponível sobre o tema, um levantamento sistematizado de fontes pertinentes e atuais sobre o assunto, visando fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados e a derivação das respectivas conclusões.

Quanto à pesquisa de campo, foi realizada uma investigação empírica por meio de entrevistas informais e de questionários junto aos professores. Denomina-se pesquisa de campo devido os dados serem coletados onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, pois não há interferência do pesquisador sobre os mesmos. Na pesquisa de campo objetiva-se adquirir informações e/ou conhecimento sobre determinado problema para o qual se procura resposta; ou uma hipótese que se queira comprovar; ou mesmo descobrir novos fenômenos e relações entre eles (Andrade, 2009).

Vergara (2009), afirma que, basicamente existem três procedimentos que interagem com a coleta de dados no campo: entrevista, questionário e observação. No caso da pesquisa em questão optou-se pelo uso de questionários.

Para análise e obtenção das respostas ao problema do estudo. Estão focados nos professores, a fim de conhecer as atribuições que compete a cada um dos envolvidos, bem como conhecer se a formação continuada dos envolvidos abrange fundamentalmente a educação inclusiva e transtornos e dificuldades de aprendizagem a importância dessa formação para seu ambiente de trabalho e ainda levantar dados sobre o perfil desses profissionais que atuam nessa unidade escolar.

A partir do planejado, iniciou-se a fase de execução da atividade intelectual. A coleta de dados ofereceu a oportunidade de juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos.

Daí a importância de considerar que há uma reação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde busca-se a explicação do fenômeno estudado. Segundo Mucchielli (1991, p. 3):

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam, fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos "fatos humanos". O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte (MUCCHIELLI, 1991, p. 3).

Severino (2013) traz ainda os seguintes esclarecimentos sobre a pesquisa quantitativa ou qualitativa:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com essas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas (SEVERINO, 2013, p. 119).

DESENHO DO ESTUDO

A investigação é caracterizada como descritiva conforme Alvarenga (2014, p. 40) uma vez que se realiza no ambiente natural onde se encontra os fenômenos estudados. Os dados podem ser qualitativos ou quantitativos. Nos estudos quantitativos, a investigação se realiza com populações relativamente grandes e se necessário se trabalha com amostra. Caracteriza-se por medir as variáveis em estudo com a maior precisão possível, e os resultados se apresentam através de dados estatísticos. “Nas investigações qualitativas, que são fundamentalmente descritivas o estudo com número reduzido de casos, mas a profundidade abrange todos os aspectos psicossociais que possam afetar a conduta humana dos casos estudados”.

Ainda porque, segundo Triviños (1987, citado por Silveira e Gerhardt, 2009, p.35), esse tipo de estudo visa descrever fatos e fenômenos de uma realidade. Em consonância com Alvarenga (2014), quanto a sequência de tempo, a pesquisa foi longitudinal porque requer um determinado período de tempo, meses.

LOCAL E PERÍODO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Grupo Municipal José Ulisses de Oliveira e Silva que atende uma clientela de mais de 310 alunos do ensino fundamental I, localizado na zona urbana no município de Exu/PE.

A pesquisa de campo aconteceu entre os meses de fevereiro a junho de 2023 e as atividades de coleta de dados foram desenvolvidas no horário das aulas nos turnos manhã e tarde. Enfoque

O enfoque da nossa pesquisa é misto, quali-quantitativo. Creswell e Plano Clark (2011) definem métodos mistos como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. O pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analítico

DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO

Escolas da educação básica (Ensino Fundamental I) da rede Municipal da cidade Exu estado de Pernambuco, que desde 2011 vem se destacando por esta

entre as escolas municipais de melhores resultados no IDEB no município, de acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO

A referida unidade de ensino escolhida para pesquisa se deve ao fato de ser uma das escola que se destaca por apresentar um dos melhores IDEB das unidades de ensino do município, o que leva a ser uma escola bastante elogiada e disputada por toda a comunidade escolar da região, o que a torna uma referência na educação do município.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Profissionais que por algum motivo pessoal ou profissional tiveram receio de expor seus pensamentos, ideias e ou optaram por não participar da pesquisaetc.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi entrevistas informais, observação e questionários que é um instrumento de coletar dados em campo, que de acordo com Santos (2007), composto por certo número de questões relacionadas a um determinado tema. Sendo entregues aos respondentes objetivando obter conhecimento de opiniões, crenças, situações vivenciadas, sentimentos etc.

Gil (2002), chama atenção à construção de questionários, pois, devem traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas onde, as respostas a essas irão fornecer dados necessários a esclarecer o problema levantado pela pesquisa ou mesmo testar hipóteses. Assim, a elaboração de questões e/ou assertivas e sua organização devem ser consideradas elementos fundamentais em um questionário.

Os questionários foram constituídos de questões fechadas e abertas, o que de acordo com Vieira (2009), as questões fechadas demandam ao respondente um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa uma situação ou opinião. De acordo com a pergunta, não é conveniente ofertar um número muito grande de alternativas, pois pode prejudicar a escolha.

Assim, é necessário que se garanta independentemente da situação do respondente, uma alternativa que o mesmo se enquadre, ou seja, as alternativas devem ser mutuamente inclusivas nesse caso.

Ainda de acordo com autor acima citado, a literatura em questão coloca algumas vantagens no uso de questões fechadas como: fáceis de responder; fáceis de analisar; permitem comparação etc. Entretanto tecem críticas como, oferecer opções ao respondente, induzindo-o a resposta que não daria por si mesmo. Assim, esse tipo de questão deve ser usado apenas em casos em que os respondentes saibam escolher entre as diversas opções ofertadas.

Para Santos (2007), são várias as vantagens de se trabalhar com questionários, pois garante o anonimato do respondente; alcança certa quantidade de pessoas independentemente de estarem dispersas geograficamente e, conseqüentemente o pesquisador possui a liberdade de optar por vários meios de aplicabilidade como correio, e-mail, etc.; implica em menos gastos com pessoal já que não precisa treinar previamente os pesquisadores; permite ao respondente consultar documentos se sentir necessidade; possibilita o uso de questões fechadas ao facilitar no tratamento dos dados, pois permite obter comparação de resultados entre si devido às questões serem padronizadas.

Nestes termos o pesquisador deve ter certos cuidados quanto à formulação dos questionários, segundo Vergara, (2009), é fundamental que seja baseado em referencial teórico sólido que lhe dê relevância e adequado ao problema investigado. É justamente o referencial que permitirá ao pesquisador, após aplicação dos questionários e tratamento dos dados obtido em campo, refletir sobre as respostas, chegar à conclusão de algo, portanto dar resposta ao problema. Distribuição dos respondentes adotado na pesquisa ficou distribuído de acordo com o quadro abaixo:

Sujeitos	Quantidades
Professores	10
Sujeitos participantes	Quantidade
Professores	8

Dados e as informações construídas no decorrer da pesquisa, essas descrições são baseadas em questionários e observação participante, que ocorreram no

período de construção dos dados, quando já se foram configurando as possibilidades de análise.

A análise dos resultados realizou-se o método de análise textual, em que se buscou organizar a discussão junto com os resultados, constatações e questões levantadas em cada categoria descrita anteriormente, tabulando-se dessa forma a sequência dos quadros demonstrativos: questionário.

Todas as respostas obtidas foram analisadas, registradas e tabuladas. Diante da análise das respostas dos questionamentos obtiveram-se informações suficientes e necessárias a respeito.

Segundo Mayring (2004) as técnicas de análise de dados qualitativos servem como contribuição para a interpretação de questões abertas ou mesmo de textos, o que ocorrerá por meio de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa de seu conteúdo. O autor apresenta a metodologia de análise qualitativa que caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade (Fernandes, 1991).

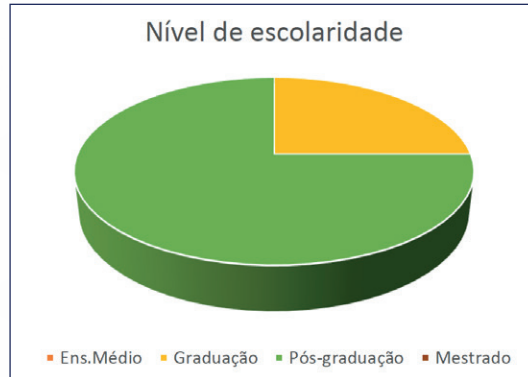
Existem ainda outras técnicas de análises possíveis na metodologia qualitativa, segundo Soares et al. (2011) existe, por exemplo, a análise documental, que se trata de uma técnica importante na abordagem de dados, tanto através do complemento de informações obtidas por meio de outras técnicas, quanto pelo desvelamento de tema ou problema novos.

Os autores propõem ainda a técnica de análise de conteúdo onde se questiona o que a mensagem diz, o que quer dizer, o que significa. Esta técnica é considerada inicialmente como uma modalidade de análise e interpretação de textos, porém, no decorrer do último século passou a tomar caráter científico, ao passo que foi otimizada no sentido de ser uma técnica aplicada às mais diversas ciências, dentre elas as sociais e de saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

APRESENTAÇÃO DOS DADOS: PERFIL DOS PROFISSIONAIS

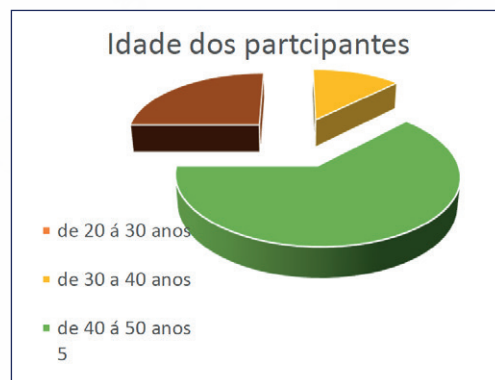
Os dados do gráfico mostram o nível de escolaridade (Formação) das funcionárias entrevistadas e mostra que 25% possui curso superior sendo que 75% possui o nível em pós-graduação.



Fonte: Autora em pesquisa de campo 2023

IDADE DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Os dados do gráfico denotam a idade dos professores participantes da pesquisa e mostra que predomina a faixa etária entre 40 e 50 anos de idade com 63%. Contudo observa-se que na educação a idade de aposentadoria é 25 anos de serviço e no mínimo e 50 anos de idade.



Fonte: Autora em pesquisa de campo 2023

Observação: Todos os professores e a equipe pedagógica da referida unidade de ensino é do sexo feminino e todas são do quadro efetivo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

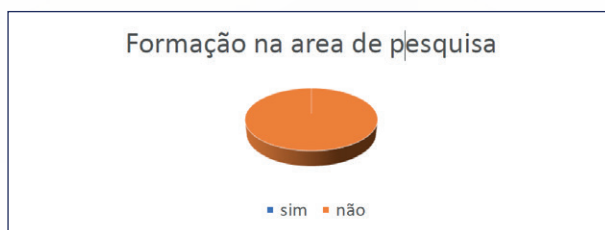
Perrenoud (2002) afirma que o professor em seu trabalho deve criar situações que estimulem a capacidade de raciocínio de seus alunos, utilizando métodos alternativos para facilitar e desenvolver o conhecimento, as habilidades destes. Observa-se que cada momento histórico o professor tem uma tendência, constrói sua prática e docência.

Apresentamos algumas das questões do questionário aplicado nesta pesquisa.

Questionário (completo em anexo)

Você já recebeu algum tipo de capacitação ou orientação sobre dislexia e dificuldades de aprendizagem? (fechada)

sim não



Se sim, qual foi o conteúdo e a duração dessa capacitação ou orientação? (aberta)

Dos professores respondentes 100% afirmam não terem participado formação continuada na área questionada.

Diante das respostas fica claro afirmar que o município ainda não investe em formação direcionada a temática pesquisada.

Se não, você gostaria de receber? (fechada)

sim não



Dos professores respondentes 100% afirmam que gostariam de receber formação continuada na área questionada.

Diante das respostas fica claro afirmar que os professores querem sim e acreditam ser muito importante receber uma formação direcionada a temática pesquisada.

Como você define dislexia e dificuldades de aprendizagem? (aberta)

A professora número 01 escreve "Não tenho segurança para falar ou escrever sobre o assunto abortado."

A professora número 02 escreve "Nossas formações não abordam esses temas para que possamos trabalhar em sala de aula".

A professora número 03 escreve "Complicado descrever, leio algumas coisas na internet, mas é um tema complexo."

A professora número 04 escreve "Gostaria de receber formação continuada sobre esse tema pois não tenho segurança para descrever nenhum dos assuntos abordados e sinto que melhoraria muito minha prática pedagógica".

A professora número 05 escreve "Procuro ajudar o máximo meus alunos, mas não sinto que sei descrever esses temas".

A professora número 06 escreve "Prefiro não comentar sobre um tema tão importante, mas muito complexo."

A professora número 07 escreve "Muito difícil descrever, leio a respeito do assunto para procurar ajudar meus alunos."

A professora número 08 escreve "Procuro ajuda de colegas com mais experiências, do coordenador pedagógico para me orientar sobre o assunto, quando recebo alunos com transtornos, mas preciso mesmo é de formação nessa área altamente importante mais esquecida."

Na análise e/ou discussão da questão 04, entende-se na fala dos professores que não se sentem preparados para falar e/ou escrever sobre o assunto e quanto necessária é formações com essa temática

CONSIDERAÇÕES FINAIS (CONCLUSÃO)

A dislexia não é uma doença, mas sim um transtorno neurobiológico que está ligada ao funcionamento do cérebro e à forma como ele processa as informações visuais e auditivas. Podemos dizer que é uma forma diferente de aprender, que requer uma abordagem pedagógica adequada e um acompanhamento especializado. Dislexia não tem cura, pois não é doença, mas pode ser superada com tratamento e apoio. A neurodiversidade pode contribuir para uma educação mais inclusiva e respeitosa, que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem

Com base nos resultados colhidos na pesquisa no aporte literário e todo o estudo feito recomenda-se como desafio ao governo municipal investir em formações para professores e equipe pedagógica escola com temas específicos sobre inclusão e etc.

As formações continuadas para professor que realmente seja significativa e que venha a contribuir para o trabalho efetivo do professor em sala de aula, contribuindo com uma formação de fato inclusiva.

Ainda, notou-se a necessidade de uma pesquisa empírica posterior, que faça compreender sobre a efetividade prática dos cursos de formação continuada via EaD, presencial ou não, uma vez que a facilitação na formação online pode também apresentar diversas falhas, especialmente no que tange conteúdo, problematização e pesquisa, que são elementos fundamentais para a formação plena do docente.

Entendemos a necessidade urgente e gritante de investimentos em formações continuadas de professores por parte não só do governo federal, mas também governadores e principalmente prefeitos para que o professor se sinta-se valorizado e estimulado a prosseguir sempre em sua árdua, porém gratificante tarefa de ensinar.

Pais e responsáveis dos alunos com transtornos e ou dificuldade de aprendizagem também necessitam de orientação e apoio, pois só assim poderemos a médio e longo prazo diminuir a desigualdade causada por a falta de informação.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Associations (2000)

ANTUNES, Celso. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANTUNES, Celso. Como desenvolver conteúdos explorando as Inteligências Múltiplas. Petrópolis: Vozes 2002

Associação Brasileira de Dislexia (ABD,2016).

Avaliação, Intervenção e Diagnóstico, Dislexia (D.A.E) volume 6

FIORESE, R. Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico. João Pessoa/PB: EDU, 2003.

FONSECA, J. P.; et al. Planejamento educacional participativo. In: revista da Faculdade de educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GARDNER, Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: 2000.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 NEURO saber instituto PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 20ª ed., 1994.

PIAGET, J. Origins of intelligence in children. New York: Norton. (1963). QUAY, H.C. & PETERSON, D. R. manual for the revised behavior problem checklist. Coral Gables, FL: Author, 1987.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia, Rio de Janeiro: Forense, 1987.

SOARES, E. B. S.; et al. Análises de Dados Qualitativos: Intersecções e Diferenças em Pesquisas Sobre Administração Pública. In: III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Paraíba, 2011.

VYGOTSKY, L.S. Obras escogidas V. Fundamentos de defectología. Ed: Visor. Madrid. 1997.

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo. Ed: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO

Por meio deste questionário com pergunta abertas e fechadas essa pesquisa busca conhecer um pouco da prática pedagógica e conhecimentos prévios dos professores deste estabelecimento de educação de ensino fundamental I sobre: DISLEXIA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

Pesquisadoras:

*Marta Maria dos Santos Cipriano*¹

*Francisca Vilani de Souza*²

Nome completo: _____

Idade: _____

Instituição de ensino que trabalha: _____

1. Qual é a sua formação acadêmica e profissional? (aberta)
2. Há quanto tempo você atua como professor do ensino fundamental I? (aberta)
3. Você já recebeu algum tipo de capacitação ou orientação sobre dislexia e dificuldades de aprendizagem? (fechada)
() sim () não
Se sim, qual foi o conteúdo e a duração dessa capacitação ou orientação? (aberta)
Se não, você gostaria de receber? (fechada)
() sim () não
4. Como você define dislexia e dificuldades de aprendizagem? (aberta)
5. Quais são os principais sinais ou indicadores de que um aluno pode ter dislexia ou dificuldades de aprendizagem? (aberta)
6. Como você identifica e acompanha os alunos que apresentam dislexia ou dificuldades de aprendizagem na sua sala de aula? (aberta)
7. Quais são as estratégias ou recursos pedagógicos que você utiliza para atender às necessidades e potencialidades dos alunos com dislexia ou dificuldades de aprendizagem? (aberta)
8. Quais são os principais desafios ou dificuldades que você enfrenta para trabalhar com alunos com dislexia ou dificuldades de aprendizagem? (aberta)

1 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Internacional Tres Fronteras – UNINTER –PY marthaestrela1@hotmail.com:

2 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Internacional Tres Fronteras – UNINTER –PY marthaestrela1@hotmail.com:

9. Como você avalia o desempenho e o progresso dos alunos com dislexia ou dificuldades de aprendizagem? (aberta)
10. Como você se comunica e se relaciona com os pais ou responsáveis dos alunos com dislexia ou dificuldades de aprendizagem? (aberta)

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.008](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.008)

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RAIMUNDA AURILIA FERREIRA DE SOUSA

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, raimundaaurilia@uern.br;

KALENE CARLA FERREIRA LOPES

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, kaleneclara@alu.uern.br;

RESUMO

As discussões elencadas nesse trabalho têm por objetivo compreender como ocorre o ensino aprendizagem de Geografia para estudantes com deficiência, refletindo sobre as metodologias utilizadas durante as aulas de Geografia no processo inclusivo e analisando a importância das adaptações curriculares para a inclusão de estudantes com deficiência. A pesquisa tem um caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa, cuja metodologia utilizada se pautou na pesquisa bibliográfica. A Geografia, assim como a educação inclusiva, tem em sua história a marca da exclusão e um lento processo até a instauração de uma disciplina independente e consistente no sistema educacional brasileiro. Enquanto componente curricular, a Geografia é essencial na discussão do processo inclusivo, através de seus conceitos, contribuindo para a autonomia do educando, fazendo com que eles desenvolvam ainda mais sua consciência e reflitam sobre suas ações frente a sua realidade. A educação inclusiva considera a individualidade do alunado, respeita e valoriza as diferenças, importando que todos tenham a mesma oportunidade no desenvolvimento de sua aprendizagem, sendo necessário adaptar e flexibilizar conteúdos e atividades como estratégia para alcançar todos os estudantes. É necessário discutir cada vez mais o ensino da Geografia na perspectiva inclusiva, buscando através das práticas pedagógicas e metodologias, estratégias que proporcionem ao estudante condições de observar, relacionar e compreender o mundo a partir

de seu local de vivência. Assim, buscamos fazer uma reflexão acerca dessa temática que é tão importante na educação, através de adaptações curriculares que sejam acessíveis e inclusivas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação inclusiva, Adaptação curricular, Geografia inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Geografia, assim como a educação inclusiva, tem em sua história a marca da exclusão e um lento processo até a instauração de uma disciplina independente e consistente no sistema educacional brasileiro. Tornou-se disciplina com a fundação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. “As aulas tinham como eixo central estudos literários e a gramática clássica, os conhecimentos geográficos surgiam como ferramenta para descrever povos e territórios” (SANTIAGO, 2021, p.23).

As primeiras escolas brasileiras foram criadas para atender os filhos das elites, excluindo mulheres, negros e pobres. A geografia escolar se constitui nesse contexto segregador, partindo do modelo francês com os materiais didáticos e metodologias importados da França, ou seja, desvinculado da realidade brasileira.

O ensino aprendizagem de acordo com Santiago (2021, p.24) “se limitava a descrições superficiais da paisagem, observações dos aspectos físicos e memorização de conteúdo”. Um padrão descritivo refletido nos dias atuais em sala de aula, fazendo com que os estudantes tenham uma compreensão equivocada do ensino de Geografia, como se essa disciplina servisse apenas para decorar estados e capitais.

Esse breve contexto histórico é importante para entendermos como esses apontamentos ainda se reproduzem atualmente em sala de aula na construção das práticas docentes no ensino de Geografia, embora saibamos que essa disciplina tem um potencial enorme para discutir toda diversidade social, econômica e racial, onde os conceitos são problematizados e relacionados com o espaço de vivência dos estudantes.

As discussões elencadas nesse trabalho têm por objetivo compreender como ocorre o ensino aprendizagem de Geografia para estudantes com deficiência, refletindo sobre as metodologias utilizadas durante as aulas de Geografia no processo inclusivo e analisando a importância das adaptações curriculares para a inclusão de estudantes com deficiência.

A pesquisa tem um caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa, cuja metodologia utilizada se pautou na pesquisa bibliográfica, na qual Marconi e Lakatos (2003) asseguram que “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e

relevantes relacionados com o tema”. Nesse sentido, o presente estudo é de suma importância no tocante a proposição de uma geografia cada vez mais inclusiva.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Geografia enquanto ciência cumpre um papel essencial na discussão da educação inclusiva como campo do conhecimento. Através dos seus conceitos-chaves, os sujeitos constroem seus saberes geográficos de maneira empírica, no cotidiano, cabendo ao professor identificar esses saberes prévios dos alunos adquiridos no dia a dia, sistematizar e realizar um plano de ação junto a equipe pedagógica para potencializar seu aprendizado.

Custódio e Régis (2016, p. 259) destacam que “a ciência geográfica deve ser entendida como uma disciplina que busca trazer para a sala de aula as expectativas e as experiências dos alunos, procurando reconhecer a diversidade do mundo e a realidade que nos cerca.” Estudar o espaço geográfico, o território, a região, o lugar e a paisagem são essenciais para a compreensão da sociedade e sobretudo romper com a exclusão. Conforme Cavalcanti (2012):

A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania (CAVALCANTI, 2008, p.45)

A Geografia precisa ser contextualizada com o cotidiano do estudante, que precisa entender do porque ele está desenvolvendo tal atividade, quais são os objetivos e em que aquele conteúdo se relaciona com sua vivência. É também uma possibilidade de buscar entender de que modo um fenômeno global se relaciona com a realidade de sua rua, seu bairro, sua cidade, compreendendo que o acontecimento em escala global está entrelaçado com o local. Quanto a Geografia escolar, Callai (2010) afirma que:

A geografia escolar, assim como a ciência geográfica, tem a função de estudar, analisar e buscar as explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e

estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2010, p. 17).

Dessa maneira, a Geografia através do conhecimento científico e escolar, contribui para a autonomia do educando, fazendo com que eles desenvolvam ainda mais sua consciência e reflitam sobre suas ações frente a sua realidade. O professor de Geografia deve ser um mediador do conhecimento no processo de ensino aprendizagem, buscando formas diversas de incluir todos os estudantes, analisando como eles compreendem a escola e o seu lugar no mundo.

Além disso, o professor de Geografia é um importante sujeito na aplicação de conceitos e valores que defendam a igualdade de direitos e combatam a discriminação e as injustiças sociais, corroborando para que a Geografia propicie ao estudante uma maior percepção da realidade e do espaço produzido, através de práticas inclusivas. “Cabe ao professor de Geografia trabalhar com a formação cidadã dos alunos” (SAMPAIO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2020, p. 219).

A responsabilidade de incluir não é apenas do professor, é importante que toda a comunidade escolar se relacione no processo inclusivo, criando condições de participação de todos os envolvidos para garantir uma aula acessível a todos, conforme afirma Melo e Sampaio (2007, p.128):

Garantir uma aula de Geografia acessível à todos com vistas a construir uma escola inclusiva juntamente com outros colegas docentes significa criar condições de participação de todos os membros da comunidade escolar, sejam eles surdos ou gordos, cegos ou baixos, negros ou brancos, deficientes mentais ou muito altos, paraplégicos ou hiperativos, superdotados ou de pés descalços, muito ricos ou com anorexia.

A educação inclusiva não parte do pressuposto de que todos aprendem da mesma maneira, ao contrário, em uma sala de aula cada estudante vai aprender à sua maneira, de acordo com sua interpretação do conteúdo estudado, algo específico da aula vai chamar mais atenção de um aluno, outro ponto da explicação fará mais sentido para o outro, e assim por diante. “As pessoas não são iguais. Mesmo as pessoas ditas normais são diferentes. E cada pessoa tem seu tempo também diferente de aprender” (MELO; SAMPAIO, 2007, p. 126).

A educação inclusiva considera a individualidade do alunado, respeita e valoriza as diferenças, importando que todos tenham a mesma oportunidade de

aprendizagem. Significa todos aprendendo juntos, ainda que de maneira diferente através das adaptações curriculares. Para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento no processo de ensino aprendizagem é necessário adaptar e flexibilizar conteúdos e atividades como estratégia para alcançar estudantes com Necessidade Educacionais Especiais (NEE), seja por alguma deficiência, transtornos, altas habilidades ou apenas com alguma dificuldade de aprendizagem.

Quando realizamos essa adequação, levamos em consideração tanto a base comum curricular quanto a realidade e necessidade educacional de diferentes educandos de acordo com suas características individuais, sociais, culturais e seu ritmo de aprendizagem, criando a possibilidade de uma sala de aula inclusiva com todos os estudantes sendo protagonistas em seu próprio processo educacional.

Um currículo na perspectiva inclusiva deve priorizar as adequações, adaptações, ajustes, modificações ou suplementos, atuando frente as necessidades de aprendizagem dos educandos com ações educativas que visem potencializar as habilidades e competências estudantis.

Adaptar é uma ferramenta fundamental no processo inclusivo, está previsto por lei no artigo 59, inciso I, no qual reafirmamos que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresenta as adequações como uma importante ferramenta inclusiva, evidenciando o professor como protagonista desse processo, visto que ele precisa fomentar:

estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

As adequações curriculares são, portanto, modificações, alterações e ajustes que possibilitam a aprendizagem dos educandos de acordo com suas peculiaridades. Conforme afirma Glat (2007, p. 44-45), as adaptações curriculares “envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação”.

O planejamento e ações docentes devem seguir alguns critérios como: o que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? Quais estratégias são mais eficientes? Como e quando avaliar? Ocorrem no âmbito do currículo escolar, no currículo desenvolvido em sala de aula e de forma individual (BRASIL, 2003).

As adaptações curriculares são reconhecidas como de pequeno porte (pouco significativas) e de grande porte (significativas). As adaptações realizadas na escola sob a responsabilidade do professor com pequenas modificações no currículo, conteúdos e atividades são consideradas (não significativas) e são classificadas de acordo com BRASIL (2003) em:

- Organizativas – busca contribuir com o processo de ensino aprendizagem, a exemplo: a dinâmica da aula a partir de grupamento para a realização de atividades, com conteúdos dispostos a atender as necessidades educacionais do educando.
- Relativas aos objetivos e conteúdo – são aquelas por exemplo que eliminam conteúdos menos relevantes, priorizando o que é essencial para o educando com deficiência aprender no momento oportuno.
- Adequações avaliativas – Pressupõe a escolha das técnicas e ferramentas utilizadas para avaliar o aluno.
- Adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino aprendizagem – dizem respeito ao modo como os componentes curriculares são ensinados.
- Adequações na temporalidade – tratam do tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdo.

As adequações de grande porte (significativas) acontecem no âmbito político administrativo, em instâncias superiores, quando as adequações de pequeno porte não são suficientes para atender as necessidades do educando de forma a incluí-lo no contexto educacional. As adequações significativas de acordo com BRASIL (2003), são classificadas em:

- Adequações relativas aos objetivos – indicam modificações no planejamento quanto aos objetivos, podendo ser eliminados, alterados e substituídos por outros alternativos, não previsto para os demais estudantes.

- Adequações relativas aos conteúdos – trata-se da introdução ou eliminação dos conteúdos de forma a incluir o estudante.
- Adequações relativas à metodologia – quando implicam uma alteração expressiva na atuação docente com a introdução, alteração ou organização de métodos específicos para atender as necessidades particulares do educando.
- Adequações significativas na avaliação – relacionadas aos objetivos e conteúdos modificados, deve ser realizada de acordo com as possibilidades de aprendizagem particulares do educando.
- Adequações significativas na temporalidade – refere-se ao ajuste temporal em que o educando realiza e entrega seus trabalhos e atividades, considerando que seu ritmo de aprendizagem difere dos demais.

A escola precisa em caráter de urgência repensar, organizar e desenvolver adaptações curriculares, pois é responsabilidade do sistema educacional reconhecer as diferenças individuais de qualquer origem dentro da diversidade encontrada em sala de aula, sendo necessário “rever sua estrutura, organização, e projeto político-pedagógico; atualizar seus recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino e práticas avaliativas; e, sobretudo, repensar as suas escolhas curriculares” (GLAT, 2007, p.42).

É dever do professor incluir seu estudante com NEE através de ações que proporcionem a participação plena do mesmo nas atividades cotidianas, desempenhando bons resultados. Percebemos ao realizarmos a pesquisa bibliográfica sobre adaptações de atividades e conteúdo, que grande parte dos trabalhos são voltados para estudantes com deficiência auditiva e visual com enfoque na cartografia tátil, contudo precisamos desenvolver metodologias que abarquem todos os estudantes com e sem deficiência.

ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NA ESCOLA

Diante das necessidades dos educandos, as avaliações devem ser contínuas e articuladas com adaptações instrumentais, avaliações escritas com texto reduzido de maneira clara e objetiva, através de expressões artísticas, uso da oralidade

e avaliações com um prazo maior para execução. O professor deve proporcionar as mesmas oportunidades oferecidas aos demais, inclusive o mesmo conteúdo.

É importante considerar as características particulares individuais para realizar as adaptações. O estudante pode necessitar de um maior tempo, de mediação nas atividades, há casos de estudantes que não são alfabetizados, mas que conseguem dialogar, debater nas aulas, necessitando que suas avaliações aconteçam oralmente, além da redução do número de questões e utilização de recursos diferenciados.

Sugere-se que o texto deve está separado da questão, com o conteúdo relacionado as questões cotidianas e as imagens fazendo correspondência com o texto escrito. A metodologia a ser trabalhada nas aulas de Geografia pode e deve variar de acordo com as necessidades do educando, não existe uma receita pronta, uma única estratégia, pois cada estudante é único em suas dimensões e cada deficiência ou transtorno tem suas características próprias (CARRIERE; GARCIA, 2016).

De maneira geral, é necessário que o professor tenha uma linguagem clara e objetiva, essa não deve ser sofisticada nem metafórica para facilitar a compreensão do alunado, o professor também deve fazer uso de gestos, expressões e diversos outros recursos que estejam disponíveis e que possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem, conforma aponta Carriere e Garcia (2016).

O recurso áudio visual, por exemplo, é uma ótima ferramenta para trabalhar a paisagem, fazendo com que os estudantes consigam diferenciar a paisagem urbana da paisagem rural a partir do seu cotidiano, assim como a utilização de vídeos, filmes, maquetes, jogos para os mais diversos conteúdos, enfim, utilizando a tecnologia para potencializar a aprendizagem (CUSTÓDIO; REGIS, 2016). Nesse sentido, Lisboa, Lisboa, Silva (2020) apontam algumas possibilidades didáticas, sendo ferramentas facilitadoras possíveis de serem executadas em sala de aula pelo (a) professor (a) de Geografia e englobando diversos outros estudantes com e sem deficiência.

Quadro 1 – Ferramentas didáticas inclusivas

Cartografia Inclusiva	Noções espaciais a partir da leitura de mapas e gráficos são de grande importância na conquista da autonomia. Para promover o acesso do estudante com deficiência auditiva a uma leitura cartográfica inclusiva, o mapa produzido deve compor o título, a legenda e outros elementos apresentados em Libras, proporcionando um maior aprendizado
-----------------------	--

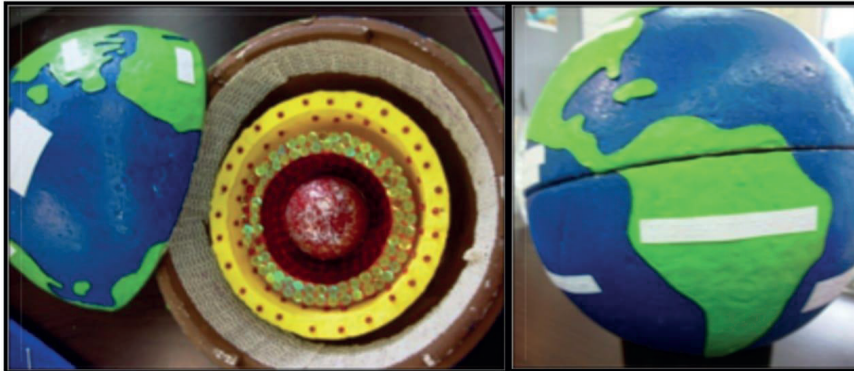
Maquete	A maquete a partir de sua representação tridimensional possibilita ao estudante uma visão de mundo a partir da temática proposta pelo professor em sala de aula, além de desenvolver a criatividade, imaginação e o raciocínio crítico.
Charge, tiras e Quadrinhos	Esse tipo de leitura faz parte da nossa vida desde a primeira infância se perpetuando até a fase adulta, é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, por se tratar de uma leitura leve prazerosa e que se relaciona com o cotidiano do estudante. Numa perspectiva inclusiva é recomendado que esse segmento seja composto por poucas palavras, frases curtas, possibilitando a compreensão e interpretação por meio das imagens.
Visita de campo	A aula no campo de pesquisa complementa o conteúdo aplicado pelo professor de Geografia em sala de aula possibilitando que o estudante desenvolva suas interpretações sobre o espaço geográfico partindo da observação, descrição e comparação.
Jogos e Ludicidades	Um exemplo de jogo a ser trabalhado na aula de Geografia tem como método a utilização de imagens antigas e atuais onde os alunos iriam reconhecer, relacionar os espaços produzidos e as transformações ocorrida nesse processo. A mudança na paisagem a parti da operação das técnicas e tecnologias e a influência destas na organização social, econômica e cultural
Filme	O filme são relevantes ferramentas didáticas por serem repletos de informações e representações geográficas. A partir deles é possível desenvolver a percepção e o raciocínio crítico dos estudantes sobre o que é real e ficção, o ideal seria que esses filmes tivessem uma janela com interprete de Libras, muitos só possuem legendas em português.

Fonte: Lisboa, Lisboa, Silva (2020)

Para além do que está posto, a cartografia tátil também é uma excelente ferramenta didática para o ensino aprendizagem de estudantes cegos e/ou com baixa visão, e podem ser produzidos pelos próprios alunos, utilizando elementos que contenham textura, a exemplo do algodão, esponja, sementes e cereais para compor mapas, gráficos, não esquecendo do título e legenda.

Custódio e Regis (2016) trazem como proposta metodológica de inclusão a utilização de um globo terrestre tátil com camadas internas da terra (figura 1), produzido com esferas de isopor, cola, tintas, massa de biscuit, missangas, lantejoulas e etc., passível de ser utilizado na aula de Geografia na explanação de conteúdos diversos. Esse recurso permite a compreensão e a participação do estudante com deficiência visual através do toque em diferentes texturas, tamanhos e formas, ao mesmo tempo que desperta a atenção e a curiosidade dos demais estudantes também através das cores, de maneira que todos estarão aprendendo juntos, com a mesma oportunidade de acesso ao conhecimento.

Figura 1 – Globo terrestre tátil de isopor



Fonte: Custodio e Regis (2016)

Os jogos trazem muitos benefícios as aulas de Geografia, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, a observação, o trabalho em equipe, etc. podem ser confeccionados pelos próprios alunos com materiais de fácil acesso. O Tetris (figura 2) estimula a identificação de formas, tamanhos e posições, pode ser utilizado para conceituar o território e o espaço, saindo do abstrato com materiais palpáveis (JUNIOR, SPINELLI, 2016).

Figura 2 – Jogo Tetris



Fonte: Junior e Spinelli (2016)

Esses jogos, Segundo Junior e Spinelli (2016) são ferramentas que auxiliam a criatividade, as práticas espontâneas dos estudantes e também possibilitam o desenvolvimento das funções simbólicas. Além de tornar a aula mais dinâmica, menos enfadonha, auxiliando o professor no desenvolvimento de sua prática inclusiva. Essas estratégias são algumas sugestões dentre muitas outras possibilidades que podem ser utilizadas considerando a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de construção de materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso sistema educacional obedece a uma estrutura curricular fechada que precisa ser seguida pelos estudantes em um período de tempo determinado. Com o risco de reprovação, seus conhecimentos são medidos em relação ao currículo e comparados entre os estudantes. Porém, como já dissemos, cada sujeito é único e tem seu próprio ritmo e jeito de aprender, daí a importância de adaptar o currículo, conteúdos e atividades para torná-lo apropriado. Um currículo inclusivo requer uma série de adequações considerando a diversidade, necessidade e circunstância específica de cada estudante, só assim é que será oferecido de fato o acesso a igualdade de oportunidades.

Independente da metodologia, recursos ou instrumentos escolhidos, o professor deve reconhecer seu estudante enquanto sujeito capaz de aprender e a partir disso buscar estímulos que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem. Podemos observar através das leis que foram implantadas, um avanço na perspectiva da educação inclusiva, por isso não podemos retroceder, é preciso ressignificar os conceitos para exterminar qualquer forma de discriminação e fazer da escola inclusiva uma realidade, possibilitando igualdade de direitos e oportunidades no desenvolvimento da aprendizagem a partir das diferenças e com forte contribuição da Geografia nesse processo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. (Org.) **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares:** estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. (Org.). **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 15-38.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012

CUSTÓDIO, G. A; RÉGIS, T. C. Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de Geografia. In: NOGUEIRA, Ruth Emília (Org.). **Geografia e inclusão escolar:** Teoria e práticas. Florianópolis: edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 258-279

GLAT, Rosana. **Adaptações Curriculares no contexto da educação inclusiva.** I.INES 150 anos - Educação - Congresso: I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). Divisão de Estudos e Pesquisas. Rio de Janeiro 2007.

LISBÔA, B.L.C.; LISBÔA, G.L.P.; SILVA, G.R. Possibilidades didáticas no ensino de Geografia para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 10, n. 20, p. 399-410, jul./dez., 2020

MELO. A. Á.; SAMPAIO, A. C. F. Educação inclusiva e formação de professores de geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia - Revista Online,** Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124-130, DEZ/2007.

SAMPAIO, V. S; SAMPAIO, A. V. O; ALMEIDA, E. S. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopauta,** Vitória da Conquista, ISSN: 2594-5033, V. 4, n.3, 2020, (p. 210-226) Acesso: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>

SANTIAGO, Izis Thelma Araújo. **A Geografia física crítica como estratégia pedagógica para inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociência, 2021, p.157.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva.** Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.009

ALTAS HABILIDADES E AUTISMO: EVIDÊNCIAS ACERCA DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS¹

PAULA PAULINO BRAZ

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos – SP, paulabraz@estudante.ufscar.br;

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI

Orientadora do trabalho. Professora do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de São Carlos - UF, rose.rangni@ufscar.br.

RESUMO

A dupla excepcionalidade refere-se à condição em que uma pessoa possui dois tipos de funcionamento concomitantes: altas habilidades intelectuais e o diagnóstico de deficiência ou transtornos mentais. No âmbito escolar, essa combinação pode apresentar desafios únicos e complexos. As altas habilidades ou superdotação são caracterizadas por um desempenho cognitivo acima da média em áreas específicas. O autismo, por outro lado, é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação social, a interação social e o comportamento. Diante disso, o objetivo deste artigo foi averiguar em artigos científicos o que tem sido pesquisado sobre a dupla excepcionalidade, considerando altas habilidades ou superdotação e autismo. Trata-se de uma pesquisa de revisão sistemática, cuja coleta dos dados foi realizada no Portal de Periódicos CAPES e no portal *Education Resources Information Center* (ERIC). O material selecionado foi analisado de acordo com as seguintes categorias: a) identificação e diagnóstico; b) perfil cognitivo; c) aspectos educacionais; d) aspectos emocionais. Os resultados indicaram a dupla excepcionalidade, considerando os artigos que versam sobre altas habilidades e autismo, ainda é um tema pouco explorado no Brasil se comparado aos

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001;

estudos internacionais. Espera-se as reflexões deste artigo desperte o interesse e contribua com pesquisas futuras sobre este tema, ainda pouco explorado.

Palavras-chave: Educação Especial, Altas habilidades, Superdotação, Autismo.

INTRODUÇÃO

A diversidade de alunos nas escolas contemporâneas apresenta um panorama abrangente, incorporando uma variedade de características, necessidades e habilidades. São diferentes estilos de aprendizagem e experiências culturais e socioeconômicas distintas, que permitem com que os educadores se deparem com uma multiplicidade de perfis discentes. Lidar efetivamente com essa diversidade é um desafio constante, exigindo uma abordagem pedagógica flexível e sensível às nuances individuais.

Diante disso, em uma perspectiva inclusiva, temos os alunos que são elegíveis à educação especial no Brasil. Este público é composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento² e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Com isso, é assegurada a inclusão e a igualdade de oportunidades no contexto educacional para este público, reconhecendo a diversidade dos alunos e promovendo a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem efetiva para todos, independentemente de suas características específicas.

Uma pessoa com altas habilidades ou superdotação é aquela que se evidencia por apresentar um potencial elevado em uma ou mais esferas do conhecimento, como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, acompanhado de marcante criatividade e dedicação ao processo de aprendizagem (BRASIL, 1996, 2009, 2011). Essa definição, conforme estabelecida nos documentos nacionais, encontra respaldo nos fundamentos teóricos que fundamentam a presente pesquisa (RENZULLI, 2004, 2014a, 2014b).

Mas, e quando o nosso aluno apresenta, além de altas habilidades, outra condição específica que necessite igualmente de atenção, como, por exemplo, o autismo? Neste cenário, cabe compreender a dupla excepcionalidade. Primeiramente, destaca-se que este artigo adotou o termo “dupla excepcionalidade”, mas manterá outras denominações utilizadas por diferentes autores. É importante

2 Antes do DSM-5, a quarta edição do manual (DSM-IV-TR), publicada em 2000, categorizava os transtornos relacionados ao espectro do autismo sob a designação “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD), que incluía várias condições, como o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância. No entanto, a quinta edição do DSM (DSM-5) abandonou o termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento” e redefiniu a categorização para “Transtorno do Espectro do Autismo”. Essa mudança reflete uma abordagem mais integrada e abrangente, reconhecendo a variedade de manifestações do autismo em um espectro contínuo.

observar que as terminologias podem variar em diferentes contextos e países. Além disso, a evolução do entendimento e das práticas na área pode levar ao surgimento de novos termos ou ajustes nas definições existentes. O foco geral é reconhecer a diversidade de habilidades e desafios que podem coexistir em um único indivíduo com dupla excepcionalidade.

Pfeiffer (2015) descreve os estudantes com dupla excepcionalidade como aqueles que demonstram simultaneamente habilidades excepcionais e alguma forma de deficiência ou condição médica. Essas habilidades excepcionais podem manifestar-se em diversos domínios culturalmente reconhecidos, como inteligência elevada, desempenho acadêmico destacado, talento nas artes visuais ou cênicas, e habilidades esportivas. Por outro lado, a deficiência coexistente pode se manifestar de forma física ou psicológica. Ele ressalta que, embora exista uma crescente literatura acadêmica sobre a dupla excepcionalidade, é relevante observar que ainda há uma escassez de pesquisas empíricas específicas sobre o tema.

Semelhantemente, Alves e Nakano (2015) destacam que o reconhecimento da dupla condição é predominantemente derivado de observações clínicas, em vez de estudos teóricos e empíricos. Segundo eles, isto se dá principalmente porque, até o momento, nenhuma teoria específica foi formulada para explicá-la. Entretanto, apesar da escassez de pesquisas no Brasil, esse tópico está ganhando crescente interesse científico e é considerado promissor para uma compreensão mais abrangente da população com necessidades educacionais especializadas.

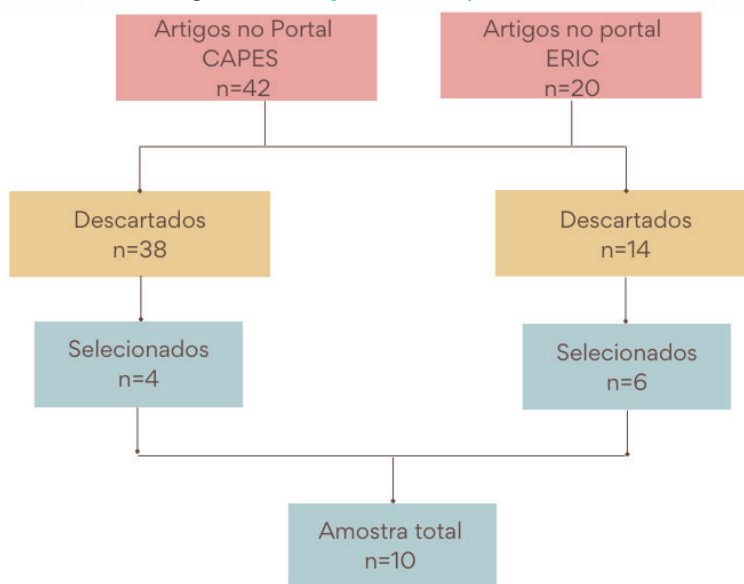
Sendo assim, surgiu a indagação: estudos empíricos têm focado na dupla excepcionalidade com foco no autismo e superdotação? Quais as contribuições que estes estudos têm nos apresentados? O objetivo deste artigo foi averiguar em artigos científicos o que tem sido pesquisado sobre a dupla excepcionalidade, considerando altas habilidades ou superdotação e autismo.

MÉTODO

As pesquisas de revisão sistemática envolvem a coleta, a análise e a síntese de evidências disponíveis sobre um determinado tema. Como o próprio nome sugere, trata-se de um estudo sistematizado e transparente, seguindo uma série de etapas bem definidas para minimizar viés e maximizar a confiabilidade dos resultados.

Os critérios adotados para a seleção da amostra incluíram pesquisas empíricas que tratassem do tema (dupla excepcionalidade com foco em pessoas com autismo). Para isso, buscou-se no Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio do acesso CAFe³ e no portal ERIC (*Institute of Education Science*). As bases de dados foram escolhidas considerando a abrangência e relevância de seu acervo para as pesquisas na área da educação. As etapas da revisão sistemática estão ilustradas no Fluxograma 1.

Imagem 1 – Fluxograma da seleção da amostra



Fonte: **Elaboração própria**

Na etapa inicial da busca por artigos sobre o tema, buscou-se por publicações nacionais e internacionais. No Portal CAPES foram utilizados os seguintes filtros: “artigos” e “revisados por pares”. Não houve recorte temporal, entretanto notou-se que os artigos encontrados datavam dos últimos 10 anos. As palavras-chave utilizadas e as devidas combinação foram:

3 CAFe refere-se à Comunidade Acadêmica Federada, um serviço oferecido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) no Brasil. O acesso CAFe é utilizado em diversas instituições de ensino e pesquisa para autenticação federada, permitindo que os usuários acessem recursos digitais de diversas plataformas sem a necessidade de criar múltiplas contas.

- “dupla excepcionalidade”
- “dupla excepcionalidade” **AND** autismo
- “altas habilidades” **AND** autismo
- superdotação **AND** autismo
- “dotação e talento” **AND** autismo

No portal ERIC foram utilizados os seguintes filtros: “*journal articles*” e “*since 2014*”. Para a busca, foi utilizada a seguinte combinação: **autism AND “twice exceptional”**.

Nesta etapa, foram encontrados quarenta e dois artigos no Portal CAPES e vinte artigos no ERIC. Desses, foram descartados os artigos repetidos. Todos os títulos e resumos foram lidos, e então foram descartados artigos de revisão e artigos que não abordavam especificamente a dupla excepcionalidade com o foco no autismo. Ao final, foram selecionados 4 artigos no Portal CAPES e 7 artigos no ERIC, totalizando uma amostra de onze artigos.

O QUE OS ESTUDOS NOS MOSTRAM?

IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO

Zaia et al. (2020) analisou as características cognitivas, criativas e socioemocionais de crianças que apresentam dupla excepcionalidade, estabelecendo comparações com as crianças que demonstram alta habilidade ou superdotação. As relações existentes entre os grupos pesquisados permitiram elucidar algumas questões, como, por exemplo, diferenças significativas no desempenho.

Pelo fato do indivíduo com dupla excepcionalidade pertencerem a um grupo heterogêneo, cuja variabilidade nos perfis individuais precisa ser observada criteriosamente, a identificação desses estudantes mostra-se desafiadora, pois deve indicar tanto as habilidades superiores quanto o déficit. As autoras destacam que tal fato pode resultar em riscos acadêmicos, sociais e emocionais negativos, por isso a conscientização torna-se importante. Estudantes com altas habilidades ou superdotação podem apresentar dificuldades e déficits e a crença de que eles só apresentam o potencial superior contribuem para a subidentificação desses casos (ZAIA et al. 2020).

Nota-se que, a identificação da dupla excepcionalidade ainda é um desafio a ser vencido. O olhar para esses indivíduos deve voltar-se não somente ao diagnóstico do transtorno do espectro do autismo (TEA) ou à identificação das altas habilidades, mas caminhar juntos no sentido de observar integralmente o indivíduo.

Quando a habilidade superior apresentada se concentra na área artística, a escola nem sempre consegue perceber o talento do aluno, uma vez que a maioria das instituições escolares estão voltadas apenas às habilidades acadêmicas. Sendo assim, Silva e Rangni (2019) verificaram indicadores de altas habilidades/superdotação em um aluno com Síndrome de Asperger. Para isso, as pesquisadoras utilizaram instrumentos de uso do professor.

Cabe destacar que na indicação de altas habilidades ou superdotação o olhar pedagógico direcionado às características que compõem tal condição é fundamental. Para isso, é necessário que o professor conheça as nuances que envolvem o tema.

A utilização desses instrumentos, compostos por questionários individuais, destacam-se que as respostas partem de uma visão. Dessa forma, neste processo de identificação de indicativos de altas habilidades é importante a participação de pessoas que convivem com a criança ou adolescente, pois são eles que irão apontar as características sobressalentes (WINNER, 1996).

A pesquisa de Silva e Rangni (2019, p. 21) indicou no aluno investigado características de altas habilidades na área artística. Quanto ao instrumento, as autoras destacam a importância de instrumentos específicos para a verificação da dupla excepcionalidade:

[...]muitas características da dupla excepcionalidade podem ser camufladas. Sendo assim, destaca-se a importância de instrumentos para a identificação de indicadores na (OU: da?) dupla excepcionalidade, como os aplicados neste estudo, que se mostrem eficazes e de fácil uso, podendo ser adequados ou adaptados a diversas necessidades, além de contemplar áreas como a esportiva e artística, dando visibilidade aos alunos que não se encaixam no tipo acadêmico.

PERFIL COGNITIVO

Indiretamente, os artigos com base nesta amostra traçam o perfil cognitivo desses indivíduos. Apesar da variedade de comportamentos e contextos, o perfil cognitivo de uma pessoa com dupla excepcionalidade é caracterizada pela

coexistência de habilidades excepcionais e desafios em diferentes áreas. Essas características podem variar amplamente de um indivíduo para outro, uma vez que a dupla excepcionalidade abrange uma ampla gama de combinações possíveis (ARIZAGA et al., 2016; SILVA; RANGNI, 2019; ZAIA et al. 2020).

Foley-Nicpon, Assouline e Fosenburg (2015) examinaram os perfis de autoimagem de alunos com dupla excepcionalidade, levando em conta sua capacidade cognitiva e participação em serviços educacionais. Apesar da presença de uma deficiência, os perfis gerais de autoimagem ficaram dentro da faixa média, indicando que a alta habilidade simultânea pode atuar como um mecanismo de proteção ou possivelmente criar uma inclinação ilusoriamente positiva entre os participantes. Notavelmente, não foi identificada uma correlação entre capacidade, participação em serviços educacionais e autoimagem, sugerindo que a alta capacidade cognitiva e as intervenções educacionais não estão vinculadas à percepção que os alunos têm de si mesmos. Essas descobertas suscitam questionamentos sobre a precisão dos modelos tradicionais de identificação e participação desses alunos em programas educacionais.

ASPECTOS EDUCACIONAIS

No âmbito educacional, estudantes com dupla excepcionalidade são percebidos de maneira distinta pelos outros membros da comunidade escolar, em contraste com a perspectiva convencional de alta capacidade. Eles exibem comportamentos de aprendizagem contraditórios, demonstrando, em alguns casos, habilidades elevadas, como resolução de problemas e criatividade diante de tarefas específicas. Contudo, em outras situações, apresentam um desempenho mais baixo em várias atividades, resultando em uma redução global do rendimento acadêmico (ARIZAGA et al., 2016).

No estudo de Arizaga et al. (2016) as vivências educacionais dos alunos investigados apresentaram uma diversidade de situações. Alguns evidenciavam a sua capacidade de solucionar problemas e participar ativamente, perceptível ao responderem questionamentos diante de seus colegas. Além disso, demonstraram habilidades notáveis e uma motivação intrínseca para a exploração, envolvendo-se de forma engajada em áreas que despertam seu interesse. Diante disso, a pesquisa serviu como guia para direcionar as ações dos profissionais e equipe escolar em relação às características fundamentais e desafios enfrentados por alunos com

dupla excepcionalidade, tanto em seu desempenho acadêmico quanto seus comportamentos sociais, capacitando assim a oferta de suporte eficaz para atender às suas necessidades, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Soares e Fleith (2021) analisaram o processo de inclusão educacional de um aluno com dupla excepcionalidade (superdotado com transtorno de Asperger⁴). Para isso, averiguaram a partir da perspectiva de gestores, professores, mãe e do próprio aluno.

Neste estudo de caso, as autoras destacaram a complexidade do processo educacional de um aluno com dupla excepcionalidade pois, além de pautar-se na discrepância entre o déficit e o potencial, para que haja sucesso o engajamento colaborativo da comunidade escolar e da família é fundamental (SOARES; FLEITH, 2021).

Cabe destacar que, estudantes com dupla excepcionalidade não estão presentes apenas nas etapas da educação básica, mas também no ensino superior. Madaus et al. (2022) discorreu sobre o tema, enfatizando o aumento notável de estudantes com potencial acadêmico acima da média e diagnosticados com TEA que estão ingressando no ensino superior.

Segundo os autores, este grupo, frequentemente negligenciado e pouco explorado, enfrenta desafios únicos, pois seus talentos podem encobrir o autismo ou vice-versa. As conclusões destacaram os notáveis pontos fortes acadêmicos e pessoais que esses estudantes trazem consigo para a faculdade, elementos que devem ser considerados no planejamento da transição entre o ensino médio e o ensino superior para estudantes com TEA duplamente excepcionais (MADAUS et al., 2022). Destaca-se que este estudo foi realizado em instituições universitárias nos Estados Unidos, sendo assim necessário que os mesmos dados sejam verificados em contexto nacional.

Da mesma forma, o estudo de Cain et al. (2019), desenvolvido em contexto internacional, apresenta uma interessante perspectiva a ser replicada no Brasil. Os autores conduziram uma análise de dados de crianças com dupla excepcionalidade, utilizando dados longitudinais da escolarização desses alunos. Os resultados oferecem um perfil descritivo abrangente das crianças, incluindo informações demográficas, desempenho acadêmico médio e a utilização de serviços. As trajetórias

4 O DSM-5 (quinta edição do DSM, publicada em 2013) unificou os transtornos do espectro autista (TEA) em uma única categoria, eliminando subcategorias como Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE).

indicaram como o desempenho acadêmico dessas crianças evoluiu ao longo do tempo. Algumas conclusões destacam que as crianças com dupla excepcionalidade (autismo e superdotação) não apenas apresentaram níveis iniciais mais elevados de desempenho acadêmico, mas também demonstram melhorias ao longo do tempo em comparação com colegas não superdotados com TEA, e, em alguns aspectos, até mesmo em relação à população em geral, exceto em habilidades específicas, como correspondência de letras e palavras.

Embora alunos com alta habilidade e diagnóstico de TEA mostrem potencial para alcançar alto desempenho e/ou criatividade produtiva, eles enfrentam desafios psicossociais significativos, incluindo transtornos de ansiedade e baixa autoimagem. Dessa forma, Wu, Lo e Tsai (2019) observaram as oportunidades educacionais positivas para alunos altamente capazes diagnosticados com TEA. A importância deste estudo está na promoção de oportunidades educacionais e estratégias pedagógicas eficazes para que educadores possam trabalhar com esse público.

ASPECTOS EMOCIONAIS

O processo de construção da autoimagem é intrínseco ao desenvolvimento humano, e reflete a interação complexa entre as experiências vivenciadas, as percepções individuais e as influências do ambiente social e educacional. Diante disso, Arizaga et al. (2016) buscaram compreender a formação da autoimagem e das experiências vivenciadas com colegas e professores por indivíduos que se encontram na condição de dupla excepcionalidade (tanto autismo, quanto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) aliadas à superdotação) em crianças e adolescentes.

Os resultados apontaram que os participantes da pesquisa tinham consciência da discrepância em sua condição, mesmo sem pleno entendimento. A motivação para aprender estava presente em suas vidas e muitas vezes se sentiam entediados com tarefas pouco desafiadoras ou repetitivas, característica inerente às altas habilidades. Além disso, essas crianças e adolescentes mantinham relacionamentos positivos com professores e colegas, embora experimentassem situações negativa (ARIZAGA et al., 2016).

Semelhantemente, Conejeros-Solar et al. (2021) observaram as percepções sobre a dupla excepcionalidade pelo olhar dos amigos próximos a estes indivíduos. Considerando que a amizade desempenha um papel fundamental no bem-estar

emocional das pessoas, a presença de amigos na vida do aluno com dupla excepcionalidade se torna um elemento essencial durante os anos escolares.

Os autores indicaram a existência de relacionamentos profundos, no qual os amigos de alunos duplamente excepcionais conseguiram criar uma representação autêntica baseada em empatia, interesses compartilhados e uma conexão fortalecida pela superação de desafios (CONEJEROS-SOLAR et al., 2021). Além disso, o texto destaca a perspectiva positiva voltada a dupla excepcionalidade, centrada em pontos fortes, que nem sempre é destacada na literatura existente.

No âmbito dos relacionamentos e sua importância no desenvolvimento emocional do indivíduo, a família tem papel preponderante. Os pais, por exemplo, identificam em seus filhos com dupla excepcionalidade, as capacidades e as dificuldades que eles apresentam e tendem a mascarar essas características mutuamente. É em casa que os filhos podem verbalizar sobre as dificuldades na escola, além de expressarem as suas frustrações. Dare e Nowicki (2015) entrevistaram pais de crianças com dupla excepcionalidade e os resultados mostraram experiências únicas, além de pontos em comum entre pais e filhos. As autoras destacam que, no entanto, poucos estudos examinaram como os pais vivenciam a identificação da dupla excepcionalidade dos seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados forneceram insights valiosos sobre a complexa realidade da dupla excepcionalidade, destacando diferentes aspectos que influenciam a identificação, diagnóstico, perfil cognitivo, aspectos educacionais e emocionais desses indivíduos.

A subidentificação desses casos pode resultar em riscos acadêmicos, sociais e emocionais negativos. Além disso, o perfil cognitivo das pessoas com dupla excepcionalidade, como traçado por diversos estudos, destaca a coexistência de habilidades excepcionais e desafios em diferentes áreas.

Diante de situações em que a deficiência coexiste com a superdotação, os perfis de autoimagem dos indivíduos permanecem dentro da faixa média, sugerindo um possível viés ilusório positivo associado à alta habilidade cognitiva. Isso levanta questões sobre a precisão dos modelos tradicionais de identificação e participação desses alunos em programas educacionais.

No contexto educacional, alunos com dupla excepcionalidade são percebidos de forma única pela comunidade escolar. Apresentam comportamentos contraditórios, manifestando tanto habilidades elevadas como desempenho mais baixo em diferentes atividades. Dessa forma, cabe que estudos posteriores aprofundem sobre a complexidade do processo de inclusão educacional para esses alunos, exigindo o engajamento colaborativo da comunidade escolar e da família para garantir o sucesso.

A transição para o ensino superior é um aspecto relevante, já que há aumento significativo de estudantes com dupla excepcionalidade ingressando nesse nível de ensino. Esses alunos enfrentam desafios únicos devido à interação complexa entre seus talentos e o espectro do autismo. Neste sentido, faz-se necessário que investigações nacionais se debruçam nesta temática, considerando os pontos fortes acadêmicos e pessoais no planejamento da transição destaca a necessidade de atenção especial a essa população.

Do ponto de vista emocional, incluindo a construção da autoimagem e as relações sociais, as amigadas e a família são fundamentais para o desenvolvimento desses indivíduos. Além disso, destaca-se a importância de envolver ativamente pais e cuidadores no processo de identificação e compreensão das características de seus filhos com dupla excepcionalidade, pois trata-se de uma experiência única.

Em síntese, a conscientização, compreensão e apoio adequado são cruciais para garantir o desenvolvimento pleno desses indivíduos em todos os aspectos de suas vidas.

A identificação da dupla excepcionalidade continua sendo um desafio significativo, e sendo assim, estudos adicionais são necessários para desenvolver métodos mais eficazes e precisos. Investigar abordagens inovadoras e multidisciplinares pode contribuir para uma identificação mais abrangente.

Além disso, faz-se necessário a ampliação da amostra pesquisada em âmbito internacional. Pelo baixo número de publicações que discorrem sobre o tema no cenário nacional, foi possível observar que o Brasil ainda caminha lentamente quando o assunto é a educação de pessoas com dupla excepcionalidade. Ademais, a análise crítica das publicações aprofundará as discussões e o levantamento de reflexões.

O aumento da conscientização sobre a dupla excepcionalidade e a implementação de práticas educacionais que levem em consideração a diversidade desses indivíduos são essenciais para garantir que alcancem seu pleno potencial. Enquanto

avançamos, é imperativo que pesquisadores, educadores, profissionais de saúde e formuladores de políticas trabalhem em conjunto para superar os desafios e promover oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente de suas características excepcionais. A dupla excepcionalidade não apenas desafia nosso entendimento tradicional da aprendizagem, mas também oferece uma janela valiosa para explorar a riqueza da diversidade humana no contexto educacional e além.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a Síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2023.

ARIZAGA, M. P. G. et al. Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. **Rev. psicol.**, Lima, v. 34, n. 1, p. 5-37, jun. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Resolução 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: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CAIN, M. K. et al. Profiles and Academic Trajectories of Cognitively Gifted Children with Autism Spectrum Disorder. **Autism: The International Journal of Research and Practice**, v. 23, n. 7, out. p1663-1674. 2019. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Profiles-and-academic-trajectories-of-cognitively-Cain-Kaboski/37219fe7ea9ba3f463f9e2ab9c858ce9c93dea14>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CONEJEROS-SOLAR, M. L. et al. The Other Side of the Coin: Perceptions of Twice-Exceptional Students by Their Close Friends. **SAGE Open**, v. 11, n. 2, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440211022234>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DARE, L.; NOWICKI, E. A. Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. **Roeper Review**, v. 37, n. 4, p. 208-218. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283554302_Twice-Exceptionality_Parents'_Perspectives_on_2e_Identification. Acesso em: 20 nov. 2023.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. G.; FOSENBURG, S. The Relationship between Self-Concept, Ability, and Academic Programming among Twice-Exceptional Youth. **Journal of Advanced Academics**, v. 26, n. 4, nov. p. 256-273. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1932202X15603364>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MADAUS, J. et al. Improving the Transition to College for Twice-Exceptional Students with ASD: Perspectives from College Service Providers. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, v. 46, n. 1, fev. 2023. p. 40-51. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/cde>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PFEIFFER, S. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estud. Psicol.**: Campinas, v. 32, n. 4, out./dez., 2015. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan./abr., 2004. Disponível em: < <https://>

www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

RENZULLI, J. S. A concepção da superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade**. 1ª. ed. Campinas: Papirus, 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**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez., 2014b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, S. C. F.; RANGNI, R. A. Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com Síndrome de Asperger: um estudo de caso. **EccoS – Revista Científica, [S. l.]**, n. 51, p. e8334, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8334>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUTO, W. K. S. C.; FLEITH, D. S. Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. **Revista de Psicología** [online], vol.39, n.1, p.339-379. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202101.014>. Acesso em: 19 nov. 2023.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

WU, I. C.; LO, C.; TSAI, K. F. Experiências de aprendizagem de alunos altamente capazes com TEA: usando um método de caso de sucesso. **Revista para a Educação de Superdotados**, v. 42, n. 3, p. 216-242. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0162353219855681>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ZAIA, P. et al. Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva. **Psicologia Saúde & Doenças**, v. 22, n. 1, mar., p. 62-75. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350346548_DUPLA-EXCEPCIONALIDADE_E_ALTAS_HABILIDADESSUPERDOTACAO_SOB_OLHAR_D A_PSIKOLOGIA_POSITIVA_TWICE_EXCEPTIONALITY_AND_GIFTEDNESS_UNDE R_THE_VIEW_OF_POSITIVE_PSYCHOLOGY. Acesso em: 20 nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.010

ATENDIMENTO AO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA EM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ANTONIO BARBOSA ALVES DE ARAÚJO

Mestrando em PROFEPT – Instituto Federal do Ceará- Bacharel em Ciências Contábeis – UNISEB; Email: antoniobarbosa1991@gmail.com

BÁRBARA SUELLEN FERREIRA RODRIGUES

Doutora em Química pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Química Orgânica pela Universidade Federal do Ceará, Graduada em Química/Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: barbarasuellen@ifce.edu.br

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino tem sido uma matéria bastante discutida nos diversos segmentos da sociedade, no entanto falar de inclusão não é tarefa fácil, porém necessária. É notória a existência de várias leis que garantem o acesso e permanência do aluno com necessidade especial no sistema de ensino, contudo encontramos muitas barreiras que impedem que estas políticas de inclusão sejam realmente efetivadas. Neste sentido o presente artigo tem como objetivo pesquisar sobre reflexões acerca das concepções e princípios da educação inclusiva destas neste sistema de ensino. O problema que se pretende responder refere-se à questão da necessidade de promover uma educação inclusiva, pautada na igualdade de direitos e condições de ensino para alunos com necessidades especiais da rede de educação básica. A justificativa está na diversidade da riqueza ao auxílio da aprendizagem, refletindo assim, nas potencialidades de cada um, respeitando suas dificuldades, tanto motora quanto cognitiva ou de aprendizagem que possui bases na necessidade de uma inserção na escola no sentido de articular as necessárias providências e a dinâmica do trabalho a fim de revigorar todas as atividades para o educando realizadas nas instituições escolares. O método realizado para compreender como se dá a problemática foi uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros, jornais, leituras de textos em sites e dessa forma poder realizar um trabalho de excelente qualidade de

aprendizado. Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, os principais autores pesquisados foram: Perrenoud (2001); Bianchetti (2006) e Mendes (2006). Conclui-se que a escola deve proporcionar uma educação que ajude os seus alunos a recuperarem os vínculos coletivos, o respeito pelo outro, mas com suas particularidades, tendo desejos e sonhos, numa maneira peculiar de se conviver e de aprender.

Palavras-chave: Educação especial, Inclusão e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola é mais do que um lugar para a aquisição de conhecimento e habilidades: é essencialmente um espaço que promove o crescimento dos alunos e a formação de cidadãos conscientes. Por meio dela, os alunos têm a oportunidade de passar da vida particular para o domínio público, desenvolvendo sua consciência social e adquirindo valores éticos, estéticos e políticos. É por meio da escola que nos tornamos capazes de compreender as mudanças sociais, de estabelecer relações de respeito e harmonia entre os seres humanos e de cuidar do meio ambiente. Por isso, a escola não pode se esquivar de sua função social e deve buscar criar um ambiente de liberdade e criatividade, onde os alunos possam desenvolver suas capacidades e se tornarem cidadãos conscientes.

A escola é o ambiente ideal para desenvolver o espírito crítico e a criatividade dos alunos. É onde podemos verdadeiramente compartilhar o saber, expressar nossos pontos de vista, discutir e compreender as diferentes visões de mundo. Esta introdução ao mundo social, cultural e científico é inestimável e incondicionalmente de direito a todos os seres humanos. Mas acima de tudo, a escola tem a tarefa primordial de ensinar aos alunos a compartilhar o conhecimento, os sentidos diferentes das coisas, as emoções e a discutir. A escola é o lugar onde podemos desenvolver a nossa capacidade de pensar de forma criativa, observar e reconhecer o outro.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino profissional tem sido uma matéria bastante discutida nos diversos segmentos da sociedade, no entanto falar de inclusão não é tarefa fácil, porém necessária. É notória a existência de várias leis que garantem o acesso e permanência do aluno com necessidade especial no sistema de ensino, contudo encontramos muitas barreiras que impedem que estas políticas de inclusão sejam realmente efetivadas.

Situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro (que) os desafios das mudanças.

Sabe-se também que esse deve ser um esforço dos órgãos governamentais e das universidades no sentido de criar e implementar cursos de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, uma vez que, o processo de inclusão necessita se concretizar para beneficiar ainda mais nossos educandos e valorizar

a diversidade, respeitando a individualidade e o direito de todos no processo de ensino e aprendizagem do ensino regular e profissional.

Desde a última década do século XX, que essas discussões fazem parte do cenário educacional brasileiro. As políticas educacionais, no âmbito das políticas de inclusão social, ao dedicarem atenção aos que necessitam de uma educação especial, trouxeram para o centro das discussões a questão da formação dos professores para atender aos alunos com esse perfil.

Partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, inúmeras pesquisas evidenciaram que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com deficiência e reafirmam a necessidade da melhoria da formação destes como condição premente para a inclusão do aluno com deficiência.

Em relação ao aluno(a) com necessidades educativas especiais, acreditamos que a sua inserção na escola, realizada dentro desse paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o sucesso ou fracasso, de seu futuro processo de inclusão na sociedade.

Desse modo, todos os indivíduos com dificuldades de aprendizagem devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

O problema que se pretende responder refere-se a questão da necessidade de promover uma educação inclusiva, pautada na igualdade de direitos e condições de ensino para alunos com necessidades especiais da rede de educação básica.

A justificativa possui bases na necessidade de uma inserção na escola no sentido de articular as necessárias providências e a dinâmica do trabalho a fim de revigorar todas as atividades para o educando realizadas nas instituições escolares.

O objetivo é pesquisar as concepções e princípios da educação inclusiva, bem como, possibilitar reflexões acerca da inclusão destas na escola.

Os objetivos específicos são: entender o histórico da Educação Especial no Brasil; apresentar a legislação da educação inclusiva com foco na formação de professores e ainda refletir sobre a contribuição da formação dos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiências, de acordo com a percepção destes.

Nesse sentido, o presente trabalho está construído da seguinte forma: Será apresentada a história da Educação Especial no Brasil, depois apresentaremos a

legislação da educação inclusiva com foco na formação de professores e contribuir com a inclusão.

METODOLOGIA

O método realizado para compreender como se dá a problemática será uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros, jornais, Documentos da Legislação Brasileira, leituras de textos em sites e dessa forma poder realizar um trabalho de excelente qualidade de aprendizado.

Constitui-se um grande desafio a profissionalização em Educação Escolar Especial alcançar metas e objetivos, fazer uma constante autoavaliação, inovar, agir de forma correta, prestar serviço de qualidade, ter autonomia. A profissionalização tem um peso maior, onde é considerado um requisito indispensável, a efetivação da qualidade e da eficiência.

A escola deve proporcionar uma educação que ajude os seus alunos a recuperarem os vínculos coletivos, o respeito pelo outro, mas com suas particularidades, tendo desejos e sonhos, numa maneira peculiar de se conviver e de aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para Saviani (1991), a função da escola é estender, a todos os seus alunos, o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino e de aprendizagem. Considerando não somente os conteúdos acadêmicos, Mello (1997) diz que cabe à escola a função de estabelecer padrões de convivência social.

A expansão da educação infantil até o ensino fundamental na atualidade tem ocorrido de forma crescente no Brasil e no mundo, sobretudo nas últimas décadas, esse crescimento se deve à intensificação da urbanização, a globalização, a participação do movimento feminino no mercado de trabalho, no crescimento da industrialização, nos avanços tecnológicos e nas mudanças na organização e na estrutura das famílias.

Nessa expansão, a luta pela inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais está cada vez mais presente no cotidiano das escolas. No entanto, “a questão da deficiência ou a emergência da educação especial, só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens foram atendendo as suas necessidades básicas” que em decorrência desse fato, foram construindo a sua existência (BIANCHETTI, 2006).

[...] a forma como a deficiência foi vista nas sociedades primitivas, escravista, feudal e especialmente capitalista e que meios, que métodos, que recursos, que concepções foram utilizadas para a integração ou exclusão ou segregação dos chamados anormais ou deficientes (BIANCHETTI, 2006, p. 7).

Segundo Mendes (2006, p. 387), a história da educação especial no mundo teve início no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

É importante ressaltar que, a partir da Revolução Industrial iniciada no século XVIII e caracterizada pela passagem da manufatura à indústria mecânica, a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhou força.

O século XIX, ainda com reflexos das ideias humanistas da Revolução Francesa, ficou marcado na história das pessoas com deficiência. Finalmente se percebia que elas não só precisavam de hospitais e abrigos, mas também de atenção especializada. É nesse período que se inicia a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos e Alemanha (GUGEL, 2007).

Mais adiante, por volta de 1819, cria-se um método para interação com cegos. Charles Barbier, um capitão do exército francês, atendeu um pedido de Napoleão Bonaparte e desenvolveu um código para ser usado em mensagens transmitidas à noite em suas batalhas. Esse sistema de uma letra ou conjunto de letras,

representado por duas colunas e pontos que tinha uma tabela de referência, foi inspiração para o Código Braille.

O Século XX trouxe avanços importantes para as pessoas com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas ou elementos tecnológicos assistivos. Os instrumentos que já vinham sendo utilizados, como cadeiras de rodas, bengalas, sistemas de ensino para surdos e cegos, dentre outros – foram se aperfeiçoando. A sociedade, não obstante as sucessivas guerras, organizaram-se coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência (GARCIA, 2012).

Embora ainda que numa abordagem assistencialista, os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade. Com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), iniciam-se os primeiros movimentos organizados por familiares desses indivíduos, norteados pelas críticas à discriminação (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Apesar de algumas escassas experiências inovadoras, de acordo com Mendes (2006, p. 387), o cuidado foi meramente custodial e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais.

Numa entrevista à revista *Pátio*, Stainback (2004,2005) respondendo à pergunta se as escolas deveriam estar equipadas para atender a qualquer tipo de criança com necessidade especial ou seria melhor se patologias específicas fossem atendidas somente em educação especial, ela ressaltou que não há justificativa para a segregação nas escolas e nem na sociedade. Todos os indivíduos têm direito de ser parte integrante de qualquer espaço na sociedade. Não acredito que apenas algumas pessoas têm o direito de ser parte de todo o grupo, enquanto outras precisam provar o seu valor porque são consideradas diferentes.

Para uma maior compreensão das polêmicas que envolvem a ideia dos processos de integração ao processo de inclusão, Mantoan (2003, p. 22) sugere importantes reflexões que podem favorecer uma melhor compreensão desses paradigmas educacionais.

Atualmente se discute a Inclusão Social, que se caracteriza como uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades educacionais especiais,

tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18).

A partir dessa Declaração, cresce o movimento a favor da inclusão. Uma prática inovadora que busca a qualidade de ensino para todos os alunos, exige que a escola se modernize e que os professores busquem aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas.

Embora os dois vocábulos – “integração” e “inclusão” – tenham significados semelhantes, não expressam a mesma situação de inserção e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Para iniciar a discussão, ela faz o seguinte registro sobre o processo de integração escolar:

No processo de integração escolar, o aluno participa das atividades escolares na sala de aula de ensino profissional e também do ensino de escolas especiais. Assim sendo, esse aluno transita no sistema escolar profissional e especial, em todos os tipos de atendimento, ou seja, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros.

Neste sentido, o aluno é submetido a um processo parcial de inserção, pois o sistema segrega quando oferece serviços educacionais de forma diferenciada para alguns em lugares especiais, ou seja, a escola não muda como um todo, mas os alunos precisam se deslocar, e mudar para se adaptarem às exigências de um sistema que prima pela homogeneização e nivelamento da aprendizagem. Assim sendo, o processo de integração tem por objetivo inserir um aluno ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído.

Em situações onde a integração escolar é o único caminho que a escola adota, concebe-se uma proposta de trabalho menos holística, pois os objetivos educacionais são reduzidos para compensar as dificuldades de aprendizagem, os currículos são adaptados e as avaliações são especiais limitando a capacidade de transgressão dos limites individuais, ou seja, é predeterminada a quantidade de conhecimentos que o aluno consegue aprender. Com base nesta afirmação, pode-se entender que num sistema de ensino, no qual não se acredita na capacidade do ser humano de ser mais e de aprender, sempre fica clara a situação de exclusão.

A ideia acima revela que o objetivo da integração escolar se limita a inserir o aluno na escola sem mudanças e abolição dos serviços segregados da educação especial. Além disso, essa modalidade exige que o aluno se adapte às exigências do sistema que já encontra alojado. (MANTOAN, 2003)

No caso da inclusão escolar, o tratamento das diferenças tem uma política de organização que se baseia no princípio da igualdade. Está no sentido de favorecer o direito a ter direitos iguais.

A Constituição Federal de 1988 no capítulo I prescreve no seu art. 5º que 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 (BRASIL, 1988). O registro deste artigo é claro e objetivo no que se refere aos direitos de qualquer cidadão ter os mesmos direitos.

OS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a discussão sobre as pessoas com deficiência segue a mesma trajetória. Registram-se muitos avanços, na conquista de igualdade e do exercício de direito, através de marcos legais fortaleceu-se a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Pode-se afirmar com base em diversos estudiosos que

no Brasil o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com super-dotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2011)

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino

capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super-dotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971).

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 afirma que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu Artigo 208, prevê : [...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988, no seu inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado “aos portadores de deficiência” deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Ou seja, como bem esclarece a Constituição Federal todos têm o direito de frequentar a escola e ter acesso a uma boa educação, independentemente de quais limitações o sujeito possua.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, aponta no seu artigo 54 “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, sugerido como preferencialmente na rede regular de ensino”, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A Política Nacional de Educação Especial, destaca o apoio do sistema regular de ensino, no que diz respeito à inserção desses alunos, de forma a priorizar 18 o financiamento dos projetos institucionais, que tenham como foco a integração desses sujeitos (BRASIL, 1994).

Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Surgia um novo paradigma educacional: A Educação Inclusiva.

A inclusão considera a inserção de alunos por meio de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.), e, ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do

sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela (BUENO, 1999 apud OLIVEIRA; MIRANDA, 2010, p. 4).

A partir da década de 90 as discussões referentes à educação das pessoas com necessidades especiais começaram a adquirir alguma consistência, em face às políticas anteriores de caracterizadas pela descontinuidade e dimensão secundária. A LDB n. 9394/96 em seu capítulo V apresenta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e integração dessas pessoas.

Se a LDB nº 9.394/96 propôs um atendimento especializado, preferencialmente na rede regular, a Resolução CNE/CEB 2/2001, em seu artigo 7º, indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o “preferencialmente” e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais. A mudança do texto legal – retirou-se o “preferencialmente” e acrescentou-se o “extraordinariamente” – manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade (GARCIA; MICHELS, 2011).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estão no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 2/2001 utilizou a terminologia “alunos com 19 necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Contudo, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil (GARCIA; MICHELS, 2011).

Em 2002, foi vez de se reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (Lei nº 10.436/02). Enquanto a Portaria nº 2.678/02 aprova normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do braille em todas as modalidades de educação.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão das Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2007).

No referido documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (BRASIL, 2014).

Para implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/07, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2014).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE – publica a Resolução CNE/CEB, 04/09, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na Educação Básica. Este documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político-pedagógico da Escola.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/10, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades/super-dotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE –, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº 7084/10, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

Já o Decreto nº 7.611/2011 define como público da Educação Especial os estudantes com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Super-dotação (AH/SD). É dever do Estado, garantir a esses estudantes um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, assim como oferecer aprendizado ao longo de toda a vida e combater as práticas de exclusão no sistema educacional e a segregação sob alegação de deficiência, conforme dispõe o Decreto 7611/2011. (BRASIL,2011).

O atendimento especializado para atender as necessidades educacionais especiais trouxe grandes benefícios ao contexto educacional, no entanto, ocorreu um novo olhar reflexivo no sentido de repensar as formas e metodologias de ensino e aprendizagem, esse fato se mostra com a inclusão de aproximadamente dois alunos com deficiências em cada sala de aula, como forma de inclusão social.

Diante do exposto, é possível concluir que no Brasil já existe um arcabouço jurídico-institucional a favor da inclusão. Cabe ressaltar que não é possível (se) implementar a Inclusão Escolar no nosso sistema escolar apenas com decretos e legislações. Corroborando o pensamento de Pletsch (2009), entende-se que esta é uma questão na qual há que se considerar as múltiplas dimensões vivenciadas por alunos com deficiência.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Freire (1979), a ação docente é base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. O educando passa anos dentro de uma instituição para completar sua vida escolar e é dentro deste ambiente que ela irá absorver costumes e valores. A preocupação precisa estar em

desenvolver no aluno suas capacidades cognitivas e habilidades, mas também fazer do sujeito um ser pensante, questionador, formador de opiniões para que saiba agir em sociedade.

Na perspectiva de garantir a educação inclusiva, é imprescindível a capacitação dos profissionais da educação para que eles adquiram uma reflexão conjunta sobre os princípios que fundamentam o processo da educação para alunos com necessidades especiais educativas.

De acordo com Aranha (1997), isto significa que o processo ensinoaprendizagem produzido por uma determinada relação professor-aluno será sempre peculiar e complexo, diferente das características exclusivas do ensinar ou do aprender do professor e aluno envolvidos. Assim, o ensinar só pode ser compreendido, quando analisado à luz da aprendizagem, enquanto que esta, da mesma forma, somente poderá ser entendida quando analisada em suas múltiplas determinações, sendo uma delas, o ensinar ao qual o aprendiz encontra-se submetido.

O movimento da inclusão escolar no Brasil é recente, e tem como marco referencial a Constituição Federal de 1988. A inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, requer um modelo diferente das propostas existentes. Este fato nos remete a uma realidade que não pode ser ignorada: o papel e a formação de professor, uma vez que ele quase sempre, encontra dificuldades para repensar e refletir sobre sua prática pedagógica (MARTINS, 2012).

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793 de dezembro de 1994, assegura as atribuições regulamentadas na Medida Provisória nº 765 de 16 de dezembro de 1994 e considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; recomenda a inclusão da disciplina focalizando aspectos específicos éticos e políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994).

Em vigência desde 1996 a Lei 9.394/96, ao tratar especificamente sobre a "Educação Especial no artigo 59", garante que os sistemas de ensino assegurarão para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; no inciso III, do mesmo artigo garante professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado,

bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns"; [...] (BRASIL, 1996).

Nessas circunstâncias, todo esse apoio para alunos e professores, deve ser integrado e associado a uma reestruturação das escolas e das classes. O objetivo é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como foco central os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais centrado no âmbito escolar. O objetivo que direcionou essa investigação foi analisar a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino profissional. Para atingir esse objetivo maior, buscou-se uma pesquisa bibliográfica.

É preciso ter claro que, para a conquista do processo de inclusão de qualidade, algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessárias e muitas vezes essas alterações começam pelas alterações arquitetônicas e terminam nas comportamentais. Seriam elas: adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização do objetivo do ensino e principalmente a formação dos professores e mediadores.

O processo de formação deve ser condizente com a realidade de a cada instituição, de cada profissional, para atender as particularidades de cada indivíduo. Para atuar com alunos que têm necessidades educativas especiais, é indispensável receber um treinamento prévio sobre as especificidades de cada síndrome e dos programas educacionais existentes para essa clientela

Todo professor necessita de suporte técnico-científico, como interlocutor em um processo de reflexão crítica sobre a prática cotidiana de ensino. O acesso a esse suporte precisa ser garantido pela escola, evitando assim, que dependa da iniciativa particular e pessoal do professor.

O suporte para o professor que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica (ou equipe técnica, quando contar com uma), a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor

Deste modo, é indispensável que a formação inicial de professores contemple aspectos da educação inclusiva e ofereça condições para que os futuros profissionais tenham consciência da função que exercerão na sociedade contemporânea.

Em relação à criança com necessidades educativas especiais, embora não seja diretamente nosso objeto de estudo, acreditamos que a sua inserção na escola, realizada do paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o sucesso ou fracasso, de seu futuro processo de inclusão na sociedade.

Desse modo, todos os indivíduos com dificuldades de aprendizagem devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniele. Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Disponível em: Acesso em: 11 jun.2023.

ARAÚJO, Paula Cristina Vieira; LINHARES, Tatiana Corrêa. A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor. Revista Paidéia, v. 11, n. 17, 2016.

BELLINI, Felipo. Formação do Professor para Educação Especial. Artigo postado em: 04/07/2017. Disponível em: <https://demonstre.com/formacao-do-professor-pa-raeducacao-especial/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2023.

BORGES, Horaides Defant de Souza Borges. ALMEIDA, Lirane Elize Defante Ferreto de. Formação para professores da Educação Especial: Uma experiência no programa de desenvolvimento educacional no Paraná. Cadernos PDE, 2013. Disponível em: <Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BORGES, José Antônio dos Santos; WATANABE, Marli Kiyoko. Teclado Amigo: um sistema para acesso alternativo a computadores para portadores de deficiências motoras severas. *Temas desenvolv*, v. 10, n. 58/59, p. 43 CE-50CE, 2001.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

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

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

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

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

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

_____. LDB; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

DE OLIVEIRA, Claudia Eunice Neves; SALINA, Maria Elisabete; ANNUNCIATO, Nelson Francisco. Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC. *Acta Fisiátrica*, v. 8, n. 1, p. 6-13, 2001.

DE OLIVEIRA, Dayane Rocha; DE CASTRO ARAUJO, Doracina Aparecida. Atendimento Educacional Especializado no Município de Paranaíba/Ms: DA CONCEPÇÃO À PRÁTICA. *ANAIS DO ENIC*, v. 1, n. 1, 2009.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. Revista InCantare, 2014.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Ampid, 18 set. 2108. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php> Acesso em: 10 jun. 2023.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.011

BREVE HISTÓRICO SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM ESTADO DE CONHECIMENTO

LUANA SANTOS

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR,
luanasantos02717@gmail.com

GISELE BRANDELERO CAMARGO

Profª Drª no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR,
gj_bcp@hotmail.com

RESUMO

Ao iniciar a investigação do Mestrado em educação, que visa compreender o que as crianças, público-alvo da educação especial e inclusiva, falam sobre suas transições da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu-se o estado do conhecimento sobre o histórico que constituiu os pressupostos da Educação Especial no Brasil. Nele, realizou-se um breve levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desse modo, o objetivo central deste texto consiste em apresentar alguns dos principais marcos históricos e políticos na implementação da Educação Especial no âmbito brasileiro, considerando os direitos garantidos pelo Estado ao público-alvo da Educação Especial. Destaca-se, a viabilidade do referido trabalho ao considerar que todas as crianças, independente de suas características físicas, sociais ou genéticas, são sujeitos competentes e produtores de saberes, desse modo, salienta-se a importância da Educação Especial, voltada para crianças com diferentes tipos de deficiências, transtornos globais do neurodesenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, enquanto uma modalidade de ensino que proporcionará meios pedagógicos lúdicos e eficazes para a inclusão e o desenvolvimento pleno desse público, considerando suas singularidades e o aprimoramento de suas habilidades. Assim, busca-se uma reflexão sobre os avanços alcançados e a necessidade de se discutir sobre tal temática na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Ensino.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os debates e discussões a respeito da Educação Especial expandiram-se de forma significativa, especialmente após a Declaração de Salamanca em 1994, que expos, de forma mundial, a necessidade de uma educação escolar inclusiva para todos, bem como, a urgência de organização da Educação Especial, visando um atendimento de qualidade para crianças e adolescentes com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades e superdotação, em escolas regulares (MENEZES, 2001).

Enfatiza-se que esses sujeitos, público-alvo da Educação Especial, que por muitos anos sofreram com o preconceito e a falta de informação da sociedade, na contemporaneidade passaram a ser validados como alvo de pesquisas e discussões no âmbito científico e acadêmico. Todavia, acredita-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido em relação aos avanços da Educação Especial no Brasil, sendo primordial o desenvolvimento de pesquisas que elucidem a caracterização, definição e o desenvolvimento dessa modalidade educacional no contexto brasileiro.

Nessa conjuntura, o objetivo central desse trabalho consiste em apresentar alguns dos principais marcos históricos e políticos na implementação da Educação Especial no âmbito brasileiro, considerando os direitos garantidos pelo Estado ao público-alvo da Educação Especial, bem como, a forma como essa modalidade de ensino é organizada no contexto escolar.

O referido trabalho constitui-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, a qual teve como escopo a análise de cinco dissertações de mestrado encontradas, escolhidas e analisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Enfatiza-se, que esse trabalho constitui um recorte do estado da arte de uma dissertação de mestrado (em andamento), que visa compreender o que as crianças, público-alvo da Educação Especial e Inclusiva, falam sobre suas transições da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nesse sentido, busca-se o delineamento de um breve histórico da Educação Especial no Brasil, desde a Antiguidade, na qual as pessoas nascidas com deficiência eram consideradas maldições para as famílias e com isso acabavam sendo torturadas, escondidas e assassinadas (PESSOTI, 1984). Perpassando pela Idade Média, em que a sociedade regida pelo clero e com ausência de rigor científico,

segregava pessoas com deficiência e as colocavam em posições de castigo ou caridade. sempre em perspectivas excludentes (JANNUZZI, 1992).

Considera-se também a Idade Moderna, na qual iniciou-se uma preocupação em relação aos estudos sobre deficiências, pela perspectiva da medicina, e enfim contempla-se a contemporaneidade em que a Educação Especial constitui-se como uma modalidade de ensino, que deve ser pensada e organizada com o objetivo de propiciar o desenvolvimento integral de pessoas com deficiências, transtornos, altas habilidades e superdotação.

Desse modo, após as leituras realizadas sobre o histórico da Educação Especial no Brasil, bem como a análise das dissertações encontradas, acredita-se que, muitas evoluções devem ser validadas no âmbito da Educação Especial, entretanto ainda se faz necessário problematizar, discutir e avançar muito em relação a essa temática.

Salienta-se que, conforme analisado nas dissertações, as legislações vigentes precisam dos atores, presentes nas escolas, para serem cumpridas e muitos desses atores (professores, gestores e funcionários atuantes na escola de modo geral) ainda não compreendem sua função no processo de Educação Especial, além disso, de modo geral, os recursos estruturais e financeiros para o trabalho com esses sujeitos, que compõem o público-alvo da Educação Especial, são escassos o que dificulta a implementação das políticas públicas criadas para a Educação Especial.

Nesse sentido, destaca-se que tal levantamento bibliográfico impulsionou um processo reflexivo sobre a constituição da Educação Especial no Brasil, bem como, possibilitou uma compreensão acerca das pesquisas já realizadas em relação ao objeto de estudo almejado.

METODOLOGIA

O estudo apresentado trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa, na qual visa-se ponderar, a partir de pesquisas já publicadas, a relevância e a necessidade de discussões acerca da Educação Especial no Brasil. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, uma vez que tal abordagem propicia a compreensão da natureza de um fenômeno social, e assim o entendimento acerca da extensão do problema a ser pesquisado (RICHARDSON, 1989).

Desse modo, realizou-se uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o seguinte descritor: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, por meio do qual inicialmente localizou-se 7.493 trabalhos. Visando o afinamento da pesquisa, utilizou-se os seguintes filtros: período de 2013 a 2023; assunto educação especial; área de conhecimento educação especial; idioma português. Assim 71 trabalhos foram evidenciados, todavia, após breve análise dos trabalhos, observou-se que apenas 05 trabalhos abordavam aspectos relacionados a constituição da Educação Especial no Brasil, por tanto esses trabalhos serão evidenciados na referida pesquisa.

Enfatiza-se que o processo de análise e reflexão a partir de pesquisas já publicadas possibilita estabelecer relações com publicações anteriores, proporcionando ao pesquisador um olhar crítico e reflexivo a respeito de possíveis encaminhamentos em relação a temática a ser investigada (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Desse modo, o desenvolvimento do estado da arte realizado nesse trabalho, possibilitou uma reflexão e compreensão acerca caminhos já percorridos em relação a Educação Especial no contexto brasileiro. Além disso, enfatiza-se que o estado da arte é primordial em pesquisas bibliográficas, visto que nesse tipo de pesquisa faz-se necessário um levantamento de dados em materiais científicos já elaborados a respeito da temática abordada (GIL, 2002).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para discutir acerca dos pressupostos da Educação Especial torna-se necessário um breve resgate histórico acerca de sua constituição enquanto modalidade de ensino, pois a Educação Especial que atualmente é percebida enquanto um direito, voltada ao atendimento das demandas educacionais daqueles com necessidades específicas de aprendizagem, levou muitos anos para ser constituída e perpassou por longos percalços em seu viés histórico e político.

Ponderar a respeito da Educação Especial implica em considerar para quem e de que forma ela é pensada, no Brasil a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 58 estabelece que “entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996)”. De antemão, observa-se o quanto a Educação

Especial, enquanto direito e modalidade de ensino, é recente no Brasil, bem como, torna-se possível refletir o quanto o público que dela carece foi ignorado e negligenciado durante séculos, afinal durante longos períodos históricos não tiveram seus direitos, educacionais, sociais e políticos, garantidos pelo Estado, vivendo à mercê das errôneas informações e superstições em diferentes épocas.

Destaca-se que essas pessoas, com deficiências ou/e transtornos, foram segregadas e negligenciadas pela sociedade, de modo que a crueldade em relação a elas era imensurável e vista como algo necessário para as famílias. Na Antiguidade, a desinformação sobre as deficiências e a propagação de falsos achismos era contínua, de modo que crianças nascidas com algum tipo de deficiência sofriam deliberadamente com o preconceito da época. Essas crianças, com características que divergiam do que era considerado normal, eram compreendidas como uma maldição para a família em que nasciam, sendo considerado como ritual de purificação a exposição desses sujeitos a situações de tortura, cárcere ou até mesmo morte (PESSOTI, 1984).

A ausência de conhecimento científico sobre as deficiências continuou a propagar-se por todos os cantos na Idade Média, na qual a sociedade era regida pelo clero e pessoas com deficiência eram tratadas de acordo com as concepções de caridade ou castigo de cada núcleo familiar, ainda em total perspectiva de exclusão social. De modo que, apenas na Idade Moderna surgiram indícios de rigor científico atrelados ao estudo da deficiência, especialmente pelo interesse da medicina, nesse contexto inicia-se uma preocupação com a socialização e a educação, mas ainda com um grande menosprezo da sociedade e um interesse muito maior nas questões patológicas de pessoas com deficiências (MIRANDA, 2008).

A Educação Especial vem caminhando em lentos passos, de modo que no Brasil apenas entre meados do século XVIII e início XIX surgiram movimentos de luta social visando o atendimento de pessoas com deficiência (JANNUZZI, 1992). Todavia, no início século XVIII ainda não havia nenhum interesse da Corte na educação da população, nem tampouco a educação de pessoas com deficiência.

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas e só recorriam a elas as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como um crivo, como elemento de patenteação

de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte (JANNUZZI, 1992, p. 14)

Compreende-se a inexistência indícios de uma escola para todos ou de uma escola minimamente inclusiva, a Educação Especial não era nem considerada para a época como algo passível de organização, pois não existia interesse algum em valorizar, aceitar ou incluir pessoas com deficiência.

Esse cenário propagou-se por muitos anos, de modo que o grande marco histórico na Educação Especial no Brasil foi em 1857 com criação do “Instituto dos Meninos Cegos” e do “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial. A criação desses dois institutos, embora extremamente precários, foi considerado uma grande conquista para as pessoas com deficiência, de modo que a partir disso deu-se início a um processo de discussão e conscientização sobre a inserção de pessoas com deficiência na sociedade, especialmente no contexto escolar (JANNUZZI, 1992; MAZZOTA, 1996).

Destaca-se que nesse período a perspectiva de Educação Especial no Brasil era dividida em duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica. Nesse sentido, a vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação genética e higienizadora, de modo que aliou-se ao sentido educacional por meio da criação de escolas em hospitais, o que também era um meio de segregar o atendimento de pessoas com deficiência. O desenvolvimento de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados brasileiros, originou a inspeção médico-escolar e a preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

Já a vertente psicopedagógica caracterizava-se pela busca da conceituação mais precisa das anormalidades, bem como defendia o processo educacional dos sujeitos com deficiências considerados anormais. Nessa vertente, objetivava-se o diagnóstico das pessoas consideradas anormais, por meio de escalas que visavam medir a inteligência, e posteriormente o encaminhamento dessas pessoas para escolas ou classes especiais (MIRANDA, 2008).

Contudo, apenas no século XIX foram criadas as classes especiais nas escolas públicas, as quais visavam o atendimento das pessoas com deficiência, ainda de forma isolada e sem uma perspectiva inclusiva, sendo que apenas em 1970 iniciou-se um movimento de integração dessas pessoas em contextos escolares (MIRANDA, 2008).

Muitos foram os percalços que consolidaram a Educação Especial no Brasil, todavia, após a Declaração de Salamanca, em 1994, iniciou-se uma ampla discussão sobre a necessidade e a urgência de um ensino especial e inclusivo para todas as crianças com transtornos ou deficiências inseridos no âmbito educacional. A Declaração de Salamanca propiciou o desenvolvimento de discussões no âmbito acadêmico sobre a necessidade de uma educação estruturada e pensada nas pessoas com deficiências, pois trouxe a afirmativa de que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independente de suas características físicas, genéticas, sociais ou culturais (MENDES, 2001).

Na contemporaneidade, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino, embasada em uma perspectiva diferenciada de proposta pedagógica, a qual deve ser organizada visando o respeito e a inclusão de sujeitos com necessidades específicas de aprendizagem (BRASIL, 2011). Assim, atualmente a Educação Especial no Brasil constitui-se como um direito de todos com deficiências, transtornos, dificuldades educacionais, altas-habilidades e superdotação, sendo dever do Estado propor meios eficientes para que todos tenham acesso a essa educação em classes regulares de ensino. Todavia, ainda se há muito a ponderar sobre a educação no Brasil, especialmente no tange a Educação Especial.

AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elucidar aspectos atrelados a Educação Especial, a partir das pesquisas já publicadas sobre a temática, propicia um olhar reflexivo e até mesmo crítico em relação a trajetória, a caracterização o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Nessa perspectiva, enfatiza-se que a construção do estado da arte em um trabalho acadêmico possibilita ao pesquisador delimitar seu campo e objeto de pesquisa, além de contribuir na construção de seu aporte teórico. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) salientam que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na

constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38)

Por conseguinte, enfatiza-se que a construção do estado da arte se faz necessária para compreender as possibilidades de pesquisa e os avanços teórico científicos já alcançados em relação a temática proposta. Desse modo, para o desenvolvimento desse trabalho, fez-se necessário realizar uma pesquisa inicial na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de modo que utilizou-se o termo: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, assim, inicialmente 7.493 trabalhos foram localizados.

Devido ao grande número de pesquisas encontradas tornou-se necessário a utilização dos seguintes descritores: período de 2013 a 2023; assunto educação especial; área de conhecimento educação especial; idioma português. A partir disso, 71 trabalhos foram evidenciados, todavia, realizou-se, ainda, uma breve análise dos resumos a fim de verificar quais trabalhos corroboravam com o que almejava-se apresentar neste estudo, de modo que 05 trabalhos foram selecionados para compor o escopo dessa pesquisa, conforme torna-se possível observar no Quadro 1.

Quadro 1: Relação de trabalho selecionados na BDTD

TÍTULO	AUTOR	ANO DE DEFESA	TIPO DE TRABALHO	UNIVERSIDADE
Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão: aproximações e afastamento	Jaqueline Assunção Curitiba	2020	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Selma Soares do Nascimento	2019	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Docência, formação de professores e educação especial nos cursos de ciências da natureza	Fernanda Welter Adams	2018	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública	Rogério Augusto dos Santos	2015	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral	Michele de Mendonça Leite	2017	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Fonte: As autoras (2023)

O primeiro trabalho, intitulado como Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão: aproximações e afastamento, tem como objetivo central compreender como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (nº. 13.146/15) relaciona-se com a Educação Especial praticada no Brasil, enquanto uma modalidade da educação básica.

Essa dissertação de mestrado traz o arcabouço teórico embasado nas legislações vigentes que abrangem a educação básica, a Educação Especial e inclusão, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88), o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº. 8.069/90), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei nº. 9.394/96), a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº. 13.005/14).

A autora defende a ideia de que entre todas as legislações supracitadas a LBI – Lei Brasileira de Inclusão é a que mais se aproxima das reais demandas da Educação Especial, pois abrange a questão do atendimento individualizado, das tecnologias assistivas, bem como a organização de materiais adaptados no trabalho com crianças e jovens com deficiência. Todavia, a autora discorre sobre as lacunas deixadas na Educação Especial, pois a aplicabilidade da legislação envolve múltiplos atores, os quais interferem diretamente nos resultados em relação a uma Educação Especial e inclusiva (CURITIBA, 2020).

Na segunda dissertação, Educação Especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a autora apresenta como problemática a organização dos municípios goianos em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e traz como objetivo principal a análise da oferta e organização da Educação Especial para estudantes desses dois segmentos em municípios goianos. Trata-se de uma pesquisa de campo que contou com a participação de professores atuantes em salas de recursos multifuncionais, coordenadores de inclusão, secretária de educação, diretora pedagógica e superintendente de educação de dois municípios goianos (NASCIMENTO, 2019).

Nascimento (2019) apresenta como resultado de sua pesquisa a existência de poucas diretrizes específicas para a Educação Especial nos sistemas de ensino dos municípios analisados, bem como discorre sobre as errôneas interpretações dos profissionais em relação aos regulamentos nacionais. A autora enfatiza, ainda a

inexistência de diretrizes que definam o papel e atribuições dos profissionais atuantes na Educação Especial e, por fim, apresenta como uma grande problemática o fato de que, nas salas de recursos multifuncionais analisadas, o atendimento é centrado no professor, na forma como ele almeja trabalhar e organizar seu trabalho, sem uma preocupação prévia com a criança com deficiência como um protagonista no processo de ensino.

A pesquisa *Docência, formação de professores e educação especial nos cursos de ciências da natureza*, também é uma pesquisa de campo realizada com 133 bolsistas do projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, 19 licenciandos do último período de cursos de graduação em Ciências da Natureza, bem como 9 coordenadores de curso. A dissertação apresenta uma problematização a respeito da formação de professores para a atuação na Educação Especial, e tem como objetivo central investigar como a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido contemplada na formação inicial de professores de Ciências da Natureza no estado de Goiás.

Adams (2018), por meio de análise textual discursiva na produção de dados, concluiu a falta de discussão da Educação Especial em disciplinas específicas, visto que essa disciplina é ofertada somente como disciplina obrigatória no curso de Libras e nos cursos de licenciatura, bem como a ausência de conhecimento dos licenciandos em relação aos eventos que abordam a temática. Além disso, a autora aborda que os acadêmicos, embora tenham contato direto com pessoas público-alvo da Educação Especial em seus estágios obrigatórios, em sua maioria, desconsideram as especificidades desses alunos em seus planejamentos e aulas. Para mais, Adams (2018) enfatiza que a falta de conhecimento dos professores formadores sobre a temática influencia diretamente a discussão acerca da Educação Especial nos cursos de licenciatura, o que causa um empobrecimento nos debates a respeito dessa temática.

Na quarta dissertação selecionada, *Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública*, o autor propõe a análise das políticas públicas de educação inclusiva, implementadas no Estado de Minas Gerais, nas práticas pedagógicas desenvolvidas especificamente em uma escola, considerada como referência no âmbito da inclusão escolar. O objetivo central da pesquisa consiste em compreender quais são as contribuições da gestão escolar que subsidiam as ações dessas professoras, a fim de garantir o direito à

aprendizagem e à continuidade do percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regula.

Para Santos (2015), a implementação de políticas públicas no âmbito da escola pública é algo complexo que requer muita persistência e força de vontade de todos os atores envolvidos no processo escolar. De modo que, o gestor, é um agente essencial na manutenção da interlocução entre os perfis de atuação organizacional, relacional e pedagógico, visando o desenvolvimento de ações que sejam capazes de atender às necessidades da comunidade escolar, mediar conflitos internos e, às vezes, externos, e ainda, manter um clima de cooperação, solidariedade e responsabilidade no contexto escolar.

Nesse sentido, o autor enfatiza que estudo de caso desenvolvido apontou, ainda, que as ações relacionadas à articulação pedagógica, à reformulação do fazer pedagógico das professoras, à participação do gestor na tomada de decisão e à realização de parcerias em prol de uma educação de qualidade se constituem como os pilares que contribuem para que a escola seja vista enquanto referência na educação inclusiva, pois todos os profissionais envolvidos na pesquisa tem como premissa a garantia do direito à aprendizagem e a continuidade do percurso escolar de todos os alunos público-alvo da Educação Especial (SANTOS, 2015).

A última dissertação analisada, Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, tem como objetivo central compreender o projeto de educação integral (formação humana) para os alunos com deficiência e/ou necessidades especiais em uma escola de tempo integral, na cidade de Aparecida de Goiânia – GO, a autora aborda a relevância de tal pesquisa visto que até a data de realização da mesma havia um número reduzido de pesquisas que abordavam tal temática.

A pesquisa de campo realizada com professores atuantes na instituição evidenciou que o respectivo projeto de educação integral é desenvolvido em uma perspectiva assistencialista para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais, de modo que as ações de cuidado, alimentação e higiene realizadas na instituição, no período em que essas pessoas a frequentam, se sobrepõe ao trabalho pedagógico realizado com as mesmas, o qual não é adaptado nem planejado pautado nas premissas de uma Educação Especial. Além disso, Leite (2017) explana que, devido às condições precárias de trabalho, os professores acabam negligenciando as crianças público-alvo da Educação Especial, de modo que, mesmo que sem total intenção, reforçam o que a autora aponta como inclusão excludente e/

ou inclusão alienada, que se refere a inclusão do aluno na escola sem que de fato o processo educacional seja pensado para o desenvolvimento e inclusão do mesmo (LEITE, 2017).

A análise das pesquisas supracitadas evidenciou as fragilidades na organização e na implementação da Educação Especial enquanto modalidade de ensino no contexto brasileiro, evidencia-se que embora exista, no âmbito documental, diversas legislações pautadas nas premissas de uma educação inclusiva e para todos, no âmbito escolar, local onde os sujeitos público-alvo da Educação Especial encontram-se inseridos, tal legislação não é compreendida em sua totalidade, nem tampouco colocada em prática.

Percebe-se ainda uma fragmentação no que entende-se por Educação Especial, de modo que a mesma ainda é vista em uma perspectiva assistencialista, de modo que o sujeito com deficiência é visto como alguém que necessita de cuidados básicos, sem a habilidade de desenvolvimento cognitivo. Tal aspecto pressupõe um retrocesso, pois retoma a concepção equivocada de Educação Especial meados do século XVIII e início do século XIX, relacionando pessoas com deficiência com aquelas sem habilidades e que necessitam de caridade (MIRANDA, 2008).

Julga-se que há uma grande problemática na Educação Especial a partir dos trabalhos analisados, desde a formação inicial dos professores até a atuação dos mesmos no âmbito escolar, pois notou-se que tal temática não é corretamente estudada e discutida por professores e gestores, todavia são esses os principais profissionais que podem implementar nas escolas uma Educação Especial de qualidade, pautada no que esta previsto na legislação vigente.

Em contrapartida, no trabalho desenvolvido por Santos (2015) salienta-se que mesmo diante das adversidades decorrentes do contexto educacional, a Educação Especial e inclusiva se faz possível quando gestores e profissionais atuantes na escola atuam em conformidade com o objetivo comum: a aprendizagem de todos os alunos, independente de suas características físicas, genéticas, cognitivas, sociais e culturais. Em sua dissertação, Santos (2015) defende que a possibilidade e os benefícios da Educação Especial, não apenas para o público que dela carece, mas para toda comunidade escolar.

Salienta-se que as políticas públicas educacionais enfatizam que “todos devem ser atingidos por um tipo de educação que produza sujeitos que já não dependem de políticas públicas e ações assistencialistas” (SARAIVA; LOPES, 2011, p.29). Nessa perspectiva, observa-se a potencialidade da escola em desempenhar

um papel de excelência para atender aos princípios de uma Educação Especial, pautada na aprendizagem. Todavia, destaca-se que o papel do Estado não está apenas vinculado a criação de leis, mas também na efetivação das mesmas, fornecendo recursos financeiros e formação especializada para que assim a Educação Especial, enquanto proposta pedagógica diferenciada e acessível para aqueles com deficiências, transtornos, altas habilidade e superdotação, torne-se possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do respectivo trabalho possibilitou compreender que a Educação Especial no Brasil, no campo legislativo e documental, desenvolveu-se amplamente entre final do século XIX e início no século XX, de modo que do ponto de vista legal as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas enquanto cidadãos de direitos e deveres.

Todavia, nas esferas sociais, especialmente no contexto escolar, a educação de pessoas com deficiências ainda é, muitas vezes, compreendida em uma perspectiva de assistencialismo, na qual as propostas pedagógicas não são realmente pensadas e organizadas a fim de desenvolver as habilidades cognitivas de pessoas com deficiência.

Tornou-se perceptível que, embora a Educação Especial tenha apresentado grande abrangência nas últimas décadas, essa modalidade educacional ainda não é devidamente organizada na maioria das instituições de ensino. Destaca-se que apenas uma pesquisa apontou as possibilidades e benefícios da implementação da Educação Especial e que tal aspecto elucida o quanto a aprendizagem de crianças e adolescentes é possível, porém requer esforço mútuo do Estado, da escola, dos profissionais e de toda a comunidade.

Outro aspecto de grande relevância, evidenciado a partir do estado da arte, é a importância da realização de pesquisas com crianças, não sobre crianças. Pesquisas que busquem apresentar a criança com deficiência como um protagonista em seu projeto de ensino, como um sujeito competente e produtor de saberes. A partir da análise das pesquisas localizadas na BDTD constatou-se que as crianças com deficiências não são validadas como sujeitos de pesquisa, de modo que apenas a percepção de profissionais e futuros professores é considerada como dado de pesquisa.

Acredita-se, a partir das pesquisas analisadas para fins desse estudo, que novas pesquisas poderiam ser encaminhadas, como o papel do Estado no cumprimento das políticas públicas da Educação Especial e o protagonismo infantil de crianças com deficiência.

Por fim, enfatiza-se que todos possuem o dever proporcionar aos sujeitos com deficiência uma educação de qualidade, a fim de desenvolver suas múltiplas habilidades. Ao Estado cabe o desenvolvimento de leis e também a oferta de meios e recursos para o cumprimento das mesmas, aos gestores escolares cabe a função de preparar os profissionais, gerir e organizar os recursos e propor acessibilidade para esses sujeitos e aos professores cabe o comprometimento, a responsabilidade e a busca por uma formação que vise o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Os sujeitos com deficiência já foram muito negligenciados e excluídos em nossa sociedade, desse modo é essencial romper totalmente esses paradigmas preconceituosos e respeitá-los enquanto sujeitos competentes, únicos e produtores de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. Docência, Formação De Professores E Educação Especial Nos Cursos De Ciências Da Natureza. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. 2018.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Vol. 2. Livros técnicos e científicos, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 de julho de 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 29 de julho de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução n. 2, de 11 de setembro. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 10 de julho de 2023.

CURITIBA, J. A.. Educação especial no Brasil e a Lei Brasileira de Inclusão: aproximações e afastamentos. 2020. 1 recurso online (158 p.) **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639249>. Acesso em: 09 dez. 2023.

GARCIA, R. M. C.. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira De Educação**, 18(52), 101–119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2023.

LEITE, M. de M.. Educação Escolar Da Pessoa Com Deficiência E/ou Necessidades Especiais Na Escola De Tempo Integral. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Goiás. 2017.

MENEZES, E. T. de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/> Acesso em :11 de julho 2023.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados,1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional, 1995. **Tese** (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2001.

MIRANDA, A. A. B. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO**. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 7, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880> . Acesso em 20 de agosto de 2023.

NASCIMENTO, S. S. do. Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Quirós/Edusp, 1984.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em 20 de julho de 2023.

SARAIVA, K., LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, n.11, v.1, 2011, p. 14-33.

SANTOS, R. A. Inclusão escolar: A implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.012

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O SISTEMA DE APOIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO¹

DEBORAH LAURIANE DA SILVA SOUSA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, deborah.laurianny@hotmail.com;

ANNIE GOMES REDIG

Profª. Associada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, annieredig@yahoo.com.br;

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a atual definição da deficiência intelectual e seus sistemas de apoios, a partir dos estudos da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), e analisar suas contribuições para o planejamento de estratégias de individualização do ensino para estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa possui abordagem qualitativa, e metodologia baseada na revisão narrativa da literatura. Como resultado foi possível constatar que a atual definição da deficiência intelectual se difere da anterior por localizar a idade de aparição aos 21 anos, ao invés dos 18 anos. Além disto, destaca a abordagem multidimensional do funcionamento humano, baseado no paradigma de apoios, e na ênfase para a qualidade de vida do sujeito. Nesta perspectiva, as dificuldades que manifestam a deficiência intelectual estão diretamente relacionadas aos serviços de apoio que este sujeito tem à sua disposição. Nesse sentido, corrobora-se a importância de apoios individualizados no espaço escolar, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), voltado para

1 O presente trabalho é resultado de projeto de pesquisa de doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ). Possui financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

acessibilidade curricular e inclusão escolar do educando com deficiência, e o Plano Individualizado de Transição (PIT), que aliado ao PEI tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades que auxiliem o educando jovem e/ou adulto no processo de transição da escola para uma vida independente.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Sistema de Apoio, Individualização do Ensino, Revisão Narrativa da Literatura

INTRODUÇÃO

A legislação e as políticas públicas vigentes (Brasil, 1996; 2008; 2012; 2015, entre outras) são de extrema importância para garantir o cumprimento do direito da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade, com acesso, permanência e aprendizado ao longo da vida. Todavia, ainda há inúmeros entraves no que se refere à implementação da legislação brasileira no que diz respeito à inclusão escolar do sujeito com deficiência, a começar pela forma que a inclusão deste público vem sendo organizada: através da força da lei. Ou seja, estas mudanças não surgiram dentro de um contexto subjetivo de transformação do olhar humano, por meio de uma elevação de consciência, onde a diferença passa a ser concebida como uma forma de expressão da diversidade humana.

Desse modo, torna-se imprescindível considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos e as dinâmicas internas dos fenômenos sociais na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil. Todas estas relações de poder presentes no espaço escolar em meio ao processo de inclusão, tornam-se relevantes, pois o que sustenta a exclusão na maioria das vezes, são as barreiras² atitudinais e o preconceito, em que a pessoa com deficiência é invisibilizada, e quando vista, são pelas lentes da incapacidade e dos rótulos (Reis; Araújo; Glat, 2019).

As pessoas com deficiência intelectual, que são os sujeitos desta pesquisa, sofrem com estas questões desde a mais tenra idade, pois além da invisibilidade, as representações sociais dominantes acabam por atribuir ao indivíduo com deficiência intelectual, uma cognição infantil, contribuindo para lhes excluir do direito a uma vida adulta e cidadã (Dias; Lopes de Oliveira, 2013; Redig, 2014; Reis; Araújo; Glat, 2019). Ainda nesse sentido, Redig (2019) aponta que devido à natureza de sua deficiência ser de ordem cognitiva, acabam sendo excluídos das possibilidades de aprendizagem de ordem acadêmica e curricular, gerando um ciclo interminável de fracasso escolar, que conseqüentemente se transforma em insucesso na vida.

A pesquisa de Lopes, Prieto e Gonzalez (2021) corrobora este fenômeno ao investigar os indicadores sociais sobre as pessoas com deficiência intelectual no

2 Compreende-se o conceito de barreira como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Brasil, e constata que em comparação com as demais deficiências, os sujeitos com deficiência intelectual são os que mais sofrem desvantagens no acesso ao trabalho, rendimento financeiro e alfabetização.

Diante disso, é necessário pensar em uma escola que vá além do ensino tradicional de conteúdos acadêmicos e que valorize as potencialidades e interesses desses estudantes, através da construção de currículos acessíveis, e equiparação de desigualdades através da personalização do ensino aos que assim necessitarem.

Dito isto, objetivou-se com este capítulo apresentar a atual definição da deficiência intelectual e seus sistemas de apoios, a partir dos estudos da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), e analisar suas contribuições para o planejamento de estratégias de individualização do ensino para estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, e metodologia baseada na revisão narrativa da literatura. Como publicações para análise utilizou-se a 12ª versão do manual da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e artigos científicos sobre o Planejamento Educacional Especializado (PEI), e o Plano Individualizado de Transição (PIT) e seu papel na cadeia de Sistemas de Apoio necessários para o amplo desenvolvimento e inclusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual.

Como resultado constatou-se que a definição da deficiência intelectual se baseia em uma abordagem multidimensional do funcionamento humano, baseado no paradigma de apoios, e na ênfase para a qualidade de vida do sujeito. Nesta perspectiva, as dificuldades que manifestam a deficiência intelectual estão diretamente relacionadas aos serviços de apoio que este sujeito tem à sua disposição, onde os planejamentos individualizados como o PEI e o PIT ganham destaque como Apoios necessários para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

Realizou-se para a consecução desta pesquisa uma revisão narrativa de literatura. Esse tipo de método, permite uma ampla descrição sobre o assunto, tem como objetivo descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto, sob um ponto de vista teórico ou contextual. Sua importância está na rápida atualização dos estudos sobre a temática.

Os estudos de revisão narrativa da literatura permitem ao pesquisador estabelecer relações entre as produções, apontar novas perspectivas, ideias e métodos, proporcionando a consolidação de uma área do conhecimento, e se colocando como importante fonte de orientação para práticas pedagógicas e definição de parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área (Rother, 2007; Cordeiro; Rentería; Guimarães, 2007; Cavalcante; Oliveira, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A delimitação e discussão sobre a definição de deficiência intelectual se faz necessária pois acarreta impactos significativos desde a elegibilidade ou não dos sujeitos, até os encaminhamentos que serão realizados, e os serviços de apoio e direitos que terão acesso, como escolarização, emprego, profissionalização, lazer, moradia, saúde, entre outros. A nossa discussão aqui será baseada nos estudos da AAIDD, reconhecida internacionalmente por ser o órgão pioneiro na pesquisa sobre deficiência intelectual, ocupando lugar central no estabelecimento de conceituações, diagnósticos, classificações, modelos teóricos e na proposição de políticas públicas destinadas à escolarização e profissionalização destes sujeitos (Alles *et al.*, 2019; Mafezoni; Cesar; Souza, 2020).

Segundo a 12ª edição do Manual da AAIDD, organizado por Schalock, Luckasson e Tassé (2021), a deficiência intelectual é caracterizada por dificuldades significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, manifestadas em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem origem no período de desenvolvimento que é operacionalmente definido como antes do indivíduo atingir a idade de 21 anos.

Desse modo, podemos delimitar sua definição a partir de três critérios, como: 1) Dificuldades no Funcionamento Intelectual; 2) Dificuldades no Comportamento Adaptativo; 3) Idade de Aparição até os 21 anos de idade.

Atualmente o termo funcionamento intelectual incorpora: 1) as características comuns da definição de inteligência, tais como raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem através da experiência; 2) as habilidades avaliadas por meio de testes padronizados de avaliação da inteligência; e 3) o entendimento de que o funcionamento intelectual é influenciado por outras dimensões do funcionamento humano e pelos sistemas de apoio (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Vale destacar que esta definição não pode ser aplicada de forma acrítica e isolada. Sendo importante levantar algumas premissas essenciais, entre as quais destacam-se:

1) As dificuldades no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto de ambientes comunitários típicos de pares de idade e cultura iguais ao indivíduo. 2) Uma avaliação válida leva em conta os aspectos culturais e linguísticos, assim como as diferenças nos fatores comunicativos, sensoriais, motores e comportamentais. 3) Em um indivíduo, as dificuldades muitas vezes coexistem com capacidades excepcionais. 4) Um propósito importante da descrição das dificuldades é desenvolver um perfil dos suportes necessários. 5) Com suportes personalizados fornecidos durante um período contínuo, o funcionamento da vida da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhora. (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 15)³

O comportamento adaptativo por sua vez se refere ao conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem e executam na sua vida diária. O comportamento adaptativo é processual e evolui em complexidade de acordo com a idade, possui relação com as expectativas da idade e as demandas dos contextos particulares do sujeito, sendo avaliado com base no desempenho típico do indivíduo em casa, na escola, no seu trabalho e em seu tempo livre, tendo como referência também os ambientes comunitários típicos dos companheiros da sua mesma idade (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Ressalta-se que as dificuldades no comportamento adaptativo e no funcionamento intelectual como critérios para um diagnóstico de deficiência intelectual devem ser avaliadas de forma global e multidimensional. Sendo imprescindível analisar previamente os contextos sociais e culturais em que o sujeito está inserido, pois dificuldades nas habilidades conceituais, sociais e práticas nas atividades diárias da vida, nem sempre decorrem de uma limitação na inteligência do indivíduo, sendo em alguns casos decorrentes apenas da falta de estímulo, oportunidades, superproteção, pressão familiar, traumas psicológicos, entre outros motivos (Silva, *et.al.*, 2022).

O terceiro critério para diagnóstico da deficiência intelectual, e não menos importante, diz respeito a idade de surgimento. Atualmente se alcançou um

3 Tradução livre

consenso através da adoção do critério de idade de ocorrência, desde o período gestacional até antes que o indivíduo complete 21 anos de idade. Anteriormente, o período de desenvolvimento terminava aos 18 anos. Todavia, vale destacar que esta alteração não incidirá sobre as taxas de prevalência da deficiência intelectual, mas permitirá diagnosticar com mais precisão uma pequena porcentagem de indivíduos que se identificam mais perto do final do período de desenvolvimento (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

No que se refere à classificação da deficiência intelectual, esta deixa de ser obrigatória, e passa a ser um esquema de organização opcional posterior ao diagnóstico da deficiência intelectual, cujos objetivos são descrever: a intensidade das necessidades de apoio, o grau de limitação do comportamento adaptativo nas habilidades conceituais, sociais e práticas, e o grau das dificuldades no funcionamento intelectual (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Esta mudança se deve à transição de um viés positivista, baseado no modelo biomédico, para uma visão multidimensional do funcionamento humano, baseado no paradigma de apoios, e na ênfase para a qualidade de vida do sujeito. Nesta perspectiva, os prejuízos e dificuldades que manifestam a deficiência intelectual estão diretamente relacionadas aos serviços de apoio que este sujeito tem à sua disposição.

De acordo com a AAIDD (2021) os sistemas de apoio são uma rede interconectada de recursos e estratégias que promovem o desenvolvimento e os interesses de uma pessoa e melhoram seu funcionamento e bem-estar pessoal. Os sistemas eficazes de apoio são integrais e coordenados e estão centrados na pessoa e orientados para os resultados.

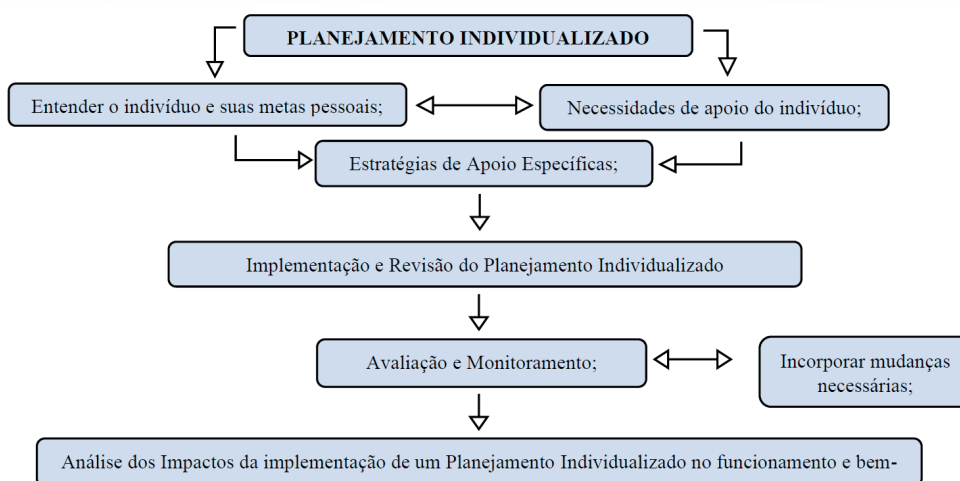
O paradigma baseado nos sistemas de apoio tem produzido um efeito catalizador de mudanças nas políticas e práticas no campo da deficiência intelectual, pois preconiza que a diferença mais relevante entre uma pessoa com deficiência intelectual e as demais, reside no fato de que necessitam de diferentes tipos de intensidade de apoios para participar plenamente e contribuir na sociedade. Ao mesmo tempo que defende que os apoios apesar de não eliminarem a deficiência, funcionam como elementos compensatórios, diminuindo o impacto da deficiência na qualidade de vida deste sujeito (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Nessa direção, observa-se a importância da utilização dos Sistemas de Apoios defendido pela AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), cujo objetivo é reduzir a discrepância entre as limitações funcionais do indivíduo e as exigências

do seu ambiente, para que deste modo possa melhorar seu funcionamento e bem-estar pessoal. A compreensão e divulgação dos seus objetivos, características e implicações para os profissionais da educação e terapeutas poderá auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, culminando em resultados eficazes de inclusão escolar, social e laboral.

No contexto brasileiro, um dos elementos que podem fazer parte destes Sistemas de Apoio, são os Planejamentos Individualizados, cuja abordagem utilizada deve ser centrada na pessoa, nos seus direitos, capacidades ou pontos fortes, que utilizem tecnologias da informação e assistivas, que garantam acessibilidade e participação às pessoas com deficiência intelectual, bem como um trabalho coordenado e colaborativo entre os profissionais da educação e equipe multiprofissional. Para sua organização faz-se necessário observar os seguintes fatores que podem ser melhor compreendidos através da figura a seguir.

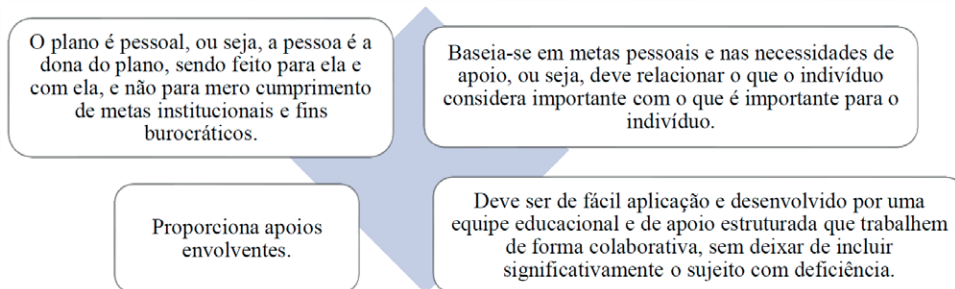
Figura 2: Pressupostos para organização de um Planejamento Individualizado



Fonte: Adaptado de Schalock, Luckasson e Tassé (2021, p. 86)

Aliado a estes fatores também têm surgido quatro princípios que norteiam o desenvolvimento de um planejamento e facilitam sua organização.

Figura 3: Princípios para o desenvolvimento de um planejamento individualizado



Fonte: Adaptado de Schalock, Luckasson e Tassé (2021, p. 86)

Redig (2014) em sua tese de doutoramento, já reflete sobre a relevância das equipes de profissionais responsáveis pela organização dos planejamentos individualizados, na medida em que contribuem para avaliação, planejamento, monitoramento e eficácia dos apoios. Segundo ela, esta equipe deve ser formada por profissionais de diferentes áreas, como especialistas em Educação Especial, docentes das turmas comuns, familiares e o próprio sujeito com deficiência intelectual, a fim de informar suas preferências, interesses e estimular seu empoderamento, incentivando assim o desenvolvimento da autonomia e as chances de uma transição educacional destes sujeitos quando jovens e adultos para o mundo do trabalho e para uma vida independente em sociedade.

Para Bernardes e Redig (2021) a implementação de planos individualizados no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência garante avaliação adequada das suas necessidades, e suporte pedagógico necessário para sua escolarização. Nesse sentido, evidencia-se, o Plano Educacional Individualizado (PEI), voltado para acessibilidade curricular e inclusão escolar do estudante com deficiência, e o Plano Individualizado de Transição (PIT), que aliado ao PEI tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades que auxiliem o estudante jovem e/ou adulto no processo de transição da escola para uma vida independente (Redig, 2019; Nascimento, 2020).

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018) estes planos eram preenchidos por mera formalidade, e seu domínio centrava-se nas ações do professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto o ensino na sala comum ficava negligenciado.

Isto é preocupante, pois o estudante, durante o ano letivo, passa a maior parte do tempo com os professores do ensino comum, evidenciando a necessidade de se estruturar no cotidiano escolar formas de colaboração entre os docentes da turma comum e educação especial. (Redig, Mascaro, Dutra, 2017)

Diante disto, estudos (Pletsch, Souza, Orleans, 2017; Nascimento, Redig, 2019; Mascaro, 2018) apontam que o PEI, como estratégia diferenciada de ensino, proporciona a reformulação da prática docente, insere na cultura escolar a necessidade do trabalho colaborativo, e tem sido incorporada nos discursos e nas práticas docentes como um dos caminhos para efetivar a inclusão escolar.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018) o PEI pode ser conceituado como um documento ou registro que possui a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.

Para Pereira e Nunes (2018) o PEI também pode ser concebido como um mapa educacional, pois descreve o nível atual de desempenho do estudante e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, pareados com o currículo destinado ao ensino regular. O alcance dos objetivos escolares é favorecido por meio da individualização do ensino e avaliação a fim de se adequar às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do estudante.

Desse modo, o PEI beneficia a todos, professores e estudantes, mas precisa ser continuamente revisto e se necessário reformulado à medida que o estudante vai se desenvolvendo, e suas necessidades educacionais especiais vão se modificando. (Nascimento, Redig, 2019)

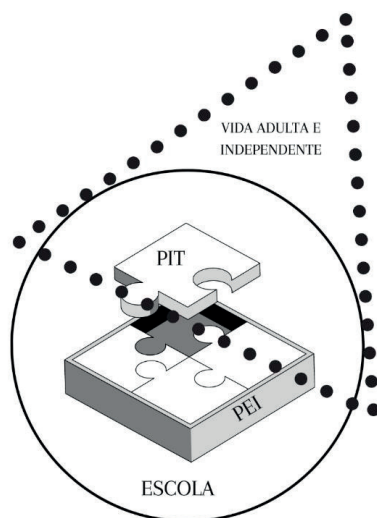
Aliado ao PEI, e para atender às demandas dos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, encontra-se o PIT. Estudos (Soriano, 2006; Redig, 2014; Carvalho; Fernandes, 2018; Alles; Boueri, 2018; Fanzêres; Santos-Cruz; Santos, 2019; Redig, 2019; Pinheiro; Redig, 2019; Redig, 2021) vêm apontando sua necessidade e impactos positivos como principal apoio no processo de preparação para uma vida independente de jovens e adultos com deficiência, permitindo o desenho real e pessoal de cada jovem e/ou adulto, no qual são registrados seus desejos, potencialidades, progressos, e metas de desenvolvimento educacional, pessoal e social.

A finalidade e filosofia do PIT dialogam com o paradigma dos Sistemas de Apoios defendido pela AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), pois se caracteriza como um documento norteador do trabalho pedagógico, cujo objetivo é

organizar o processo de transição destes sujeitos com deficiência da escola para uma vida independente, a partir do desenvolvimento de um Plano de Ação que tem como objetivo o alcance de metas, como a inserção no mercado de trabalho, educação profissional, educação superior, orientação de carreira, moradia independente, autodeterminação, entre outros (Redig, 2019).

Não deve ser elaborado e nem implementado na escola de forma isolada, ele deve estar atrelado ao PEI do estudante com deficiência. Devendo funcionar como um eixo do PEI, que por sua vez, tem como objetivo registrar as necessidades, potencialidades e interesses do estudante e oferecer acessibilidade curricular aos mesmos, garantindo uma escolarização significativa, que contemple metas acadêmicas, sociais e laborais (Mascaro, 2017; Redig, 2019). Para compreender as relações existentes entre estes dois documentos no contexto escolar, segue a figura abaixo que ilustra e situa a posição do PIT como elemento constituinte do PEI, e seu papel como elemento de ligação entre a escola e a sociedade.

Figura 4: Relação entre o PEI e o PIT.



Fonte: Adaptado de Soriano (2006) e Redig (2019)

Vale destacar que a imagem do triângulo nesta figura é denominada “vida adulta e independente”, pois o PIT deverá ser baseado em um conceito holístico, que considera vários aspectos da vida adulta, e não apenas o trabalho. Nesse sentido,

a construção do PIT deve fazer parte de uma política educacional, que considere não apenas os objetivos ligados ao mundo do trabalho, mas a oferta de suportes e serviços para as diversas áreas de transição, que envolvem a vida do sujeito. O processo de transição para uma vida adulta e independente deve ser pensado em suas múltiplas dimensões e na articulação entre escola, família e comunidade (Carvalho, Fernandes, 2018; Redig, 2019).

No Brasil, Redig (2019) sugere que a construção deste documento inicie quando o aluno alcançar os 14 anos de idade, devido ao programa de apoio à juventude denominado "Jovem Aprendiz"⁴. A autora também acrescenta que em alguns casos esta preparação para transição poderá ser anterior a esta faixa etária, para que o estudante possa se conhecer e desenvolver habilidades para uma vida independente e possível inserção laboral.

Para construção de um PIT é necessário o envolvimento e participação de todos os atores envolvidos com a vida tanto escolar como social deste estudante. De acordo com Redig (2019) e Soriano (2006), a equipe responsável pela sua elaboração e implementação deverá ser a mesma do PEI. A única ressalva está no fato que, diferente do PEI, o PIT pode ser desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵ na Sala de Recurso Multifuncional, e poderá contar também com o apoio dos profissionais externos (tais como empregadores, assistentes sociais, entre outros), que estejam envolvidos com os objetivos de transição do estudante (Nascimento, 2020).

Destaca-se também a importância da atuação colaborativa dos professores do ensino comum e da Educação Especial, bem como o envolvimento dos demais profissionais da escola, como os orientadores educacionais, principalmente no que tange às metas ligadas à construção de projetos de vida, orientação vocacional e profissional (Pinheiro, 2020).

4 Fruto da Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000, o Programa Jovem Aprendiz estabelece que empresas de médio e grande porte são obrigadas a contratar jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes. A porcentagem de aprendizes dentro das organizações varia entre 5% e 15%. O programa tem como objetivo a inclusão social de jovens no mercado de trabalho, visando o desenvolvimento de competências teóricas e práticas que auxiliem na preparação para o mundo do trabalho. Fonte: <https://www.gupy.io/blog-do-emprego/jovem-aprendiz>.

5 Segundo o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A equipe educacional deve atuar também em conjunto com a família e próprio aluno para a tomada de decisões sobre possibilidades de trabalho, independência e perspectivas futuras. É necessário o desenvolvimento de habilidades vocacionais, além do oferecimento de oportunidades de trabalho (Redig; Mascaro; Estef, 2016, p.8).

Vale ressaltar que o PIT possui um caráter flexível e dinâmico, tendo em vista as mudanças relativas aos desejos e interesses do estudante neste período de transição; bem como um papel de documentar as intenções do aluno em relação ao seu futuro e opções de certificação para conclusão da escolaridade obrigatória (Soriano, 2006; Redig, Mascaro e Estef, 2016; Fanzêres, Sousa-Cruz, Sousa, 2019).

Tem como finalidade o estabelecimento de metas, objetivos e estratégias para a transição educacional do estudante com deficiência intelectual para uma vida independente. Sendo necessário uma avaliação periódica em cada uma das etapas, flexibilidade, e que os objetivos definidos sejam mensuráveis, claros, e exequíveis, obedecendo à idade cronológica do estudante, seu contexto cultural, econômico e familiar, e as habilidades acadêmicas e conteúdos curriculares que o aluno e sua turma estão situados (Redig, 2021).

Carvalho e Fernandes (2018) reiteram que para o sucesso de uma transição da escola para uma vida independente, é indispensável, que a escola durante o período acadêmico do estudante, promova a criação de uma equipe responsável por este momento e utilize o PIT como estratégia de preparação para uma vida adulta e ativa em sociedade.

Todavia, na realidade brasileira, ainda não há um profissional específico para este trabalho. E na ausência deste, o professor da Educação Especial que atua no AEE no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais poderá assumir este processo. Vale destacar que sem o suporte dos profissionais da Educação Especial, dificilmente o PIT será bem-sucedido (Pinheiro, 2020).

Finaliza-se esta discussão concordando com as constatações de Carvalho e Fernandes (2018) sobre a necessidade das escolas, comuns e especiais, em se organizarem e assumirem a sua responsabilidade perante os alunos com deficiência, através da criação de ações e estratégias que preparem estes estudantes para uma vida adulta e independente, procurando efetivar de forma concreta o PIT como parte integrante da vida do estudante com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das discussões decorrentes deste estudo é possível compreender que as pessoas com deficiência intelectual colecionam em suas trajetórias educacionais inúmeros fracassos escolares, abandonos, silenciamentos e isolamento, decorrentes em grande parte pelo capacitismo e concepções limitantes acerca dos seus potenciais.

Diante disso, se faz necessário destacar as contribuições que a AAIDD (2021) vem dando ao longo dos anos para o campo da deficiência intelectual, ao posicioná-la como uma dificuldade, não apenas de ordem biológica, intrínseca ao indivíduo, mas de base multidimensional, onde seu nível de funcionalidade será baseada nos apoios que este indivíduo têm à sua disposição.

Na escola, ambiente potencial de interações sociais, mediação, desenvolvimento e aprendizagem, os apoios são imprescindíveis para os estudantes com deficiência intelectual, seja para acessibilidade curricular e flexibilização dos conteúdos acadêmicos, por meio do PEI, como no desenvolvimento de habilidades para uma vida independente no momento pós-escola, através do PIT.

REFERÊNCIAS

ALLES, Elisiane Perufo et al. (Re) significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual. **Ver. Bras. Educ. Esp.**, Bauro, v. 25, n.3, p. 373-388, Jul.-Set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PpqPsvvqHqDVQCCDdprWxcc/#>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BERNARDES, A. O. REDIG, A. G. **A percepção de professores sobre o plano individualizado de transição em um curso de formação continuada**. E-book IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 162-176. Disponível em: <<https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/73875>>. Acesso em: 20/11/2023

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set., 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set., 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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...** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 set., 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, jan., 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 set., 2023.

CARVALHO, A. C.; FERNANDES, E. M. Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual. In: **Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. Niterói, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID1208_27052018163006.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2023.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682020000100006&lng=pt&nrm=iso. acesso em 19 nov. 2023.

CORDEIRO, A. M., Oliveira, G. M. de., RENTERÍA, J. M., & GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Ver. Col. Bras. Cir.**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Acesso em: 10 nov., 2023.

DIAS, S. de S. e O., LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 30 out., 2023.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS S. Questionário de Transição para a Vida Adulta dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Percursos de Formação no Sistema Educativo Português: Construção e Validação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.26, n.3, p.481-494, jul.-set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/4Gh3FgPsXvVHBCct7ZP35sJ/?lang=pt> . Acesso em 20 de maio de 2023.

LOPES, I. A.; GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G.. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e232273, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232273>. Acesso em: 10 ago., 2023.

MAFEZONI, A. C.; CESÁR, T. M. de A.; SOUZA, D. S. Deficiência Intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual. **Comunicações Piracicaba**, v. 27, n. 3, p. 143-161, set.-dez, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p143-161>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023

MASCARO, C. A. A. de C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 205, ano XXVIII, p. 12-22, jun. 2018. Disponível em: <https://eduinclusivapesq.uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/06/43318-Texto-do-artigo-Mascaro-PEI.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

NASCIMENTO, V. L. do N. **Formação docente:** pensando o momento pós escola de estudantes com deficiência intelectual na EJA. Orientadora: Annie Gomes Redig. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/17331/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Van%C3%A7%C3%A3o%20Lima%20do%20Nascimento%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 08 abr., 2023.

NASCIMENTO, V. L., do N. REDIG, A. G. Dialogando sobre as estratégias educacionais diferenciadas: individualização do ensino. In: Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 10, 2019. **Anais** [...]. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/06/DIALOGANDO-SOBRE-AS-ESTRATEGIAS....pdf>. Acesso em: 05 out. 2023

PEREIRA, D. M., NUNES, D. R. DE P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo, **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33048>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 23 set. 2023

PINHEIRO, V. C. da S. **Plano Individualizado de Transição**: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual. Orientadora: Annie Gomes Redig. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/17649/5/Disserta%3%a7%3%a3o%20-%20Vanessa%20Cabral%20da%20Silva%20Pinheiro%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 20 abr., 2023.

PINHEIRO, V. C. da S.; REDIG, A. G. Plano individualizado de transição como instrumento para estudantes com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 8, 2018. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCAR. 2018.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS. L. F. A diferenciação curricular e o Desenho Universal na Aprendizagem como princípios para a inclusão escolar, **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 05 ago. 2023.

REDIG, A. G. **Aplicação e análise de um programa customizado para inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais**. Orientadota: Rosana Glat. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Biblioteca de Teses e Dissertações da UERJ. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/10378>. Acesso em: 12 fev., 2023.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 12 fev., 2023.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, v. 46, n.1, p. 1–26. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43012>. Disponível em: 10 abr., 2023.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; DUTRA, F. B. da S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-44. 2017. Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso: 30 jun., 2023.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; ESTEF, S. Estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a vida adulta e o plano individual de transição. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 7. **Anais [...]**. São Carlos: Ufscar, 2016.

REIS, J. G., ARAÚJO, S. M., & GLAT, R. (2019). Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v. 32, e103, p. 1–16. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oo?id=313158902103>. Acesso em: 04 ago., 2023.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista De Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/#ModalHowcite>. Acesso em: 17 jul., 2023.

SCHALOCK, R. L. LUCKASSON, R. TASSÉ, R. M. J. (2021) **Discapacidad Intelectual: Definición, Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyos**, (12^a ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

SILVA, A. L. da. PACÍFICO, H. de F. SILVA, P. S. da. CARLOS, K. A. MENESES, A. M. A. de. MENEZES, T. A. SILVA, R. S. da. A deficiência intelectual em debate: do conceito ao diagnóstico. **Campo do Saber**, v. 8, n. 2, 2022.2.

SORIANO, Victoria. **Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego.** European Agency for Development in Special Needs Education, 2006. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf. Acesso em: 25 ago., 2023.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países, **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 19 out. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.013

DEFICIÊNCIA VISUAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

MARILUCE GROBA ANDRES RIBEIRO

Mestranda do Curso Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, marilucegrobaandres@gmail.com.

HAYDÉA MARIA MARINO DE SANT'ANNA REIS

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2006). Professora Titular no PPG em Ensino das Ciências e PPG em Humanidades, Culturas e Artes e Professora de disciplinas Pedagógicas de Cursos de Graduação da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO AFYA, haydea.reis@unigranrio.edu.br.

RESUMO

Este artigo tem como temática a formação docente para o atendimento de estudantes com deficiência visual e cegueira no sistema de ensino brasileiro, analisando qual o papel do professor na efetivação da educação inclusiva. Por objetivo, buscou-se visualizar como se tem efetivado a formação e preparo do corpo docente com a finalidade de instrumentalizar e possibilitar o atendimento às especificidades dos estudantes. Para isso, optou-se por uma Revisão Sistemática da Literatura, a partir da seguinte pergunta norteadora: como tem ocorrido a formação continuada de docentes para educação inclusiva de discentes com deficiência visual e cegueira? Com vistas a compreender o cenário das produções científicas na área para análise acerca dos artigos selecionados, foram definidas as seguintes bases de dados gratuitas e de amplo acesso para as buscas: Scientific Electronic Library Online; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e Google Acadêmico. Por meio da Análise de Conteúdo, chegou-se a duas categorias analisadas a fim de atender o objetivo proposto: formação docente, limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência visual e cegueira; e formação continuada: preparo e instrumentalização do docente. A partir dos resultados, constatou-se que a formação continuada de professores se faz um espaço essencial para atender as lacunas não preenchidas pela formação inicial, tais como a aptidão para a inclusão dos estudantes com deficiência visual e cegueira, bem como às transformações socioculturais, políticas, econômicas e demais, experienciadas pela sociedade, e que afetam a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Cegueira, Formação Continuada, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática a inclusão de estudantes com deficiência visual e cegueira nas salas de aulas comuns de ensino, analisando, sobretudo, o papel do professor nessa tarefa coletiva com vistas à inclusão para a efetivação do direito à educação, buscando articular conhecimentos científicos para ampliar os saberes sobre a Deficiência Visual (DV) e cegueira, instrumentalizando e possibilitando uma Educação Inclusiva. A questão norteadora formulada para a pesquisa buscou elucidar: Como tem ocorrido a formação continuada de docentes para habilitá-los no trabalho com discentes com deficiência visual?

Desta forma, o objetivo geral a ser atendido pela pergunta norteadora foi o de elucidar a importância da ocupação da formação continuada por cursos e capacitações que atendam as demandas e mudanças socioculturais, no caso da presente pesquisa, o objetivo específico de compreender as formações voltadas à atuação dos docentes na educação inclusiva de estudantes com DV se fez amplo ao considerar especificidades concernentes à baixa tanto quanto à perda total da visão. A delimitação deste estudo, portanto, se pauta na Deficiência Visual e Cegueira, considerando a visão um importante canal de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. Tal como a audição, ela capta registros próximos ou distantes e permite organizar, em nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos (GIL, 2000).

Um grande número de referências que definem a DV, ainda a conceituam, com maior ou menor ênfase, como uma falta, ausência, dificuldade, a partir de um enfoque teórico-clínico. Assim, o termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Havendo no portal do Ministério da Educação (MEC, 2007) explicação sintética sobre a DV, definindo-a como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando entre baixa visão e cegueira, de acordo com o nível ou acuidade visual.

Exposto isto, Camargo (2012) ressalta ser de grande valia que o docente conheça muito bem as particularidades da DV do estudante, para que assim possa encontrar a melhor maneira de trabalhar. Dado que há diferenças nos fatores que definem a acuidade visual de uma pessoa com baixa visão e uma com cegueira,

bem como nas situações econômica, social, cultural que cada pessoa vivencia e que podem influenciar no aprendizado e/ ou mesmo acesso a ele.

Dessa forma, segundo o MEC, a educação inclusiva, de caráter mundial, precisa abarcar ações pedagógicas, mas também sociais, culturais e políticas. Isto pois, dentre suas principais metas estão: combater a evasão, garantindo a continuidade e acesso dos alunos com deficiências. A problematização sobre a efetivação da educação inclusiva e o preparo do docente para essa tarefa, portanto, é fundamental, uma vez que a aprendizagem é o que, segundo Lima et al. (2006), permite ao sujeito o seu desenvolvimento cognitivo, revelando características que possibilitam sua autonomia, qualidade de vida e, não menos importante, sua autoestima.

Posto isso, estratégias que permitam a diminuição das dificuldades específicas se fazem necessárias, a fim de potencializar as competências e habilidades cognitivas dos educandos, bem como instrumentalizar e orientar a equipe pedagógica. Em relação ao objeto de estudo do presente trabalho, as especificidades que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem são as relativas à DV.

Diante disso, evidencia que a inclusão não é alcançada apenas com a matrícula de todos os educandos com diferença funcional na escola comum, suas necessidades e demandas precisam ser consideradas e o corpo docente estar amplamente preparado para atendê-las, proporcionando aos professores e às unidades escolares o suporte necessário (BRASIL, 2001). Dessa forma, pensar a capacitação dos docentes é uma maneira eficaz de garantirmos a qualidade de ensino, com contextos educacionais inclusivos, capazes de oferecer a aprendizagem a todos.

Assim, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que resultou em duas categorias de análise por eixos temáticos: Formação docente - limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência; e Formação Continuada - a inclusão real do discente com deficiência visual, permitindo inferir a importância da formação continuada de professores e a necessidade de ocupação desses espaços por cursos, oficinas e discussões relativas à inclusão, sobretudo dos estudantes com DV, área ainda pouco explorada pela literatura acadêmica nacional.

METODOLOGIA

Diante da hipótese de que a formação continuada pode garantir a inclusão efetiva dos alunos com DV elaboramos a referida pergunta norteadora e esta foi

definida por meio da estratégia de formulação PICO: P de pacientes ou população de interesse, no presente caso, professores que atuam na educação inclusiva; I de intervenção, sendo a prática a ser analisada, no caso a formação e preparo dos docentes no atendimento de discentes com DV; C de comparação com uma situação anterior ou diferente; e O de outcomes, ou resultados esperados, o desfecho da intervenção (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007).

Iniciou-se a pesquisa, portanto, com a realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a partir de pergunta norteadora clara, uma estratégia de busca pela literatura especializada divulgada, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das produções e, por último, mas não menos importante, uma análise crítica da qualidade dos artigos selecionados à luz da referida literatura (SAMPAIO; MANCINI 2007).

Resumidamente, a RSL foi um importante percurso para expor as evidências científicas disponíveis sobre o assunto, e que auxilia os pesquisadores no seu trabalho, mostrando os caminhos seguidos até o momento e suas diversas possibilidades, desafios e repercussões. A próxima etapa foi a seleção das bases de dados, sendo escolhidas as gratuitas e de maior acesso no Brasil: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)¹; Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações (BDTD)²; e Google Acadêmico³. Posteriormente, caminhamos para a utilização de palavras chaves nas referidas bases de dados: Formação Continuada; Educação; Deficiência Visual. Optou-se pelo uso de um Operador Booleano, que atua como palavra que informa ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa: AND, com função de “E”, buscando por artigos que continham todas as palavras-chave digitadas, por exemplo, Formação Continuada AND Educação AND Deficiência Visual. Haja vista que a presente pesquisa visa encontrar os resultados sobre a formação continuada no que se refere ao ensino e aprendizagem de estudantes com DV.

Foram estabelecidos os critérios de inclusão: artigos em língua portuguesa, com abordagem da temática em contexto educacional nacional, publicados nos

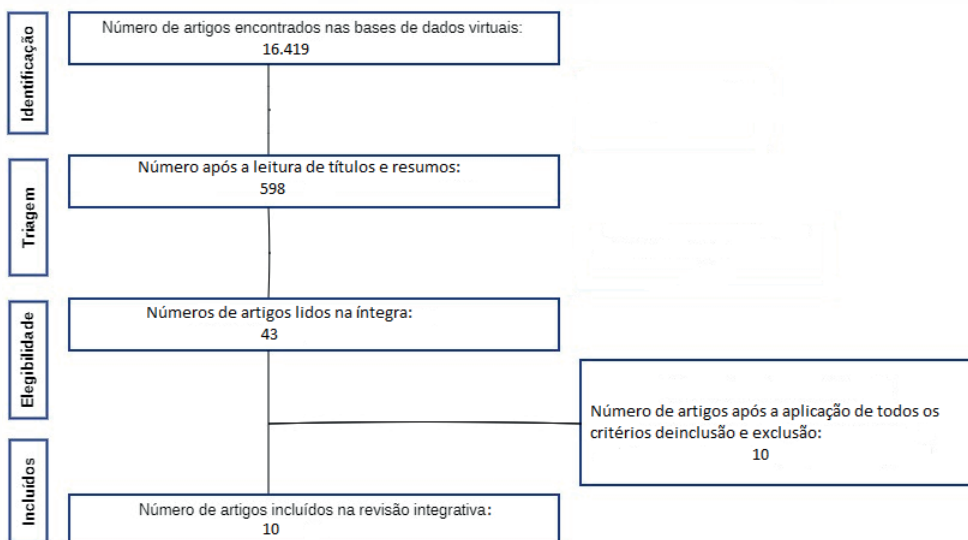
1 A SciELO é um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Pode ser acessada em <https://scielo.br>.

2 A BDTD é uma anexadora de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A ferramenta é livre e gratuita, e pode ser acessada em <https://bdtd.ibict.br/vufind>.

3 A plataforma Google Acadêmico realiza buscas pela literatura científica publicada em meios eletrônicos, incluindo monografias, dissertações, teses e livros, e pode ser acessada em <https://scholar.google.com/>.

últimos 5 (cinco) anos e com acesso livre. Os critérios de exclusão foram publicações que não tratavam especificamente da DV e publicados há mais de 5 (cinco) anos. Os resultados estão elencados no diagrama abaixo.

Figura 1 - Diagrama de fluxo PRISMA-IPD



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Na busca por Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual , na BDTD, nos últimos 5 anos foram encontrados 17 resultados, porém a partir da leitura dos títulos e resumos destes, apenas 2 se enquadraram em todos os critérios de inclusão e exclusão, os demais abordavam o tema educação inclusiva, mas não especificamente associado à DV; tratavam da perspectiva do discente e não analisavam a formação continuada propriamente dita.

Na SciELO foram encontrados apenas 2 resultados para Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual, porém não se enquadraram no critério de inclusão de publicação dos últimos 5 anos. Assim, partiu-se para uma base mais ampla, o Google Acadêmico que retornou 16.400 resultados para Formação Continuada And Educação And Deficiência Visual, nos últimos cinco anos, porém quando colocados os demais critérios de inclusão e exclusão e lidos seus títulos e resumos foram excluídos em sua maioria, visto que tratavam da DV, mas não da formação continuada; tratavam de práticas docentes não aliadas à formação continuada e de materiais e tecnologias assistivas, mas não do processo da formação

dos docentes em si; analisavam a DV e a inclusão numa perspectiva do discente, restando 8 artigos que atendiam a todos os critérios de inclusão e exclusão.

No apêndice, encontra-se um quadro com as informações básicas sobre as publicações selecionadas, num total de 10 e que atendiam a todos os critérios de inclusão e exclusão com: título, autores, objetivo, método e resultado. Finalizada esta etapa, os artigos foram analisados em seu conteúdo, buscando pela extração, sumarização e sistematização de suas informações. A seguir, tais informações foram categorizadas e analisadas em relação à pergunta norteadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados permitiram dois eixos temáticos de categorizações: Formação docente: limites e desafios para inclusão de estudantes com deficiência; e Formação Continuada: a inclusão real do discente com deficiência visual. Abaixo elucidadas e discutidas.

FORMAÇÃO DOCENTE: LIMITES E DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A ausência de instrução relativa à educação especial na perspectiva inclusiva na formação inicial foi unânime, o que significa que, grande parte dos professores não tiveram em seus cursos de graduação, componentes curriculares que os capacitasse para uma educação inclusiva (CONCEIÇÃO; SANTOS; SANTOS, 2022; ANDRADE; SOUZA, 2022; LIMA, et al., 2021; DELCARRO, 2021, MIRANDA, 2021; MOTTA, 2020; SOUSA; SOUSA, 2020; LIMA; MEDEIROS NETA, 2020; TURCI, 2019; GOMES, 2019).

Gomes (2019), em sua pesquisa, analisou a formação dos professores de Química do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), em Campina Grande-PB, destacou uma característica importante que pode corroborar com o descrito acima e que afeta o preparo dos docentes para o ensino e aprendizagem, não apenas no que diz respeito à inclusão de estudantes com DV, referindo-se ao caráter bacharelizante, ou seja, conteudista e tecnicista que prevalece durante a formação. Isso não significa que o autor desconsidere a importância do cientista e/ou pesquisador e do conhecimento do conteúdo disciplinar, mas que constata o desequilíbrio entre essa

formação e o conhecimento pedagógico essencial na formação dos licenciados em Química.

Para o autor citado, isso afeta a formação no que diz respeito às metodologias e práticas educacionais, levando ainda a uma errônea ideia de espontaneidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, que para ser um bom professor basta a aquisição do conhecimento acerca do conteúdo da área a lecionar. Complementando ainda que, isso também dificulta a compreensão quanto às especificidades da inclusão uma vez que,

Por estar inserida no meio social, ela atende aos interesses de determinados grupos e, conseqüentemente, insere-se nas relações de poder que estão atreladas à sociedade. E a sociedade é um lugar de mudança e renovação de práticas e de valores. Portanto, também é necessário que, dentro do contexto educacional, o professor saiba lidar com o novo ou, ainda, saiba adequar o seu conhecimento às novas demandas sociais (GOMES, 2019, p. 46)

As mudanças destacadas pelo trecho acima, portanto, incluem a educação inclusiva a fim de atender as demandas sociais e o fato de que os docentes estão despreparados para as possíveis mudanças, corroborando as pesquisas que destacam que a formação docente brasileira pressupõe a existência de uma metodologia universal capaz de formar todos os professores e atender a todos os discentes, independentemente das especificidades individuais. Resultante dessa postura é o estranhamento de tudo o que destoia do padrão esperado e o despreparo para suprir as necessidades dos educandos com DV.

A pesquisa de Lima, et al. (2021) com o intuito de produzir objetos táteis como recurso inclusivo, destacou por meio da coleta de dados, a partir de questionário, o despreparo, quando da formação inicial e a ausência da formação continuada das professoras participantes sobre inclusão e DV, embora ressaltasse a predisposição destas em aprender sobre a temática. A ausência de suporte também foi apontada pelos autores. Estes elucidaram ainda que, a acessibilidade: pedagógica, atitudinal, digital, comunicacional e arquitetônica foram apontadas pelas docentes como uma grande lacuna e potencialidade capaz de ampliar a competência e habilidade no ensino de Ciências para os discentes com DV.

O descrito foi corroborado por Conceição, Santos e Santos (2022) que em suas pesquisas com egressos do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

referente aos recursos e ao uso de materiais adaptados em sala de aula para estudantes com baixa visão, constatou que, embora formados há dois anos e meio e atuando há, no máximo, 4 anos, ou seja, posteriormente às mais recentes legislações referentes à educação inclusivas, os participantes não receberam em sua graduação disciplinas voltadas à educação inclusiva. Apenas um dos sete participantes havia realizado pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.

Delcarro (2021) concluiu que a qualificação e capacitação dos profissionais da educação relativa à educação inclusiva e a falta de acessibilidade arquitetônica são os pontos negativos mais apontados pelos participantes do seu estudo. O estudo trouxe ainda a importante informação de que, embora o ensino regular seja uma determinação legal, este ocorria, sobretudo, de forma apartada dentro da instituição pesquisada, no que se denomina de atendimento Educacional Especializado (AEE).

No que se refere intrinsecamente ao processo de formação, a dificuldade mais apontada foi a de adaptação das atividades pedagógicas, falta de profissionais capacitados e de ações coletivas que promovam a inclusão (DELCARRO, 2021). Complementando que, o material por si só não se mostra capaz de promover a aprendizagem, é necessário o conhecimento pedagógico, conhecimento da disciplina ministrada, da deficiência e das possibilidades que aliam todos esses saberes na prática (LIMA, et al. 2021; DELCARRO, 2021).

Um dos grandes desafios das professoras que participaram do estudo de Lima et al. (2021) é o estabelecimento do diálogo entre a teoria e a prática, possibilitado por uma oficina pedagógica ofertadas às docentes, que trabalharam desde a pesquisa, a fim de desenvolver o conhecimento teórico, até a aplicabilidade prática desses saberes, por meio da transformação do conhecimento em recursos, tais como os objetos táteis, uma vez que permite o conhecimento a partir de uma gama de sentidos, que não apenas a audição.

Nesse sentido, Gomes (2019) destaca a prevalência de abordagens tradicionais que exigem abstração por parte dos alunos e que dependem do estímulo visual como um grande dificultador do ensino e aprendizagem para discentes com DV, exigindo adaptações de materiais pedagógicos. Sendo que uma dos principais desafios relatados pelos professores de sua pesquisa foi a busca por alternativas metodológicas, sobretudo, nos conteúdos experimentais em laboratório, destacando também o custo dos materiais adaptados como um fator limitador. Porém, as falas dos docentes ressalta que é o despreparo para a utilização desses materiais

em sala de aula englobando todos os discentes, incluindo os com DV que se faz mais desafiador, ou seja, uma aula inclusiva do começo ao fim, que naturalize a inclusão e não que a encaixe no modelo tradicional abstrato expositivo.

Os achados acima, corroboram a pesquisa de Turci (2019), que analisou os efeitos de um programa de formação continuada no processo de aprendizagem dos participantes sobre os dispositivos de tecnologia assistiva: central de facilidade de acesso do Windows e sistema Dosvox, que destaca a pouca ou nenhuma formação com relação à tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com DV, essa baixa formação inclui, conhecimento da existência das tecnologias, como adquirir e como utilizá-las em salas de aula.

Motta (2020) ressalta um significativo desafio, a necessidade de proximidade com as diferenças, ou seja, não basta saber da existência de pessoas com deficiência, há que se naturalizar a proximidade dessas pessoas em sala de aula, assim como nos demais espaços sociais, o que corrobora com o descrito por Gomes (2019) sobre os padrões esperados, infere-se que até para as diferenças individuais, exista um padrão e a necessidade primordial em romper com essa ideia de forma tranquila, ou seja, construir com os docentes a ideia de que a inclusão não afeta a tranquilidade do contexto no qual atua.

O descrito acima corrobora com a pesquisa de Sousa e Sousa (2020, p. 321) que destacam que,

[...] mesmo havendo um diálogo constante, orientação e a facilidade de acesso à informação pelos profissionais que compõem o núcleo, existem docentes reticentes quanto à mudança, ao uso de uma nova metodologia ou até mesmo em ministrar aulas para turmas que possuam alunos com deficiência visual .

Dessa forma, a publicação acima destaca ainda que mesmo com a implantação do Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee) na escola *locus* da pesquisa, promovendo segurança aos gestores e docentes no que se refere a orientação e elaboração de estratégias e métodos de ensino para estudantes com deficiência e adaptação de atividades, bem como o uso de tecnologias assistivas, os professores não naturalizam a educação inclusiva, não a efetivam praticamente, mostrando-se dependentes do núcleo e das tecnologias, como se estes por si só garantisse a educação inclusiva.

A pesquisa de Miranda (2021) foi o único achado relativo à disciplina de Educação Física e suas práticas com estudantes com DV. Os resultados mostraram a falta de formação inicial e quase ausência de formação continuada e cursos que oportunizem aos professores a capacitação necessária. Dentre os desafios, a pesquisa destacou a escassez de materiais adaptados para a prática dos discentes com DV, a errônea crença de que esse público está inabilitado para as aulas de Educação Física devido ao suposto risco à sua integridade física e, um dado bastante significativo, a grande quantidade de atestados médicos que objetivam a dispensa dos educandos com DV das aulas da citada disciplina.

Andrade e Souza (2022) corroboram o exposto acima, apontando a existência de docentes que consideram os discentes com DV como incapazes “de aprender, eximindo outras metodologias de ensino como o aguçamento dos sentidos remanescentes e a verbalização por meio de questionamentos orais para que o aluno com deficiência visual potencializasse o raciocínio lógico e organização das idéias” (ANDRADE; SOUZA, 2022, p. 333). As autoras destacam que tais posturas como advindas da ausência de formação inicial e continuada no que se refere à educação inclusiva, sobretudo, destinada aos estudantes com DV, bem como sobre as próprias especificidades desta deficiência, uma vez que ela foi erroneamente relacionada com incapacidade intelectual.

Em relação à formação acadêmica inicial, os sujeitos entrevistados foram unânimes ao afirmar que, durante os cursos de graduação e até mesmo pós-graduação, não integralizaram componentes curriculares voltados à temática da educação na perspectiva inclusiva. Este cenário de partida, segundo os professores entrevistados, dificultou em maior ou menor medida, a efetivação de práticas pedagógicas pautadas na inclusão educacional, em suas salas de aula (LIMA; MEDEIROS NETA, 2020).

Percebe-se, portanto, traços comuns a todos os achados da presente pesquisa: a falta de formação leva a erros conceituais, teóricos e práticos na educação dos discentes com DV; e a inclusão é vista como uma adaptação de um contexto normal que, portanto, deixa de ser natural e, por essa característica gera desconforto nos professores e discentes. Nesse sentido, Motta (2020) destaca que um dos desafios para a inclusão é a ruptura de paradigmas com relação a DV, no sentido de aumento da procura pelos cursos de formação.

O exposto acima nos leva a um outro desafio, embora saibamos da carga horária exaustiva e de baixa valorização da profissão docente no Brasil, há que se

destacar que a não formação inicial no contexto de graduação para educação inclusiva precisa ser superada pelos professores, como ocorre com demais mudanças curriculares nesta e em demais profissões. Nesse sentido, o grande desafio é a conscientização de que precisamos, enquanto docentes, estar preparados para a inclusão de toda e qualquer pessoa com as mais diversas deficiências.

A inferência acima, corrobora com Motta (2020), quando elucida que, atender discentes com DV não significa estar preparado para esse atendimento. Isto pode gerar a citada sensação de ruptura do contexto tranquilo da sala de aula, quando da inserção do estudante com deficiência. Nesse sentido a maior oferta de cursos de formação continuada se apresenta como um desafio a ser suprido.

Segundo Lima et al. (2021) O relato das professoras corroboram com demais pesquisas na área (GIANOTTO; DINIZ, 2010; SCHÖN, 2000) que destacam que, apenas uma legislação ou o seu cumprimento não indicam inclusão, o professor é essencial, visto que tem o papel de orientador daquilo que o educando aprender fazendo, corroborando com o a ideia de que aprender é mais que decorar conceitos, mas relacionar processos ao cotidiano e, no caso, no dia a dia de uma pessoa com DV.

Motta (2020) destacou como desafio a ampliação das ofertas de cursos de formação continuada pelo poder público, a fim de que haja realmente a ruptura de paradigmas, complementando que, além de questões práticas, como adaptação de material, currículo, plano de aula e didática de ensino, os cursos precisam ter uma visão biopsicossocial dos indivíduos apontando lacunas nos documentos norteadores da política de inclusão, quanto a definição clara do que seria necessário para garantir tal visão.

A pesquisa de Lima et al (2021) permitiu ainda uma discussão sobre a ausência de literatura científica sobre os benefícios dos recursos disponíveis e voltados para o ensino e aprendizagem de estudantes com DV, corroborando para a importância da formação qualificada e continuada, que traz esse conhecimento e esse debate para o local no qual o conhecimento é necessário, uma vez que assiste o professor neste cenário educacional de inclusão (AMARAL, 2017; SILVA; GRANEMANN 2017).

FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO REAL DO DISCENTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Os resultados foram unânimes em relatar a importância e eficácia da formação continuada no que se refere ao preparo docente para o atendimento de

estudantes com DV, bem como a lacuna ainda existente no país relativa à ocupação desse espaço com cursos e capacitações que garantam a inclusão real. Também figurou na maioria das publicações a percepção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência como um processo ainda em implementação e consolidação, em todas as suas etapas, níveis e modalidades de ensino (CONCEIÇÃO; SANTOS; SANTOS, 2022; ANDRADE; SOUZA, 2022; LIMA, et al., 2021; DELCARRO, 2021, MIRANDA, 2021; MOTTA, 2020; SOUSA; SOUSA, 2020; LIMA; MEDEIROS NETA, 2020; TURCI, 2019; GOMES, 2019).

Os resultados da pesquisa de Delcarro (2021), realizada no espaço de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em Educação Inclusiva, curso de formação continuada ofertado na modalidade à distância, realizado por meio da plataforma do **Moodle**, desenvolvido no Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com 118 professores e dois estudantes de Mestrado do IFES, a maioria com especialização, ou seja, pós graduação, tendo carga horária de 120 horas permitiu elucidar que a inclusão educacional é um processo em construção.

Os relatos e a observação durante a aplicação de uma oficina de formação aplicada por Lima et al. (2021) mostraram ser imperativa a formação continuada qualificada, ou seja, para além do espaço de formação continuada, este precisa ser ressignificado, dando suporte às lacunas de formação atuais, sendo necessária “a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (LIMA, et al. 2021, p. 22).

Os citados autores, destacaram ainda a importância do plano de aula e de que ele também seja trabalhado na formação continuada, visto que será diferenciado de acordo com as especificidades de cada sala de aula, corroborando com o destacado por Tardif (2012) que elucida a interligação dos saberes docentes e a prática pedagógica que são colocados em prática no próprio fazer docente.

Delcarro (2021) relata que os professores consideram que a legislação trouxe avanços, mas ainda há uma lentidão nas políticas públicas que garantem a implementação real dessa inclusão, elucidando ainda a falta de comprometimento dos profissionais, de materiais e mesmo estrutura física como agravantes dessa lentidão. Nesse sentido, a formação continuada ofertada pela pesquisadora propôs a elaboração de recursos voltados para o ensino e a aprendizagem de discentes com DV, mas também a elaboração de planejamento e execução do projeto de produção de um material didático de baixo custo e fácil reprodução.

O destacado ratifica a pesquisa de Motta (2020) que constatou que os cursos de capacitação ofertados nas formações continuadas vão além das expectativas dos docentes, uma vez que, além de ressignificar conceitos como inclusão, educação, DV e educação inclusiva, acabam por tratar de disciplinas pedagógicas que ampliam a formação para além da inclusão, como novas metodologias de ensino e aprendizagem, materiais e conhecimentos, atendendo uma visão biopsicossocial dos indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

A autora acima citada aponta que a realização do curso de formação desenvolveu nos participantes de sua pesquisa um novo olhar sobre os discentes, sem ou com DV, uma vez que para além de adaptações a formação continuada permite a revisão das práticas de ensino, de acordo com as pesquisas e estudos mais recentes, o que possibilita planejar melhores estratégias de ensino e aprendizagem.

Dessa forma o curso promoveu uma melhor conceituação da DV, de acordo com os estudos científicos mais recentes, uma melhor interpretação da importância do espaço físico e um conhecimento sobre tecnologias assistivas que podem oportunizar igualdades de condições de aprendizagem entre os discentes. E, o que autora apontou como mais significativo e que afetou positivamente no atendimento na sala de aula comum, mas também do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se caracteriza como um complemento ao discente com deficiência, realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de apoio especializado.

Nesse sentido, Motta (2020) destacou ainda que o curso trouxe um amplo conhecimento relativo ao currículo diferenciado do AEE, contemplando o conhecimento e desenvolvimento de atividades com o sistema de escrita braille e o soroban, das técnicas de Orientação e Mobilidade (OM), Práticas Educativas de Vida Independente (PEVI) e exploração de ferramentas de tecnologias assistivas.

A formação continuada, também garante aos docentes maior segurança com relação às suas práticas de ensino e estratégias de reconstrução de conhecimentos a fim de materializar a inclusão escolar (MOTTA, 2020, LIMA et al., 2021; DELCARRO, 2021; GOMES, 2019; TURCI, 2019)

Lima et al. (2021) constatou ainda que a oficina pedagógica ofertada na formação continuada permitiu um amplo diálogo entre prática e teoria, com espaço para o desenvolvimento conceitual dos termos: inclusão, deficiência visual e deficiência, ampliando a confiança das discentes participantes para o enfrentamento dos desafios. A oficina possibilitou ainda a percepção de que a não preparação

inicial para a educação inclusiva não pode se configurar como justificativa para uma inclusão apenas física. As professoras se mostraram capazes de buscar maiores capacitações e normalizar essa busca como parte do ofício docente.

A pesquisa acima relata que a oficina oportunizou uma ampla experiência de formação, uma vez que além do objeto tátil, as professoras realizaram um reconhecimento destes, suas propriedades e possíveis utilidades, destacando a importância com a familiarização dos recursos disponíveis, a partir dessa experiência, elaboraram um plano de aula, inserindo o uso do material, suprimindo o desafio de aliar prática e teoria, considerando que este se faz por meio da troca de experiências e conhecimentos oportunizados em formações continuadas.

Embora a oficina se mostrasse amplamente positiva, a pesquisa de Lima et al. (2021) constatou que a acessibilidade à materiais e recursos é uma lacuna não sanada com a capacitação de professores, apontando a necessidade de apoio material, bem como ampliação de pesquisas científicas que corroborem com sua utilização em salas de aulas como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, a fim de popularizar a instrumentalização das escolas.

Delcarro (2021), destacou que o curso de formação ofertado, permitiu um melhor conhecimento teórico sobre o que é um recurso didático, bem como a importância da utilização de recursos nos processos de ensino e aprendizagem. Posteriormente foi desenvolvido o conhecimento sobre os critérios a serem observados para a confecção e seleção de recursos específicos voltados aos estudantes com DV.

A oficina ofertada por Delcarro (2021), para além do conhecimento relativo aos chamados recursos didáticos, oportunizou que os participantes planejassem, elaborassem e executassem a confecção desses recursos, pensando em lacunas apontadas, como o custo e acessibilidade, aplicabilidade pedagógica, uma vez que o material e/ou recurso, por si só não se mostra capaz de garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Foram produzidos cinco (5) mapas táteis, sendo três (3) sobre a divisão territorial do Brasil, um (1) sobre a cobertura vegetal no Brasil e um (1) do processo de divisão celular, mitose. Três (3) recursos de alfabetização, três (3) de formas geométricas e dois (2) sobre operações matemáticas. Também foram produzidos um exemplar sobre poesia, características fenotípicas, formação de imagem em espelhos esféricos, texturas e números naturais. Agrupando as produções em disciplinas do ensino fundamental 1 e 2, temos, 06 recursos para o ensino de Matemática, 05 para

Ciências, 04 para Português e Literatura e 03 para Geografia (DELCARRO, 2021, p. 91).

Ressalta-se a preocupação da formação com o conhecimento pedagógico e de conteúdo da disciplina de Geografia, para além do conhecimento relativo aos recursos voltados aos estudantes com DV, visto que os professores descreveram o objetivo do uso de cada material.

Santos e Santos (2022) ofertaram um curso que, para os egressos recém formados do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia contribuiu para a formação destes, proporcionando um aprendizado teórico sobre a DV e os estudantes de baixa visão, e quais os recursos e materiais são necessários para o ensino de Química para estudantes com essa deficiência. Suprindo uma lacuna, que demonstra que, ainda hoje, os cursos de licenciatura não abarcam a educação inclusiva. Segundo os próprios participantes, eles ignoravam a ignorância que tinham sobre a temática e como isso causava uma lacuna que afetava a sua excelência profissional.

Lacuna essa que pode ainda incorrer em erros, falta de informações e orientações como no caso da pesquisa de Miranda (2021), ao abordar a Educação Física para estudantes com DV.

A formação continuada possibilita, segundo os achados do autor, o reconhecimento da diversidade de cada turma, composta por alunos com ou sem deficiência, retirando a ideia que todos os alunos são iguais e possibilitando orientações às famílias sobre a possibilidade de realização das atividades pelos estudantes com DV, oportunizando um melhor aproveitamento, adaptando as suas aulas teóricas e práticas. Isto pois, a formação continuada permite o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento dos docentes.

Infere-se ainda, que a área de Educação Física seja uma das que mais necessite de cursos de formação continuada, bem como amplas pesquisas na área, escassas nestes últimos cinco anos, lembrando a importância da atividade física não apenas para o desenvolvimento físico da criança e do adolescente, mas para a socialização.

Lima e Medeiros Neta (2020) trouxeram um resultado positivo da formação continuada para capacitação dos docentes no atendimento de estudantes com DV, que é o fato de criar um espaço para planejamento de aulas e materiais, uma vez que o tempo, foi apontado por participantes de sua pesquisa como essencial para a elaboração de uma aula realmente inclusiva. Pensando na carga horária exaustiva

dos professores, esse espaço deve ser ocupado de forma a unir prática e teoria, ampliando o conhecimento, mas também já construindo planos de aula, materiais e recursos utilizados pelos docentes.

Dessa forma, não apenas no que se refere a educação inclusiva de discentes com DV, a formação continuada de professores se faz um espaço essencial para atender as lacunas não preenchidas pela formação inicial, bem como as transformações socioculturais, políticas, econômicas e demais experienciadas pela sociedade como um todo e que afetam e afetarão o processo de ensino e aprendizagem, garantindo um ensino de excelência e uma eficácia educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu constatar que a desvalorização da atividade docente também figura no meio acadêmico e evidencia na formação inicial, ao inferir que o domínio relativo ao conhecimento científico e disciplinar forma espontaneamente o bom professor, o que, somado ao diminuto conteúdo pedagógico da licenciatura corrobora para o pouco conhecimento relativo à educação inclusiva, bem como das deficiências, tais como a DV.

Mesmo os formados recentemente, ou seja, após a implementação da maioria das leis de educação inclusiva, relatam pouca ou nenhuma formação para o exercício dessa inclusão, fato que gera falta de conhecimento amplo sobre as adaptações pedagógicas disciplinares, bem como a errônea ideia de que materiais adaptados poderiam por si só realizar a inclusão efetiva dos estudantes com deficiências. Além disso, também se incorre no erro de considerar que algumas deficiências anabilitem completamente a pessoa para o exercício e aprendizagem de certas disciplinas.

Nesse sentido, constatou-se também uma necessidade de naturalizar a inclusão dos discentes com deficiência como mais uma diferença na sala de aula, rompendo com as padronizações comportamentais e expectativas que afetam mesmo os estudantes que não possuem deficiência. E, nesse sentido, a formação continuada ainda se apresenta pouco explorada como espaço significativo para o preparo às transformações culturais, sociais, econômicas políticas e legislativas que se mostram constantes na sociedade.

A formação do professor ocorre desses espaços, mais ainda de forma incipiente, embora as pesquisas demonstrem resultados extremamente positivos,

quando da ocupação desses espaços, por oficinas e cursos sobre educação inclusiva, sobretudo no que se refere a DV, foco do presente trabalho.

Percebe-se, portanto, traços comuns a todos os achados da presente pesquisa: a falta de formação leva a erros conceituais, teóricos e práticos na educação dos discentes com DV; e a inclusão é vista como uma adaptação de um contexto normal que, portanto, deixa de ser natural e, por essa característica gera desconforto nos professores e discentes. E a formação continuada se mostrou eficaz na quebra de paradigmas com relação a DV, no sentido de aumento da procura pelos cursos de formação.

A pesquisa atendeu a questão norteadora ao destacar como tem ocorrido a formação continuada de docentes para habilitá-los no trabalho com discentes com DV, constatando que, ainda que de forma muito incipiente, esta ocorre primordialmente em cursos de formação continuada e permitem aliar teoria e prática, ampliando o domínio conceitual, adaptações curriculares, naturalização das diferenças e, dentre elas as deficiências, elaboração de materiais, planejamento de aulas, conhecimento das tecnologias e sua correta relação com as escolhas pedagógicas que garantam a efetiva aprendizagem, bem como a real inclusão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de Professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista de Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n. 3, p. 120-140, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>.

ANDRADE, D. L.; SOUZA, M. F. N. O processo de ensino aprendizagem dos deficientes visuais em duas escolas públicas do ensino fundamental, na zona urbana do município de Benjamin Constant/AM. **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura-ANINC**, v.05, n. 01, ano 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/10840/7958>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, F. P. de; CARVALHO, C. P. de. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 617-634, 2019.

CONCEIÇÃO, L. F.; SANTOS, G. L. G. SANTOS, F. R. Formação continuada de professores de Química: estratégias para o planejamento de uma aula inclusiva para alunos com baixa visão. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 7, p. 1-26, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

DELLCARRO, J. C. S. **Formação continuada de profissionais da educação básica em educação inclusiva: possibilidades do ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual**. 148 f. Dissertação (Mestrado e Educação em Ciências e Matemática) Centro de Referência em Formação e em Educação do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021. Disponível em: file:///D:/DriveOF/FreeLas/Mariluce%20Disserta%C3%A7%C3%A3o/RSL%20cap3/MECM DISSERTACAO_JESSICA_CRISTINA_SILVA_DELCARRO.pdf.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010.

GIL, M. (org). **Caderno da TV Escola- Deficiência Visual**, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância, nº 1, Brasília, 2000: MEC.

GOMES, A. C. V. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a pessoa com deficiência intelectual**. 2021. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf.

LIMA, M. L. B.; OLIVEIRA, J. R. VIANA, L. A. F. C. O status do processo de inclusão da pessoa com deficiência visual no sistema educacional: Uma revisão integrativa

de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18553/16577>.

LIMA, R. F. de; MELLO, R. de J. L. de; MASSONI, I.; CIASCA, S. M. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. **Revista Neurociência**, v. 14, n. 4, p. 185-190, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8741>.

LIMA, E. L. M.; MEDEIROS NETA, O. M. Inclusão de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: formação docente e práticas pedagógicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.11, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/profo/Downloads/3274-Texto%20do%20artigo-10879-1-10-20200707-1.pdf>.

MIRANDA, T. V. EDUCAÇÃO Física e deficiência visual: desafios e alternativas. **Cenas Educacionais**, v.4, n.e11152, p.1-12, Caetité - Bahia - Brasil, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11152>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Atendimento educacional especializado. Deficiência Visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf.

MOTTA, B. V. **Formação continuada no centro de apoio pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP): uma contribuição essencial para o atendimento de alunos com deficiência visual**. 92f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2020. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3445/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20no%20Centro%20de%20Apoio%20Pedag%C3%B3gico%20para%20o%20Atendimento%20%C3%A0s%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Visual%20%28CAP%29%20-%20uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20essencial%20para%20o%20atendimento%20de%20alunos%20com%20defici%C3%Aancia%20visual.pdf>.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Artigos Metodológicos Braz. J. Phys. Ther**, v. 11, n.1, fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.

SANTOS, C.C.; PIMENTA C.A.M.; NOBRE M.R.C. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v.15, n.3, p. 508-511, mai.-jun., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2463/2851>

SILVA, Y.F.O.; GRANEMANN, J.L. A formação de professores no estado de goiás: o desafio da educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 59-76. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8395>.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 256 p. 2000.

SOUSA, L. R. M.; SOUSA, C. E. B. Práticas docentes no ensino de ciências e biologia para alunos com deficiência visual: uma análise à luz da perspectiva inclusiva. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, v. 16, n. 3, jul./ set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15530>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TURCI, P. C. **Formação continuada de professores: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual**. 197f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12054>.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.014

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DISCUTINDO A ORGANIZAÇÃO E O CONFORTO AMBIENTAL NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

JOSIVALDO ALBUQUERQUE DE LIRA

Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC-RS, josivaldoufpb@gmail.com

GEANN FELIPPE DOS SANTOS

Graduando do Curso de História da Universidade Estadual - PB, geann.santos@aluno.uepb.edu.br

RONILSON MACÁRIO FELIX

Graduando do Curso de Pedagogia da Faculdade do Sertão Central - CE, ronilson.ufpb@gmail.com;

LUANDSON LUIS DA SILVA

Professor orientador: Doutor em Ciências da Educação - WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-FL, professorluandsonluis@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo surge da necessidade de discutir o atendimento aos alunos com deficiência, matriculados na sala de recursos multifuncionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda Neves de Lucena localizada no Município de Cuitegi-PB. Tem como objetivo analisar o cotidiano da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial no serviço de Atendimento Educacional Especializado, assim como observar o cotidiano, organização e o conforto ambiental da Sala de Recursos Multifuncional, refletir sobre a importância de um espaço diferenciado para alunos com deficiência como meio de desenvolvimento de suas habilidades e entender o funcionamento da SRM e as atividades desenvolvidas em sala. Como metodologia realizamos uma pesquisa de campo com aplicação de questionários com os docentes, pois assim tivemos um relato que norteou as informações acerca do atendimento educacional especializado onde confrontamos com o ponto de vista observado, em uma abordagem qualitativa. Como embasamento teórico utilizamos as discussões de diferentes autores, como: Mantoan

(2011), Sasaki (2002), Arroyo (2004, Rosa (2005), entre outros. Concluímos que apesar das dificuldades encontradas, tais como: falta de material específico para melhor trabalhar com cada deficiência, falta de intérprete de Libras, problemas estruturais e entre outros, o trabalho aos poucos está acontecendo dentro do espaço escolar. Outro ponto analisado foi a melhoria das práticas pedagógicas, para isso propomos a reflexão da importância do trabalho em articulação entre os docentes do ensino regular e da educação especial. Dessa forma, compreendemos que investigar a prática pedagógica do AEE na Sala de Recurso Multifuncional, irá possibilitar conhecer o meio em que estamos inseridos enquanto educadores, organizar a ação pedagógica, e as especificidades do trabalho com esse público, bem como poderá trazer contribuições para a reflexão sobre a função deste serviço com o aluno que apresenta deficiência de diferentes naturezas.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Atendimento Educacional Especializado, Sala De Recurso Multifuncional.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se firmado como um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, principalmente no que tange ao acolhimento e desenvolvimento de alunos público alvo de educação especial e pessoas com deficiência. Este artigo emerge da necessidade premente de explorar e refletir sobre a dinâmica, organização e o conforto ambiental na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde se realizam as práticas educacionais direcionadas aos alunos com deficiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda Neves de Lucena, situada no Município de Cuitegi, PB.

O objetivo central deste estudo é analisar o cotidiano da Educação Inclusiva, focalizando a perspectiva da Educação Especial, especialmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e investigar a estrutura, organização e o conforto ambiental na Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, propõe-se a compreender a importância de um ambiente adaptado para os alunos com deficiência, visando potencializar o desenvolvimento de suas habilidades e compreender a dinâmica e as atividades desenvolvidas nesse espaço.

A metodologia adotada para este estudo baseou-se em uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando questionários aplicados aos docentes, buscando elucidar e integrar relatos que nortearam informações sobre o Atendimento Educacional Especializado. A abordagem foi de natureza qualitativa, confrontando esses relatos com as observações realizadas.

Para embasar teoricamente este estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica por meio de diversas fontes e discussões de autores renomados, como Mantoan (2011), Sassaki (2002), Arroyo (2004), Rosa (2005), entre outros, a fim de fundamentar a análise das práticas inclusivas e das demandas específicas da Educação Especial.

Os resultados indicam um cenário no qual, apesar dos desafios enfrentados, como a escassez de materiais específicos para cada tipo de deficiência, a ausência de intérpretes de Libras e problemas estruturais, observam-se avanços notáveis dentro do ambiente escolar. Um aspecto crucial examinado foi o aprimoramento das práticas pedagógicas, destacando a relevância da colaboração e da articulação entre os professores do ensino regular e da educação especial.

Ao analisar a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais, este estudo busca não apenas

compreender o ambiente educacional, mas também aprimorar a ação pedagógica, levando em consideração as particularidades do trabalho com esse público. Proporciona reflexões essenciais sobre o propósito deste serviço em relação aos alunos que apresentam deficiências de diferentes naturezas.

METODOLOGIA

Para a construção dessa pesquisa foi realizado a pesquisa de campo, com a abordagem pesquisa quantitativa e qualitativa, além da pesquisa bibliográfica, para entender o contexto e os conceitos relacionados à organização e o conforto ambiental na sala de recursos multifuncionais, com a revisão de artigos, livros com diferentes autores, como também estudos significativos na área de educação. A pesquisa bibliográfica desempenhou um papel fundamental na coleta de informações provenientes de diversas fontes acadêmicas, permitindo a fundamentação teórica e a compreensão aprofundada dos conceitos e abordagens relacionados à Educação Inclusiva, Educação Especial e práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiência.

Para a abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa de campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda Neves de Lucena, em Cuitegi, PB. Essa etapa incluiu a aplicação de questionários aos docentes responsáveis pela Sala de Recurso Multifuncional. Esses questionários visaram captar informações relevantes sobre a rotina, desafios, práticas educacionais, organização do ambiente e a percepção dos educadores sobre a efetividade do Atendimento Educacional Especializado. Esses dados foram coletados e analisados qualitativamente, permitindo compreender os relatos e percepções dos profissionais envolvidos.

Para análise e discussão dos dados coletados apresentamos os resultados em forma de gráficos, fazendo os apontamentos dos dados relacionados à problemática em questão, para assim concretizar a análise posterior do resultado das informações colhidas. Chizzoti (2006) enfatiza que:

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes. (CHIZZOTI. 2006 p. 84)

Para o levantamento de dados dos questionários aplicados firmou-se que o levantamento teria como embasamento a parte estrutural da escola, quem eram os sujeitos participantes da educação especial e como funcionava o trabalho dos professores a partir de uma visão de interação como os materiais diversos existentes e sua utilização em sala de aula.

Além dos questionários, a metodologia qualitativa incluiu a observação direta do ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais. As observações detalhadas do espaço físico, da organização, da estrutura e do conforto ambiental foram registradas. Isso permitiu uma compreensão mais profunda sobre como o ambiente influencia o processo educacional de alunos com deficiência. Gil(1999), especifica o trabalho de pesquisa com questionários:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados por questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1999, p. 24)

Os dados obtidos por meio dos questionários foram submetidos a uma análise estatística quantitativa e qualitativa. Isso incluiu a tabulação e interpretação dos dados por meio de métodos estatísticos pertinentes para identificar tendências, frequências e correlações relevantes, proporcionando uma visão quantitativa dos resultados obtidos.

A análise dos dados qualitativos e quantitativos foi realizada de forma integrada. As percepções dos docentes e as informações obtidas por meio da observação e dos questionários foram combinadas para uma compreensão abrangente do ambiente, das práticas pedagógicas e das necessidades dos alunos com deficiência atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto atual, a educação especial é entendida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

O sentido da transversalidade da educação especial está expresso na afirmação de que ela perpassa, sem substituir, os níveis, etapas e demais modalidades da

educação básica. Ela deve integrar-se ao ensino comum “sem descaracterizar o que é próprio de cada um, estabelecendo um espaço de interseção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam” (ROPOLI, 2010, p.18-19).

A escola tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência. Esse fato já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional. Rosa (2005) defende que:

[...] o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidas para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em consequência, a educação especial adquire uma nova significação. Torna-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência – mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com ideais democráticos de uma educação para todos. (Rosa, 2005, p. 88).

Dessa forma, podemos ver que na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição Federal determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1988).

Os alunos com de deficiência deve ser incluso no ambiente escolar levando em consideração os espaços adequados para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Para Arroyo (2004, p. 192), “o tempo da escola é tão conflitivo porque foi constituído faz séculos e terminou-se cristalizando em calendários,

níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência”.

Outro ponto essencial na elaboração práticas inclusivas, é em relação a acessibilidade em diferentes espaços. Sasaki (2002) especifica, diferentes tipos de acessibilidade, entre elas: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

A acessibilidade atitudinal é um componente vital para a promoção da inclusão, pois aborda a necessidade de uma mudança de mentalidade e atitudes em relação às pessoas com deficiência. Essa forma de acessibilidade diz respeito à criação de um ambiente social no qual as diferenças são respeitadas, e os preconceitos e estigmas são superados.

Ao implementar a acessibilidade atitudinal, é essencial sensibilizar a sociedade, educando-a sobre as habilidades e potenciais das pessoas com deficiência. Isso envolve combater estereótipos prejudiciais e promover a valorização da diversidade. Profissionais, educadores, e o público em geral são encorajados a reconhecer e superar atitudes discriminatórias, promovendo uma cultura de respeito e inclusão.

Promover a acessibilidade atitudinal não apenas atende a requisitos legais, mas também cria um ambiente mais acolhedor e igualitário para todos. Ao desafiar e transformar atitudes negativas, construímos uma sociedade que reconhece a riqueza da diversidade e proporciona oportunidades equitativas para o pleno desenvolvimento e participação de cada indivíduo. A acessibilidade atitudinal, portanto, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

No âmbito arquitetônico, a acessibilidade materializa-se através de adaptações físicas. Ressaltasse elementos como rampas de acesso, elevadores e sinalizações táteis, que garantem a circulação independente em espaços públicos e privados.

A acessibilidade comunicacional se concentra na democratização da informação. A especificidade aqui envolve a disponibilização de recursos como Língua Brasileira de Sinais (Libras), audiodescrição e materiais em Braille, assegurando que a informação seja compreendida por todos, independentemente das barreiras sensoriais.

A acessibilidade instrumental refere-se ao acesso a ferramentas e tecnologias assistivas. Isso implica na disponibilização de dispositivos que facilitam

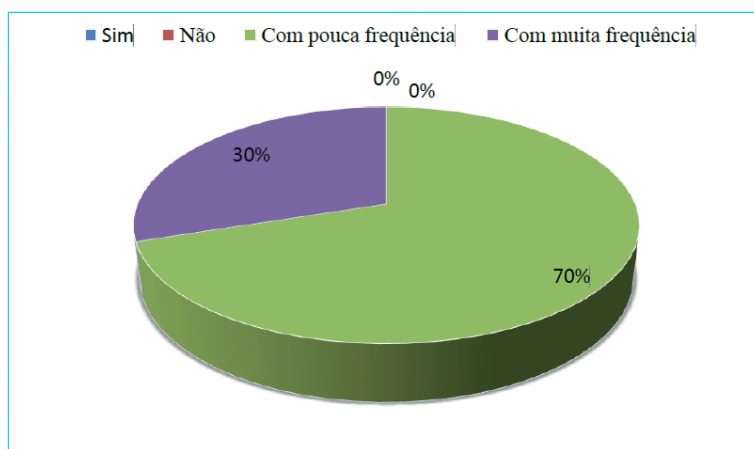
a realização de tarefas cotidianas, como bengalas, lupas, softwares de leitura, e outros recursos que promovem a autonomia.

A acessibilidade metodológica destaca a importância da adaptação de práticas pedagógicas. A colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial é crucial, evidenciando a necessidade de métodos de ensino flexíveis e personalizados para atender às diversas necessidades dos alunos.

A acessibilidade programática se manifesta através de políticas e programas inclusivos. Aqui, analisamos como iniciativas governamentais e empresariais podem criar um ambiente propício à inclusão, implementando ações concretas que transcendem regulamentações, visando efetivamente promover oportunidades equitativas.

Sendo assim, é direito legal que toda pessoa com deficiência que queira estudar, terá atendimento educacional especializado. Vejamos os resultados da pesquisa realizada sobre a temática:

Gráfico 1: Há adequação para recebimento de crianças público alvo da Educação Especial na sala de Recursos Multifuncional



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

No gráfico 1, foi questionado aos professores se a sala de recurso multifuncional do AEE, oportunizam adequação para receber crianças com diferentes características físicas; Poker *et al* (2013), afirma que:

[...] o professor poderá providenciar os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, garantindo-lhe uma educação de qualidade.

Dentre as opções apresentadas, 70% responderam que as oportunidades ocorrem com pouca frequência e 30% responderam que a adequação ocorre com muita frequência.

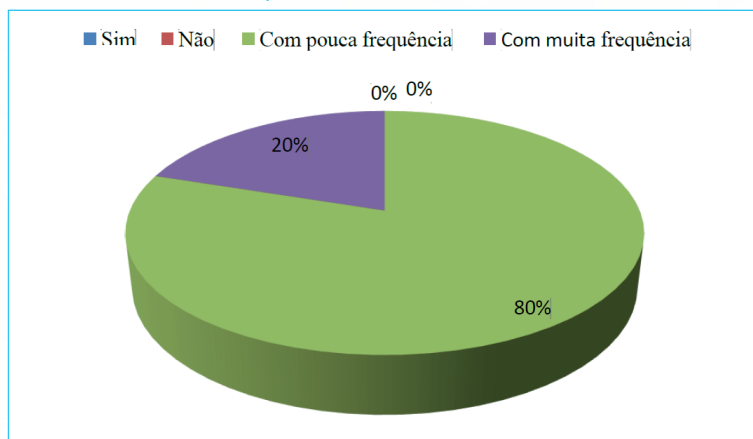
As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que tem como objetivos: Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado são organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo escolar.

A organização do espaço e da funcionalidade de um ambiente educativo não deve ter um fim em si mesma, mas estar correlacionada com os objetivos educacionais a que se pretende. Afinal a construção e a organização dos espaços escolares, entre eles a sala de recursos multifuncionais, devem possibilitar atividades de ensino que favoreçam o acesso ao conhecimento. "O desafio de levar os sujeitos a tornar-se parte da produção pedagógica, individual e 40 social e resgatar a dimensão pedagógica do espaço social escolar, significa compreendê-lo por sua natureza política e pedagógica" (ROSA; GALERA, s.d., p. 7).

Observemos o grafico 2, em relação aos materias assistivos na escola:

Gráfico 2: Há favorecimento de materiais assistivos para atendimento das necessidades do aprendiz-ado dos alunos público da Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

Sartoretto e Bersch (2017), afirmam que a tecnologia assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todos os Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

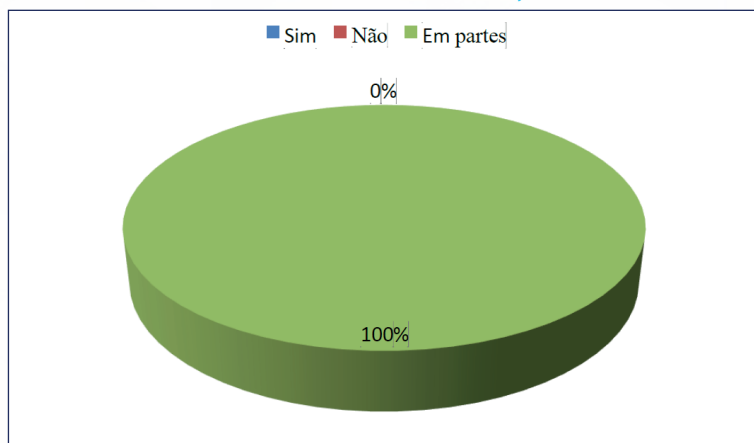
O objetivo das tecnologias assistivas são proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Seria a tecnologia destinada a dar suporte a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes, podem estar contidos em diversos ambientes da escola, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal como: (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras)

No gráfico 2, foi questionado sobre se há favorecimento de materiais assistivos para atendimento das necessidades do aprendiz-ado dos alunos, das opções apresentadas, a utilização desses materiais com muita frequência foi apontada por 20% dos pesquisados e com pouca frequência por 80% do público. Infelizmente o material que chega para atendimento dos estudantes na sala de recursos, ainda é

insuficiente ou mesmo quase inexistente quando se trata de distúrbios pelas políticas públicas em âmbito nacional.

Gráfico 3: Na sala de Recurso Multifuncional a estrutura e acabamentos adequados para organização e conforto ambiental das crianças.



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

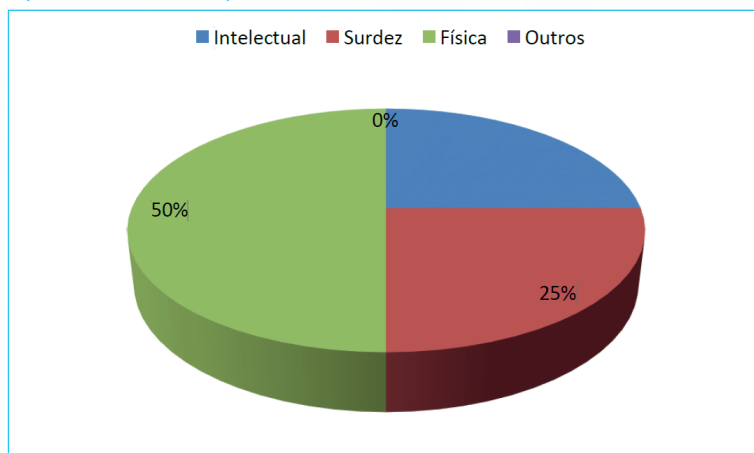
Kowaltowski et al.(2001), aponta que:

O conforto ambiental é uma parceria entre ambiente físico, características do local e da arquitetura da edificação. O uso dos espaços e, portanto, a implantação das edificações nos lotes, deverá observar as condições naturais do terreno, visando à proteção ambiental e o seu aproveitamento para a iluminação, ventilação e insolação adequada

Diante disso, neste gráfico podemos perceber que o conforto da sala de recurso multifuncional apresenta em partes um conforto ambiental apresentado por Kowaltowski. Dessa forma, perante o público pesquisado 100% afirmaram que a estrutura e o acabamento das salas são “em partes” adequadas para organização e conforto ambiental das crianças.

Vejamos o gráfico 4, sobre os tipos de deficiência atendidas na sala de recurso multifuncional:

Gráfico 4: Tipos de deficiências que são atendidas na sala de recursos multifuncional desta escola.



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

O objetivo do atendimento educacional especializado é complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A Resolução CNE/CBE nº 04/2009, atenta para o público alvo do atendimento educacional especializado:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

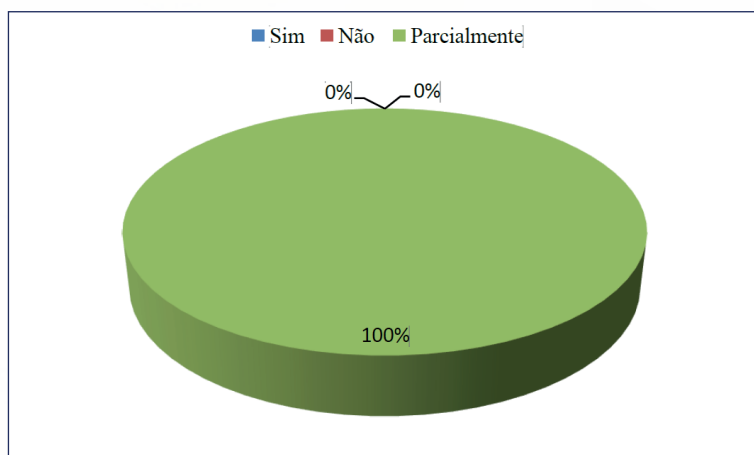
Diante disso foi questionado aos professores quais tipos de público alvo eram atendido na Sala de Recurso Multifuncional daquela escola. Perante as necessidades,

foi apurado que 50% dos alunos que são atendidos ali apresentam outros tipos de deficiência física, 25% apresentam deficiência auditiva e outros 25% apresentam deficiência intelectual.

Alguns alunos enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido as suas deficiências. Esses alunos, muitas vezes, não têm encontrado respostas às suas necessidades educacionais especiais no sistema de ensino. Desta forma a sala de recurso multifuncional tem a possibilidade de beneficiar os recursos de acessibilidade por meio de ajudas técnicas e de tecnologias assistivas, utilização de linguagens e códigos aplicáveis e pela abordagem pedagógica que possibilite seu acesso ao currículo.

Alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. É compreendido, segundo as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica, em três grupos: 1) alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; 2) alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; 3) alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade.

Gráfico 5: Disponibilidade de espaço físico, mobiliário, materiais e recursos pedagógico e acessibilidade na sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitegi-PB

Ainda a Resolução CNE/CBE n.04/2009, em seu artigo 10, ressalva sobre a disponibilidade do espaço físico, quanto a organização da sala de recursos multifuncional:

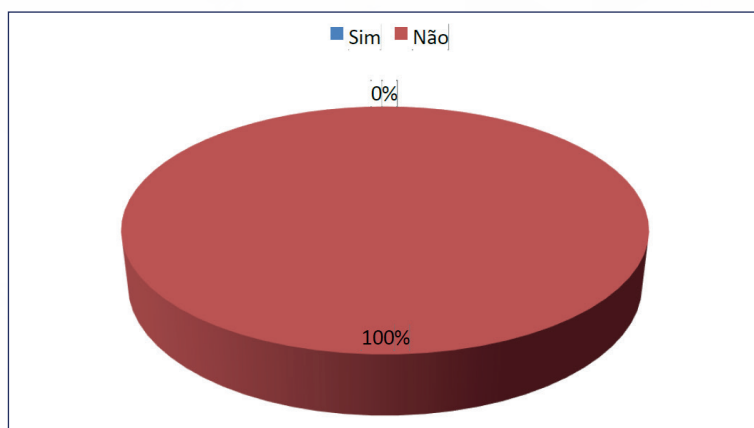
Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;(BRASIL,200

O projeto pedagógico da escola deve prever neste documento em relação a sala de recursos multifuncional para que o público alvo seja assistido de forma coerente e com condições adequadas. Sendo assim, no Gráfico 5 foi questionado sobre a disponibilidade desses recursos na escola, e todos os professores informaram que há disponibilidade parcial desses recursos, o que deixa evidente a fragilidade e a ausência de políticas públicas voltadas para o trabalho do Professor da Sala de Recurso Multifuncional.

Apesar do atendimento especializado ser um passo importante para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e as tecnologias assistivas serem ferramentas que contribuem para a acessibilidade da informação e da comunicação, A distribuição e utilização de recursos pedagógicos e equipamento específico para que o atendimento aconteça de maneira adequada. Sua efetivação requer a eliminação de preconceitos exigindo uma mudança de atitude e atenção especial à diversidade humana.

Gráfico 6: Há existência profissional de apoio, guia ou intérprete de Libras na articulação da sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

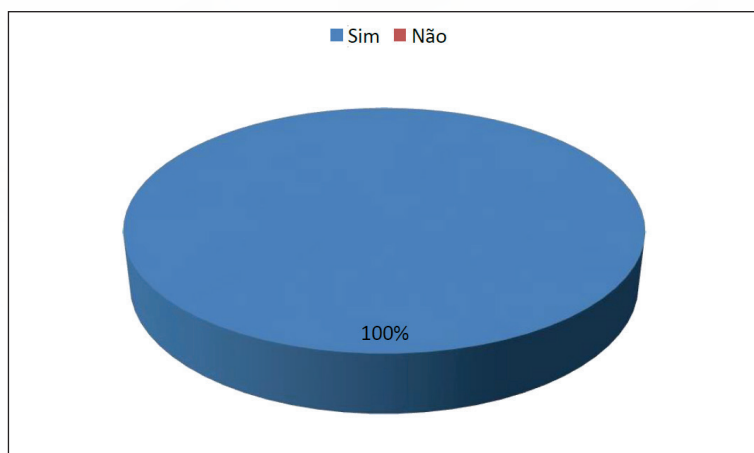
A produção CNE/ CBE N.04/2009 em seu art. 10, inciso V e VI, tratando-se de profissionais na sala de recursos multifuncional', determina que:

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

Dessa forma, percebemos que de acordo com o gráfico 6, há profissional qualificado que acompanhe os alunos na sala de recursos multifuncionais, havendo um cumprimento com o que imposto na resolução citada.

Gráfico 7: Articulação dos professores do ensino regular com os professores da Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitegi-PB

Silva (2011), afirma que:

a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados. Além disso, estes estudos relatam melhorias dos alunos com necessidades educativas especiais quanto a seu desempenho acadêmico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

É necessário que haja essa colaboração mútua entre o professor da sala regular e o profissional da sala de recurso multifuncional. Sua importância para inclusão e o sucesso das aprendizagens. A articulação entre estes dois grupos de docentes é condição necessária para os alunos público alvo da Educação Especial, e possibilita a produção de materiais e avaliação de modo mais efetivo e eficiente.

Assim, ao serem questionados sobre essa articulação, os professores demonstram que há uma articulação efetiva de 100% entre esses docentes.

Gráfico 8: Há Disponibilidade de formação continuada relacionada a educação inclusiva para a sala regular e sala de recursos multifuncional



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

Nóvoa (1999), afirma que conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Sendo assim, foi questionado aos professores pesquisados se eles regularmente frequentam cursos de formação continuada para atualização de conhecimentos, principalmente no que tange à educação inclusiva, onde todos responderam que "sim", e ressaltaram à importância de se atualizarem constantemente.

A Resolução Nº 4/2009 do CNE/CEB considera a ação exercida pelo profissional do AEE como exercício de docência, enfatizando que para atuação no mesmo,

o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Considera ainda como atribuições deste professor:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

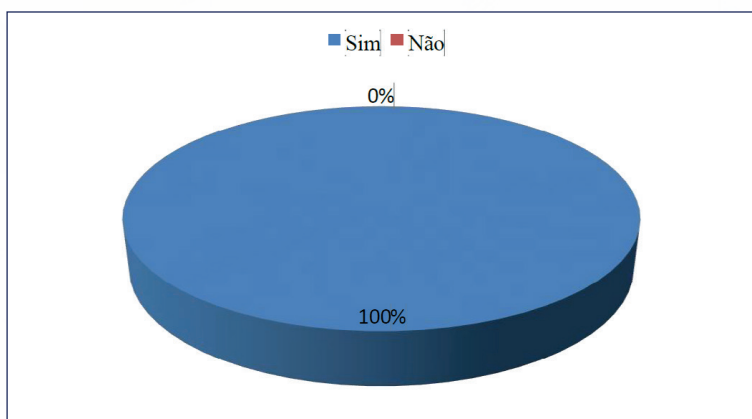
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Neste sentido é essencial Formação Continuada Professores da Sala de Aula Regular, pois possibilita a Capacitação em estratégias inclusivas para atender às diversas necessidades de aprendizado e desenvolve habilidades para identificar e apoiar alunos com deficiência, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva, já para os Professores da Sala de Recursos Multifuncionais, a formação continuada desenvolve o aprofundamento em recursos e tecnologias assistivas para oferecer suporte personalizado aos alunos com deficiência, além do desenvolvimento de estratégias específicas para atender às demandas individuais.

A colaboração entre esses profissionais desempenha um papel crucial na criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades diversificadas

dos alunos, proporcionando oportunidades iguais para todos. Investir na formação contínua é investir no desenvolvimento e sucesso de cada estudante, construindo uma sociedade mais inclusiva e justa.

Gráfico 9: Há atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento na sala de recursos multifuncional da escola?



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

A Educação Especial tem adquirido um papel crucial no suporte e desenvolvimento de estratégias que visam atender às necessidades específicas de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), em especial o Autismo. Nesse contexto, a Sala de recursos multifuncional se destaca como um ambiente fundamental para promover o aprendizado, inclusão e desenvolvimento integral desses alunos.

Na sala de recursos multifuncional, são aplicadas metodologias e estratégias pedagógicas que visam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com TEA. O uso de recursos adaptados, como materiais visuais, tecnologias assistivas e abordagens de comunicação alternativa, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem.

Estudos demonstram que a implementação eficaz de programas na sala de recursos multifuncional resulta em avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, na autonomia e na qualidade de vida dos alunos com TGD. A promoção de uma educação inclusiva também impacta positivamente o ambiente escolar como um todo.

Para Nadal (2011) Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais que acabam se manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida, caracterizando pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

Diante disso, foi questionado aos professores se a sala de recurso multifuncional tinha algum aluno com transtornos globais, e autismo, eles informaram que sim, sendo 100% atendido pelos professores, de acordo com suas necessidades específicas.

Neste sentido, a Sala de recurso multifuncional representa um ambiente crucial para a promoção da inclusão e desenvolvimento educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. A abordagem personalizada, a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas e o suporte multidisciplinar desempenham um papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e acessível.

Gráfico 10: Há atendimento de alunos com alta habilidade e superdotação na sala de recursos multifuncional na escola



Fonte: Resultado de pesquisa realizada com os professores na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitégi-PB

A Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 1994, adota o conceito de Marland, que define como pessoas crianças e adultos com altas habilidades / superdotação as que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão

acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Questionado aos professores sobre a interação de alunos com superdotação ou altas habilidades sendo atendidos na sala de recursos multifuncional em 100% daquela escola, os mesmo informaram que não há estudantes que apresentem tais características.

A prática pedagógica com alunos superdotados é um desafio e uma oportunidade para os educadores. Ao adotar práticas sensíveis, estratégias de diferenciação curricular e um ambiente que promova o desenvolvimento pleno, os professores podem catalisar o potencial desses alunos excepcionais. Investir em pesquisas contínuas, formação docente especializada e programas de apoio é essencial para atender às demandas específicas desses estudantes e prepará-los para contribuir de maneira significativa para a sociedade.

Historicamente a educação especial no Brasil conseguiu muitos avanços. De acordo com Sasaki (2002), no início da década de 70, o movimento de integração social passou ser repensado, a partir da tentativa inserção do deficiente na sociedade de uma forma geral. A prática de integração teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

A integração escolar, pressupõe a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades especiais em salas de aula convencionais, oferecendo suporte adicional quando necessário. No entanto, este modelo muitas vezes demanda que os alunos se adaptem ao ambiente existente, por meio de ajustes e suportes específicos, sem uma mudança significativa na estrutura ou abordagem educacional predominante.

A eficácia da prática pedagógica com alunos superdotados é ainda mais aprimorada quando se integram os diferentes tipos de acessibilidade. Ao reconhecer a diversidade não apenas nas habilidades cognitivas, mas também nas necessidades de acessibilidade, os educadores podem criar ambientes inclusivos que atendam às características únicas de cada aluno.

Integrar os elementos de acessibilidade na prática pedagógica não apenas aprimora o ambiente educacional para alunos superdotados, mas também promove uma cultura inclusiva que reconhece a diversidade de habilidades e potenciais. Essa abordagem holística não só atende às necessidades imediatas dos alunos superdotados, mas também prepara um terreno fértil para uma educação

inclusiva e equitativa, onde cada aluno pode prosperar e contribuir plenamente para a sociedade.

Por outro lado, a inclusão escolar é uma abordagem mais abrangente e progressista, que propõe a modificação do ambiente educacional para acomodar a diversidade de todos os alunos. Não se limita apenas à presença física de alunos com necessidades especiais na sala de aula regular, mas se estende para a criação de um ambiente que celebra e valoriza as diferenças individuais, promovendo a participação ativa e a igualdade para todos os estudantes.

Portanto discutir e pesquisar sobre a qualidade e procedimentos presentes na Escola Hilda Neves de Lucena no município de Cuitegi- PB, em relação a sala de recurso multifuncional na educação especial, permite uma visão construtiva que representa uma conquista significativa no panorama educacional. Foi possível compreender que a sala de recurso multifuncional atende não apenas às necessidades individuais dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizado, mas também promove uma abordagem inclusiva que valoriza a diversidade. Seu papel fundamental na criação de um ambiente educacional que capacita e celebra as diferenças torna esse espaço essencial na busca por uma educação verdadeiramente igualitária e adaptada a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda Neves de Lucena revelou aspectos fundamentais para a compreensão e aprimoramento da prática educativa voltada para alunos com deficiência. Esta pesquisa, pautada na observação do cotidiano e na perspectiva dos docentes, enfatizou não apenas os desafios enfrentados, mas também os avanços alcançados no ambiente escolar em direção à Educação Inclusiva.

A análise do conforto ambiental, da organização e do funcionamento da Sala de Recurso Multifuncionai permitiu constatar que, apesar das limitações como a falta de material específico de tecnologia assistiva, o serviço de atendimento aos alunos com deficiência está gradativamente se consolidando. A colaboração e articulação entre os professores do ensino regular e da educação especial são evidenciadas como um aspecto essencial para a melhoria das práticas pedagógicas,

visando atender de maneira mais eficaz e inclusiva às necessidades individuais dos estudantes.

O embasamento teórico, ancorado nas contribuições de diferentes autores no campo da Educação Especial, proporcionou um arcabouço sólido para a compreensão e a reflexão sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado. A interseção entre teoria e prática revelou a relevância de aprimorar não somente a estrutura e os recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, mas também as práticas pedagógicas, visando oferecer um suporte educacional cada vez mais adequado e inclusivo.

Nesse sentido, a pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais se apresentam como um caminho fundamental para não apenas compreender o ambiente educativo e as demandas dos alunos, mas também para promover mudanças e melhorias significativas. Este estudo não apenas oferece informações importantes sobre os desafios e conquistas do serviço de educação especial, mas também destaca a necessidade contínua de adaptabilidade, aprimoramento e colaboração entre os profissionais da educação, a fim de proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independente de suas necessidades individuais

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Tempo, tempo, tempo. IN: ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 187205.

BERSCH, R. C.; SARTORETTO, M. L. **Tecnologia Assistiva (T.A.) e Processo de Avaliação nas escolas**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 04 de setembro 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 28 de Agosto de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf. Acesso em 28 de Agosto de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CHIZZOTTI, Antonio. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez.

KOWALTOWSKI, Doris, C.C.K ; NASCIMENTO, Marlei G. do ; SOUZA, Suzana N. P. de O.; BORGES FILHO, Francisco; SILVA, Daniel; LABAKI, Lucila; PINA, Silvia M. & BERARDI, Núbia. **Divulgação do Conhecimento em Conforto ambiental.** ENCAC. São Paulo/SP: 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar.** Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 09 de setembro de 2023.

NADAL, Paula. **O que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?** 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-ostranstor/nos-globais-do-desenvolvimento-tgd>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Portugal: Porto, 1992.

POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** Oficina Universitária/ Cultura Acadêmica, 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Ceará, 2010.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.** Curitiba: SD, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Alcino. **A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE.** Disponível em: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_08_03_AS.htm. Acesso em: 01 de setembro de 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.015

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL COM DOCENTES DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS DE FEIRA NOVA E BOM JARDIM, NO ESTADO DE PERNAMBUCO

RHAISSA FRANCISCA TAVARES DE MELO BALDER

Doutora em Geografia – UFPE, rhaissatavares@hotmail.com;

ALINE FERNANDA SILVA DE MOURA

Graduada pelo Curso de Geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, aline_fgomes@hotmail.com;

JHONATAN MEIRELES DA SILVA LOPES

Graduando pelo Curso de Medicina da Universidade de Buenos Aires – UBA, jhonatanmeireles@campus.fmed.uba.ar;

JACIANE BEZERRA DA SILVA

Graduada pelo Curso de Geografia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Jacianebezerra55@gmail.com;

RESUMO

O ensino da geografia na Educação Inclusiva é imprescindível, pois, a partir desta ciência é possível desenvolver no cidadão a habilidade de construir um olhar crítico e reflexivo do mundo, compreendendo e relacionando à realidade vivenciada. A luta pela inclusão deve acontecer no dia a dia, enxergando o nosso próximo com respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência. A escola deve ser um ambiente multicultural, onde venha a atender um público diversificado, com objetivos, ideologias e necessidades diferentes, com características próprias. Para isso, a presente pesquisa é de caráter exploratório, e foi realizada com docentes da rede pública dos municípios de Feira Nova e Bom Jardim, no Estado de Pernambuco. O método adotado foi o qualitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores de Geografia que tenham em sala de aula alunos

portadores de algum tipo de necessidade especial. A inclusão escolar é um assunto que ainda merece atenção, principalmente relacionado a repensar as práticas no ensino da Geografia, buscando sempre incluir os estudantes e trazer formas de abordagens diferenciadas dos conteúdos para que o aprendizado aconteça de forma mais efetiva, pois, as instituições de ensino são espaços onde se congregam valores, respeito e princípios, viabilizando assim a aprendizagem para todos, igualmente, e a partir desta pesquisa percebe-se que as práticas tornam as aulas mais dinâmicas e atraentes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino da geografia. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tem incentivado o interesse de pesquisadores e professores na tentativa de achar ou mesmo apresentar a necessidade de novas técnicas e métodos de ensino que reflitam a diversidade que constitui a escola, prestigiando-a e se ajustando a ela numa perspectiva inclusiva. A escola é um lugar diverso, um ambiente onde diferentes personalidades, conceitos, comportamento, costumes e habilidades se encontram. Essas características vêm tornando-se fortalecida pela implementação da educação inclusiva, educação essa que proporciona meios para que se ensine e se aprenda mediante a diversidade, em que todos os alunos aprendam juntos, sem distinção.

Desde a sua formação, a escola regular sempre foi uma instituição planejada para atender um determinado perfil de aluno, porém, com o passar dos anos a demanda foi sendo modificada para atender os estudantes com necessidades especiais, exigindo tanto da equipe escolar, quanto da estrutura, mudando e inovando, com novas estratégias que atendam a todos.

A problemática do presente trabalho se deu a partir de observações em ambientes escolares, onde foram feitos alguns questionamentos: “Como professores trabalham alguns assuntos da Geografia na Educação especial?”, “Quais ferramentas didáticas podem ser utilizadas como facilitadores de aprendizagem nessas turmas?”.

Dessa forma, essa pesquisa justifica-se pelo fato de que a educação especial necessita de um maior cuidado, atenção e cautela por parte de toda a equipe escolar e mais precisamente dos professores, como também se faz necessário pensar em metodologias diferentes e atrativas para as aulas de Geografia, considerando que, cada aluno contém uma particularidade. Entretanto, nem sempre essa é a realidade das escolas, diversas vezes não há estrutura apropriada e metodologia que atenda as especificidades das turmas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender a Geografia no contexto da educação inclusiva e sua importância no ambiente escolar, tendo como enfoque as formas de abordagens dos conteúdos, além da busca de estratégias para facilitação da aprendizagem. Como objetivos específicos, compreender quais as dificuldades existentes para o ensino da Geografia nas turmas com portadores

de necessidades especiais; compreender como ocorre o processo inclusivo nas instituições e nas aulas; refletir sobre formas de abordagem didático-pedagógico que incentivem a compreensão dos conteúdos da Geografia nessas turmas; mostrar aos professores ferramentas para a facilitação da aprendizagem de forma inclusiva com o uso de atividades práticas e dinâmicas.

De acordo com Monteiro (2015):

O desenvolvimento de práticas inclusivas pressupõe uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças, enquanto classe heterogênea, abrindo mão de práticas de ensino seletivas que visam à classificação e a categorização dos alunos entre os que têm ou não condições de aprender, considerando a pluralidade como fator de crescimento e desenvolvimento de todos. (MONTEIRO, 2015, p.54).

Para construção desta pesquisa foi usado o método de pesquisa exploratória, com aspecto qualitativo e quantitativo com a finalidade de obter respostas diferentes obtidas pelos professores que serão entrevistados de forma remota, ou seja, via internet com aplicação de um breve formulário onde ambos responderão as perguntas apresentadas a fim de identificar seus pontos de vista com base nas perguntas formuladas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para compreender sobre a Educação Especial e Inclusiva, é necessário entender um pouco da história de como ocorreu esse processo. De acordo com Neto et. al. (2018), a história humana evidencia, desde a Antiguidade, a descrição de pessoas com alterações anormais por motivo genético. A essas pessoas era negado o convívio social, elas eram enclausuradas em suas próprias casas ou em outro lugar para tratamento, pelos familiares ou pelas autoridades.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou em 2010, 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil, o que equivalia na época à 23,9% da população. O IBGE considera pessoa com deficiência aquela que tem muita dificuldade ou não consegue de modo alguém enxergar, ouvir, se locomover sem auxílio, movimentar membros superiores ou fazer tarefas habituais como se comunicar, ter cuidados pessoais, trabalhar, estudar, etc, em decorrência de limitações nas funções mentais ou intelectuais, mesmo que faça uso de aparelhos de auxílio.

Quando observado os números das pessoas com deficiências no ambiente escolar, temos os seguintes dados: de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todos o país, segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), também teve um aumento de 5% para os alunos que estão incluídos em classes comuns na rede pública de ensino, onde se concentra o maior número de estudantes com algum tipo de deficiência especial. Em 2014, eram 886.815 alunos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras. Esse número tem aumentam a cada ano, em 2018 chegou a cerca de 1,2 milhão de estudantes. Entre 2017 e 2018, houve aumento de aproximadamente 10,8% nas matrículas, e mostram a urgência de se pensar no processo de inclusão escolar.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantem o direito de todos à educação, sendo ela um dever do Estado e da família promovê-la, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

A educação dos portadores de necessidades educativas especiais passou a ser uma competência da União, dos Estado, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme mostra o artigo 23 da constituição federal de 1988:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, p. 28-29).

Historicamente, durante muitos anos as pessoas com algum tipo de deficiência eram completamente excluídas da sociedade. Analisando os documentos norteadores da educação, em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, no qual diz que no Brasil, deve-se incluir todos os estudantes de 4 a 17 anos na escola. Os estudantes com necessidades especiais devem ser matriculados preferencialmente em classes comuns. Para isso, deve haver a garantia em

todo o sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A educação inclusiva no Brasil só começou realmente a se estabelecer após a Declaração de Salamanca, também em 1994. Essa declaração, que foi um marco de suma importância para a Educação Especial expõe que diante do alto custo em manter instituições especializadas apenas para alunos com necessidades especiais, as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças independentes de suas condições.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.3).

Após a implementação da Declaração de Salamanca, outras leis e decretos foram sancionados e deram suporte a Educação Inclusiva, entre elas também é pertinente citar a Convenção de Guatemala em 1999, onde afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

Laplane (2006), traz sua contribuição afirmando que a ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. A inclusão da pessoa com necessidades especiais é uma temática de grande importância e vem ganhando espaços cada vez maiores em debates e discussões apontando a necessidades de as instituições de ensino acolherem as diferenças peculiares humana.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2019 realizado pelo Inep, mostra que, 38,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 55,6% das privadas têm banheiros para pessoas com necessidades especiais. No ensino fundamental, 28% das escolas públicas e 44,7% das particulares têm dependências adequadas para

peessoas com necessidades especiais. No ensino médio, 60% das escolas públicas e 68,7% das escolas particulares dispõem de banheiro especial e 44,3% das públicas e 52,7% das privadas têm dependências adequadas.

A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação geográfica é de suma importância para formação do indivíduo pois traz a possibilidade de gerar no estudante um olhar diferenciado sobre o mundo. A Geografia é uma ciência necessária para a leitura do espaço, e desenvolver o raciocínio geográfico nos estudantes é seu papel principal em relação às demais disciplinas da grade curricular, pois é fundamental na formação do indivíduo.

Os alunos com necessidades especiais têm uma percepção do mundo diferente dos demais, mas não deixam de apresentar uma percepção geográfica de sua realidade de existência. Por isso que o ensino da Geografia é importante, podendo ocasionar situações de aprendizagem de acordo com as necessidades desses estudantes inclusivos, respeitando as suas singularidades.

Como disciplina, de acordo com Belo e Ferreira (2012), a Geografia traz em sua grande abrangência em relação às diferentes áreas do conhecimento o respaldo necessário à compreensão do homem enquanto sujeito ativo em um mundo extremamente dinâmico. Com isso, se tratando de um aluno com deficiência, essa compreensão se torna um pouco mais difícil, sabendo disso, é importante que o professor desenvolva certas habilidades criativas e dinâmicas para abordar com esses alunos, facilitando assim o processo de aprendizagem.

De acordo com Reis, Pereira e Melo (2018), o ensino de geografia é fundamental nesse processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual ou física, pois proporciona situações de aprendizagem que valoriza as referências que o aluno tem e o espaço vivido e produzido por ele.

Sobre isso, Batista e Montoan (2007) afirmam que:

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. (BATISTA; MONTTOAN, 2007, p. 16).

Com isso, esse estudante necessita de aulas mais dinâmicas e práticas, utilizando exemplos com materiais concretos, que podem ser construídos por ele mesmo, ao qual o estudante possa pegar os objetos, visualizar, sentir e principalmente perceber a ligação do conteúdo trabalhado com seu dia a dia.

É de suma importância que os estudantes dos cursos de licenciatura tenham acesso aos conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e as deficiências, para que possam ter uma atuação em sala de aula consciente e crítica no sentido de concretizar uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem dos estudantes, respeitando e considerando as diferenças como elementos constitutivos da relação pedagógica. De acordo com Freitas:

Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência; consciência de suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos; Desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino aprendizagem; Coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática; Capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos de diferentes níveis e compreensão e desempenho acadêmico; respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando às necessidades dos alunos (2006, p.177).

O professor de Geografia pode fazer o uso de metodologias diferenciadas para adaptar seu conteúdo de acordo com a turma e a série em que os alunos estão inseridos, desenvolvendo técnicas mais criativas e dinâmicas em sala de aula. Assim, poderá facilitar o desenvolvimento de todos os alunos sobre temas abordados na Geografia, desafiando os estudantes a ter uma visão diferente dos conteúdos e, dessa forma, assimilá-los de forma mais efetiva.

AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO FACILITADORAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Pensar em metodologias para trabalhar os conteúdos de Geografia com alunos que tenham algum tipo de deficiência não é fácil, porque o processo de inclusão de alunos com deficiência ainda é desafiador para a escola regular. É importante desenvolver o aprendizado geográfico, por meio de jogos, brincadeiras, buscar

alternativas para o desenvolvimento espacial e social dos estudantes, principalmente se tratando de salas de aula inclusivas.

Deste modo, busca-se possibilidades para a construção do conhecimento geográfico, a partir de mecanismos de aprendizagens inovadores, dinâmicos e prazerosos que a prática lúdica pode proporcionar aos estudantes em sala de aula sobre a utilização de oficinas, no qual Padim (2006), traz a seguinte contribuição:

A vantagem da oficina para o professor é que ele pode obter em cada uma delas experiência quanto à forma de elaborar atividades para a construção dos conceitos cartográficos. Dessa forma, ele poderá amenizar a problemática da hora/aula, ou seja, ele pode obter um "jogo de cintura", escolhendo quais atividades melhores se encaixam em determinadas atividades (PADIM, 2006, p.53).

Práticas pedagógicas como as oficinas tendem a contribuir muito para a relação ensino-aprendizagem na construção do saber geográfico. Mas, para isso, é necessário que o professor seja criativo ao planejar essas práticas, para que possa tornar os conteúdos e as aulas mais atrativas, dando aos estudantes a possibilidade de não só aprender, mas perceber a utilidade dos conteúdos que estão aprendendo, e do conhecimento que estão construindo.

Nesse sentido, Sampaio et al. (2016), contribui que:

[...] a Educação Inclusiva parte da necessidade da reestruturação das práticas vivenciais escolares, pautada na compreensão da diversidade dos alunos, compreendendo o sujeito na sua singularidade e complexidade, objetivando a aprendizagem e a inserção social de todos, nesta o processo de desenvolvimento utiliza diversos mecanismos e inúmeras maneiras para aprender. Assim, a aprendizagem é vista como um processo de internalização de conceitos, procedimentos e atitudes, efetivada por meio das experiências socialmente construídas e permeada por fatores emocionais, neurológicos e ambientais. (SAMPAIO et al., 2016, p. 2).

Além disso, as oficinas possibilitam uma maior sociabilidade entre os estudantes, fazendo com que cada um com sua peculiaridade possa dar a sua contribuição para a construção de algum material, como por exemplo, a construção de mapas e maquetes. Trazer as oficinas pedagógicas como instrumento didático proporciona uma aprendizagem mais significativa, pois requer um envolvimento maior dos estudantes durante o processo de construção do conhecimento, de uma maneira mais

dinâmica e interativa, onde acontece uma transformação entre o sujeito e o objeto, levando sempre em consideração a base teórica, como ensina Vieira e Volquind (2002), “[...] não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir”.

Conforme Vieira e Volquind (2002), a oficina promove a aprendizagem através da reflexão, partindo do sentimento, pensamento e ação, levando em consideração os objetivos pedagógicos. É uma forma de ensinar e aprender, na medida em que sua realização acontece coletivamente comicineiros e oficinandos, interagindo a todo o momento já que “as oficinas propiciam espaço para aprender com dinamismo. Existe uma cumplicidade entre os alunos, o professor e o recurso instrucional, permitindo a construção do conhecimento” (VIEIRA; VOLQUIND 2002, p. 11).

METODOLOGIA

A pesquisa impõe do pesquisador métodos e técnicas para que o mesmo não execute conclusões equivocadas, sem uma observação cuidadosa dos esclarecimentos ou dados da sua coleta, visto que essas informações serão a fonte para que o investigador mostre explicações ou respostas para suas indecisões.

Gil (2002) define a pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17).

Para construção desta pesquisa foi usado o método de pesquisa exploratória e bibliográfica, com aspecto qualitativo e quantitativo. O instrumento usado para a coleta de dados foi a entrevista com roteiro semiestruturado aos 10 professores de Geografia, sendo 4 homens e 6 mulheres das escolas públicas dos municípios de Feira Nova e Bom Jardim, ambos situados no agreste setentrional de Pernambuco.

Para coleta dos dados foi seguido um roteiro de 7 perguntas, sendo 5 perguntas abertas e 2 fechadas. Optou-se por este tipo de entrevista, pois, nela o entrevistado tem a possibilidade de falar sobre as suas vivências, experiências e conhecimento, a partir do foco principal do pesquisador, ao mesmo tempo que

permite que as respostas dadas sejam espontâneas, além de trazer para o pesquisador uma maior aproximação com a problemática.

O roteiro da entrevista abordou questões como: você sabe o conceito de inclusão; a importância da Geografia no processo de inclusão; possuem algum tipo de especialização para trabalhar com esses estudantes; se tem o interesse em se especializar na área; se a instituição a qual trabalha dá algum suporte educacional para esses estudantes; sobre a prática da Geografia e a sua forma de abordagem com esses estudantes; a utilização de metodologias diferenciadas para abordagem da disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do resultado das entrevistas aplicadas, percebeu-se que a metodologia de ensino utilizadas pelos professores nas aulas de Geografia tinham maior enfoque em aulas expositivas fazendo o uso do quadro, livro, leituras e interpretação de textos. De acordo com Flores et al. (2010), a prática com materiais didáticos alternativos, além de facilitar a visualização dos assuntos abordados em aula e proporcionar a integração de todos os alunos, acaba quebrando a monotonia de uma aula expositiva. Ensinar exige o uso de metodologias e planejamento, onde o educador precisa sempre estar atualizando seu material e adequando suas práticas às necessidades e especificidades de cada turma.

Com a análise das entrevistas percebeu-se diferentes visões dos entrevistados em relação a inclusão escolar e a sua importância para a vida do estudando na escola. Porém, todos os entrevistados afirmaram que ainda há muito a melhorar em relação ao assunto, relatam que na maioria das instituições não há suporte adequado para atender os estudantes com necessidades especiais, seja relacionado a infraestrutura da instituição, quanto ao material para dar auxilia-los em sala de aula.

Quando perguntados sobre a formação, 4 deles não possuem nenhum tipo de especialização para trabalhar com estudantes especiais, porém a maioria, 6 deles possuem algum tipo de formação. E quando perguntado se tem o interesse em se especializar na área, os 4 docentes que ainda não possuem especialização afirmaram que tem esse desejo sim, só falta tempo para se dedicarem, e também havia um incentivo por parte da equipe gestora da escola em que lecionam. Neste contexto, Skliar (2006) afirma que um dos principais problemas que impacta a questão

da inclusão é a falta de preparo dos professores na formação inicial para lidar com as diferenças no cotidiano escolar.

Sobre esse processo de formação de professores para a educação inclusiva, Martins (2009) afirma,

[...] durante a formação inicial dos educadores, contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a inclusão escolar desses educandos à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos. (MARTINS, 2009, p.109).

Sobre a prática no ensino da Geografia, voltando-se aos conceitos chave da disciplina, 6 dos professores entrevistados afirmam que só fazem o uso do livro didático para trabalhar tais conceitos, seguindo o cronograma estadual/municipal e os conteúdos que lhe são colocados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo alguma adequação. Apenas 4 professores entrevistados ainda afirmam que buscam outros métodos para trabalhar tais conceitos, tendo em vista a importância deles para ciência, procurando sempre correlacionar com outros conteúdos estudados. Diante da entrevista, todos os docentes apontam que dão um maior enfoque no conceito de Território e Espaço.

Quando questionados sobre a utilização de metodologias diferenciadas para abordagem da disciplina, apenas 3 professoras disseram que sempre diversificam suas aulas com oficinas de maquetes, mas há uma certa dificuldade em relação aos materiais necessários para realização de tal metodologia, onde há carência por parte das instituições de ensino, não havendo tanto apoio para elaboração de tal prática. E os outros 7 professores afirmaram que as oficinas e outras atividades lúdicas não são tão utilizadas por eles, entrevistados acham melhor dar continuidade em suas aulas sem oficinas por causa das complicações colocada pelos alunos para fazer essas atividades. Porém, os docentes reconhecem a importância de utilização de metodologias diferenciadas em sala de aula e sua contribuição para um aprendizado mais efetivo, principalmente relacionado a inclusão, onde atividades práticas trazem uma maior união para as turmas, além de trazer formas diferentes de abordagem dos conteúdos.

Sobre a importância das oficinas pedagógicas, Anastasiou e Alves (2004) afirmam que:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; ALVES p. 95).

Após análise das entrevistas com os docentes, percebeu-se que, a maior dificuldade é a falta de materiais, já que as instituições de todos os docentes entrevistados são públicas, mas é possível pensar em formas de abordagem para trabalhar a Geografia em sala de aula de forma mais lúdica, sem precisar de tantos recursos e de forma sustentável, com a utilização de materiais que podem ser reutilizados, sem tanto custo.

A falta de atendimento especializado é um ponto abordado também por outros entrevistados, de acordo com as análises das entrevistas, as instituições alvo da pesquisa ainda carecem de uma maior atenção voltadas ao assunto. Sobre esse tipo de atendimento, a nota técnica de nº 4 do Ministério da Educação afirma que:

(...) o atendimento educacional especializado – AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto Político pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim [sic] de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação (BRASIL, 2014, p. 3).

Quando perguntado aos docentes sobre a importância da Geografia no processo de inclusão, o relato de uma das docentes chamou bastante atenção, onde ela aborda sobre a visão de mundo que a Geografia pode proporcionar aos estudantes.

P1: A Geografia é uma ciência que vai trazer um olhar crítico ao estudante, e podemos utilizar isso a favor da inclusão, é importante buscar formas de incluir, tanto na sociedade no geral quanto em sala de aula, infelizmente ainda é difícil, principalmente por questões estruturais, falta atendimento especializado para nos auxiliar em sala de aula.

A utilização de metodologias diferenciadas para abordagens da disciplina traz consigo a importância do uso de atividades lúdicas, no qual fez parte do discurso

trazido por uma das docentes entrevistadas, que trabalha com educação inclusiva há mais de 15 anos.

P2: Através do uso de atividades lúdicas como materiais didáticos vários objetivos podem ser alcançados com os alunos, como por exemplo o desenvolvimento do raciocínio, a criatividade, o pensamento crítico, que é importante na Geografia, também a socialização e a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O lúdico se apresenta como uma forma de sair da “rotina” da sala de aula, que muitas vezes se resume em explicação do conteúdo e aplicação de atividades, propondo tornar a disciplina de Geografia mais interessante para os alunos, fazendo com que as aulas se tornam mais alegres, participativas e prazerosas.

Sobre a importância do lúdico em sala de aula, Sampaio et al. (2016) ainda traz a seguinte contribuição:

[...] com o auxílio das vivências lúdicas integrativas é possível resgatar a essência infantil, a ideia de sermos seres brincantes e aprendizagens que sendo perdidas no decorrer dos anos, podem ser resgatadas no momento em que se trabalha as memórias afetivas que permeiam a vida do indivíduo, sendo possível também a formação de pessoas com maior sensibilidade e equilíbrio emocional, capazes de enfrentar as situações de risco sem sofrer danos psicoemocionais. (SAMPAIO et al., 2016, p. 7).

E quando questionados sobre eles sabem o conceito de inclusão, todos os professores foram unânimes afirmando que “sim”, sabem sobre e acham importante estudos voltados para esse tema pois ainda se tem uma carência desse assunto. Um dos professores entrevistados deixou sua contribuição muito pertinente sobre essa pergunta.

P3: Vejo como um assunto que ainda é pouco falado e discutido, onde alguns docentes e gestores deixam passar, muitas das vezes, infelizmente, não se importando com eles alunos especiais e suas famílias que carecem também de afeto e atenção. Espero que mais pessoas escrevam e pesquisem cada dia mais sobre esse assunto e ajudem esses alunos que merecem e requer de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar possibilidades de aprendizagem para que o ensino não foque apenas na teoria é necessário, principalmente quando se trata de educação inclusiva, e a partir desta pesquisa percebe-se que as práticas tornam as aulas mais dinâmicas e atraentes, sendo dever do docente um maior engajamento para buscar aperfeiçoamento em novas metodologias de ensino.

A escola é um ambiente multicultural, que atende um público diversificado, com objetivos, ideologias e necessidades diferentes, tendo sua característica própria, que acolhe indivíduos com aspectos diferentes, sejam religiosos, políticos, sociais, entre outros. Ambientes inclusivos propiciam integração social, o que afeta diretamente o desenvolvimento dos estudantes.

A partir de todo referencial teórico lido e das entrevistas realizadas com os professores das instituições de ensino escolhidas, percebeu-se que ainda há muito a ser debatido sobre o conceito de inclusão e sobre as formas de incluir esses estudantes no ambiente escolar em si. A luta pela inclusão deve acontecer no dia a dia, enxergando o nosso próximo com respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência.

Educar de forma inclusiva é compreender a realidade presente em sala de aula, onde percebeu-se a necessidade de pensar metodologias voltadas para ensino da Geografia que possam facilitar a aprendizagem de todos. Trabalhar de forma inclusiva é uma questão de se adaptar à realidade vivida de cada um, não é uma tarefa fácil, mas se faz necessário para que se possa desempenhar nosso papel enquanto professores, tendo o dever de desenvolver metodologias para que todo cidadão tenha acesso ao conhecimento.

Percebeu-se que essas formas de trabalhar não é algo corriqueiro entre os docentes. A falta de estrutura e materiais nas instituições é o principal fator que impede tal prática. Além de ser observado a falta de atendimento especializado, que também acaba influenciado no trabalho do professor em sala de aula.

É possível que o ensino da Geografia seja trabalhado com diversas metodologias que facilite seu aprendizado, incluindo a participação de todos, e que posteriormente seja identificada a aprendizagem do estudante, assim será possível que o ensino regular possa receber estudantes portadores de necessidades educacionais especiais, pois, as instituições de ensino são espaços onde se congregam valores, respeito e princípios, viabilizando assim a aprendizagem para todos.

O papel do professor é fundamental no processo de inclusão, mas existem elementos essenciais para sua efetivação com excelência, como a presença do segundo professor ou auxiliador para os alunos que necessitam dessa atenção à mais, espaço e tempo para planejamento, formação continuada, materiais didáticos e infraestrutura adequada, e condições estruturais de trabalho aos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Direito à Educação. Brasília, SenadoFederal, CentroGráfico, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

JUNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. W.; MAURICIO, S. S. Formação docente e inclusão na educação básica: movimentando narrativas de professores/as de Geografia. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020026, 2020. DOI: 10.24933/horizontes.v38i1.854. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/854>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html>>. Acesso em: 13 out. 2022.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar:** O processo de ensinoaprendizagem de alunas com deficiência intelectual. 2015. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro_DISSERT.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>>. Acesso em: 28 set. 2022.

REIS, A. S. S.; PEREIRA, C. A. B.; MELO, L. C. B. Ensino de Geografia: Perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com deficiência intelectual e física da Escola Estadual Professora Antônia Tavares Da Silva do Município de Rorainópolis-RR. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, [s. l.], v. 1, ed. 2, p. 56-70, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/casa_de_makunaima/article/view/447>. Acesso em: 2 out. 2022.

RIBEIRO, S. L.; SANTOS, J. O. Ensino de Geografia no Contexto de Diversidade e da Inclusão Educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 05–23, 2021. DOI: 10.46789/edugeo.v11i21.978. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/978>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

ROCHA, Lucas. IBGE divulga estudo inédito sobre deficiência e desigualdades sociais no Brasil. **CNN no Plural**, São Paulo, 21 set. 2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ibge-divulga-estudo-inedito-sobre-deficiencia-e-desigualdades-sociais-no-brasil/>>. Acesso em: 19 de out. 2022.

SALVALÁGIO, R. M.; ARAUJO, R. N. Inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais: a formação dos licenciandos de geografia. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 142-165, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11856>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SAMPAIO, Ana Tânia Lopes et al. A Contribuição Das Práticas Integrativas E Complementares No Processo De Inclusão. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, Campina Grande, p. 1-9, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30451/1/AContribuicaoDasPraticasIntegrativasECompleme>>. Acesso em: 7 dez. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.016

EMPATIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES EMPÍRICAS

EDIZÂNGELA DE FÁTIMA CRUZ DE SOUZA

Mestranda do Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, edizangela.cruz@outlook.com;

LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO

Doutora pelo Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, liliangalvao@yahoo.com.br;

ELOÁ LOSANO DE ABREU

Prof. Orientadora: Doutora pelo Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, elo.losano@academico.ufpb.br.

RESUMO

A empatia é um construto amplamente estudado em diversas áreas e por muitos autores, levando em consideração todos os benefícios proporcionados pela sua promoção, como a redução de comportamentos agressivos e resolução de conflitos. No entanto, o foco dos estudos sobre a empatia ainda persiste no desenvolvimento típico, carecendo de trabalhos que abarquem o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse estudo, as características do TEA foram descritas de acordo com a literatura pertinente e com os critérios estabelecidos pelos manuais diagnósticos, como, por exemplo, o comprometimento na interação social e padrões de comportamentos repetitivos e restritos. Trata-se de um artigo em formato teórico que teve como objetivo central discutir o desenvolvimento da empatia em pessoas com TEA, dividindo-se em três seções principais. Os resultados da revisão na literatura realizada sobre a relação entre empatia e o TEA revelaram dados controversos: enquanto que alguns estudos mencionam que as pessoas no espectro do autismo não têm empatia, as pesquisas mais recentes apontam evidências que há aspectos da empatia que podem estar intactos, como o componente afetivo, e outros podem estar comprometidos, como o componente cognitivo. Além disso, também existem alguns trabalhos que sugerem que o indivíduo autista pode ter um excesso de sensibilidade empática. Com base nesses resultados, esse

trabalho proporcionou a ampliação do debate sobre a empatia para pessoas neurodivergentes, sendo necessário propor a realização de novos estudos que aprofundem essas e outras questões.

Palavras-chave: Empatia, Empatia cognitiva, Empatia afetiva, Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da habilidade empática tem demonstrado ser importante na sociedade. Apesar da existência significativa de pesquisas voltadas para o estudo da empatia, poucas consideram o desenvolvimento neurodivergente, ou seja, pessoas com desenvolvimento atípico. Particularmente, no cenário brasileiro, a literatura ainda não é robusta quanto à temática da empatia e o Transtorno do Espectro Autista (ROZA; GUIMARÃES, 2021).

Nesse sentido, o objetivo principal desse trabalho é discutir o desenvolvimento da empatia em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, serão promovidas reflexões sobre o desenvolvimento da empatia em pessoas com o TEA, mediante articulações teóricas e conceituais, bem como por meio de análise de dados de pesquisas que investiguem esse tema, com o objetivo de subsidiar estudos futuros e práticas interventivas, levando em consideração que intervenções relacionadas à empatia podem aumentar comportamentos pró-sociais, reduzir comportamentos agressivos e, por conseguinte, promover o bem-estar social (FERNANDES; MONTEIRO, 2017).

O estudo sobre a empatia desperta o interesse de muitos pesquisadores em diversas áreas, como na Psicologia (RODRIGUES *et al.*, 2013). Isso acontece, assim como a literatura mostra, devido à influência que a empatia exerce nas relações interpessoais e no favorecimento de estratégias de resolução de conflitos e de promoção do bem-estar (STUEBER, 2017).

Na história da Psicologia, Edward Titchener introduziu o termo empatia em inglês pela primeira vez em 1909, a partir da noção grega de *Einfühlung*, anteriormente citada por Theodor Lipps, relacionando com a experiência estética do ser humano (JAHODA, 2005). Nesse momento, Titchener empregou o significado de empatia como a capacidade de conhecer outro indivíduo por meio da imitação interna ou esforço da mente (WISPÉ, 1986). Posteriormente, outros autores passaram a utilizar esse termo. Por exemplo, Sigmund Freud, considerado o precursor da Psicanálise, e Carl Rogers, o fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, foram alguns dos primeiros psicoterapeutas a ressaltarem, particularmente, a importância da empatia na prática clínica (LIMA *et al.*, 2019). Além de estar presente nessa área, a empatia também tem sido abordada na psicologia evolutiva, na neurociência e na psicologia do desenvolvimento moral (EISENBERG; STRAYER, 1992).

Martin Hoffman (1980/2000) se destaca como um dos principais referenciais sobre o desenvolvimento da empatia, dentro de uma abordagem multidimensional, que considera três componentes: afetivo, responsável pela excitação para a ação; cognitivo, que interfere na interpretação do indivíduo diante de uma situação; e motivacional, que contribuiria para a ação decorrente da estimulação da empatia (HOFFMAN, 1980/2000). Contudo, apesar de indicar esses três componentes, Hoffman (2000) ressalta que seu modelo é mais afetivo, embora reconheça, em seus pressupostos teóricos, a influência direta e significativa de elementos cognitivos e motivacionais. Para Hoffman, a empatia pode ser definida como “uma resposta afetiva mais apropriada à situação de outra pessoa do que à sua própria situação” (HOFFMAN, 1987, p. 48).

De acordo com Hoffman (1989), a empatia pode se manifestar por meio de diferentes sentimentos empáticos, dentre eles a angústia empática, que se refere a sentimentos de incômodo ou desconforto no self, despertados ao observar o outro vivenciando situações de sofrimento, o que pode fazer com que o indivíduo busque reduzir ou se livrar desse sentimento, mediante ações pró-sociais. Nesse conceito, observa-se o caráter multidimensional da empatia preconizado por Hoffman, onde há o despertar de um sentimento no self (componente afetivo), uma necessidade de observação e interpretação da vivência do outro (componente cognitivo) e a possibilidade de uma motivação pró-social (componente motivacional).

Hoffman (1978/2000), além de realizar reflexões sobre os sentimentos empáticos, como a angústia, também descreve os processos subjacentes a sua excitação. Em sua teoria, ele apresenta cinco modos de excitação empática (mimetismo, condicionamento clássico, associação direta, associação mediada e tomada de perspectiva), sendo os três primeiros caracterizados como mais primitivos, automáticos e involuntários.

O primeiro modo de excitação empática é chamado de mimetismo, já havia sido mencionado por Lipps, em 1906, como citado em Hoffman (2000), e se refere a uma resposta involuntária e inata a expressão de emoção de outro indivíduo. Por isso, foi desconsiderado por muitos autores por acreditarem ser uma explicação instintiva, mas, há um tempo, cresceu a quantidade de pesquisas que se debruçam sobre a imitação e o **feedback**, que seriam as duas etapas distintas do processo relacionado ao mimetismo (BAVELAS *et al.*, 1987; DIMBERG, 1990). Sobre a imitação, há certa diversidade de estudos que apontam que os indivíduos são capazes e tendem a imitar as expressões emocionais dos outros, como dor e sorriso, inclusive desde

bebês, como, por exemplo, o filho imitar as expressões facilitadoras de emoção de sua mãe. Já no *feedback*, as pessoas sentem a partir das respostas musculares e glandulares do seu próprio organismo, sem precisar de uma experiência prévia. Um exemplo é quando se expressa a emoção de felicidade após emitir um sorriso para uma fotografia. Portanto, o mimetismo leva a uma ação rápida que possibilita que o indivíduo apresente empatia pelo outro sem necessariamente ter tido uma experiência semelhante anteriormente.

Para Hoffman (1978/2000), o segundo modo de excitação empática se relaciona com o condicionamento clássico, embasado pelo método de aprendizagem descrito por Pavlov, em 1927, como citado em Maren (2001), em que pressupõe a relação entre estímulos neutros ou ambientais e estímulos incondicionados ou que ocorrem naturalmente. Com base nesse modo de excitação, acredita-se que, desde bebês, é possível condicionar as pessoas a sentirem angústia empática, como, por exemplo, a partir da transferência dos sentimentos da mãe para o filho recém-nascido, seja por contato físico direto ou não. Ou seja, uma mãe pode transmitir sua ansiedade ou tensão, por meio do enrijecimento do seu corpo, ao filho que está segurando, fazendo com que a criança se sinta angustiada.

O terceiro modo de excitação empática corresponde à associação direta, apresentada por Humphrey, em 1922, tal como foi citado em Hoffman (2000), na qual, ao observar uma pessoa passar por uma situação semelhante a que já passou em sua vida, o indivíduo pode se lembrar de seu passado e, a partir de alguns sinais, como expressão facial ou postura, evocar sentimentos de angústia que se relacionam com a situação da vítima. Por exemplo, quando uma pessoa observa outra passar por um incidente, como se machucar ao escorregar, e se recorda imediatamente que vivenciou uma situação parecida ao vê-la angustiada, isso faz com que procure emitir comportamentos no intuito de ajudá-la. Esse modo, então, distingue-se do anterior, o condicionamento clássico, visto que não há a necessidade que a angústia da criança tenha sido emparelhada com pistas de angústia de outras pessoas anteriormente (HOFFMAN, 1978/2000).

O quarto modo de excitação empática é denominado de associação mediada, em que, diferente dos três primeiros modos pré-verbais, a linguagem tem um papel fundamental na comunicação do sofrimento da vítima. Não são precisamente as palavras, mas o processamento semântico que é levado em consideração, o qual pode contribuir para despertar a empatia nos observadores, caso sejam capazes de decodificar as mensagens verbais das vítimas e ter relação com a sua própria

experiência. Por exemplo, um indivíduo, ao ler uma história de angústia escrita por outro que se assemelhe com suas experiências, pode apresentar a angústia empática a partir da associação mediada verbalmente (HOFFMAN, 1978/2000).

A tomada de perspectiva, o último modo de excitação empática, refere-se ao indivíduo se colocar no lugar do outro e imaginar como ele se sente, o que exige certos processos cognitivos mais avançados. Por exemplo, o indivíduo observa outro passando por uma situação dolorosa, como uma doença física, e começa a imaginar como ele está sofrendo, colocando-se em seu lugar. Hoffman (1978/2000) apresenta três tipos de tomada de perspectiva: tomada de perspectiva focada em si mesmo, em que o indivíduo se imagina no lugar do outro e analisa a situação a partir do seu referencial interno e individual, podendo ser aumentada ao relembrar suas próprias experiências; tomada de perspectiva focada no outro, em que o foco é diretamente o sentimento do outro, sendo reforçada por informações sobre a vítima e pelas expressões emocionais que ela emite; e a combinação cognitiva-afetiva entre eles, que pode ser uma forma mais poderosa de empatia, em que o indivíduo alterna ou experimenta paralelamente focar no sentimento dele mesmo e no do outro, o que permite uma resposta mais adequada para sanar o sofrimento do outro, mesmo que esta não seja condizente com sua própria experiência.

Além de tratar dos modos de excitação empática, o modelo elaborado por Hoffman ainda pressupõe que a empatia perpassa por um desenvolvimento ontogenético, em que há estágios sequenciados que representam as etapas de evolução da habilidade empática do indivíduo, sendo que tal capacidade vai se desenvolvendo conforme avança a idade. Sendo assim, as habilidades adquiridas em determinado estágio vão continuar nos próximos, levando em consideração que o desenvolvimento da empatia se baseia na diferenciação do self (HOFFMAN, 1978/2000). Ou seja, entende-se que a empatia se desenvolverá paralelamente à aquisição de habilidades cognitivas, nas quais o indivíduo vai poder entender que se diferencia das outras pessoas (HOFFMAN, 1987).

O primeiro estágio é denominado Empatia Global e pode ser visto nos primeiros meses de vida da criança, em que o indivíduo não é capaz de fazer a diferenciação entre ele mesmo e as outras pessoas. Para exemplificar isso, Hoffman (2000) relata sobre o choro reativo de bebês, no qual o choro de um bebê pode despertar o de outros. Dessa forma, esse autor observa esse fenômeno como uma resposta adaptativa a partir da sobrevivência à seleção natural, podendo ser relacionado ao mecanismo de mimetismo e da aprendizagem baseada no condicionamento. Além

disso, esse choro pode ser percebido como um precursor precoce e rudimentar da angústia empática, o que vai contribuir no desenvolvimento dos estágios seguintes (HOFFMAN, 1978/2000).

O segundo estágio é chamado de Empatia Egocêntrica, em que requer certa diferenciação de si e do outro, mas o foco ainda é reduzir a própria angústia. A criança, então, apresenta confusão para entender a origem da angústia, ou seja, se está sendo desencadeada por outra pessoa ou por ela mesma. Ademais, o indivíduo ainda está limitado aos mecanismos de excitação empática mais rudimentares, como o mimetismo, condicionamento e associação (HOFFMAN, 1978/2000). No entanto, Hoffman (1987) percebe que, apesar da motivação egocêntrica, esse sentimento desencadeado pela angústia do outro já demonstra propriedades pró-sociais, mas ainda elementares.

No terceiro estágio, denominado de Angústia Empática Quase Egocêntrica, a criança está desenvolvendo a habilidade de tomada de perspectiva. A criança ainda está limitada aos mecanismos de excitação empática pré-verbais, porém tem maior entendimento sobre a realidade externa. Logo, consegue se diferenciar das outras pessoas, sabendo quando a angústia é do outro e não sua. Contudo, a criança ainda não apresenta a percepção dos estados internos dos outros, o que faz com que suponha que os meios que utiliza para reduzir sua angústia podem ajudar o outro, como entregar seu brinquedo favorito para uma criança que está chorando para confortá-la (Hoffman, 1978/2000). Nesse sentido, embora apresente soluções inadequadas, a angústia empática já pode ser considerada como motivação pró-social (HOFFMAN, 1987).

O quarto estágio é chamado de Angústia Empática Verdadeira. Nesse momento, a criança consegue entender sobre a existência dos estados internos das outras pessoas. Sendo assim, é capaz de perceber que o outro indivíduo apresenta sentimentos e pensamentos independentes deles, o que faz com que seja possível que ela possa manifestar empatia com os sentimentos dos outros em diversos contextos (HOFFMAN, 1987).

O quinto estágio é denominado de Angústia Empática para Além da Situação e se desenvolve em função da aquisição do pensamento abstrato, comum no início da adolescência. O avanço nesse estágio se refere à capacidade do indivíduo, além de ter a percepção dos estados internos das outras pessoas, estar consciente de questões mais abrangentes, como a experiência de vida. Ou seja, o adolescente ou adulto pode se sentir empaticamente angustiado pela situação imediata, mas

também consegue analisar isso a partir, por exemplo, da condição de vida triste ou desagradável (HOFFMAN, 1987).

A partir dessa exposição sobre Hoffman, é possível destacar alguns pontos. Por exemplo, Hoffman tem o foco no papel afetivo da empatia, podendo perceber isso na sua definição desse construto e na apresentação da angústia empática. Logo, trabalha com a cognição de forma mais secundária, apesar de reconhecer constantemente que existe o elemento cognitivo para que a empatia funcione, principalmente nas manifestações mais complexas e sofisticadas da empatia, enquanto as mais básicas requerem menos dessas habilidades cognitivas. Isso pode ser observado quando se trata dos primeiros modos de excitação empática (mimetismo, condicionamento clássico e associação direta), em que a empatia teria elementos inatos e não seria totalmente aprendida, de forma que até os bebês podem manifestá-los, como a imitação de expressões faciais.

Já os modos mais sofisticados, a associação mediada e a tomada de perspectiva, necessitariam de avanços cognitivos mais complexos para que a criança possa desenvolvê-los de forma adequada, como se colocar no lugar do outro e imaginar como ele se sente. Os estágios propostos por Hoffman também seguem um raciocínio semelhante, em que os primeiros estágios ainda apresentam características inatas, como o choro reativo dos bebês na Empatia Global, que tem como base uma função de sobrevivência. No entanto, ao longo do desenvolvimento desses estágios, a criança terá uma aquisição de habilidades cognitivas que a permitirão se diferenciar do outro, percebendo os seus estados internos e das outras pessoas, o que a possibilita ter consciência de aspectos mais amplos do mundo que está inserida.

O estudo da empatia ainda apresenta outros autores relevantes, como Davis (1980), que também é uma das principais referências empíricas na área. Esse autor construiu uma escala (*Interpersonal Reactivity Index* - IRI) que mensura como as pessoas reagem empaticamente ao observar as experiências do outro. Ademais, o autor percebe a empatia a partir de quatro dimensões: consideração empática, angústia pessoal, tomada de perspectiva e fantasia, em que as duas primeiras fazem parte de uma dimensão mais afetiva e as duas últimas, de uma dimensão mais cognitiva.

A dimensão afetiva do modelo de Davis é formada pela consideração empática e angústia pessoal. A consideração empática diz respeito aos sentimentos orientados para a simpatia e preocupação com o outro. Enquanto que a angústia

pessoal é caracterizada pelos sentimentos de angústia ou desconforto ao observar outra pessoa passando por situações negativas. Já a dimensão cognitiva é formada pelas dimensões tomada de perspectiva e fantasia. Pode-se dizer que a tomada de perspectiva se refere à capacidade de reconhecer os sentimentos do outro e pode contribuir na resolução de conflitos interpessoais (DAVIS, 1983; RIQUE *et al.*, 2010). Enquanto a fantasia corresponde à habilidade de adotar a perspectiva de personagens fictícios, como filmes e séries, de modo que o indivíduo adere às necessidades e sentimentos do outro de forma involuntária (ALVES, 2012; DAVIS, 1983).

Outro construto que vem sendo relacionado com a empatia é a teoria da mente (GOLDSTEIN; WINNER, 2012; PRECKEL *et al.*, 2018; SINGER; TUSCHE, 2014). Esse conceito corresponde à capacidade do indivíduo em compreender e atribuir estados mentais (crenças, intenções, sentimentos e desejos) a si mesmo e aos outros (JOU; SPERB, 1999). Essa capacidade se faz importante para que a criança se insira no mundo social a partir da manutenção das relações interpessoais, de forma que a possibilita considerar e inferir o que os outros pensam e que isso acontece de maneira independente, ou seja, sem ligação com o indivíduo (LYRA *et al.*, 2008).

Os resultados encontrados por estudos da área mostram que a empatia e a teoria da mente fazem parte de processos similares, já que se relacionam com a capacidade de compreender os estados mentais e emocionais das outras pessoas (LENCASTRE, 2011). Nesse sentido, o trabalho de Zabala *et al.* (2018) apresentou dados que constataam que, na infância, a empatia pode se correlacionar positivamente com a teoria da mente, principalmente quando se trata da tomada de perspectiva, que corresponderia a uma das dimensões cognitivas da empatia. No entanto, não foi encontrada essa relação no que se refere às dimensões afetivas, o que sugeriria que essas poderiam funcionar de modo mais independente.

Diante do exposto, é possível perceber que o estudo sobre a empatia é abrangente e apresenta referenciais teóricos e empíricos amplos. Além disso, apesar do interesse ser antigo, atualmente, ainda há um vasto campo de investigação sobre a temática, que vem avaliando a empatia de diferentes formas, como, por exemplo, em grupos específicos. Nesse sentido, almeja-se investigar o conceito de empatia relacionado ao TEA.

Na 11ª versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um déficit persistente na capacidade de iniciar e

manter a interação social recíproca e de comunicação, bem como por uma série de restrições, repetições e padrões inflexíveis de comportamentos e interesses. Esses déficits se iniciam ao longo do desenvolvimento e podem prejudicar vários aspectos do funcionamento do indivíduo, como na vida pessoal, familiar, áreas sociais, educacionais e ocupacionais. Já a classificação para esse transtorno, conforme a CID-11, deve considerar a presença ou ausência da deficiência intelectual e avaliar a funcionalidade da linguagem.

Já de acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), formulada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode ser caracterizado por déficits persistentes na interação social e na comunicação em diversos contextos, como os prejuízos na reciprocidade socioemocional, em comportamentos comunicativos não verbais que são utilizados nas interações sociais e no desenvolvimento de relações interpessoais. Além disso, apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e habilidades, como movimentos motores, fixação em determinados objetos e adesão inflexível a rotinas. Ainda, há as características associadas que podem apoiar o diagnóstico, que pode ser o comprometimento intelectual e/ou de linguagem.

A prevalência do TEA é por volta de 1% da população mundial, sendo quatro vezes mais prevalente no sexo masculino do que no feminino, porém não há distinções quando se trata da etnia (MAENNER *et al.*, 2016). Especificamente sobre a prevalência maior do sexo masculino em detrimento ao feminino, é importante registrar que há uma série de autores que têm problematizado esse achado, com argumentos que indicam que, na verdade, as mulheres teriam uma maior tendência a “camuflar” os sintomas, ou seja, procurariam fazer adaptações de modo que demonstrariam maiores habilidades sociais, o que poderia dificultar o diagnóstico e, por conseguinte, o acesso às intervenções (MENDONÇA; SILVA, 2022).

No Brasil, ainda não foram encontrados estudos que verificassem a prevalência do TEA no cenário nacional. No entanto, foi observado que apenas em São Paulo, estado mais populoso do país, uma em cada 370 crianças, totalizando por volta de 40 mil, estariam dentro do espectro do TEA (PAULA *et al.*, 2011). Mais recentemente, um estudo no Sul do Brasil revelou uma estimativa de 3,85 crianças com TEA a cada 10 mil crianças dessa região (BECK, 2017).

Já a sua etiologia é uma temática que gera bastante interesse desde a descrição original desse quadro clínico. Estudos com gêmeos monozigóticos,

comorbidades com síndromes monogênicas e com a cintonegética clássica e molecular apontam a genética como um elemento importante (REIS; PINTO, 2021). Além disso, outros estudos demonstram a possibilidade de haver causas ambientais, como complicações pré-natais, perinatais e pós-natais (HADJKACEM *et al.*, 2016). Muitos autores, ainda, enfatizam explicações a partir de causas multifatoriais, como a interação entre a genética e o ambiente (LAVOR *et al.*, 2021).

As características relacionadas ao TEA podem ser reconhecidas durante os primeiros meses de vida (ex: antes dos 12 meses) ou depois do segundo ano, em que a criança pode apresentar um regresso no desenvolvimento. Além da idade, é necessário se atentar ao padrão de início, como informações sobre atrasos no desenvolvimento e perdas de habilidades (APA, 2013). Pelo fato dos marcadores biológicos do TEA não serem totalmente conhecidos, o diagnóstico é feito a partir da observação dos comportamentos do indivíduo, tomando como base os critérios de classificação de sistemas, como o DSM-5 e a CID-11, e na história do desenvolvimento do sujeito (BARBARO; DISSANAYAKE, 2009). Também é possível fazer uso de instrumentos, como testes e escalas, para auxiliar a equipe multiprofissional a identificar características acerca do desenvolvimento do indivíduo (MARQUES; BOSA, 2015).

Sobre as intervenções, elas podem ser iniciadas ao suspeitar que a criança apresenta características do TEA ou logo após o fechamento do diagnóstico (PIRES, 2011). Quando as intervenções começam antes dos três anos de idade, considera-se que a intervenção está sendo realizada precocemente, o que pode influenciar significativamente no prognóstico, fazendo com que o indivíduo possa ter o tratamento adequado e uma melhora na sua qualidade de vida, como evolução na comunicação e possibilidade de se inserir em contextos sociais (ARAÚJO; SCHWARTZAMAN, 2011).

Além da intervenção precoce, outra variável que vem sendo apontada como um aspecto que pode influenciar indivíduos com TEA são as comorbidades associadas, em que estão presentes em cerca de 70% dessa população, tendo pessoas que apresentam mais de uma (APA, 2013). No estudo de Matson e Goldin (2013), ao realizar uma revisão sistemática, encontraram que as comorbidades mais comuns seriam epilepsia, distúrbio do sono, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade e deficiência intelectual. Doshi-Velez *et al.* (2014) tiveram resultados semelhantes, encontrando que depressão, ansiedade, transtorno bipolar e TDAH seriam as mais prevalentes em pessoas com TEA.

A neurociência também é uma área que vem investigando questões relacionadas ao TEA. Por exemplo, a partir de métodos de neuroimagem, alguns estudos perceberam uma relação do autismo com as estruturas cerebrais cerebelo e corpo caloso, de forma que as células localizadas nessas estruturas teriam um número significativamente reduzido, assim como detectaram um possível envolvimento do sistema límbico, em que o indivíduo autista poderia ter tamanho neuronal reduzido e um aumento na densidade celular, o que poderia ser uma das explicações para as dificuldades nas respostas emocionais (BAUMAN; KEMPER, 2005).

Ademais, Zilbovicius *et al.* (2006) encontraram que o indivíduo com TEA teria um funcionamento anormal na rede de pensamento do cérebro social, em que envolve as áreas relacionadas com a percepção facial, de voz e de informações de tarefas de ordem social elevada. Isso faria com que acarretasse em déficits na comunicação social, dado que o seu processamento perceptual de informações relevantes estaria prejudicado. Além disso, estudos nessa área mostraram que crianças com TEA podem demonstrar uma disfunção na ativação dos neurônios-espelho (DAPRETTO *et al.*, 2006; MAGNO, 2007).

Esse sistema se relaciona com a observação e imitação de expressões faciais e movimentos, assim como, associa-se a fenômenos afetivos mais complexos, a exemplo da empatia (CORRADINI; ANTONIETTI, 2013). Ou seja, prejuízos nessa rede de neurônios podem afetar habilidades sociais e empáticas do indivíduo, como seria visto no TEA (RAPOSO *et al.*, 2015). No entanto, mais recentemente, outros estudos vêm demonstrando resultados divergentes, o que indicaria que os neurônios-espelho seriam ativados de forma esperada no TEA e, por conseguinte, levanta-se a possibilidade de acontecer o mesmo com o funcionamento da empatia (CORRADINI; ANTONIETTI, 2013).

METODOLOGIA

Nesse estudo, as características do TEA foram descritas de acordo com a literatura pertinente e com os critérios estabelecidos pelos manuais diagnósticos, como, por exemplo, o comprometimento na interação social e padrões de comportamentos repetitivos e restritos. Trata-se de um artigo em formato teórico que teve como objetivo central discutir o desenvolvimento da empatia em pessoas com TEA, dividindo-se em três seções principais (empatia, transtorno do espectro autista e o desenvolvimento da empatia no TEA).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Historicamente, acreditava-se que indivíduos com autismo não apresentavam empatia, devido aos prejuízos nas interações sociais e nas relações interpessoais. Em apoio a essa ideia, posteriormente, estudos apontaram alterações em sistemas cerebrais relacionados com o desenvolvimento das habilidades empáticas (DAPRETTO *et al.*, 2006; FRITH, 1996; MORAES, 2014). Contudo, a literatura mais recente vem sugerindo que isso pode ser diferente, em que aspectos na empatia de pessoas com TEA podem estar preservados (SONG *et al.*, 2019).

Mais precisamente, ao considerar, por exemplo, o caráter multidimensional da empatia, abarcando componentes cognitivos e afetivos, aprofundaram-se as investigações e alguns estudos passaram a demonstrar que indivíduos com TEA podem ter comprometimentos no domínio cognitivo da empatia, mas o afetivo pode estar intacto (GROVE *et al.*, 2014; ROGERS, 2007). Para lembrar, a empatia cognitiva pode ser definida como a capacidade de adotar e inferir o ponto de vista do outro, enquanto a empatia afetiva seria a habilidade de sentir e se conectar com as emoções de outras pessoas (SHAMAY-TSOORY, 2011; ZAKI; OCHSNER, 2012).

Na tentativa de tentar compreender melhor a empatia em pessoas com TEA, Roza e Guimarães (2021) realizaram uma revisão integrativa em bases de dados nacionais e internacionais. Os resultados indicaram que a empatia cognitiva, no indivíduo com TEA, pode ser reduzida, enquanto a empatia afetiva não apresentaria déficits. No entanto, os autores demonstram algumas limitações, como a escassez de estudos em bases brasileiras que investigassem esse tema. Seguindo essa mesma direção, Deschamps *et al.* (2014) buscaram avaliar a empatia e o comportamento pró-social em crianças autistas de seis a sete anos, utilizando tarefas de histórias (reconhecimento de emoções básicas) e de computador (comportamentos pró-sociais em resposta a sinais de angústia de outros colegas). Os resultados mostraram níveis baixos de empatia cognitiva nessa amostra, enquanto os índices de empatia afetiva seriam equivalentes aos das crianças com desenvolvimento típico.

Mazza *et al.* (2014) encontraram evidências semelhantes em um estudo com adolescentes com TEA, em que esses indivíduos também apresentariam déficits no componente cognitivo, entretanto, a empatia afetiva não estaria totalmente preservada, podendo ter comprometimento na valência emocional negativa. Ou seja, os adolescentes autistas não seriam capazes de se conectar de forma efetiva com as emoções dos outros quando essas forem consideradas negativas (ex: medo e nojo).

Devido a diferenças nessas dimensões apontadas pela literatura, levanta-se a hipótese de que existiria um desequilíbrio empático no autismo (SMITH, 2009). Essa hipótese pressupõe que indivíduos com TEA teriam um déficit na empatia cognitiva e um excesso de empatia afetiva, o que poderia levar ao desenvolvimento dos padrões comportamentais observados no autismo, baseando-se no estudo de Baron-Cohen (1995) a respeito de possíveis alterações na teoria da mente de pessoas autistas. Esse autor entende que as dificuldades em inferir sobre os estados mentais internos de si mesmo e de outras pessoas pode ser uma característica cognitiva central do autismo, o que pode ser observado precocemente, desde o final do primeiro ano de vida. Ao levar em consideração esse estudo, outros trabalhos passaram a investigar o funcionamento de aspectos da teoria da mente no TEA, encontrando que esses indivíduos podem apresentar déficits na atenção conjunta (FIALAIRE, 2011), na utilização do contato e manutenção ocular (ADRIEN, 2011), na interpretação e utilização da comunicação (MINEAU *et al.*, 2013), no reconhecimento de expressões faciais e na reciprocidade não-afetiva (LENOIR *et al.*, 2007) e na capacidade de fazer imitação (NADEL, 2002).

Essas dificuldades poderiam fazer com que indivíduos com TEA tivessem prejuízos nas interações sociais e não conseguissem realizar ações simbólicas ou imaginativas, pois necessitariam de níveis cognitivos de teoria da mente mais sofisticados. Logo, presume-se que esses déficits também podem estar relacionados às alterações no desenvolvimento da empatia nos indivíduos autistas, especialmente no que tange ao componente cognitivo (SMITH, 2009).

Embora a literatura apresente estudos que mostram possíveis déficits no desenvolvimento da empatia em pessoas autistas, Garcia-Blanco *et al.* (2017) encontraram resultados que divergem dessa compreensão. Esses autores propuseram que, na verdade, o indivíduo com TEA teria um excesso de sensibilidade empática diante das emoções das outras pessoas. Nesse estudo, os pesquisadores aplicaram um experimento com rostos emocionais (feliz, triste e irritado) em crianças com TEA e com desenvolvimento típico. Os resultados revelaram que, ao serem comparadas com o outro grupo, as crianças com TEA demonstraram uma maior evitação aos rostos irritados, uma vez que isso fazia com que elas se sentissem angustiadas. Quanto aos rostos felizes e tristes, não foram encontradas diferenças entre os dois grupos. Ao contrapor todos esses resultados, uma hipótese viável seria que as pessoas autistas podem ter a capacidade de sentir e manifestar a empatia, contudo, variáveis relacionadas ao TEA poderiam influenciar significativamente

no desenvolvimento das habilidades empáticas. Por exemplo, dificuldades em se comunicar podem prejudicar as interações sociais do indivíduo com TEA e podem levar ao isolamento contínuo tanto dele quanto da sua família (MARTINS, 2012).

Assim como mostra Bianchin e Gomes (2018), o desenvolvimento da empatia depende da socialização e da interação com as outras pessoas, então, se o indivíduo não tem acesso a meios que favoreçam essas relações sociais, pode ter dificuldades em desenvolver essa habilidade. Além disso, o momento de descoberta do diagnóstico e do início do tratamento também pode ser uma variável que afeta no desenvolvimento da empatia. Ou seja, acredita-se que a intervenção precoce pode ser muito importante para a evolução das competências sociais e cognitivas da criança (ARAÚJO; SCHWARTZAMAN, 2011). Logo, quando a intervenção é tardia, aspectos como a comunicação, interação social e funções cognitivas, que estão envolvidos na empatia, podem apresentar déficits mais difíceis de serem revertidos (STEFFEN *et al.*, 2019).

Ainda, assim como mostrado na seção sobre o TEA, uma parcela relevante das pessoas autistas apresenta comorbidades associadas, o que também pode ser uma variável que influencia nas habilidades empáticas. Por exemplo, os estudos apontam dados que destacam que crianças e adolescentes com TDAH, que foi mostrado pela literatura como uma dessas comorbidades, podem apresentar déficits no desenvolvimento da empatia (CHEUNG *et al.*, 2017; GUIDOLIM *et al.*, 2013). Ademais, outras evidências mostram que, em episódios depressivos, os indivíduos podem demonstrar uma diminuição no comportamento empático, então, isso também pode acontecer com as pessoas autistas que apresentarem essa comorbidade (FERNANDES *et al.*, 2012).

Apesar de Hoffman (1980) não ter focado o autismo em suas publicações, é possível analisar conceitos preconizados por ele pensando a partir dessa explanação sobre a empatia e o TEA. Por exemplo, levando em consideração a dificuldade em reconhecer as expressões faciais e de imitar encontradas em pessoas com TEA (LENOIR *et al.*, 2007; NADEL, 2002), poder-se-ia pensar que alguns autistas poderiam ter mais dificuldades em ativar a empatia utilizando o mimetismo, que se trata de um dos modos de excitação empática, refletindo se a pessoa autista seria capaz de fazer a imitação, um dos processos desse modo, e expressar a emoção do outro de forma eficiente. No entanto, embora se tenha esse questionamento sobre esse primeiro modo, presume-se que o indivíduo com TEA pode desenvolver mais adequadamente os outros modos mais primitivos e automáticos, principalmente,

devido ao fato de serem considerados relacionados com elementos inatos. Já nos modos que precisam da linguagem e de habilidades cognitivas, a depender das características e limitações de certos grupos de pessoas com TEA (lembrando que o transtorno se trata de um espectro), a pessoa autista pode encontrar algumas dificuldades na manifestação empática, uma vez que, por exemplo, na associação mediada, em que o foco é o processamento semântico, se o indivíduo não codificar corretamente, pode não apresentar o comportamento de ajuda. Essa compreensão leva em conta os déficits nos aspectos da linguagem/comunicação social e cognição que alguns estudos apontaram (MINEAU *et al.*, 2013; FIALAIRE, 2011), fazendo com que esses indivíduos possam apresentar dificuldades em manifestar os modos que necessitam dessas habilidades.

Além disso, quando se discute sobre os estágios de desenvolvimento da empatia, propostos por Hoffman (1987), supõe-se que as pessoas autistas podem ter dificuldades para alcançar os últimos estágios. Por exemplo, no quarto estágio, o indivíduo consegue se diferenciar do outro ao entender e perceber os estados internos dos outros. As pessoas autistas, porém, que apresentam alterações na teoria da mente, que é um conceito que se relaciona com essa capacidade (BARON-COHEN, 1995), podem ter dificuldade na passagem desse estágio para o último, uma vez que essa alteração pode fazer com que não contemplem esse estágio totalmente, prejudicando no desenvolvimento dos estágios seguintes. Contudo, contrariando a afirmação histórica de que autistas não têm empatia, os primeiros estágios elencados por Hoffman, que exigem mais da sensibilidade afetiva do que da cognitiva, podem ser vivenciados pelas pessoas no TEA, inclusive por aquelas que sentem dificuldades para interpretar os sentimentos do outro (empatia cognitiva).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é possível observar que a literatura sobre a temática da empatia em pessoas com TEA ainda é muito recente, contraditória e necessita de maiores aprofundamentos. Um dado que merece ser analisado é a relação de variáveis que influenciam o desenvolvimento da empatia, como o nível de comprometimento da comunicação e socialização, a presença de deficiência intelectual, o momento do início das intervenções, comorbidades, dentre outras. Dessa forma, sugere-se a produção de novos estudos que investiguem essas e outras questões,

visando esclarecê-las e contribuir no subsídio da elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da habilidade empática em pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS

ADRIEN, J. L.. Les différents systèmes de communication visualisée. In: ADRIEN, J. L.; GATTEGNO, M. P. **L'Autisme de l'enfant: évaluations, interventions et suivis**. Bruxelles: Mardaga, 2011. p. 189-209

ALVES, S. M.. **A Relação entre Capacidades Empáticas, Depressão e Ansiedade em Jovens**. 2012. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ARAÚJO, C. A. et al. Neuroanatomia por imagem dos transtornos do espectro do autismo. **SCHWARTZMAN, JS; ARAÚJO, CA Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon**, p. 112-122, 2011.

BARBARO, Josephine; DISSANAYAKE, Cheryl. Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: a review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 30, n. 5, p. 447-459, 2009.

BAUMAN, Margaret L.; KEMPER, Thomas L. Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions. **International journal of developmental neuroscience**, v. 23, n. 2-3, p. 183-187, 2005.

BAVELAS, J. B.; BLACK, A.; LEMERY, C. R.; MULLET, J.. Motor mimicry as primitive empathy. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J.. **Empathy and its development**. Englad: Cambridge University Press, 1987. p. 317-338.

BECK, R. G.. **Estimativa do número de casos de Transtorno do Espectro Autista no Sul do Brasil**. 2017. 1 v. Dissertação (Doutorado) - Curso de Ciências da Saúde, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

BIANCHIN, Lilian Fernanda; GOMES, Karin Martins. O desenvolvimento da empatia e vínculo afetivo em crianças e adolescentes abrigados. **Revista de Iniciação Científica**, v. 16, n. 1, p. 41-54, 2018.

CHEUNG, Phoebe PP; SIU, Andrew MH; BROWN, Ted. Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). **Research in developmental Disabilities**, v. 60, p. 187-197, 2017.

CORRADINI, Antonella; ANTONIETTI, Alessandro. Mirror neurons and their function in cognitively understood empathy. **Consciousness and cognition**, v. 22, n. 3, p. 1152-1161, 2013.

DAPRETTO, Mirella et al. Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. **Nature neuroscience**, v. 9, n. 1, p. 28-30, 2006.

DAVIS, Mark H. et al. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, n. 10, p. 85, 1980.

DAVIS, Mark H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. **Journal of personality and social psychology**, v. 44, n. 1, p. 113, 1983.

DESCHAMPS, Peter KH; BEEN, Marieke; MATTHYS, Walter. Empathy and empathy induced prosocial behavior in 6-and 7-year-olds with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 44, n. 7, p. 1749-1758, 2014.

DIMBERG, Ulf. For distinguished early career contribution to psychophysiology: award address, 1988: facial electromyography and emotional reactions. **psychophysiology**, v. 27, n. 5, p. 481-494, 1990.

DOSHI-VELEZ, Finale; GE, Yaorong; KOHANE, Isaac. Comorbidity clusters in autism spectrum disorders: an electronic health record time-series analysis. **Pediatrics**, v. 133, n. 1, p. e54-e63, 2014.

FERNANDES, Amanda Oliveira; DE OLIVEIRA MONTEIRO, Nancy Ramacciotti. Prosocial Behavior among Adolescents in Institutional Sheltering/Comportamentos Pro-Sociais de Adolescentes em Acolhimento Institucional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. NA-NA, 2017.

FERNANDES, Conceição Santos; DE OLIVEIRA FALCONE, Eliane Mary; SARDINHA, Aline. Deficiências em habilidades sociais na depressão: estudo comparativo. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 183-196, 2012.

FIALAIRE, S.. Les différents systèmes de communication visualisée. In: ADRIEN, J. L.; GATTEGNO, M. P. **L'Autisme de l'enfant**: évaluations, interventions et suivis. Mardaga, 2011. p. 189-209.

FRITH, U. Explicações cognitivas do autismo. **Acta Paediatrica**, n. 85, p. 63-68, 1996.
GARCÍA-BLANCO, Ana et al. Communication deficits and avoidance of angry faces in children with autism spectrum disorder. **Research in Developmental Disabilities**, v. 62, p. 218-226, 2017.

GOLDSTEIN, Thalia R.; WINNER, Ellen. Enhancing empathy and theory of mind. **Journal of cognition and development**, v. 13, n. 1, p. 19-37, 2012.

GROVE, Rachel et al. The latent structure of cognitive and emotional empathy in individuals with autism, first-degree relatives and typical individuals. **Molecular autism**, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2014.

GUIDOLIM, Keiteuicia et al. Habilidades sociais em crianças com queixas de hiperatividade e desatenção. 2013.

HADJKACEM, Imen et al. Fatores pré-natais, perinatais e pós-natais associados ao transtorno do espectro do autismo. **Jornal de Pediatria**, v. 92, p. 595-601, 2016.

HOFFMAN, M. L.. Empathy, its development and prosocial implications. In: KEASEY, C. **Nebraska Symposium on Motivation**. 25. 1978. p. 169-218.

HOFFMAN, M. L.. Moral Development in Adolescence. In: ADELSON, J.. **Handbook of Adolescent Psychology**. John Wiley, 1980.

HOFFMAN, M. L.. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. **Empathy and its development**. Cambridge University Press, 1987. p. 47-79.

HOFFMAN, M. L.. Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In: EISENBERG, N.; REYKOWSKI, J.; STAUB, E. **Social and moral values: individual and societal perspectives**. Erlbaum, 1989. p. 139-152.

HOFFMAN, M. L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice Cambridge University Press. **Cambridge, UK**, 2000.

JAHODA, Gustav. Theodor Lipps and the shift from "sympathy" to "empathy". **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, v. 41, n. 2, p. 151-163, 2005.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. Teoria da mente: diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, p. 287-306, 1999.

LAVOR, Matheus De Luna Seixas Soares et al. O autismo: aspectos genéticos e seus biomarcadores: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 3274-3289, 2021.

LENCASTRE, Marina Prieto Afonso. Empatia, teoria da mente e linguagem. Fundamentos etológicos, psicológicos e culturais dos valores. 2011.

LENOIR, Pascal; MALVY, Joëlle; BODIER-RETHORE, Chrystèle. **L'autisme et les troubles du développement psychologique**. (DEPRECIATED), 2007.

LIMA, Dassayeve Távora; LIBERATO, Mariana Tavares Cavalcanti; DIONÍSIO, Bianca Waylla Ribeiro. A empatia como atitude ética no cuidado em saúde mental. **Revista Polis e Psique**, v. 9, n. 3, p. 152-170, 2019.

LYRA, Pompéia; ROAZZI, Antonio; GARVEY, Andréia. Emergência da teoria da mente em relações sociais. **Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre teoria da mente**, p. 55-92, 2008.

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. **MMWR Surveillance summaries**, v. 69, n. 4, p. 1, 2020.

MAGNO, M. D. Neurônios-espelho: o Revirão no cérebro. **Lumina**, v. 1, n. 1, 2007.

MAREN, Stephen. Neurobiology of Pavlovian fear conditioning. **Annual review of neuroscience**, v. 24, n. 1, p. 897-931, 2001.

MARQUES, Daniela Fernandes; BOSA, Cleonice Alves. Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, p. 43-51, 2015.

MARTINS, Cláudia Paiva. **Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?**. 2012. Tese de Doutorado.

MATSON, Johnny L.; GOLDIN, Rachel L. Comorbidity and autism: Trends, topics and future directions. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 10, p. 1228-1233, 2013.

MAZZA, Monica et al. Affective and cognitive empathy in adolescents with autism spectrum disorder. **Frontiers in human neuroscience**, v. 8, p. 791, 2014.

MENDONÇA, Sophia; SILVA, Selma Sueli. **Autismo no Feminino: A voz da mulher autista**. Mundo Asperger, 2022.

MINEAU, S. et al. L'enfant autiste–Stratégies d'intervention psychoéducatives. Montréal, QC: Éditions du CHU Ste-Justine. **Revue de psychoéducation**, v. 43, n. 2, p. 425-428, 2014.

MORAES, Thiago Perez Bernardes de. AUTISMO: Entre a alta sistematização e a baixa empatia. Um estudo sobre a hipótese de hiper masculinização do cérebro no espectro autista. **Revista Pilquen**, v. 16, n. 11, p. 1-19, 2014.

NADEL, Jacqueline. Le développement de l'intelligence sociale. Les précurseurs de l'intelligence sociale. **Intellectica**, v. 34, n. 1, p. 143-160, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. Classificação Internacional de Doenças – Mortalidade e Mobilidade Estatística (11ª ed.), 2019. Recuperado de <http://www.who.int/genomics/gender/en/index1.html>

PAULA, Cristiane S. et al. Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 41, n. 12, p. 1738-1742, 2011.

PIRES, Ivens Hira et al. Eficácia da Early Intensive Behavioral Intervention para crianças com transtornos do espectro autista: uma revisão sistemática. 2011.

PRECKEL, Katrin; KANSKE, Philipp; SINGER, Tania. On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind. **Current Opinion in Behavioral Sciences**, v. 19, p. 1-6, 2018.

RAPOSO, Cecalia Coimbra; FREIRE, Carlos Henrique Resende; LACERDA, Aline Mendes. O cérebro autista e sua relação com os neurônios-espelho. **REVISTA HUM@ NAE**, v. 9, n. 2, 2015.

REIS, Raysa Damasceno Cortes; PINTO, Isabella Silvestre Barreto. A relação do transtorno espectro autismo com a genética. **Biológica-Caderno do Curso de Ciências Biológicas**, v. 4, n. 1, 2021.

RIQUE, Júlio et al. Consideração empática e tomada de perspectiva para o perdão interpessoal. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 3, p. 515-522, 2010.

RODRIGUES, Marisa Cosenza et al. Implementation and assessment of a Program for the Development of Empathy in Psychology students. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 914-932, 2014.

Rogers, K. et al. Who cares? Revisiting empathy in Asperger syndrome. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 37, p. 709-715, 2007.

ROZA, Sarah Aline; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Affective and Cognitive Empathy on the Autism Spectrum Disorder (ASD): An Integrative Literature Review. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

SHAMAY-TSOORY, Simone G. The neural bases for empathy. **The Neuroscientist**, v. 17, n. 1, p. 18-24, 2011.

SINGER, Tania; TUSCHE, Anita. Understanding others: Brain mechanisms of theory of mind and empathy. In: **Neuroeconomics**. Academic Press, 2014. p. 513-532.

SMITH, Adam. The empathy imbalance hypothesis of autism: a theoretical approach to cognitive and emotional empathy in autistic development. **the Psychological record**, v. 59, n. 3, p. 489-510, 2009.

SONG, Youming et al. Empathy impairment in individuals with autism spectrum conditions from a multidimensional perspective: A meta-analysis. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 1902, 2019.

STEFFEN, Bruna Freitas et al. Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. **Revista saúde multidisciplinar**, v. 6, n. 2, 2019.

STUEBER, Karsten R. Empathy and understanding reasons. In: **The Routledge handbook of philosophy of empathy**. Routledge, 2017. p. 137-147.

WISPÉ, Lauren. History of the concept of empathy. **Empathy and its development**, v. 2, p. 17-37, 1987.

ZABALA, María Lucía et al. Relações entre empatia e teoria da mente em crianças e adolescentes. **Pensamiento Psicológico**, v. 16, n. 2, p. 47-57, 2018.

ZAKI, Jamil; OCHSNER, Kevin N. The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. **Nature neuroscience**, v. 15, n. 5, p. 675-680, 2012.

ZILBOVICIUS, Mônica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. Autismo: neuroimagem. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s21-s28, 2006.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.017

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A REALIDADE PÓS-PANDEMIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

BEATRIZ ALVES DE DEUS BISPO

Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – SP, beatrizadb@estudante.ufscar.br;

HELEN CRISTIANE DA SILVA THEODORO

Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – SP, helentheo@estudante.ufscar.br;

CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA

Professora adjunta do departamento de Psicologia da UFSCar. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: carolinacosta@ufscar.br

RESUMO

O ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual é um processo que demanda recursos específicos e que devem ser direcionados de acordo com as especificidades de cada indivíduo. Se tratando de pessoas que não possuem o recurso da visão, de forma parcial ou total, as pessoas com deficiência visual requerem acesso a materiais táteis e/ou de recursos que contemplem a acessibilidade necessária para seu aprendizado. Pesquisas, nacionais e internacionais demonstraram que, durante a pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) muitos foram os prejuízos educacionais sofridos por este público. Levando isso em consideração, seria importante observar que práticas estão sendo tomadas no cenário pós-pandêmico a fim de sanar com os prejuízos tidos durante a pandemia. Por este motivo, o objetivo desta pesquisa foi realizar uma revisão da literatura, nacional e internacional, sobre o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual no contexto pós-pandêmico em relação a COVID-19. A pesquisa foi realizada em abril e setembro de 2023 e teve como recorte temporal os anos de 2020 a 2023. Foram selecionados periódicos que tivessem como

escopo principal pesquisas em Educação Especial, principalmente aquelas destinadas aos estudos sobre a deficiência visual. Os bancos de dados selecionados foram: a) SAGE *Journals Online*; b) *Journal of Visual Impairment & Blindness*; c) *British Journal of Visual Impairment*; d) Revista de Educação Especial; e) Revista Brasileira de Educação Especial; f) Revista Benjamin Constant. A busca retornou XX resultados e, por mais que se aproximasse da temática desta pesquisa, não foram encontrados estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual na pós-pandemia. Desse modo, ressalta-se a real necessidade de se desenvolverem pesquisas, nacionais e internacionais, que versem sobre esta temática e que possam obter informações relevantes sobre as consequências da pandemia para o processo educacional de pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação, Deficiência visual, Pós-pandemia de Covid-19.

INTRODUÇÃO

O contexto do presente artigo relaciona-se com a pandemia de Covid-19, uma infecção respiratória causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), bastante grave e de elevada transmissibilidade, cujo surto teve início no ano de 2020 (Brasil, 2021) e apenas em maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o que não implica que a Covid-19 deixou de ser uma ameaça à saúde, segundo UNA-SUS (Brasil, 2023). No Brasil, o primeiro caso foi identificado no mês de fevereiro do mesmo ano, impactando vários, senão todos, os setores da sociedade, principalmente as escolas, em todo os níveis de ensino.

A pandemia foi um momento de muita incerteza, medo e despreparo para todos e, de forma a se evitar o total descompasso entre escola e estudantes e a ausência de ensino e aprendizagem, o ensino online, que ficou conhecido como ensino remoto emergencial no Brasil, cujo termo será utilizado nesse artigo. Essa transição do ensino presencial para o ensino remoto foi muito rápida, sem planejamento e impactou de forma desproporcional a todos os estudantes, evidenciando as disparidades de acesso e de oportunidades enfrentadas. (Ashour, El-Refae e Zaitoun, 2021, Carvalho Junior e Lupetina (2021), Correa-Torres e Muthukumaran, 2022).

No dia 13 de abril de 2020 as escolas estaduais deram início às atividades remotas e, com o desenvolver da situação, as plataformas como o **Google Classroom**, **Youtube**, **WhatsApp**, **Google Meet**, **Zoom**, foram se destacando na realização das aulas síncronas e nesse ambiente virtual. Segundo Pokhrel e Chhetri (2021), o uso da pedagogia adequada para o ensino remoto pode depender da experiência e exposição à tecnologia por parte dos educadores. Todavia, esse novo modelo educacional só ficou disponível aos estudantes com acesso à internet, por meio de computador e/ou celular. Diante dessa realidade, as desigualdades sociais e de acesso às tecnologias ficaram escancaradas, mas, ao mesmo tempo, possibilidades de mudanças nas práticas, estratégias educacionais e uso de novas metodologias de ensino, apareceram juntamente com a capacidade do ser humano de se adaptar. (Carvalho Junior, Lupetina, 2021. Souza et al., 2021)

Souza et al. (2021) levanta que o ensino remoto, mesmo se tratando de uma medida emergencial que evitou a interrupção do ensino, é excludente, pois amplifica as desigualdades educacionais, já que não garante um ensino e aprendizagem

de qualidade e nem mesmo permite um *feedback* real com reações e feições dos estudantes. A falta de estrutura, a carência de investimentos e a ausência de capacitação dos professores para lidar com o contexto pautado no uso de tecnologias, estão presentes nesse contexto, além da sobrecarga emocional e mental.

É importante ressaltar que, poucos artigos abordam a temática do ensino remoto para as pessoas com deficiência (Neta; Nascimento; Falcão, 2020). É possível afirmar que essa premissa ainda é válida no ano de 2023, apesar do crescente número de pesquisas realizadas com pessoas com deficiência nesse contexto. Neta, Nascimento e Falcão (2020) também afirmam que, especificamente no caso do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), os problemas que a educação inclusiva enfrenta foram ainda mais evidenciados durante a pandemia, dada a mediação a distância dos professores e outros profissionais, a descontinuidade de terapias e situações que necessitavam da presença do profissional, a ausência da interação social e a grande alteração de rotina das famílias e dos próprios indivíduos com deficiência.

Nesta perspectiva, os dados levantados por Neta, Nascimento e Falcão (2020) indicam que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizaram adaptações e flexibilização de atividades, contação de histórias para os estudantes com deficiência e tiveram contato com as famílias. Esse processo fez com que houvesse mais orientações a respeito de como realizar atividades, além de auxiliar os demais professores em relação às adaptações para os estudantes.

Considerando os grupos minoritários presentes nos processos educacionais e, mais especificamente a educação da pessoa com deficiência visual (DV), que de acordo com Torres, Costa e Lourenço (2016), é uma deficiência sensorial, que abrange pessoas com baixa visão e cegueira, no primeiro caso, possuem uma alteração da capacidade funcional da visão, enquanto que no caso da cegueira, é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Segundo o livro Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2006), a deficiência visual pode ser congênita, na qual a criança já nasce com a deficiência, ou adquirida, que acontece no decorrer da vida.

No âmbito educativo, Bruno (2006) afirma que pessoas que perderam a visão muito cedo, ou que tem a cegueira congênita, apresentam necessidades educacionais específicas e podem precisar de métodos de ensino diferentes daquelas que adquiriram a condição posteriormente, como o uso do Braille, de recursos táteis, de atividade em alto relevo ou com diferentes texturas.

Pensando nisso, Carvalho Junior e Lupetina (2021) indicam que o PAEE, além de todas as questões relacionadas à pandemia e ao distanciamento social, pode se deparar com a falta de acessibilidade no ambiente virtual. Para um ensino e aprendizagem mais eficaz, estudantes com DV podem precisar de adaptações e ampliações nas atividades, uso de estratégias de ensino que atendam às suas necessidades e possível uso de recursos, como: audiodescrição; envio de materiais com antecedência e acessíveis aos leitores de tela; tudo de acordo com a especificidade visual de cada um.

Neste mesmo sentido, Lima (2020) afirma que o envio de textos compatíveis com formatos que sejam reconhecidos pelos leitores de tela (ex. Jaws, Virtual Vision, NVDA e Dosvox¹) e, ter a noção da importância da audiodescrição de vídeos e imagens, são imprescindíveis para o acesso dos estudantes com DV aos mesmos conteúdos dos demais, tanto no que diz respeito às aulas do ensino remoto quanto nas aulas presenciais.

Contudo, segundo Almeida, Jung e Silva (2021) frente às inseguranças da população em relação a todo contexto pandêmico, o retorno das aulas presenciais era discutido e muitos questionamentos a respeito de como seria a educação pós pandemia surgiram. Nesse sentido, a tecnologia era pauta recorrente das discussões, assim como a capacitação dos professores, maior uso de metodologias ativas e a ideia da necessidade de se romper com as práticas da realidade anterior a pandemia.

Sobre o retorno as aulas, é relevante trazer um breve resumo do ocorrido no Estado de São Paulo. No dia 08 de setembro de 2020, as escolas estaduais permitiram a entrada de estudantes para atividades presenciais caso a família concordasse com o retorno de seus filhos ao presencial. Em 08 de fevereiro do ano de 2021, aconteceu a abertura das escolas para o ano letivo, sem obrigatoriedade de presença dos estudantes. Em março do mesmo ano, as escolas abriram só para os estudantes em situação de vulnerabilidade, e, respectivamente, no dia 14 de abril, a presença permitida era de até 35% dos estudantes por sala. No dia 02 de agosto de 2021 foi dado início ao segundo semestre letivo presencial e em outubro foi anunciado o retorno total dos estudantes, com exceção dos estudantes com comorbidades. A presença voltou a ser obrigatória em sala de aula e as aulas

1 São softwares de acessibilidade, conhecidos como leitores de tela e utilizados como tecnologia assistiva por pessoas com deficiência visual, promovendo acessibilidade comunicacional e de informações (Turci, 2013)

on-line continuaram para os estudantes que ficaram doentes ou que tiveram familiares infectados pela Covid-19. Vale citar, que a apresentação do comprovante de vacina também se tornou obrigatório (Governo do Estado de São Paulo, 2021).

Em relação ao retorno das aulas presenciais pós pandemia, o artigo de Jung, Almeida e Silva (2021) elucida que o ensino híbrido tem grande potencial para o momento pós pandemia, pois une o melhor do ensino presencial com o melhor do ensino à distância. Os autores também reforçam indicações da necessidade da capacitação dos professores para a “cibercultura”, manuseio da tecnologia e alfabetização digital, considerando que os estudantes do século XXI são da era tecnológica.

Diante do exposto, questiona-se: a) o ensino híbrido realmente se tornou uma opção no ensino pós pandemia?; b) os professores estão se capacitando para o mundo digital e conectado nas escolas?; c) como realmente está o contexto escolar após a pandemia de Covid-19?; d) como está o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nesse contexto? Levando isso em consideração e almejando responder tais questionamentos, o presente artigo tem o objetivo de investigar como está acontecendo o ensino dos estudantes com Deficiência Visual no cenário pós pandemia de Covid-19, para esse fim, foi realizada uma revisão de literatura.

MÉTODO

Esta pesquisa se trata de uma revisão de literatura que, segundo Dorsa (2020) é fundamental para: a escrita de uma tese; uma dissertação; um artigo científico de revisão, e por fim, para a escrita de qualquer texto científico. A partir desse tipo de pesquisa, é possível fornecer um estado da arte sobre determinado assunto, tanto em nível nacional quanto internacional (Dorsa, 2020).

A pesquisa foi desenvolvida nos meses de março e setembro de 2023, a partir de um levantamento de pesquisas em bancos de dados nacionais e internacionais. Internacionalmente, a busca de artigos foi realizada na base de dados **SAGE Journals Online**, mais especificamente nas revistas **Journal of Visual Impairment & Blindness** e **British Journal of Visual Impairment**, periódicos especializados em publicações de pesquisas sobre a deficiência visual. A nível nacional, optou-se por ampliar as buscas por periódicos que versassem sobre a área da Educação Especial e deficiência visual, sendo estes: Revista de Educação Especial, a Revista Brasileira

de Educação Especial e a Revista Benjamin Constant. A busca foi realizada com recorte temporal de artigos escritos entre os anos 2020 e 2023.

Os critérios de inclusão utilizados foram a presença das palavras-chave no título ou resumo dos artigos que tratam do ensino de estudantes com DV após a pandemia de Covid-19, escritos nos anos de 2020 a 2023. Os artigos foram excluídos ao se tratar assuntos fora do contexto da pandemia ou durante a mesma, que tratem de assunto da área da saúde e que não se relacionem com estudantes com DV ou ao ensino desse público no contexto pós pandemia. Contudo, de acordo com o objetivo da presente pesquisa, não se obteve resultados.

Para o levantamento de dados nas bases internacionais, foi utilizada a seguinte combinação de palavras-chave: *visual impairment* AND *education* AND *post pandemic*. A partir dessa busca, foram encontrados 11 artigos, dos quais apenas um foi selecionado para leitura, enquanto os demais não se relacionam com a educação de estudantes com deficiência visual no contexto pós pandemia de Covid-19. Uma segunda combinação de palavras-chave foi utilizada na busca nas bases de dados internacionais: *low vision* AND *education* AND *post pandemic*, resultando em 19 artigos, dos quais nenhum artigo se relaciona com o tema de interesse da pesquisa. Uma terceira combinação de palavras-chave foi utilizada: *blindness* AND *education* AND *post pandemic*, dos quais nenhum artigo se relacionava com o ensino de estudantes com deficiência visual pós pandemia. A maioria dos artigos encontrados trata de situações durante a pandemia e não após este cenário.

Tratando agora da busca nas bases de dados nacionais, nas seguintes revistas: Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial e Revista Benjamin Constant, com as combinações de palavras-chave: deficiência visual AND educação AND pós pandemia; baixa visão AND educação AND pós pandemia; e cegueira AND educação AND pós pandemia, obteve-se como resultado três artigos, que tratam de momentos durante a pandemia, porém nenhum artigo relacionado ao momento após pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos artigos encontrados dentro do período de 2020 a 2023, nas revistas especializadas em DV, contemplando o tempo de duração da pandemia de Covid-19, nenhum artigo investigou a situação ou modificações no ensino de estudantes com DV após a pandemia, após o ensino remoto emergencial. Os artigos selecionados,

que mais se aproximam da temática investigada, discutem sobre o ensino superior pós pandemia, sobre os impactos da pandemia no ensino e aprendizagem, de forma geral, sem abranger qualquer deficiência, trazem sugestões de como poderia ser a educação e o ensino no momento de retorno das aulas presenciais mas, também não se aplicam a nenhuma deficiência (Ashour; El-Refae; Zaitoun, 2021; Pokhre; Chhetri, 2021; Singh et al. 2021).

Já os artigos que envolvem o público com DV, tratam de assuntos como o impacto da pandemia no oferecimento de serviços voltados a esse público, tocando brevemente na educação, sobre sua situação durante a pandemia e sobre a mudança de papéis dos professores desse público, neste período (Khan et al. 2023; Correa-Torres; Muthukumar, 2022; Wild; Herzberg; Hicks, 2022; Mahfuz; Sakib; Husain, 2021). Então, pode-se observar que os artigos lidos tratam de assuntos próximos ao de interesse da pesquisa, mas, até o momento, nada abrangendo o tema pesquisado exatamente.

Partindo do estudo de Khan, Abbas e Khan (2023), cujo objetivo foi fornecer uma visão abrangente sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos com DV durante a pandemia de Covid-19, a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada no período de abril a agosto de 2021, que selecionou 20 artigos. O estudo trouxe como resultados, as dificuldades enfrentadas durante o distanciamento social, já que devido às limitações visuais, podem esbarrar em outros, não conseguem avaliar a nova distância “segura e correta” e isso implica em maior estresse para esses indivíduos, além do fato de que o toque é um componente importante na construção de relacionamentos e conexões interpessoais, dependendo também de sentidos táteis para coletar informações.

O artigo expõe a preocupação e dificuldades desse público de acessar plataformas de telessaúde e aos próprios centros de atendimento e consultórios oftalmológicos, informações sobre o uso da tecnologia, à independência e autonomia dos indivíduos com DV, que afirmaram sentir-se menos independentes no momento da pandemia, devido à falta de apoio presencial em diversas questões, como em algumas atividades de vida diária, ir ao supermercado, ler braile, contato com as superfícies físicas e interação com o ambiente. O estudo conclui que os indivíduos com DV foram mais afetados psicossocialmente e sofreram maior estresse devido à necessidade de apoio tátil e às restrições impostas pelo risco de transmissão da Covid-19, implicando em maior atenção em situações inusitadas e de risco como foi a pandemia.

Respectivamente, o estudo de Correa-Torres e Muthukumaran (2022) investigou os impactos da pandemia nos serviços oferecidos aos estudantes com DV, seu objetivo foi entender como a pandemia impactou a educação desses estudantes, nos Estados Unidos e no Canadá, com base na investigação de como os educadores forneceram serviços em diferentes modelos de ensino utilizados durante os primeiros nove meses da pandemia. A pesquisa contou com 15 professores de educação especial itinerantes, com idade de 26 a 65 anos, sendo 14 mulheres e apenas um homem.

Como resultado, Correa-Torres e Muthukumaran (2022) identificaram quatro grandes temas: mudanças na prestação de serviços, desafios no ensino e aprendizagem, oportunidades de ensino e aprendizagem e aprendizados para o futuro. Os professores dos estudantes com DV descreveram vários desafios no ensino durante a pandemia, como a dificuldade de atender às necessidades dos estudantes e também das famílias em ambientes virtuais, que tentavam auxiliar seus filhos nas aulas e relataram o aumento da demanda de trabalho e planejamento para as aulas remotas. Todos os participantes concordaram que o uso da tecnologia foi de enorme importância durante a pandemia, e que com isso vários foram os problemas de acessibilidade.

Falando um pouco sobre o tema oportunidades de ensino e aprendizagem, do estudo citado acima, a maioria dos participantes afirmou ter encontrado novas formas de ensinar, precisando ser bastante criativos e obtendo bons resultados para os estudantes. Citaram a existência de parceria com as famílias, professores, técnicos de informática e destacaram o envolvimento e assistência da Secretaria Estadual de Educação no país em questão.

Seguindo no assunto a respeito dos impactos da pandemia, o trabalho de Pokhrel e Chhetri (2021) se trata de uma revisão da literatura sobre os impactos da pandemia no ensino e aprendizagem. O objetivo da pesquisa é avaliar o impacto da Pandemia de Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem em todo o mundo e destaca a fragilidade da infraestrutura do ensino online. O artigo traz que tanto os professores, quanto os estudantes enfrentaram problemas para o uso ou consulta das diversas plataformas e ferramentas educacionais online, como exemplo a conexão de internet, falta de acesso à smartphones ou computadores e que é difícil desenvolver tão rapidamente um sistema adequado que atenda à necessidade de aprendizagens de todos os estudantes, isso, sem mencionar estudantes com deficiência.

O estudo acima indicou uma possível queda no desempenho acadêmico dos estudantes participantes, com repercussões econômicas, psicológicas e sociais negativas, por estarem distante da escola e sem interação social. É interessante ressaltar que o artigo de Pokhrel e Chhetri (2021) menciona que os estudantes com necessidades especiais que apresentam dificuldade de aprendizagem, precisam ter mais apoio e orientações de seus professores, pois em muitos casos, a família não consegue suprir essas demandas educacionais, o que implica na necessidade de investimento de tempo e recursos para encontrar alternativas que atendam às especificidades educativas desses estudantes.

Sobre as experiências com o ensino remoto, nada foi investigado no período pós pandêmicos, então é válido levantar o que foi realizado no momento da pandemia. O artigo de Ashour, El-Refae e Zaitoun (2021) apresentou uma pesquisa realizada no período de junho a setembro de 2020, com professores e administradores de três universidades de Abu Dhabi, sendo uma pública e duas privadas, em contexto bastante diferente do brasileiro, tanto em questão de número de habitantes, quanto em riquezas e investimentos na educação. O objetivo foi analisar as experiências das universidades dos Emirados Árabes Unidos durante o período desde o início da pandemia e examinar as opiniões de especialistas sobre a evolução do setor de ensino superior.

O estudo destaca as potencialidades e os desafios da educação a distância encontrados durante o período de paralisação das universidades, que podem ser úteis para o futuro do ensino superior, a partir de um questionário com perguntas abertas que coletou a opinião de gestores e professores universitários de três Instituições de Ensino Superior, sendo uma pública e duas privadas, localizadas no Emirado de Abu Dhabi. O questionário foi enviado por e-mail durante o período de início de junho a setembro de 2020 e teve o retorno de 28 respostas.

Os participantes afirmam que o ensino remoto foi uma experiência positiva que resultou em muito aprendizado, cuja adaptação dos professores foi rápida e tranquila e que os estudantes lidaram bem com a novidade no ensino. A rápida e benéfica respostas das universidades e seus envolvidos, foi apontada por um entrevistado, que afirmou que os responsáveis por tomar decisões nos Emirados Árabes Unidos implementam políticas eficazes e que são capazes de lidar com qualquer emergência.

Apesar da resposta positiva à implementação do ensino remoto, também há questões que precisam ser melhoradas, como criar novas formas metodologias de

ensino, para tornar o ensino mais atrativo para os estudantes. Outro aspecto levantado foi a falta de respostas e participação dos estudantes no ensino remoto, assim como a ausência de interação social, devido ao momento, que é uma habilidade que precisa ser desenvolvida em qualquer âmbito educacional.

Aproveitando o tema do ensino remoto, o artigo de Mahfuz, Sakib e Husain (2022), teve por objetivo ilustrar os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual antes e durante a pandemia global da Covid-19 em termos de utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC's e outras instalações disponíveis na instituição de ensino superior. A pesquisa apresenta um método misto de coleta e análise de dados utilizando entrevistas semiestruturadas para coletar os dados qualitativos e uma pesquisa online, via formulário do Google para obter os dados quantitativos. Conta com 13 participantes e como alguns destes não tinham acesso à internet, algumas entrevistas foram realizadas por telefone. Todos conhecem braille e possuem conhecimentos básicos de TIC's.

A análise de dados foi realizada por análise de conteúdo e apresenta informações sobre estudantes com deficiência visual em Bangladesh durante a pandemia do Covid-19, como por exemplo, que muitos desses estudantes não têm acesso à tecnologia e o presente estudo foca nessa questão, já que o acesso à internet, tecnologia de ponta e recursos são essenciais para o seu desenvolvimento em um mundo em constante mudança e cheio de informação. É de grande valia informar que o autor desse artigo é um indivíduo com deficiência visual, recém-formado em uma instituição de ensino superior publica de Bangladesh.

Como resultados, o artigo de Mahfuz, Sakib e Husain (2022), destaca que softwares de leitura de tela foram crucias para acessar as informações e que os entrevistados utilizam o NVDA e o JAWS, além Talkback e o próprio Google. Durante a pandemia, a maioria dos estudantes entrevistados afirmou que sua internet era instável, muitos estudantes tiveram que usar o Zoom pela primeira vez e nas aulas os slides não eram acessíveis para os estudantes com DV, com presença de figuras e gráficos, que não são lidos pelo leitor de tela e nem sempre eram descritos pelo professor. Os entrevistados relataram que geralmente, os estudantes com DV trabalham em grupos, mas durante a pandemia e com as aulas online, todos estão em lugares diferentes e essa ação não era mais possível, tanto quanto receber ajuda com a formatação da tarefa, mesmo que a escrevam inteira de forma independente em seus computadores.

Há um parágrafo nesse estudo que relata a relação dos professores com os estudantes com DV durante as aulas remotas e, mesmo no ensino superior, mostra a falta de conhecimento sobre os estudantes e como lidar com eles, como pode ser visto no trecho a seguir:

“Na pior das hipóteses, um dos professores cortou as notas do aluno, dizendo que o desempenho não estava à altura da nota geral dos estudantes. [...] às vezes os professores pediam que lessem a terceira linha do segundo parágrafo de um texto específico que compartilhavam na tela do Zoom. O aluno demorou uma eternidade para descobrir isso. Às vezes, eles eram solicitados a preencher as lacunas da quarta linha. Novamente, o aluno não conseguiu fazê-lo, o que é óbvio. Esta falta de sensibilidade é muito premente nas instituições de ensino superior. Muitos professores e administradores sentem que já fizeram um favor aos estudantes com deficiência visual ao admiti-los na universidade. Portanto, fornecer mais instalações para eles não é uma urgência/necessidade. Esses estudantes deveriam estar felizes por estarem nas universidades superando todos os obstáculos. Porém, o aluno compartilhou que muitos professores estão dispostos a ajudar e consideram a sensibilidade dos estudantes com deficiência visual.” (Mahfuz; Sakib e Husain, 2022, p. 412)

Como conclusão, o mesmo estudo indica que as condições dos estudantes com DV em Bangladesh estão atrasadas em relação ao padrão de outros países e que, mesmo com o apoio oferecido por alguns professores, administradores e voluntários, ainda há muito a ser desenvolvido, pois a medida que as universidades matriculam esses estudantes, é necessário que sejam oferecidas oportunidades e recursos para acompanhar as aulas e os demais da turma, condições de explorarem o imenso mundo acadêmico. Com a pandemia, as lacunas do sistema foram expostas e fica evidente a necessidade de resolver esses problemas.

Seguindo no contexto do ensino remoto, mas desta vez sob a perspectiva de professores de estudantes com DV, o estudo de Wild, Herzberg e Hicks (2022) teve com objetivo compreender e descrever o impacto da pandemia de COVID-19 na educação de crianças com deficiência visual nos Estados Unidos e no Canadá. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, de caráter investigativo, com questionário contendo questões abertas e fechadas, com foco na mudança do papel dos professores durante a pandemia, nas mudanças nos modos de prestação de serviços educativos, na acessibilidade dos materiais e nas mudanças nas políticas distritais.

Os participantes do estudo acima foram 710 professores de estudantes com DV, que tinham em média dez estudantes do serviço direto e oito estudantes do serviço consultivo. O emprego variou, pois 48% dos profissionais eram empregados em escolas públicas, 17% em escolas especializadas, 19% em outros empregadores (por exemplo, autônomos) e 19% dos profissionais eram empregados em cooperativas. Os dados foram analisados por análise comparativa, com criação de códigos temas dentro de cada grupo de participantes.

Wild, Herzberg e Hicks (2022) apresenta como resultados que, devido ao fechamento das escolas, os professores relataram não ter acesso aos materiais necessários para o ensino dos estudantes com DV, como máquinas braile; papel braile; gráficos e diagramas táteis; livros impressos em braile; materiais manipulativos; kits de matemática e copiadoras para ampliar materiais impressos. Ao mesmo tempo que relataram essas dificuldades, muitos dos professores utilizaram outros recursos online, ferramentas digitais, aplicativos e materiais alternativos.

O estudo de Wild, Herzberg e Hicks (2022) afirma que os professores de estudantes com DV precisam estar preparados para mudanças repentinas para que consigam atender aos estudantes, adaptar atividades e dar instruções, além de defender que os mesmos precisam ter acesso a materiais, ferramentas e tecnologia tanto na escola, quanto em casa. Os professores participantes dessa pesquisa afirmam que os profissionais e políticos devem trabalhar em conjunto para orientar e garantir que a educação de estudantes com DV não seja mais interrompida caso situações semelhantes à pandemia aconteçam, com planejamento e implementação de políticas voltadas a esse público. Tudo isso, com a intenção de que os estudantes tenham acesso aos materiais necessários e aos serviços especializados.

Os próximos estudos também trazem sugestões de como pode ser realizado o ensino pós pandemia de Covid-19 e mostraram que professores viram novas possibilidades de ensino, como o artigo de Ashour, El-Refae e Zaitoun (2021), que traz que o ensino híbrido seria uma boa opção no contexto atual, com o apoio de tecnologias avançadas e ao mesmo tempo, garantindo a interação e participação dos estudantes.

Ao mesmo tempo, o estudo de Singh et al. (2022) traz sugestões a partir de aprendizados do ensino remoto, cujo objetivo da pesquisa foi refletir sobre como ocorreu a transição emergencial para a aprendizagem online e o que poderia ser feito para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem investigativa, que seguiu métodos heurístico,

no qual os participantes também são incluídos como co-pesquisadores, relatando suas experiências e utilizou a entrevista para coletar os dados.

Singh (2022) teve como participantes três professores, dois estudantes, um líder de designer instrucional (ID) e um administrador de ID, selecionados devido à suas experiências com aprendizagem online, cujo critérios de seleção foram professores/instrutores com no mínimo dez anos de experiência de ensino online, híbrido e/ou presencial; líder e administrador da equipe de ID (designer instrucional) que teve um papel direto no planejamento quando a transição para um meio de instrução totalmente online e estudantes que estavam tendo aulas presenciais e tiveram que mudar para um meio on-line durante o início da Covid-19, é importante dizer que todos os participantes têm experiência em pesquisa.

Como resultados, Singh (2022) traz que, em relação aos pensamentos futuros sobre o ensino presencial pós pandemia, os professores relataram que é necessário estar preparados para outro evento como a pandemia de Covid, em relação ao ensino **online/remoto**, para uso mais eficaz dos diversos recursos e ferramentas **online** e que certamente haverá um maior uso da tecnologia no ensino superior, com maior necessidade de utilizar estratégias inovadoras. Já os estudantes afirmam que o aprendizado online pode ser mais procurado no ensino superior, devido a sua flexibilidade, principalmente para estudantes mais adultos que precisam equilibrar vida familiar, profissional e acadêmica. Os estudantes afirmam ser necessário esforços das universidades para encontrar ferramentas tecnológicas atraentes, como jogos, realidade virtual, uma combinação de métodos de ensino, como o ensino híbrido pode ser utilizado no futuro, no momento pós pandemia, com oferecimento de opções online para os estudantes que buscam maior flexibilidade.

Seguindo no contexto do ensino superior, o estudo de Singh (2022) mostra que os professores devem ser facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase no uso de recursos de tecnologia, tarefas que exijam pensamento críticos dos estudantes e com constante **feedback**. Um trecho mostra os estudantes indicando a necessidade de coletar informações para identificar o acesso à tecnologia por parte dos estudantes. Além de, caso as aulas aconteçam de forma remota, no formato híbrido ou totalmente **online**, é preciso considerar as ramificações de reuniões frequentes via **Zoom, google meet** ou **Microsoft Teams**, por exemplo, pois reuniões ou aulas muito extensas foram experiências negativas e seria benéfico criar horários flexíveis e cobertura durante o horário escolar não tradicional, principalmente para os estudantes que trabalham.

Diante do exposto, podemos notar que as pesquisas nacionais e internacionais não trazem dados de como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pós pandemia para as pessoas com DV. Não foram encontradas informações que retratassem as dinâmicas envolvendo o papel dos professores, equipe escolar, adaptações curriculares, planejamentos de ensino e inclusão desses estudantes. A ausência de estudos relacionado a realidade enfrentada pelo público com DV após a pandemia pode estar relacionado a alguns fatores, como o prazo longo para publicação em algumas revistas e até mesmo o fato de que não estão sendo realizadas pesquisas no tocante desse assunto, o que aponta lacunas nas investigações com esse público, mostrando a importância de se pesquisar mais a fundo o cenário pós pandemia.

CONCLUSÃO

A partir das leituras de artigos com temas que se aproximaram do aqui investigado, nota-se que vários foram os desafios enfrentados pelos estudantes com DV e seus professores durante o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid. A falta de acesso à internet, à smartphones ou computadores, pouca ou nenhuma acessibilidade nas plataformas e ferramentas educacionais *online*, aos materiais e conteúdos necessários para plena participação dos estudantes nas aulas remotas foram relatados, enquanto que o uso da tecnologia foi de enorme importância durante a pandemia, porém também foi motivo de problemas para alguns.

Os indivíduos com DV sentiram um grande nível de estresse provocado pela necessidade de distanciamento social e sua limitação visual, que o impedia de saber a distância correta e esbarrar em outras pessoas, além do fato de o tato e toque serem de fundamental importância nas relações e locomoção para esse público.

A respeito do ensino superior e sua relação com o ensino remoto, sem mencionar o público com DV, os estudantes mostram-se a favor desse formato de ensino, devido a sua flexibilidade, mas para que isso ocorra, é necessário esforço das universidades para encontrar ferramentas tecnológicas atraentes ou uma combinação de métodos de ensino, como o ensino híbrido, que pode ser utilizado no futuro, além de ter informações a respeito do acesso à tecnologia por parte dos estudantes.

O objetivo do presente trabalho era apresentar a atual situação do ensino e aprendizagem dos estudantes com DV pós-pandemia, mas nada relacionado ao

tema foi encontrado nas bases de dados investigadas, isso indica uma lacuna a respeito do público com DV que precisa ser investigada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R.; JUNG, H. S.; SILVA, L. Q. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. Revista Prânsis, a. 18, n. 2. Novo Hamburgo. 2021.

ASHOUR, S., EL-REFAE, G. A.; ZAITOUN, E. A. (2021). Post-pandemic Higher Education: Perspectives from University Leaders and Educational Experts in the United Arab Emirates. **Higher Education for the Future**, 8(2), 219–238. <https://doi.org/10.1177/23476311211007261>

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19. 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 208 p.

BRASIL. UNA-SUS. **COVID-19:** OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. (2023)

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. [4. ed.] / elaboração prof^a Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81 p.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P.; LUPETINA, R. M. A Educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19. **Revista Benjamin Constant**, v. 27, n. 62. Rio de Janeiro. 2021.

CORREA-TORRES, S. M.; MUTHUKUMARAN, A. (2022). Impact of COVID-19 on services for students with visual impairment: Experiences and lessons from the field. **British Journal of Visual Impairment**, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02646196221109082>

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações** (Campo Grande), v. 21, n. 4, p. 681–683, jul. 2020.

KHAN, H. M.; ABBAS, K.; KHAN, H. N. Investigating the impact of COVID-19 on individuals with visual impairment. **British Journal of Visual Impairment**, 1–10. 2023. DOI: 10.1177/02646196231158919. Acesso em 19 set. 2023.

LIMA, R. P. A. **A aprendizagem de língua inglesa de estudantes cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia**. 2020. Monografia (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2020.

MAHFUZ, S.; SAKIB, M. N.; HUSAIN, M. A preliminary study on visually impaired students in Bangladesh during the Covid-19 pandemic. **Policy future in education**, v. 20(4), p. 402 – 216. 2022. DOI: 10.1177/14782103211030145

NETA, A. S. O.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interações**, n. 54, p. 25 - 28. 2020.

POKHREL, S. CHHETRI, R. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. **Higher Education for the Future**, 8(1), p. 133-142, 2021. DOI: 10.1177/2347631120983481

SÃO PAULO, Governo do estado. Retorno obrigatório: entenda as regras nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo. **Educação estado de São Paulo**, 2021. Disponível em <<https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em 18 de abr. 2023.

SOUZA, Katia Reis et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**. v.19, e00309141, p.1-14, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309

SINGH, Jitendra et al. Online, Hybrid, and Face-to-Face Learning Through the Eyes of Faculty, Students, Administrators, and Instructional Designers: Lessons Learned and Directions for the Post-Vaccine and Post-Pandemic/COVID-19 World. **Journal of Educational Technology Systems**, 50(3), 301-326. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/00472395211063754>

TORRES, J. P. COSTA, C. S. L.; LOURENÇO, G. F. Substituição Sensorial Visuo-Tátil e Visuo-Auditiva em Pessoas com Deficiência Visual: uma Revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 605-618, Out.-Dez., 2016.

TURCI, P. C. Softwares de acessibilidade Dosvox e Virtual Vision: um programa de ensino a alunos com cegueira. 2013, 137f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2013

WILD, T.; HERZBERG, T. S.; HICKS, M. The changing role of teachers of students with visual impairments in North America during the initial response to the COVID-19 pandemic. **British Journal of Visual Impairment**, 1-13. 2022. DOI: 10.1177/02646196221109079

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.018

ESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS NOS ATENDIMENTOS EM INTERVENÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA¹

WELAINE SALES DE BARROS

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), welaine.sb@ufma.br;

SILVANA MARIA MOURA DA SILVA

3 Doutora em Educação Motora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), silvana.moura@ufma.br;

RESUMO

A intervenção precoce compreende o conjunto de atividades desenvolvidas por equipe multiprofissional, destinando-se, especialmente, às crianças de 0 a 6 anos de idade com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou que apresentam algum fator de risco, e às suas famílias, com o objetivo de estimular e potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras dessas crianças. Para a construção de uma vida com mais autonomia, recomenda-se a estruturação de um ambiente confortável, flexível, controlável e com recursos materiais necessários ao atendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista em serviços de intervenção precoce. O objetivo deste estudo foi identificar as estruturas físicas e recursos materiais utilizados pelos profissionais de fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais e professores de educação física nos atendimentos em intervenção precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um centro educacional especializado ludovicense. Realizou-se

1 Recorte da Dissertação "Atendimentos em intervenção precoce para crianças com transtorno do espectro autista: dificuldades e desafios" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão pela 1ª autora em 2021, sob orientação da 2ª.

uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, apoiada no método fenomenológico. Os participantes compreenderam 05 profissionais, sendo 02 professoras de educação física, 02 fonoaudiólogas e 01 terapeuta ocupacional integrantes da equipe de profissionais do referido Centro, dos quais 01 era do gênero masculino e 04 do gênero feminino, com idades entre 44 e 56 anos. Para a coleta dos dados empregou-se a entrevista semiestruturada. A interpretação dos dados foi realizada, por meio do método fenomenológico de investigação e aplicação de análises ideográfica e nomotética. Os resultados revelaram que os profissionais atuavam em uma estrutura física limitada e com dificuldade relacionada à escassez de recursos materiais, sem nenhuma adequação específica para o atendimento das referidas crianças. Conclui-se que a falta de investimento em estrutura e recursos materiais gera uma insatisfação nos profissionais, pois consideram que o atendimento em intervenção precoce desenvolvido por eles no local da pesquisa não é valorizado.

Palavras-chave: Intervenção Precoce, Estrutura Física, Recursos Materiais, Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

As definições elaboradas sobre intervenção precoce (IP) passaram por uma evolução conceitual ao longo dos tempos, resultantes das investigações científicas que implicaram em mudanças de concepções teóricas e práticas, contribuindo para o entendimento sobre IP (Lapa; Almeida, 2015). Alves (2009) e Tegethof (2007), no desenvolvimento dos seus estudos, evidenciaram as ampliações conceituais sobre as definições relacionadas à intervenção precoce. Na perspectiva de Tegethof (2007) esses serviços podem ser prestados em contextos diversos, em parceria com as famílias, com o intuito de melhorar a qualidade de vida delas e das crianças, que necessitam desse atendimento. Enquanto Alves (2009), de forma mais analítica, descreve que o entendimento sobre intervenção precoce tem acompanhado a evolução da sociedade e o percurso histórico-social da Educação Especial, a partir do qual todos vão tomando consciência sobre seu papel na prestação precoce de cuidados às crianças, de modo a assegurar o atendimento e a satisfação de suas necessidades educacionais.

Com isso, os conceitos mais atualizados sobre IP a descrevem como um conjunto de serviços e práticas interventivas, ofertadas às crianças em idade precoce (0 a 6 anos) e aos seus familiares, assentados numa perspectiva sistêmica, ecológica, centrado na família, que considera o contexto comunitário no qual a família se insere e um modelo de atuação profissional transdisciplinar, uma vez que integra profissionais de diferentes áreas da educação, saúde e assistência social (Costa, 2014; Franco, 2007; Serrano et al., 2010; Shonkoff; Meisels, 2000).

No que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), conceitualmente é definido como um transtorno do desenvolvimento neurológico, que afeta duas dimensões centrais: a comunicação social e o comportamento, implicando em déficit na interação social do indivíduo, presença de estereotípias e interesses repetitivos ou restritos (Schmidt, 2017; Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, manifesta-se tipicamente no início do desenvolvimento da criança, antes do seu ingresso na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento, que causam prejuízos em níveis pessoal, social, acadêmico ou profissional (American Psychiatric Association, 2014).

Por isso, a intervenção precoce no TEA é fundamental para a prevenção de resultados negativos e para elevar as oportunidades de desenvolvimento das crianças sinalizadas ou já diagnosticadas com esse transtorno (Siegel, 2008). Fato

ratificado por Ozonoff, Rogers e Hendren (2003), que destacam a existência de comprovação científica relacionada ao seguinte argumento: melhores resultados são obtidos quando certas intervenções são iniciadas, ainda, durante a fase de grande plasticidade cortical.

Tendo em vista essas constatações, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), orienta, após o diagnóstico do TEA ou com suspeita desse diagnóstico, o encaminhamento da criança para um programa intensivo de intervenção em níveis comportamental, social ou cognitivo.

Por ser o TEA um transtorno de causa multifatorial, com características que variam de um sujeito para o outro, sendo necessário focar na individualidade de cada ser (Singh, 2019), é importante ter como base para implantação de programas ou serviços em IP para crianças com TEA alguns princípios, tais como: foco na avaliação transdisciplinar; realização de análise funcional do comportamento da criança; currículo focado em habilidades que sejam base para a aprendizagem da criança nas imitações motora e verbal, na comunicação, no processamento sensorial, no brincar e na interação social com pares; elaboração de plano de ensino/intervenção individualizado; prever intervenção em ambientes estruturado e naturalizado para generalização da aprendizagem; assegurar que a intervenção seja centrada na família; garantir uma intervenção com intensidade cumprindo uma média de 27 horas semanais, incluído o tempo escolar; assegurar ambientes seguro e acessível às especificidades das crianças com TEA; prover recursos adequados que atendam a diversidade e individualidade dessas crianças; adoção de práticas baseadas em evidências; modelo transdisciplinar de atuação em equipe; e planejamento dos momentos de transição (Dawson; Osterling, 1997; Dunst, 2000, 2017; Franco, 2007; Guralnick, 2006, 2008; Lampreia, 2007; Lubas; Mitchell; Leo, 2016; Nunes; Schmidt, 2019; Salvadó-Salvadó et al., 2012; Schmidt, 2017).

Dentre os princípios citados, destacam-se as indicações relacionadas à estrutura física e aos recursos materiais, tais como realizar a IP tanto em ambiente estruturado quanto em ambiente naturalizado para generalização da aprendizagem; garantir um ambiente seguro e acessível às especificidades das crianças com TEA e de prover recursos adequados que atendam a diversidade e individualidade dessas crianças.

Sobre a estrutura física, tanto Dawson e Osterling (1997) quanto Lampreia (2007) chamaram atenção para a necessidade de estruturação de um ambiente favorável e acessível à criança com TEA. Nesse contexto, tem-se as pesquisas

desenvolvidas por Laureano (2017) e Vergara, Troncoso e Rodrigues (2018) que apresentam recomendações projetuais para construção de ambientes em conformidade com as especificidades das crianças com TEA.

O estudo desenvolvido por Laureano (2017, p. 59) possibilita recomendações arquitetônicas projetuais para ambientes que oferecem atividades de terapia e estimulação sensorial para crianças com TEA e fornece grandes contribuições que evidenciam a importância de pensar e estruturar o ambiente de terapia, considerando os aspectos específicos das crianças com TEA. A autora destaca que a criança com TEA enxerga os detalhes, percebe os elementos individualmente sem estabelecer um entendimento sobre a composição do todo. Por isso, segundo a autora, “ambientes físicos com grandes quantidades de estimulação sensorial [...] aumentam o barulho num sistema sensorial já sobrecarregado, tornando extremamente difícil qualquer nova aprendizagem”.

Essas recomendações arquitetônicas de Laureano (2017) seguem dois eixos estruturais que se relacionam e indicam a necessidade de adotar parâmetros tanto durante o processo de construção do espaço quanto no processo de composição dos demais elementos constitutivos desse espaço que influenciam a sensação de bem-estar da criança com TEA. Primeiro, cita-se o eixo “Elementos Construtivos”, o qual indica que a infraestrutura do ambiente deve ser compatível com a função a ser desempenhada no local, atendendo, dentre outros critérios, os seguintes: piso emborrachado ou vinílico; evitar pisos lisos e escorregadios; utilizar material resistente à umidade, que garanta segurança e conforto aos usuários; optar por cores neutras; utilizar cores marcantes apenas em elementos flexíveis, passíveis de modificação; teto e algumas paredes brancas em espaços multissensoriais para projeção de imagens e cores no ambiente; salas funcionais, com layouts flexível, controlável e obedecendo às leis vigentes sobre acessibilidade e que permita o uso compartilhado por diferentes profissionais.

O segundo eixo trata-se dos “Elementos de Conforto Ambiental”, os quais estão diretamente associados aos aspectos que garantem o bem-estar dos usuários, ou seja, o ambiente deve proporcionar condições de uso com qualidade, considerando os seguintes aspectos: acústica (acústica da sala deve evitar reverberação de eco e controlar sons externos); térmica (capacidade de controlar a ventilação do ambiente e alternar entre ventilações natural e artificial, optando pelo aparelho mais silencioso); visual (ambiente controlável com flexibilização dos elementos); lumínica (distribuição regular de luminárias no teto, evitando ponto único e optar

por instalação de lâmpadas incandescentes, halógenas ou de LED) e ergonômica (Laureano, 2017).

Além disso, Laureano (2017) classificou os “Elementos de Conforto Ambiental” levando em consideração os aspectos de conforto, interação, flexibilidade e controle do ambiente: conforto térmico, acústico e lumínico, responsáveis por acionar, respectivamente, os estímulos perceptivos tátil (háptico), tátil (háptico) e auditivo, visual e tátil (háptico); Interação com os ambientes interno e externo, que acionam os estímulos perceptivos visual, auditivo, tátil (háptico) e movimento/equilíbrio; flexibilidade para uso do ambiente, mobiliário e equipamentos relacionando-se aos estímulos perceptivos foco/atenção, relaxamento/descanso, visual, auditivo, tátil e movimento/equilíbrio; e controles do layout, da iluminação e do mobiliário e equipamentos que acionam estímulos perceptivos de orientação, foco/atenção, movimento, equilíbrios visual e tátil.

Em relação aos resultados da sua pesquisa, Laureano (2017, p. 155) evidencia falta de recursos, falhas construtivas e de planejamento que afetam a experiência da criança com TEA e, também, comportamento e saúde dos profissionais atuantes nesses espaços, pois nas condições analisadas, essa atuação ocorre de forma limitada, com uso de materiais e equipamentos não apropriados para determinada finalidade e que, quando possível, necessitam ser adaptados para a função desejada. Assim, segundo ela, geralmente “esses profissionais não conseguem realizar seus trabalhos da melhor maneira, pois seu ambiente não oferece conforto, interação, flexibilidade, controle e os recursos necessários para um resultado efetivo junto às crianças autistas.”

Laureano (2017, p. 155), ainda, “sugere que um ambiente sensorial, confortável, seguro e planejado é ideal para que a criança autista possa interagir socialmente” e que conforto, interação, flexibilidade e controle devem ser considerados como palavras-chave para o planejamento e organização de ambientes voltados para o trabalho terapêutico e de estímulos sensoriais com crianças com TEA, pois possuem uma relação direta com o comportamento dessas crianças. E aponta para um problema social ao demonstrar a necessidade e importância de planejar e estruturar ambientes para receberem crianças com TEA.

Vergara, Troncoso e Rodrigues (2018, p. 9) buscam identificar diretrizes para soluções projetuais e ambientais escolares em função das atividades desenvolvidas por crianças autistas, com o objetivo de expandir o diálogo entre profissionais que podem contribuir para a efetiva inclusão dessas crianças. Nesse estudo, as autoras

destacam o elevado índice de crianças com TEA que precisam expandir suas experiências de interação social, exigindo que o ambiente construído considere aspectos como: “função, forma, cor, aeração, textura, temperatura ambiental, sonoridade e iluminação”, haja vista que o ambiente construtivo é inerente ao ambiente social, pois se transforma em um espaço de vida, no qual os ambientes entram em interação (construído, cultural, social e psicológico). Por isso, é fundamental avaliar, de forma criteriosa, todos os elementos espaciais, criando oportunidades para ampliação das experiências da criança com TEA, visando ao desenvolvimento da sua interação social, pois a criança precisa de liberdade para explorar os espaços e suas habilidades, apropriando-se do ambiente na medida em que é estimulada a desenvolver competências com maior nível de complexidade.

Wall (2010) ressalta que crianças com TEA se sentem mais acolhidas em ambientes estruturados, com adoção de rotinas, com baixo nível de distração e uso de pistas visuais claras para orientação das áreas, atividades e horários. Em relação ao uso de recursos materiais, essa autora destaca que é fundamental utilizar recursos de interesse da criança com TEA, sendo necessário identificar as preferências individuais dessas crianças.

Por isso, considerando a pluralidade dessas crianças, com interesses e características diversas, é necessário que o profissional tenha à disposição uma diversidade de materiais pedagógicos, brinquedos, tintas, pincéis, aparelho para tocar música etc., que lhe permitam trabalhar numa perspectiva lúdica e fazer uso de materiais diferenciados ao longo das intervenções, em conformidade com os objetivos traçados (Wall, 2010). O uso de aparelhos tecnológicos, de forma controlada, segundo a autora, pode auxiliar o profissional na aplicação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criança em diversas áreas, sendo indicado, também, o uso de recursos visuais e sistemas alternativos de comunicação, como Picture Exchange Communication System (PECS) e Makaton.

Dentre os equipamentos/mobiliários indicados para o desenvolvimento de atividades que estimulam os aspectos sensoriais, motores, vestibular, propriocepção, hipo e hipersensibilidade ao toque, cada um possuindo funções específicas, de acordo com a atividade, citam-se: balanços, gangorras, parede ou escada para escalada, espaldar, instrumentos musicais, colchões, cobertores, sacos de dormir, cama elástica, piscina de bolinhas, tábuas de equilíbrio, materiais coloridos, sonoros e com cheiro, almofadas, mesa pequena para atividades focadas entre o profissional e a criança, colchonetes, espelhos com proteção, armários fechados

para guardar os materiais (evitando exposição), painéis táteis, retroprojetores para exposição de imagens, vídeos e cores, bolas diversas etc. (Laureano, 2017).

Sabe-se que a criança com TEA poderá ser acompanhada por um período de 1 (um) ano ou mais (Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2017) e a limitação de material pode reduzir as possibilidades de trabalhar as potencialidades e necessidades da criança. Assim, é importante garantir recursos materiais adequados e suficientes para realização dos atendimentos e adoção de estratégias e procedimentos para o alcance dos objetivos definidos (Laureano, 2017; Wall, 2010).

No que tange às orientações previstas em documentos oficiais, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce referem que os espaços físicos direcionados ao atendimento de estimulação precoce devem ser adequados ou adaptados às necessidades da criança, com mobiliário, material pedagógico e equipamentos apropriados ao trabalho a ser desenvolvido, conforme especificidades da criança alvo do atendimento (Brasil, 1995).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta uma importante fundamentação sobre a função de uma estrutura física e recursos materiais adequados e sobre a essencialidade desses aspectos na realização do trabalho em IP da criança, destacando que, para o desenvolvimento do brincar infantil, o oferecimento de material organizado e espaço estruturado, de qualidade e adequados, “permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis”, sendo, portanto, “elementos essenciais de um projeto educativo” (Brasil, 2000, p. 29).

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil (Brasil, 2000, p. 29).

Além disso, o citado referencial chama atenção para criação de espaços versáteis e acessíveis, passíveis de modificações em função das proposições e ações desenvolvidas pelas crianças e professores, devendo “ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos” (Brasil, 2000, p. 69-71). Orienta, ainda, as instituições a incluírem uma variedade de brinquedos

ao acervo de materiais das salas de atendimentos, seguindo “critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição” e que, na rotina dessas instituições, o cuidado com a manutenção e reposição dos materiais, devem estar incluídos.

Por fim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil alerta para a necessidade de segurança dos brinquedos, ressaltando que estes devem seguir normas do Inmetro, serem higienizados e estarem em boas condições e que, em área externas, os brinquedos devem ser bem fixados sobre área gramada ou coberta por areia (Brasil, 2000).

No que se refere à Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde, ao tratar sobre as redes e articulações intersetoriais e fazer referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cita a transversalidade como a modalidade passível de garantir, de fato, a inclusão das pessoas com TEA na sociedade, partindo da reflexão, dentre outros aspectos, sobre as condições de infraestrutura e recursos pedagógicos pautados em um modelo universal, a fim de redefini-los (Brasil, 2015).

Todavia, Fernandes (2020) ao analisar os direitos e garantias das pessoas com TEA no ordenamento jurídico, conclui que muitos aspectos das leis e políticas públicas criadas para assegurar esses direitos carecem de efetivação o que impacta diretamente na qualidade da prestação de serviços públicos à população com TEA.

Partindo dessa contextualização, que justifica a importância de garantir uma estrutura física e recursos materiais adequados para o desenvolvimento dos atendimentos em IP com crianças com TEA, chegou-se ao questionamento desta pesquisa: quais as estruturas físicas e recursos materiais utilizados pelos profissionais de fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais e professores de educação física nos atendimentos em intervenção precoce de crianças com TEA em um centro educacional especializado ludovicense? O objetivo compreendeu identificar as estruturas físicas e recursos materiais utilizados pelos profissionais de fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais e professores de educação física nos atendimentos em intervenção precoce de crianças com TEA no referido centro.

Para esse fim, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, apoiada no método fenomenológico. Os participantes compreenderam 05 profissionais, sendo 02 professoras de educação física, 02 fonoaudiólogas e 01 terapeuta ocupacional integrantes da equipe de profissionais do referido Centro,

dos quais 01 era do gênero masculino e 04 do gênero feminino, com idades entre 44 e 56 anos. Para a coleta dos dados realizou-se entrevistas semiestruturadas via Google Meet, as quais foram gravadas. A interpretação dos dados foi realizada por meio do método fenomenológico de investigação, especificamente com base no modelo de Giorgi (1985) e uso de análises ideográfica e nomotética (Bicudo, 2011). Os resultados revelaram que os profissionais atuavam em uma estrutura física limitada e com dificuldade relacionada à escassez de recursos materiais, sem nenhuma adequação específica para o atendimento das referidas crianças. Conclui-se que a falta de investimento em estrutura e recursos materiais gera uma insatisfação nos profissionais, pois consideram que o atendimento em intervenção precoce desenvolvido por eles no local da pesquisa não é valorizado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, mediante o Parecer Consubstanciado nº 4.141.921, visando ao atendimento das determinações da Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos.

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, assentada no método fenomenológico. De acordo com Gil (1995, p. 33), o uso desse método “implica uma mudança radical de atitude em relação à investigação científica”, visto que o pesquisador/a não pode deixar-se influenciar por suas crenças ao analisar o objeto, devendo renunciar preconceitos e pressupostos relacionados à investigação (Martins; Boemer; Ferraz, 1990).

Os participantes compreenderam 05 (cinco) profissionais integrantes da equipe multidisciplinar do serviço de IP de um centro educacional especializado destinado ao atendimento de crianças com TEA em São Luís, sendo duas com formação em fonoaudiologia (FO1 e FO2), duas com formação em educação física (EF1 e EF2) e um com formação em terapia ocupacional (TO1). Entretanto, os profissionais de Pedagogia não aceitaram participar desta pesquisa

Quatro participantes (80%) eram do gênero feminino e um (20%) do masculino, com idades variando entre 44 e 56 anos. Em relação à experiência no referido centro, os participantes possuíam uma média de 16,2 anos, enquanto que o tempo de atuação no serviço de IP desse centro variou entre 2 e 19 anos. Quanto aos

cursos de especialização todos possuíam formação especializada mais relacionada ao contexto geral das áreas de formação inicial ou que divergem de suas práticas atuais no centro, com exceção da EF2, que está com o curso de especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA e deficiência intelectual em andamento.

O estudo de caso foi focado no Serviço de Intervenção Precoce do centro citado, localizado na região metropolitana de São Luís (MA), sendo selecionado por realizar atendimento em IP com crianças na faixa etária de 03 a 06 anos com deficiência intelectual/múltipla e TEA; prestar atendimentos de IP nas áreas de psicomotricidade, fonoaudiologia, terapia ocupacional e pedagogia.

Na coleta de dados empregou-se a entrevista semiestruturada com os participantes selecionados, favorecendo “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, e permitindo ao pesquisador manter uma presença consciente e atuante durante o processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de dezembro de 2020 a março de 2021, durante o período de isolamento social imposto pela Pandemia de Corona Virus Disease 2019 (COVID-19), via Google Meet, gravadas e transcritas integralmente. Entretanto, solicitou-se aos profissionais reportarem-se ao trabalho presencial realizado por eles antes da imposição do distanciamento social, em conformidade com a problema de pesquisa e objetivo geral.

A interpretação dos dados foi realizada por meio do método fenomenológico de investigação, especificamente com base no modelo de Giorgi (1985) e uso de análises ideográfica e nomotética (Bicudo, 2011). O modelo de Giorgi (1985) foi desenvolvido em quatro etapas: a) leitura calma e atenta da transcrição completa da entrevista; b) identificação das unidades de significado para realizar a redução fenomenológica; c) expressão das unidades e d) formulação de uma síntese das unidades, além do desenvolvimento de análises ideográfica e nomotética (Bicudo, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões foram estruturados, a partir da síntese dos relatos dos participantes por área de atuação, as quais contêm as descrições e interpretações fenomenológicas permitindo, em seguida, a aplicação da análise nomotética, a qual possibilitou uma compreensão mais geral sobre o fenômeno,

atenta às convergências e divergências relacionadas ao objeto investigado (Bicudo, 2011), conforme se evidenciam nos quadros a seguir.

A questão “Qual espaço lhe é disponibilizado para realização do atendimento em IP?” permitiu conhecer as características das salas utilizadas para o atendimento da criança com TEA, conforme descrição das falas dos participantes, as quais foram sintetizadas no Quadro 1.

Cada um tem a sua sala [...] (F01).

[...] é uma sala, só que, assim, ela tem pouco espaço [...]. Então, basicamente, eu trabalho com as crianças numa mesinha, que a criança tem as cadeirinhas e tal [...] (F02).

[...] nós temos um consultório, basicamente, [...], uma sala pequena, mesa, cadeiras, com armário fechado, [...], e ar condicionado (T01).

[...]. São duas salas fechadas, que tem ar condicionado e são esses dois espaços de atendimento (EF1).

[...], são duas salas, todas climatizadas, com tatame mais ou menos até a metade da sala e um armário com materiais (EF2).

Quadro 1 – Síntese sobre o espaço disponível para o atendimento

FONTE DOS DADOS	ESPAÇO DISPONÍVEL PARA O ATENDIMENTO
F01	Sala fechada, com ar condicionado.
F02	Sala com pouco espaço; utiliza mesinha com cadeiras e pouco espaço livre que sobra.
T01	Sala pequena, tipo consultório, com ar condicionado, mesa, cadeiras e armário fechado
EF1	Duas salas fechadas, com ar condicionado, aproximadamente metade do piso é revestido com tatame, na outra metade a criança fica em contato com a cerâmica e as paredes não possuem revestimento para proteção contra impacto.
EF2	Duas salas climatizadas, com aproximadamente metade do piso revestido de tatame, a outra metade fica a cerâmica exposta e as paredes não possuem revestimento de proteção.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sínteses dos relatos.

Os dados do Quadro 1 revelam que os atendimentos são realizados em salas climatizadas, pouco estruturadas, mobiliadas basicamente com mesinha, cadeirinhas e armários para guardar o material utilizado e apenas as salas destinadas

para a área da psicomotricidade possuem uma parte do piso revestido por tatame, indicando que não há nenhuma adequação específica para o atendimento das crianças com TEA, estando, portanto, em desacordo com as sugestões de Dawson e Osterling (1997), Lampreia (2007) e Wall (2010) sobre a necessidade de estruturação de um ambiente favorecedor e acessível à criança com TEA.

A questão “Você considera a estrutura física adequada para atender crianças com TEA? Em caso positivo ou negativo, por quê?”, evidencia como os profissionais percebem o espaço disponibilizado para a realização do seu trabalho em IP com crianças com TEA, de acordo com os relatos a seguir e na síntese estruturada no Quadro 2.

[...], poderia ser melhor estruturado. Há situações que está extremamente caloroso e que o ar condicionado não está funcionando, aí, nessas condições a criança não suporta ficar na sala. [...], muitas vezes, as pessoas ficam passando no meio desse corredor, [...], isso atrapalha um pouco, faz barulho [...], então, nesse aspecto, eu acho que atrapalha um pouco [...] (F01).

[...] não dá para ficar só sentada, a criança quer expandir, então, eu ainda acho que o espaço físico ele é pequeno (F02).

Acho que precisaria de um espaço melhor, [...], de um espaço mais amplo, com janelas diferentes, portas adequadas, com mais estrutura além de mesa, cadeiras e armário (T01).

[...], não oferece todas as condições de segurança [...], temos uma sala em que não chega nem a metade, [...], coberta com tatame, a gente não tem nas paredes uma estrutura que, [...], possa amortecer um impacto[...]. [...]. Nós não temos um espaço aberto, ao ar livre, então, se a gente quiser desenvolver uma atividade ao ar livre, o centro não tem essa estrutura (EF1).

[...] eu acho que essas salas precisam de mais adequações, né, tipo, paredes também com tatame, porque algumas crianças, às vezes, tem um comportamento disruptivo de estarem se batendo, batendo a cabeça (EF2).

Quadro 2 – Síntese das percepções dos profissionais sobre a estrutura física disponível

FONTE DOS DADOS	PERCEPÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
F01	Não, poderia ser melhor, porque às vezes fica muito quente e o barulho do corredor atrapalha.
F02	Não, porque apesar das 3 reformas já presenciadas ainda não se tem um espaço adequado Material utilizado é de baixa qualidade.
T01	Não é adequado; é basicamente uma sala de consultório, com mesa, cadeira e armário; portas e janelas inadequadas.

FONTE DOS DADOS	PERCEPÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
EF1	Não, porque não oferece todas as condições de segurança para a criança.
EF2	Não, porque precisa de mais adequações, especialmente, em relação à segurança da criança.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sínteses dos relatos.

Todos os profissionais foram unânimes em afirmar que não trabalham dentro de uma estrutura física completamente adequada, havendo queixas sobre problemas de climatização e ventilação, barulhos, falta de uma melhor estruturação física das salas e sobre quesitos de segurança, aspectos esses que, realmente, não se enquadram às recomendações propostas por Laureano (2017) sobre os espaços destinados ao atendimento das crianças com TEA (que devem respeitar suas características comportamentais) e às diretrizes do Ministério da Educação (MEC) no que tange à necessidade de adequação e adaptação do espaço físico às necessidades da criança (Brasil, 1995).

A questão “Qual estrutura física você considera ideal para realização do atendimento em IP com essas crianças?”, demonstra, de acordo com os relatos e síntese organizada no Quadro 3, as percepções dos profissionais sobre uma estrutura física mais adequada à realização desses atendimentos

[...], ter uma ventilação melhor ou melhorar a manutenção dos equipamentos, diminuição do barulho ou da circulação de pessoas no corredor [...] (F01).

Acho que poderia ser mais amplo e melhor estruturado. [...], eu sempre lutei para que tivessem portas que fossem vazadas, [...] pro pai acompanhar lá de fora [...], que já aconteceu, da gente abrir a porta e o pai tá lá na porta, assim, querendo saber o que o filho dele tá... a gente passa por isso, também (T01).

[...] se a gente tivesse um espaço aberto, outro espaço que não fosse o de todos os dias como a sala é, pra levar eles, [...] a gente pudesse ter um ambiente dentro do próprio centro para levar essas crianças e proporcionar isso, seria ótimo (EF1).

[...], um lugar mais amplo, né, que tivesse condições da gente trabalhar mais circuitos, né, trabalhar mais atividades com essas crianças, que a gente pudesse ter um pouco de contato com a natureza também, pra tá fazendo as atividades, trabalhando a questão mesmo sensorial, da terra, da areia, mais ou menos isso (EF2).

Quadro 3 – Síntese das percepções dos profissionais sobre a estrutura física adequada

FONTE DOS DADOS	PERCEÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
F01	Ambiente com melhor ventilação e menos exposição à barulho externo, e melhor estruturado.
F02	Espaço com melhor adequação às necessidades e uso de material de melhor qualidade.
T01	Espaço mais amplo, com porta que permita aos pais terem visão do interior da sala para acompanharem o atendimento quando quiserem; Espaço como o da Integração Sensorial
EF1	Estrutura física em um espaço aberto, ao ar livre para revezar com os atendimentos de sala.
EF2	Espaço mais amplo e em contato com a natureza para estimular a criança por meio desse contato

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sínteses dos relatos.

De forma geral, o quadro 3 indica que adequado seria ter um espaço mais amplo, com uma estrutura que pudesse atender as necessidades do serviço de IP e do público atendido, além de um espaço aberto, no qual os profissionais pudessem revezar com os atendimentos de sala. Nesse sentido, é fundamental atentar para os quesitos conforto, interação, flexibilidade e controle propostos por Laureano (2017) para o planejamento e organização de ambientes voltados para o trabalho terapêutico e de estímulos sensoriais com crianças com TEA, pois possuem uma relação direta com os comportamentos dessas crianças.

Em relação à criação de espaços abertos no próprio centro, sua estruturação, cumprindo quesitos de segurança e acessibilidade, com avaliação criteriosa dos aspectos espaciais, possibilitaria ampliar as experiências da criança, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de interação social, pois a criança precisa de liberdade para explorar os espaços e suas habilidades, apropriando-se do ambiente na medida em que é estimulada a desenvolver competências com maior nível de complexidade (Vergara; Troncoso; Rodrigues, 2018).

A pergunta “Quais materiais você tem disponível para a realização do atendimento em IP com essas crianças?” permitiu conhecer dados sobre os recursos materiais disponíveis e utilizados para realização desses atendimentos, conforme constata-se nos relatos seguintes e na síntese do Quadro 4.

[...] são, na maioria, brinquedos, papel, lápis, instrumentos de bandinha para produção de som, massinha de modelar. [...], não possuímos nada tecnológico, nem mesmo acesso à internet. Lá no centro, o material disponível de lá [...] é muito pouco... a gente acaba criando alguns recursos [...] e fazendo muita reciclagem de material para a gente trabalhar (FO1).

[...] tem um material, mas muito pedagógico, pedagógico, assim, [...] muito papel, lápis, caneta, tinta, lápis de cor [...]. Mas crianças de 3 anos é difícil trabalhar com esse material, elas não curtem muito, até uma vez, duas vezes, mas sempre, não tem como, então, a gente tem que criar coisas que possam despertar o interesse da criança, né, despertar o imaginário da criança e tal [...] (FO2).

[...] tenho alguns jogos e brinquedos, [...]. [...], tem jogos de carta, jogos de quebra-cabeça, com peças, tintas para pintura [...] (TO1).

[...] nós utilizamos brinquedo, jogos, material para montar circuito, objetos de estimulação sensorial, [...] (EF1).

Os principais materiais que usamos são bola, bambolê, brinquedos, brinquedos do 1,99 (risos), a gente tem bonecos, bonecas, carrinhos, brinquedos em geral. E tem uma sala que é um pouquinho mais estruturada, que ela tem uns triângulos feito de acolchoados, que é um instrumento mais sensorial [...], alguns rolos também acolchoados, uma cama elástica, mais ou menos isso, mas é só em uma das salas, na outra não tem, na outra é mais brinquedo mesmo (EF2).

Quadro 4 – Sínteses das respostas sobre os recursos materiais disponíveis no atendimento em IP com as crianças autistas

FONTE DOS DADOS	PERCEPÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
FO1	A maioria são brinquedos, papel, lápis, instrumentos de bandinha para produção de som, massinha de modelar.
FO2	Brinquedos, jogos confeccionados com material reciclado, instrumentos de bandinha, papel, lápis, caneta, tinta, lápis de cor.
TO1	Jogos, material de pintura, massa de modelar.
EF1	Brinquedo, jogos, material para montar circuito, objetos de estimulação sensorial.
EF2	Brinquedos e jogos em geral, cama elástica, rolos e triângulos estofados.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sínteses dos relatos.

Esses dados demonstraram que, para o desenvolvimento dos atendimentos, os profissionais contam, predominantemente, com brinquedos industrializados, além de outros materiais lúdicos como, instrumentos musicais infantis, pintura, jogos criados com material reciclável.

A pergunta “Os materiais são suficientes e adaptados às características e necessidades das crianças com TEA? Em caso positivo ou negativo, por quê?” revelou uma insatisfação dos participantes em relação aos recursos materiais que possuem para realização desses atendimentos, conforme observa-se nos relatos e na síntese do Quadro 5.

[...], então a gente tem limitação de material e de diversidade desse material [...] (F01).

[...] o que acontece é que a gente tem muita dificuldade, ainda hoje, de material, de uma diversidade de material que desperte o interesse da criança, porque você não pode oferecer um quebra-cabeça para uma criança o tempo inteiro, o mesmo quebra-cabeça, é difícil (F02).

Mas falta muita coisa, material de pintura... às vezes, a pessoa compra um material de baixa qualidade, a tinta seca, não é um material bom, então, precisaria ter esse material, [...]. Quando a gente solicita determinados jogos, brinquedos, nunca são comprados aqueles que a gente pede [...] (T01).

Mas essa parte de escassez de material, ela é muito acentuada no centro, [...]. [...] esse aspecto é um aspecto que deixa muito a desejar, [...], pela limitação que nós temos com o material, em relação à quantidade, à qualidade e à diversidade, a tudo (EF1).

Quadro 5 – Síntese das características dos recursos materiais

FONTE DOS DADOS	PERCEPÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
F01	Limitado, em qualidade e diversidade.
F02	Material escasso, limita as possibilidades de uso, despertam pouco interesse da criança,
T01	Material escasso e de baixa qualidade.
EF1	Material escasso, limitado em quantidade, qualidade e diversidade.
EF2	Não contemplada.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sínteses dos relatos.

O Quadro 5 indica que existe uma escassez de material, com pouca diversidade de brinquedos e outros tipos de recursos capazes de manter as crianças motivadas, além dos materiais possuem pouca durabilidade, não sendo disponibilizado uma diversidade de materiais que possam viabilizar o desenvolvimento

contínuo de um trabalho a partir das preferências e interesses das crianças com TEA, como sugerem Laureano (2017) e Wall (2010).

A questão “Como esses materiais utilizados no seu atendimento em IP são adquiridos?” trouxe respostas sobre o modo como os recursos materiais utilizados no serviço de IP desse centro são adquiridos ou disponibilizados, de acordo com as falas e na síntese apresentada no Quadro 6.

Já aconteceu de a escola fazer a relação de material e encaminhar para as instâncias superiores, solicitando. [...], na maioria das vezes não são atendidos. Então, são mais as pessoas que doam mesmo, a grande maioria (F01).

[...] nós fizemos várias palestras para pais e para a comunidade geral e o pagamento dessas palestras era um brinquedo pedagógico [...]. A escola costuma arrecadar roupas e objetos para realizar uns bazares e arrecadar recursos pra gente comprar material, esses materiais mais diferentes, né, equipar alguma coisa, enfim [...] (F02).

[...] às vezes, tem doações. [...], a gente traz de casa, a gente também consegue comprar com nossos recursos, e o estado também providencia alguns básicos pra gente, que, às vezes, nem tá adequado para o que a gente quer utilizar [...]. A gente até faz uma lista de pedidos, mas essa lista nunca é atendida [...], e quando chega, chega os brinquedos que chegariam pra qualquer escola aí (T01).

[...] eles chegam ou por nossa iniciativa de buscar, [...], ou nós compramos, ou nós pedimos doações dos amigos [...], ou a gestão faz rifa, bazar para vender roupas, sapatos, objetos, [...], e ali mesmo se levanta uma renda pra comprar algum tipo de material pro centro. Poucas vezes eu vi chegar material vindo da secretaria diretamente. [...] (EF1).

Quadro 6 – Síntese sobre as formas de aquisição dos recursos materiais

FONTE DOS DADOS	PERCEPÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
F01	A maioria ocorre por doações de pessoas; Não atendimento das solicitações de materiais à instância superior, na maioria das vezes
F02	Por meio da organização de ações promovidas pela gestão para arrecadar brinquedos ou recursos para compra do material; Confecção de brinquedos-jogos com material reciclado.
T01	Compra com recursos próprios e por doações; Providência de alguns materiais básicos pelo Estado que às vezes não são atendidos e quando atendidos não são adequados às necessidades.

FONTE DOS DADOS	PERCEPÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
EF1	Compra com recursos próprios e por doações; Por meio rifas e bazares promovidos pela gestão para arrecadar dinheiro para compra de material; Escassez de materiais disponibilizados pelo Estado
EF2	Viabilização de grande maioria de material pela Secretaria de Educação do Estado; Doação da promotoria e por acordo de contrapartida.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sínteses dos relatos.

A maioria dos participantes indicou que o centro apresenta dificuldade em ter as solicitações de materiais atendidas pela Secretaria de Educação do Estado e, por isso, os profissionais têm recorrido a doações, a recursos próprios e às ações promovidas pela gestão para angariar recursos com a finalidade de minimizar a escassez de material do centro, revelando que os/as profissionais lidam com dificuldades relacionadas ao baixo investimento, direcionado para a qualificação e melhoria desse serviço, convergindo com o que foi expresso por Fernandes (2020) sobre a carência de efetividade da maior parte dos direitos e garantias das pessoas com TEA.

Outrossim, verifica-se que a orientação das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce quanto à necessidade de garantir mobiliário, material pedagógico e equipamentos apropriados ao trabalho e adequados às especificidades do público de crianças atendidas (Brasil, 1995) não está sendo observada e colocada em prática em sua totalidade.

Complementando as informações sobre recursos materiais, a questão “Quais materiais você considera mais adequados para esse público alvo?” demonstrou as percepções dos participantes sobre recursos materiais apropriados para crianças com TEA em contextos de IP e a síntese das respostas contida no Quadro 7.

[...] brinquedos melhores, brinquedos que despertem mais o interesse da criança; [...] Deveria ter outros recursos, mais diversidade, principalmente, por exemplo, tablet, porque tem muita coisa que a gente pode baixar, muito aplicativo, né, de estimulação (FO1).

[...] seria adequado ter uma diversidade de brinquedos, de materiais diferenciados para que a criança pudesse sentir essa diferença. [...], assim, específicos, seria interessante ter recursos alternativos, [...] alguns materiais relacionados à comunicação, como o PECS e outros [...] (FO2).

[...] isso vai depender muito do objetivo, mas eu sinto falta lá na escola de um espaço, [...] onde a gente pudesse ter escorregadores, [...] balanços, [...]. Que a

gente pudesse ter mais recursos para trabalhar com os aspectos sensoriais [...] (EF2).

Quadro 7 – Síntese sobre recursos materiais considerados adequados

FONTE DOS DADOS	PERCEPÇÃO SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DISPONÍVEL
F01	Brinquedos melhores e com mais diversidade, que despertem o interesse da criança; Diversidade de recursos materiais, com acesso a recursos tecnológicos, por exemplo.
F02	Mais diversidade de brinquedos e com maior durabilidade, materiais diferenciados, recursos alternativos.
T01	Não contemplada.
EF1	Não contemplada.
EF2	Depende do objetivo, mas seria legal ter escorregadores, balanços.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sínteses dos relatos.

Os dados sintetizados nesse quadro revelaram as necessidades dos participantes em relação aos recursos materiais, que permitam ampliar suas possibilidades de atuação e aumentar as experiências interventivas da criança com TEA, coadunando com as indicações de Laureano (2017) e Wall (2010) sobre os recursos materiais ideais para atendimento das necessidades do trabalho e manter a criança motivada para o atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância de garantir uma estrutura física e recursos materiais adequados e adaptados para realização dos atendimentos em IP, especialmente para o atendimento de crianças com TEA, a fim de não comprometer a qualidade dos serviços prestados.

Em vista disso, seguindo o objetivo “identificar as estruturas físicas e recursos materiais utilizados pelos profissionais de fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais e professores de educação física nos atendimentos em intervenção precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista no referido centro” constatou-se que há uma limitação tanto de estrutura-física, em relação ao espaço e adequação da sala para atendimentos em IP com crianças com TEA, por exemplo, quanto de

recursos materiais, exigindo, muitas vezes, que os profissionais confeccionem seus materiais, angariem doações de brinquedos e comprem materiais com recursos próprios.

Compreende-se que, para a construção de espaços adequados, é indispensável a escuta dos profissionais sobre as singularidades do seu trabalho e, tão importante quanto, conhecer e levar em consideração as características e especificidades das crianças às quais esses serviços se destinam. Havendo, portanto, a necessidade de refletir sobre as formas de construção e reconstrução de um espaço para além do aspecto universal, focando a diversidade e, especialmente, as características das crianças a serem atendidas, passando por um processo de escuta daqueles que são os responsáveis pela execução do trabalho, os quais possuem conhecimento acadêmico e prática sobre as necessidades específicas dos serviços em IP e das crianças alvo do atendimento.

Espera-se que os resultados e discussões aqui apresentados possam contribuir para uma reflexão e aprofundamento dos debates sobre atendimentos de crianças com TEA em serviços de IP nos contextos educacionais. Recomenda-se que se façam os investimentos e adaptações necessárias para a qualificação da oferta desse serviço, superando os problemas identificados nesta pesquisa; que utilizem o centro com um espaço de pesquisa sobre essa temática, a fim de aprofundar os conhecimentos, apontar soluções e ampliar a compreensão sobre o TEA; e, por fim, que possam enxergar esse serviço como um modelo que precisa ser melhorado, ampliado e implementado em outras localizações para atender a demanda de crianças com TEA que tanto necessitam de intervenção precoce em instituições públicas, haja vista que muitas famílias não possuem condições financeiras de manter o/a filho/a em atendimentos em instituições privadas.

Conclui-se que a falta de investimento em estrutura e recursos materiais gera uma insatisfação nos profissionais, pois consideram que o atendimento em intervenção precoce desenvolvido por eles em um centro de educação especializado para trabalhar com crianças com TEA não é valorizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela. **Intervenção precoce e educação especial:** práticas de Intervenção centradas na família. Viseu: Editora Psicosoma, 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educacionais especiais.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1995. (Série Diretrizes, 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

COSTA, Daniela Cristina Ferreira. **Intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo.** 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2014.

DAWSON, Geraldine; OSTERLING, Julie. Early intervention in autism. *In*: GURALNIK, Michael J. (org.). **The effectiveness of early intervention.** Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. p. 307-326.

DUNST, Carl J. Revisiting “rethinking early intervention”. **Topics in Early Childhood Special Education**, Austin, v. 20, n. 2, p. 95-104, Sum 2000.

DUNST, Carl J. Research foundations for evidence-informed early childhood intervention performance checklists. **Education Sciences**, Basel, v. 7, n. 4, p. 78, 2017.

FERNANDES, Pablo Vaiano. **Autismo e direito**: dos direitos e garantias das pessoas com transtorno do espectro autista no ordenamento jurídico brasileiro. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2020.

FRANCO, Vítor. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipa em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 113-121, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de Masini, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. São Paulo: Atlas, 1995.

GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. *In*: GIORGI, Amedeo (org.). **Phenomenological and psychological research**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GURALNICK, Michael J. An overview of the developmental systems model for early intervention. *In*: UNIVERSITY OF WASHINGTON. **Guralnick**. Washington, DC, 9 maio 2006. Disponível em: http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/overview_dev_systems.pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

GURALNICK, Michael J. International perspectives on early intervention. **Journal of Early Intervention**, Reston, v. 30, n. 2, p. 90-101, Mar. 2008. Disponível em: https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/International_perspectives_on_EI_JEI_2008.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

LAMPREIA, Caroline. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2007.

LAPA, Manuela Sofia Fuste; ALMEIDA, Catarina Tomás Almeida. Participação das crianças em intervenção precoce: representações sociais de técnicas e famílias. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 459-472, 2015.

LAUREANO, Claudia de Jesus Braz. **Recomendações projetuais para ambientes com atendimento de terapia sensorial direcionados a crianças com autismo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LUBAS, Margaret; MITCHELL, Jennifer; LEO, Gianluca de. Evidence-based practice for teachers of children with autism: a dynamic approach. **Intervention in School and Clinic**, Austin, v. 51, n. 3, p. 188-193, May 2016.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139-147, 1990.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019.

OZONOFF, Sally; ROGERS, Sally J.; HENDREN, Robert L. **Perturbações do espectro do autismo: perspectivas da investigação actual.** [S. l.]: Climepsi Editores, 2003.

SALVADÓ-SALVADÓ, Berta *et al.* Modelos de intervención global en personas con transtorno del espectro autista. **Revista de Neurología**, Girona, v. 54, p. S63-S71, 2012. Suplemento 1.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SERRANO, Ana Maria *et al.* Projecto-piloto de investigação-acção em intervenção precoce na direcção regional de educação especial e reabilitação. **Revista Diversidade**, Funchal, v. 27, p. 24-27, 2010.

SHONKOFF, Jack P.; MEISELS, Samuel J. Early childhood intervention: a continuing evolution. *In*: MEISELS, Samuel J.; SHONKOFF, Jack P. (eds.). **Handbook of early**

childhood intervention. 2th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 3-31.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo:** compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.

SINGH, Sumintra. Supporting the Implementation of Evidence-Based Practices for Children with ASD. **Kairaranga**, Hamilton, v. 20, n. 2, p. 3-15, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. **Parecer:** métodos clínicos e diretrizes terapêuticas ampliadas no tratamento de indivíduos com transtorno do espectro do autismo. São Paulo: SBFA, 2017. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/portal2017/pdf/parecer-tea-sbfa-2019.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno do espectro do autismo. **Manual de Orientação**, São Paulo, n. 5, p. 1-24, abr. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

TEGETHOF, Maria Isabel S. C. de Almeida. **Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal:** ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. 2007. 860 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto. Porto, Porto, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Lizandra Garcia Lupi; TRONCOSO, Marcia Urbano; RODRIGUES, Gabriela Vargas. Acessibilidade entre mundos: uma arquitetura mais inclusiva aos autistas. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 7., SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 8., 2018, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFCE, 2018. p. 536-546.

WALL, Kate. **Autism and early years practice.** 3. ed. London: Sage Publications, 2010.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.019](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.019)

FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GABRIELE VIEIRA NEVES

Licenciada em História, Mestra em Educação e Doutora em Ciências da Linguagem. Docente do Curso de Pedagogia Bilíngue Libras-Português do Instituto Federal de Educação - IFSC, Campus Palhoça Bilíngue, gabriele.neves@ifsc.edu.br.

RESUMO

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta algumas peculiaridades em relação aos demais níveis de ensino. Isso porque, a construção das noções e das categorias temporais ocorre de forma gradual ao longo da primeira infância. No caso das crianças surdas, há que se levar em conta, além da maturidade cognitiva para construção de conceitos, o estágio do processo de aquisição da língua de sinais em que elas se encontram. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos que podem nortear as práticas docentes no ensino de História para crianças surdas, nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, embasada nos estudos de Bittencourt (2018), Guimarães (2012), Fermiano (2014) e Quadros (2008). Também buscou-se dialogar com documentos oficiais tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - MEC/SECADI (2014). Como resultados, percebe-se a necessidade de levar em consideração os conhecimentos socioculturais e linguísticos prévios dos estudantes surdos e utilizá-los como ponto de partida para a construção das noções e categorias histórico-temporais.

Palavras-chave: Ensino de História para surdos, Educação de Surdos, Ensino de História nos anos iniciais – Categorias temporais – Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta algumas peculiaridades em relação aos demais níveis de ensino. Isso porque, a construção das noções e das categorias temporais ocorre de forma gradual ao longo da primeira infância.

No caso das crianças surdas, há que se levar em conta, além da maturidade cognitiva para construção de conceitos, o estágio do processo de aquisição da língua de sinais em que elas se encontram. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos que podem nortear as práticas docentes no ensino de História para crianças surdas, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, fizemos uma breve incursão sobre a documentação oficial que parametriza o ensino de história no Brasil, bem como orientações curriculares para a educação de surdos numa perspectiva bilíngue.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, embasada nos estudos de Bittencourt (2018), Guimarães (2012), Fermiano (2014) e Quadros (2008). Também buscou-se dialogar com documentos oficiais tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - MEC/SECADI (2014) e a Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno II - Ensino Fundamental (anos iniciais), elaborado pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos - DIPEBS (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Começaremos refletindo sobre os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de História presentes na Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2018). Segundo este documento, o objetivo de estudar História no Ensino Fundamental é “estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de

forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.” (Brasil, 2018, p. 400). Ainda segundo a BNCC, o estudo da história aguça “a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.” (Brasil, 2018, p. 400).

A BNCC prevê ainda, que os anos iniciais tenham como enfoque a construção do sujeito, a partir da tomada de consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro” onde o indivíduo toma consciência de si a partir da sua autopercepção como parte de uma família, de uma comunidade e um corpo social. Em meio às vivências cotidianas, identificam seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. Essas aprendizagens tornam-se mais complexas à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. (Brasil, 2018).

O trabalho com noções temporais também é previsto na BNCC, como objeto de estudo da história nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como outros pressupostos epistemológicos, tais como: “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo”. (Brasil, 2018, p. 400-401).

Os principais temas a serem abordados nos anos iniciais são: Mundo pessoal: meu lugar no mundo, eu, meu grupo social e meu tempo; A comunidade e seus registros; As formas de registrar as experiências da comunidade; O trabalho e a sustentabilidade na comunidade; As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; A noção de espaço público e privado; Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas; As questões históricas relativas às migrações; Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; Registros da história: linguagens e culturas. etc

Infográfico 1 - BNCC: Temáticas por ano-série na BNCC.

Temáticas por ano-série

Pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós".



Material elaborado a partir da BNCC - Base Nacional Comum Curricular - CIÊNCIAS HISTÓRICAS - HISTÓRIA E SUAS FONTES DOCUMENTAIS, p.397 - 415.

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (p. 397 - 415).

Outros aspectos importantes trazidos pelo documento são os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto que estimulam o pensamento. No quadro abaixo podemos observar a sistematização de alguns exemplos de cada um desses processos:

Quadro 1 - Processos de aprendizagem do histórica

Processo	Conceituação e exemplos
Identificação	Perguntas que podem auxiliar na identificação de um objeto a ser estudado: De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? (BNCC, 2018, p. 398-399)

Processo	Conceituação e exemplos
Comparação	<p>Faz ver melhor o Outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas. (BNCC, 2018, p. 399)</p>
Contextualização	<p>Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas. Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade. (BNCC, 2018, p. 399)</p>
Interpretação	<p>O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. [...] O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” (BNCC, 2018, p.399 - 400)</p>
Análise	<p>A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão. (BNCC, 2018, p. 400)</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (p. 398 - 400).

Em síntese, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em um movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. (Brasil, 2018, p. 401). Trata-se de pensar a história como uma ferramenta para maior compreensão das experiências humanas e das sociedades em que se vive. Neste sentido, “[...] o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.” (Brasil, 2018, p. 397).

De forma complementar ao que define a BNCC, podemos nos orientar também pelos argumentos de alguns dos principais pesquisadores da área de história sobre o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Guimarães (2017, p. 218) “o ensino e aprendizagem da História permitem-nos ver as experiências sociais em movimento, as transformações e permanências; um processo que assume formas muito diferenciadas, produto das ações e relações dos próprios homens. (Guimarães, 2017, p. 218). Além disso, para a autora, “[...] a História ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo em que gostaríamos de viver”. (Guimarães, 2017, p. 218). Ainda segundo a autora, considerando-se que houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas utilizadas no ensino de história, a interdisciplinaridade e o diálogo entre as diferentes fontes e áreas de conhecimento são fundamentais para pensarmos em práticas pedagógicas que transcendam a mera reprodução dos livros didáticos. (Guimarães, 2017, p. 221).

Baseada nas proposições de Vygotsky, Eisenberg (2017) defende que a gênese do desenvolvimento das noções temporais se encontra na linguagem e nas relações sociolinguísticas, pois engloba diversos conceitos abstratos. que dependem muito da forma como a linguagem os traduz e os organiza. Assim, para a autora, os adultos devem simplificar noções temporais complexas para as crianças, a fim de facilitar a comunicação, lançando mão de estratégias linguísticas e não linguísticas que os auxiliam a tornar o abstrato mais concreto. (Eisenberg, 2017, p.4).

É importante se trabalhar com as crianças as noções de tempo e espaço associadas, além de propor reflexões sobre as especificidades do tempo, que pode ser o tempo vivido (tempo da experiência individual) e o tempo concebido (organizado e sistematizado pelas diferentes sociedades). (Bitencourt, 2018).

A questão da temporalidade e da forma como as crianças entendem a passagem do tempo está relacionada com a experiência familiar. Recorrem a lembranças de objetos (presentes de Natal e aniversário), festas, nascimentos, para organizar o tempo com sentido de progresso. Um menino diz que se recorda de quando estava na barriga da mãe, de coisas que a mãe fazia. Segundo ele, são suas lembranças mais antigas. Dessa forma, a criança atribui um primeiro sentido explicativo a um tempo em que ainda não existia fora da barriga da mãe. É uma forma de colocar-se no mundo. Recordando-se a partir de lembranças, na multiplicidade de tempos – passado, presente e futuro, a criança vai selecionando as memórias e construindo as dimensões temporais do real vivido e não vivido. (Cainelli, 2006, p.6).

Na mesma direção, Antonello (2019) defende que a construção de artefatos espaço visuais e o trabalho cotidiano com a própria rotina escolar contribuem para a construção das noções temporais, que, por sua vez ajudam a criança a ter mais autonomia para saber sobre a sua rotina, sem depender do adulto a todo momento “para saber o quem vem depois”. Ao invés de o professor simplesmente dizer à turma que horas são, ou que atividade vão fazer depois, é importante proporcionar à criança condições de observar e medir o próprio tempo por meio de referências visuais, com o uso de relógios, calendários e artefatos materiais, tais como, quadros de rotinas e calendários.

A noção de tempo histórico é fundamental para que o saber histórico seja produzido. Por isso, é importante observar como o aluno entende a passagem do tempo e o que é passado, somente assim poderá ser construída a noção de tempo histórico ao longo da sua incursão pelo ensino fundamental. Esse é um objetivo que precisa ser perseguido do primeiro ao quinto ano, pois a criança não se familiariza instantaneamente com noções complexas, tais como, duração, sucessão, simultaneidade, mudanças e permanências. (Fermiano, 2014). No quadro abaixo podemos observar as características de cada uma das categorias temporais elencadas pela autora:

Quadro 2 - Categorias temporais segundo Fermiano (2014)

Categorias temporais	Características
Sucessão	Permite estabelecer a ordem dos acontecimentos. Podemos utilizar atividades que proponham a reflexão da ordem das atividades da rotina, de sequência lógica de determinada atividade, etc.

Categorias temporais	Características
Duração	Denota a extensão temporal de um fenômeno, é a linha temporal que transcorre do início até o final de uma experiência.
Permanência e mudança, semelhança e diferença.	Para trabalhar essas noções é necessário estabelecer critérios de agrupamento, que vão ficando cada vez mais abrangentes e complexos. Deve-se trabalhar desde a educação infantil com a classificação de objetos que contam uma história, despertam alguma memória.
Causalidade e mudanças temporais.	Por volta dos 3 anos de idade, as crianças manifestam interesse sobre os motivos pelos quais os fatos ocorrem e são capazes de apresentar alguma interpretação a respeito. Entre 7 e 11 anos, as crianças entendem a mudança como a substituição de uma coisa por outra. O que é e como funciona um processo histórico é algo mais complexo, e leva mais tempo para ser compreendido. Essa noção temporal permite à criança organizar mentalmente suas experiências e estabelecer relações de causa e efeito.
Identidade	O trabalho com essa categoria envolve a construção de noções de continuidade e permanência. A partir do contato com o outro e com a diferença é que a criança vai construir sua identidade.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Fermiano (2014).

Após essa incursão teórica sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, podemos começar a refletir sobre as especificidades das práticas pedagógicas que envolvam alunos surdos estabelecendo relações com o que propõe Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - MEC/SECADI (2014). Embora o documento não trate especificamente do ensino de História, ele serve como norte para atuação em ambientes bilíngues Libras-Língua Portuguesa. O documento não fala especificamente sobre o ensino de história, entretanto, partimos do pressuposto de que o ensino nos anos iniciais deve ser interdisciplinar e está intimamente ligado às práticas de alfabetização e letramento.

A Educação Bilíngue Libras - Português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surdo. (MEC/SECADI, 2014, p. 7).

Para ilustrar as possibilidades de atuação no ensino de surdos de forma a estimular a alfabetização e o letramento em uma perspectiva bilíngue de ensino de português como segunda língua, elaboramos um quadro com trechos da Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno II - Ensino Fundamental (anos iniciais), elaborado pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos - DIPEBS (2021), que apontam possibilidades metodológicas que levem em conta as especificidades dos estudantes surdos usuários de Libras como primeira língua e de língua portuguesa como segunda língua.

O caderno apresenta uma proposta curricular para os estudantes surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que demanda mais adequações, conforme suas especificidades e contextos de ensino, aos estudantes surdocegos, surdos com altas habilidades e surdos com deficiências associadas. Parte-se do pressuposto que é pela língua de sinais que os surdos percebem e compreendem o mundo, bem como é por ela que têm acesso ao conhecimento. Ou seja, o documento não vê a “língua como meio”, como mero instrumento de comunicação, e por isso, baseou-se na temática “interface da cultura surda com a cultura não-surda”; afinal:

[...] é a cultura que oferece as ferramentas para organizar e entender o mundo, além de ampliar a capacidade e a compreensão semântica, podendo desenvolver, a partir desses dois pólos, um bilinguismo verdadeiramente voltado para a transformação e adequação e não para a adaptação. Os temas multiculturais ganham destaque e têm relação direta com os gêneros textuais a serem trabalhados, além de se fazerem presentes em todo o currículo. (Brasil, 2021, p. 8).

O documento esclarece ainda, que a maioria das práticas de leitura e escrita propostas para os anos iniciais do ensino fundamental foi pensada para ser mediada pelo professor e de forma coletiva até o terceiro ano, ou seja, a autonomia no processo de ler e escrever na segunda língua ocorre gradativamente nos primeiros três anos, intensificando-se nos dois anos seguintes. Isso deve ser levado em consideração ao propormos também atividades que envolvam leitura e produção de texto de cunho histórico.

Na tabela a seguir, indicamos algumas possibilidades metodológicas a serem desenvolvidas associando as habilidades propostas para o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos e as habilidades da área de história. Selecionamos algumas das atividades propostas para língua portuguesa de

diferentes etapas dos anos iniciais do ensino fundamental que podem ter como base textos, imagens, vídeos e narrativas históricas vinculadas às temáticas sugeridas na BNCC e às temáticas da cultura surdas.

Quadro 3 - Interfaces entre ensino de línguas e ensino de História nos anos iniciais.

Habilidades elencadas no Caderno II - ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos	Possibilidades de exploração na área de História.
<p>Interpretar informações contidas em documentos pessoais (certidão de nascimento, ficha de matrícula, carteira de identidade etc.), bulas de remédios e instruções de montagem.</p>	<p>Trabalho com a temática do “eu”, quem sou, meu sinal em Libras etc. Unidade temática da BNCC “Mundo pessoal: meu lugar no mundo”. Produção de auto retrato, atividades com fotografias e registro do sinal em Libras, entrevistas sobre os gostos e preferências individuais, linha do tempo pessoal, árvore genealógica, ensinar o passo-a-passo de uma brincadeira favorita. Em duplas, simular o atendimento em uma recepção: um aluno atende e outro é atendido, precisando preencher formulários com base em documentos pessoais. Leitura de certidões de nascimento antigas, colocar em uma linha do tempo coletiva as datas de nascimento e visualizar a passagem do tempo, quem é mais velho, quem é mais jovem.</p>
<p>Identificar a importância da prática social de identificação e registro de dados pessoais.</p>	<p>Segundo Cainelli (2006) “É possível perceber que as crianças demonstram um entendimento da História a partir do nascimento e da existência de suas vidas. Vale salientar que essas crianças não tiveram ainda aulas sobre História, mas todas as crianças do ensino fundamental de primeira e segunda série já fizeram alguma atividade escolar envolvendo o registro de nascimento.” (Cainelli, 2006, p. 3).</p>
<p>Preencher formulários simples, impressos ou virtuais, com dados pessoais.</p>	<p>A realização de leitura de imagens históricas, podem ser exploradas em diversas unidades temáticas da BNCC, pois dependendo do conteúdo, o professor pode selecionar imagens históricas, pinturas, fotografias antigas etc. Explorar sua composição visual e seus significados histórico-culturais de forma dialógica, mediada pela Libras. Os alunos podem ser desafiados a criar legendas para imagens históricas, pinturas, fotografias antigas etc. Produção de releituras, trabalhos com colagem e montagem de fotografias. Comparação de imagens antigas e atuais. Arte surda e imagens históricas da comunidade surda também podem compor o acervo de imagens analisadas.</p>
<p>Explorar cores, imagens e suas funções em textos multimodais, de diferentes gêneros textuais, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.</p>	<p>A realização de leitura de imagens históricas, podem ser exploradas em diversas unidades temáticas da BNCC, pois dependendo do conteúdo, o professor pode selecionar imagens históricas, pinturas, fotografias antigas etc. Explorar sua composição visual e seus significados histórico-culturais de forma dialógica, mediada pela Libras. Os alunos podem ser desafiados a criar legendas para imagens históricas, pinturas, fotografias antigas etc. Produção de releituras, trabalhos com colagem e montagem de fotografias. Comparação de imagens antigas e atuais. Arte surda e imagens históricas da comunidade surda também podem compor o acervo de imagens analisadas.</p>
<p>Apontar em fotos e imagens os sujeitos que estão envolvidos.</p>	<p>A realização de leitura de imagens históricas, podem ser exploradas em diversas unidades temáticas da BNCC, pois dependendo do conteúdo, o professor pode selecionar imagens históricas, pinturas, fotografias antigas etc. Explorar sua composição visual e seus significados histórico-culturais de forma dialógica, mediada pela Libras. Os alunos podem ser desafiados a criar legendas para imagens históricas, pinturas, fotografias antigas etc. Produção de releituras, trabalhos com colagem e montagem de fotografias. Comparação de imagens antigas e atuais. Arte surda e imagens históricas da comunidade surda também podem compor o acervo de imagens analisadas.</p>

Habilidades elencadas no Caderno II - ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos	Possibilidades de exploração na área de História.
<p>Analisar manchetes e títulos e prever o conteúdo das notícias. - Identificar o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as consequências em notícias e reportagens simples, extraídas de textos multimodais adequados ao público infantil, com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias e culturais, incluindo aqueles que circulam na comunidade surda.</p>	<p>Podem ser utilizados jornais e fontes históricas de diferentes períodos históricos. Utilização de fontes primárias, explorar a contextualização (quem? onde? como? quando?). Trabalhar com os sinais em Libras para marcação destas perguntas de contextualização.</p>
<p>Identificar os textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Distinguir o real da fantasia, em lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartuns</p>	<p>Conceito de patrimônio, educação patrimonial.</p> <p>Temáticas como folclore, história e cultura dos povos indígenas e africanos podem ser exploradas a partir destas habilidades. Exploração da literatura como forma de positivar memórias ancestrais de diversos povos, inclusive dos povos surdos (histórias do folclore surdo, como por exemplo, a árvore surda).</p>
<p>Ler, em colaboração com os colegas e com auxílio do professor, textos narrativos como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas (com assunto vinculado ao cotidiano das cidades).</p>	<p>Pode-se propor a contação dessas histórias tradicionais em Libras ou a produção de novas narrativas a partir delas.</p>
<p>Identificar o uso de recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade) em revisão de textos contados e filmados a partir de lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charges, cartuns.</p>	<p>Ao trabalhar com textos históricos e com essas habilidades de escrita que envolvem marcação temporal, estamos contribuindo para o desenvolvimento das noções temporais, mencionadas anteriormente neste texto.</p>
<p>Extrair, de textos lidos, palavras que indicam ações que acontecem agora, que já aconteceram ou que acontecerão por meio dos fatos das histórias, dos acontecimentos, das diferentes mídias e dos contextos que envolvem o estudante.</p>	
<p>Participar de situações de contação e dramatização de histórias para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais e ampliar conhecimento dos surdos relativamente a contos, textos de humor e crônicas.</p>	

Habilidades elencadas no Caderno II - ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos	Possibilidades de exploração na área de História.
<p>Elaborar coletivamente, em interação com o professor, questionários para realizar entrevistas, dentro e fora de sala de aula.</p>	<p>Pode-se explorar a temática da BNCC “As formas de registrar as experiências da comunidade”.</p> <p>As fontes que podem ser utilizadas: relatos orais e sinalizados, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. Pode-se explorar as memórias surdas, a partir de entrevista com membros da comunidade surda, comparar como era a vida dos surdos no passado e como é hoje, trabalhando as mudanças e permanências.</p>
<p>Utilizar textos científicos em formato visual (vídeos, experimentos em revistas, livros infantis etc.) para aprender a tomar notas, em português escrito, e a fazer esquemas, coletivamente, com o auxílio do professor.</p>	<p>Os vídeos e textos utilizados podem ser textos da área de História, abrangendo as unidades temáticas da BNCC. Podem ser utilizados livros de literatura surda ou livros que explorem aspectos culturais da formação histórica do país (literatura indígena, livros sobre estética e cultura afrodescendente, etc).</p>
<p>Criar histórias em quadrinhos, a partir de modelos escritos por outros autores</p>	<p>Pode-se abarcar os conteúdos de várias unidades temáticas da área de História, desde a história pessoal de vida, até narrativas de processos históricos, história da escola, da cidade, momentos da história do Brasil, da história dos surdos, etc.</p>
<p>Escrever, em português escrito, frases simples, com sentido, motivadas por uma imagem ou por uma narrativa em Libras.</p>	<p>A narrativa geradora pode ser uma narrativa histórico-cultural, de temas sugeridos na BNCC ou ainda imagens históricas da comunidade surda. No caso da identificação de personagens do texto, podem ser personagens da comunidade surda, heróis e heroínas surdas.</p>
<p>Participar de rodas de leitura para compartilhar e trocar impressões em Libras sobre a identificação de personagens do texto.</p>	
<p>Gravar vídeos em Libras, com frases legendadas em português escrito, sob a orientação do professor.</p>	<p>Os vídeos produzidos podem ser baseados nas temáticas estudadas nos diferentes anos. Além da produção de dramatizações de mitos e lendas, histórias folclóricas etc. Os próprios alunos podem produzir as legendas dos vídeos com o auxílio do professor.</p>

Habilidades elencadas no Caderno II - ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos	Possibilidades de exploração na área de História.
<p>Participar de situações de leitura da rotina escolar (calendário, cabeçalho, agenda, planejamento da rotina do dia, regras de convivência, lista de chamada, avisos e convites) com proatividade.</p>	<p>Ao trabalhar com textos históricos e com essas habilidades, estamos contribuindo para o desenvolvimento das noções temporais, mencionadas anteriormente neste texto. Os alunos podem construir artefatos para a organização da própria rotina com materiais recicláveis com o auxílio da professora, que deve orientar os itens importantes de serem contemplados no artefato. Podem ser filmados e fotografados os sinais em Libras de marcação temporal das atividades, com inserção de imagens ou Qr Codes. Os artefatos podem ser expostos em sala de aula ou servir para a manipulação diária individual dos alunos. O uso de imagens com os próprios alunos ou da professora sinalizando é mais recomendado do que uso de imagens de pessoas desconhecidas ou desenhos retirados da internet.</p>
<p>Perceber visualmente que as palavras que exprimem ação têm suas composições alteradas para apresentar as marcas de tempo.</p>	<p>“A prerrogativa é que a partir da compreensão do tempo, por meio do trabalho do professor com a rotina, as crianças podem desenvolver maior autonomia. Ao situarem-se no tempo e avaliarem a duração, sucessão e simultaneidade das atividades realizadas cotidianamente no ambiente escolar, os alunos conseguem se posicionar como sujeitos ativos de um processo de ensino e aprendizagem em que o poder sobre o tempo (e sobre o conhecimento acerca do tempo) não está somente no adulto, isto é, no professor.” (Antonello, 2019, p. 421).</p>
<p>Relacionar a linguagem verbal com a não-verbal para fazer a leitura de gráficos informativos, em forma de imagem ou mapa mental simples. (Ciclo da vida/crescimento de pessoas, animais e plantas; linha do tempo, etc.).</p>	<p>Bitencourt (2018) sugere o uso de “linhas do tempo” ou “frisas cronológicas” para concretizar e visualizar períodos de passagem de tempo, utilizando-se de linhas do tempo e genealogias mais complexas progressivamente. Com estudantes surdos essa estratégia é muito importante pois explora a visibilidade, e pode ser enriquecida com informações sinalizadas em Libras.</p>
<p>Sistematizar, através de imagens, a ordem cronológica dos eventos de uma narrativa.</p>	<p>Ao trabalhar com textos históricos e com essas habilidades, estamos contribuindo para o desenvolvimento das noções temporais, mencionadas anteriormente neste texto.</p>
<p>Organizar cronologicamente sequências de imagens para participar de escritas coletivas de narrativas.</p>	<p>Pode-se também pensar na marcação temporal em Libras para os conteúdos estudados. Comparar as formas de dizer nas duas línguas. Produzir artefatos visuais sinalizados, com inserção de imagens e QR codes.</p>
<p>Demonstrar as marcas de tempo e de lugar na escrita.</p>	

Habilidades elencadas no Caderno II - ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos	Possibilidades de exploração na área de História.
Efetuar pesquisas para realizar a escrita de palavras que se alteram para expressar a marca de tempo .	
Escrever palavras e expressões de sua rotina e vivência.	Unidade temática sugerida: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social. Objetos de conhecimento: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. Ao trabalhar com textos históricos e com essas habilidades, estamos contribuindo para o desenvolvimento das noções temporais, mencionadas anteriormente neste texto.
Reconhecer histórias a partir do multiculturalismo das pessoas surdas e não surdas presentes no texto com ajuda do professor.	Ao trabalhar com textos históricos e com essas habilidades, estamos contribuindo para o desenvolvimento das noções temporais, mencionadas anteriormente neste texto.
Relacionar, com os colegas e professores, as identidades, culturas e ações que lhe sejam familiares por meio da leitura.	Ao trabalhar com textos históricos e com essas habilidades, estamos contribuindo para o desenvolvimento das noções temporais, mencionadas anteriormente neste texto.
Identificar e relacionar as identidades, culturas e ações referidas no discurso do texto com o seu "EU" .	Ao trabalhar com textos históricos e com essas habilidades, estamos contribuindo para o desenvolvimento das noções temporais, mencionadas anteriormente neste texto.
Distinguir no texto as suas representações e sentidos com relação ao meio social, à família e à comunidade surda .	Trabalhar mudanças e permanências, estabelecendo relações com a cultura surda. O uso da tecnologia no contexto da cultura surda. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criança surda constrói noções temporais de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, ela reflete sobre sua comunidade linguística.
Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação).	"Há uma construção de sentidos para as explicações sobre o tempo e as mudanças temporais são explicadas a partir da percepção das transformações nos objetos e nas estruturas sociais a partir das suas vivências atuais. Observando a televisão de plasma e comparando-a com a televisão de fusível, a criança pode começar a estabelecer as primeiras noções de movimento do tempo e de transformações." (Cainelli, 2006, p. 9).
Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação para as pessoas surdas.	
Comparar as mudanças dos elementos midiáticos de comunicação para as pessoas surdas, tais como o uso de TDD para Central de Libras, Torpedo para videochamada, leitura de textos para QR CODE	
Analisar historicamente o uso da tecnologia , incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.	
Estabelecer relações entre a inovação tecnológica e recursos de acessibilidade para a construção de cidadania dos surdos dentro da sociedade.	
Avaliar a importância do trabalho humano, a partir de registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos histórico-sociais .	

Habilidades elencadas no Caderno II - ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos	Possibilidades de exploração na área de História.
Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) , assim como aspectos de renda, sexo e idade.	Legislação, buscar atividades que promovam a ancestralidade de povos indígenas e africanos, oficinas de produção de artefatos culturais, tais como, máscaras, colares, comidas típicas, rituais, pinturas corporais, etc.
Compreender o significado de eventos e manifestações culturais e da influência da cultura na formação de grupos e identidades	Promover a ludicidade, atividades que propiciem aos alunos se aprofundarem nos conteúdos culturais sob forma de imersão e de experiências concretas.
Compreender a importância de valorizar identidades, tradições, manifestações, trocas e colaborações culturais diversas .	Promover visitas a espaços de memória da coletividade local e da comunidade surda (associações de surdos, escolas de surdos, etc), estimulando a realização de registros gráficos ou fotográficos.
Estabelecer a relação do texto com o senso de identidade individual e cultural.	Organizar Estudos do Meio - visitas planejadas a espaços de memória, à festas e eventos populares, entrevista com a comunidade. Estudo do patrimônio material e imaterial, possibilidade de imersão em um local ou em uma experiência cultural.
Explorar, a partir do texto, valores e perspectivas culturais diferentes .	Atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado. (Bittencurt, 2018, p.230)
Identificar o patrimônio cultural dos surdos presentes em objetos, fotos, pinturas etc.	
Demonstrar sentimento de pertencimento dos surdos, por meio da Libras.	O trabalho com fontes históricas pode abordar diferentes temáticas de acordo com a demanda de cada contexto educacional.
Trocar informações sobre a cultura local de que faz parte para assim desenvolver empatia e sentimento de pertencimento na turma.	As fontes que podem ser utilizadas: relatos orais e sinalizados, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. Pode-se explorar as memórias surdas, a partir de entrevista com membros da comunidade surda, comparar como era a vida dos surdos no passado e como é hoje, trabalhando as mudanças e permanências.
Identificar no texto o caráter multiétnico e a diversidade cultural da sociedade brasileira , adotando perante tal pluralidade atitudes isentas de preconceitos.	
Relacionar a diversidade cultural do texto com a diversidade cultural da comunidade surda.	
Compreender as fontes históricas como mecanismos para diferenciar história acontecida com grupos de surdos de história ficcional.	
Identificar vestígios de objetos e elementos culturais das fontes históricas para a produção do saber histórico da comunidade surda.	
Reconhecer a importância da preservação dos objetos (fotos, recortes de jornais, folheto de programação de eventos) para registro histórico.	

Habilidades elencadas no Caderno II - ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos	Possibilidades de exploração na área de História.
	Os conceitos de causalidade e mudanças podem ser trabalhados com atividades de classificação e ordenação de objetos antigos, comparação com objetos atuais, etc.

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2021).

De maneira geral, a ideia é estimular a capacidade de imaginação sobre décadas passadas, fazer comparações com a própria realidade e estabelecer relações entre o passado e o presente (Fermiano, 2014). Bitencourt (2018), também argumenta na mesma direção ao afirmar que deve-se vincular o ensino do tempo cronológico à noção de geração, onde “[...] pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando as transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com o tempo vivido da criança”. (Bitencourt, 2018, p. 181).

Embora se acreditasse que a criança dos anos iniciais do ensino fundamental não fosse capaz de compreender conceitos históricos devido à sua imaturidade cognitiva, vários estudos tem mostrado que não só é possível, mas também necessário começar a trabalhar o pensamento e a cognição histórica já desde os anos iniciais. (Lee 1987, Oliveira, 2003; Cooper, 2004, Ramos, 2004; Cainelli 2006; entre outros). Se para Piaget é necessário que haja uma estrutura cognitiva madura para a construção de conceitos abstratos, por outro lado, os estudos de Vigotski demonstram que é a partir da interação e da mediação do outro que a criança vai construir os conceitos. Nesse sentido, quanto antes ela tiver contato com mediações de cunho histórico, mais ela vai desenvolver a percepção das diferentes dimensões da temporalidade. Segundo Cainelli (2006, p.9) “[...] as crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, percebe-se a necessidade de levar em consideração os conhecimentos socioculturais e linguísticos prévios dos estudantes surdos e

utilizá-los como ponto de partida para a construção das noções e categorias histórico-temporais. Corroboramos com Miceli (2021), defensor da ideia de que a responsabilidade de incentivar a leitura e a escrita não é somente do professor de português. Essa também é uma tarefa do professor de história, uma vez que ensinar e aprender história depende da capacidade de leitura e compreensão textuais. Os processos de identificação, comparação, contextualização e, especialmente, de análise e interpretação, propostos pela BNCC como base para a construção do conhecimento histórico, estão fortemente alicerçados nas habilidades de compreensão e produção textual em língua portuguesa.

Ou seja, atividades propostas para ensino de português como segunda língua, podem ter como base conteúdos históricos. Leitura de imagens, produções escritas e sinalizadas, são práticas que tornam o ensino de história mais dinâmico e significativo, não se restringindo à memorização de datas e fatos. Ao mesmo tempo, valorizam a recepção e produção na primeira língua e o desenvolvimento gradual da autonomia na segunda língua.

Reforçamos a importância da mediação linguística como fator determinante no desenvolvimento de noções temporais e, conseqüentemente, de conceitos históricos mais abstratos. Uma vez que a autonomia de uso de ambas as línguas vai se constituindo gradualmente ao longo dos anos iniciais, é de grande importância que o professor bilíngüe interaja com seu aluno surdo e que proporcione momentos de comunicação entre os pares linguísticos, por meio de trabalhos em duplas, grupos, leituras coletivas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Capítulo 5: Estudo do Meio e aprendizagem de História. In: ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ANTONELLO, Jaqueline. NOÇÕES TEMPORAIS NA ESCOLA: MEDIAÇÕES PELA ROTINA. In: Vilmar Baggio. (Org.). **Vozes da Educação**. 2ªed. São Paulo - SP: Diálogo Freiriano, 2019, v. 5, p. 421-432.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** / Circe Maria. Fernandes Bittencourt - 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** - MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno II - Ensino Fundamental (anos iniciais)**, elaborado pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos - DIPEBS, 2021.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Dossiê: Educação Histórica. **Educ. rev.** (spe). 2006. Disponível em; <https://doi.org/10.1590/0104-4060.399> . Acesso em 19 de out. de 2023.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS, Gisele Ribeiro. Minha rotina é o meu relógio. In: 32ª. Reunião Anual da Anped, 4 out. 2009. Disponível em:<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5586--Int.pdf> . Acesso em: 30.09.2017.

FERMIANO, Maria Belintane. **Ensino de história para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Selma. Ensino fundamental: conteúdo, metodologia e práticas. In: GUIMARÃES, Selma. **É possível alfabetizar sem “História”?** Ou... Como ensinar História alfabetizando. 2. ed. Campinas- SP: Alínea, 2017, p. 209-229.

MICELI, P. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.020

IMPACTOS DAS AÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

EUZIMAR GREGÓRIO DOS SANTOS

Pedagoga, Professora Dra.Em Ciências da Educação da Prefeitura Municipal de Malta - PB, euzimar.gregorio@gmail.com

RESUMO

O estudo em questão traz relato de uma das ações desenvolvidas na Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira no município de Malta, PB e tem como pressuposto discorrer acerca do Atendimento Educacional Especializado(AEE) e sua operacionalização na comunidade escolar, compreendendo como as mesmas vêm sendo trabalhado e tem contribuído e seus impactos no desenvolvimento das crianças seja ele físico, psicológico, intelectual e social. Apresenta uma análise investigativa descrevendo de que forma o atendimento educacional especializado vem contribuindo no cotidiano das crianças e quais as práticas educativas utilizadas pelos educadores para que o desenvolvimento das mesmas aconteça. A temática abordada vem recorrendo às contribuições de Santos (2019), dentre outros autores. Para realização dessa foram utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e de campo, através da aplicação de um questionário junto às educadoras da sala do AEE. Os resultados da pesquisa trarão os relatos dos educadores sobre o conhecimento pedagógico das crianças e o desenvolvimento das diversas fases de aprendizagem.

Palavras-chave: Ações, Educação Ambiental, Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Pensar em Educação Ambiental (EA) é entender, enxergar que nós somos a natureza. Os estudos e desenvolvimento de ações voltadas para a Educação ambiental (EA) nas escolas tem-se expandido expressivamente nas últimas décadas, esse enfoca o desenvolvimento de ações da Educação Ambiental no Atendimento Educacional Especializado- AEE, colocando em foco a participação do alunado da Educação Especial.

Para tanto, o problema da inserção e não Inclusão no ambiente escolar tem sido recorrente em nosso meio e temos como objetivo: Registrar os impactos da ação de Educação Ambiental com alunos(as) da Educação Especial no município de Malta, PB. No caso específico este, realizado em uma escola pública municipal, o mesmo é resultado de um trabalho realizado com estudantes do Ensino Fundamental Menor.

No ensino formal e não formal, a educação ambiental tem sido geralmente exercida de quatro maneiras que visam estimular a conservação de áreas naturais e as estratégias que possam desenvolver o exercício de cidadania (TAMOIO, 2002); a inclusão da mesma na Educação Especial tem mostrado grandes benefícios de formas diversas (Santos, 2019 e 2023).

Este estudo envolveu trinta e quatro estudantes e uma professora com alunos em dois turnos, no sentido de informar e incluir crianças atendidos no AEE, com ações e metodologias diversas em Educação Ambiental formal e não formal, com o propósito de incluir e melhorar a visibilidade, proporcionar e desenvolver novas oportunidades de conhecimentos para os estudantes envolvidos.

De acordo com Seabra (2008) e Carvalho (2011), as abordagens críticas da Educação Ambiental têm como identidade o pensamento crítico no campo do conhecimento pedagógico. Na visão dos autores acima em destaque, os temas educativos e as ideias sobre a função da escola tratam de colocá-la a serviço desse processo, coletivo, de humanização plena dos sujeitos sociais.

Porém, se a função democrática e transformadora da escola é a garantia da apropriação, pelos sujeitos, do conhecimento elaborado, a contextualização, histórica e social, dos conhecimentos é sua tarefa educativa, inclusive na dimensão ambiental.

De forma similar, Loureiro (2007), discute a Educação Ambiental como ferramenta imprescindível para a sustentabilidade, cujas discussões culminaram na

elaboração desse documento, considerando a educação-formação como um processo contínuo e permanente, cujos princípios educativos são o respeito a todas as formas de vida e os valores e ações transformadoras no quanto à realidade social e ambiental e posicionando-se a favor de conteúdos formativos que estejam centrados na responsabilidade individual e coletiva, local e planetária: De forma geral, uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória é uma estratégia para a construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas (TRAJBER & MELLO 2007).

A não inserção dos alunos com mobilidades físicas e intelectual reduzidas em trabalhos extraclases e de forma prática a exemplo da coleta de sementes e produções de mudas em aulas de campo, guiada fora da escola e oficinas. Esse ato estava causando inquietação nos alunos(as), a inclusão dos mesmos nas atividades contribuiu para minimizar tais problemas no desenvolvimento pessoal dos mesmos e na comunidade local e os mesmos exerce com veemência sua cidadania, já que buscamos identificar as causas mais marcantes do problema e discutir possíveis soluções, capaz de contribuir para o debate de reflexão sobre as ações em Educação Ambiental na perspectiva de uma prática transformadora e sensibilizadora do alunado da comunidade escolar campo de estudo.

Em Reigota (2009), o autor defende que, as práticas pedagógicas de educação ambiental precisam estimular o contato e as relações com a comunidade, Santos com esse pensamento afirma que a escola é o lugar ideal para se trabalhar a sensibilização sobre a temática, (Santos, 2019 e 2023). Segundo Carvalho (2004), a escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento, já que os educandos envolvidos nos projetos escolares relacionados ao assunto realizam um efeito multiplicador na comunidade em que vive.

Para Mayer (1991 e 1992), tem sido através desta proposta, que a investigação e o estudo na escola e seu entorno podem ser realizados de maneira participativa, pois ela estimula o desenvolvimento de atitudes investigativas, instigando a responsabilidade, a organização e a iniciativa necessárias para a realização de trabalhos coletivos pautados na cooperação, sendo o mapeamento ambiental é uma proposta da autora. Ainda na ótica da autora supracitada, esta proposta pedagógica é uma estratégia educativa para ampliar a compreensão dos educandos sobre o ambiente em que vivem, articulando investigação e ação educativa.

O estudo traz aborda experiências realizadas através de ações em instituições educacionais municipal no campo e na cidade. Trata-se de uma proposta que

propicia a criação de um novo cenário no município que é o da sustentabilidade no ambiente escolar e em seu entorno para uma convivência promissora com o semiárido com enfoque para uma educação ambiental contextualizada como uma das formas para preservar o bioma Caatinga através de vivências pedagógicas em escolas públicas municipais.

Neste contexto, a educação apresenta-se como uma ferramenta de construção e reformulação de conceitos nos espaços escolares urbanos e rural que tratam de ações voltadas para a preservação ambiental e respeito a natureza. Objetivou-se na ocasião do estudo analisar os impactos da educação ambiental na construção da relação do público da Sala de Recursos Multifuncional com as ações realizadas, além de proporcionar as mesmas oportunidades para estudantes com mobilidade reduzida diante um contexto didático metodológico.

Para tanto, envolveu-se nas ações diretas, sendo as mesmas direcionadas as comunidades escolares, diretores, coordenadores, professores, alunado, equipes de apoio, pais e membros da Secretaria Municipal de Educação, Agricultura e Meio Ambiente e Ação Social. As ações realizadas e os resultados obtidos estarão descritos no presente livro através de relatos e vivências.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Diante deste contexto, a EA não deve ser vista apenas como uma teoria vinculada aos livros didáticos ou como práticas nos dias comemorativos como, por exemplo: dia da árvore, do Meio Ambiente, da água, entre outros, mas sim, como uma ferramenta útil utilizável nas atividades cotidianas por parte da comunidade escolar, a exemplo do simples ato de jogar o papel livremente a céu aberto, bem como o respeito ao próximo e a natureza que poderá se estender às práticas de conservação do meio ambiente através da produção de mudas arbóreas frutíferas que se adaptam ao semiárido.

Assim, a teoria aliada à prática poderá propiciar condições adequadas para que estudantes se relacionem através de conhecimentos adquiridos com a realidade vivida no seu ambiente escolar e social. De forma geral, a educação ambiental tem se apresentado como uma política que busca reorientar as premissas quanto às atitudes da humanidade e suas relações com o Meio Ambiente, e a partir da educação, busca-se sensibilizar a sociedade a construir um novo modelo de relacionamento com a natureza.

Neste sentido, é tarefa fundamental do educador orientar o público a construir significados seguros e necessários, para que façam suas opções, e os mesmos deverão ser utilizados não apenas para construir o conhecimento, mas habilidades que permitirão que o ser humano atue no seu meio com compromettimentos e responsabilidades respeitando os direitos e valores de toda a comunidade para melhoria da qualidade de vida.

METODOLOGIA

O estudo apresenta uma abordagem metodológica do tipo mista, pois trabalha informações qualitativas e quantitativas de maneira concomitante. Essa combinação possibilita uma complementaridade dos dados coletados e analisados para a obtenção de informações amplas e abrangentes em relação à questão de investigação, pois permite que os pesquisadores e investigadores rompam as limitações metodológicas dessas abordagens. Assim, o Método Misto de Pesquisa está relacionado com a condução de estudos que utilizam estratégias metodológicas mistas para responder às questões de investigação ou testar as hipóteses de pesquisa.

Tomando-se como base os critérios estabelecidos para as pesquisas qualitativas, o trabalho de pesquisa em pauta considerou as seguintes variáveis qualitativas: a) Aceitação da comunidade escolar para a sua realização; b) Afirmação de estar desenvolvendo algum projeto e/ou práticas e ações em educação ambiental; c) A receptividade para com a pesquisa e a pesquisadora.

Por outro lado, a abordagem quantitativa envolve a coleta, a análise e a interpretação de dados numéricos para descrever, explicar e prever os fenômenos. Essa abordagem é frequentemente utilizada em pesquisas e investigações dedutivas, pois visa testar teorias ou hipóteses para adquirir informações descritivas ou examinar relações entre as variáveis que são medidas para permitir que os dados coletados sejam analisados.

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR OBJETO DE ESTUDO

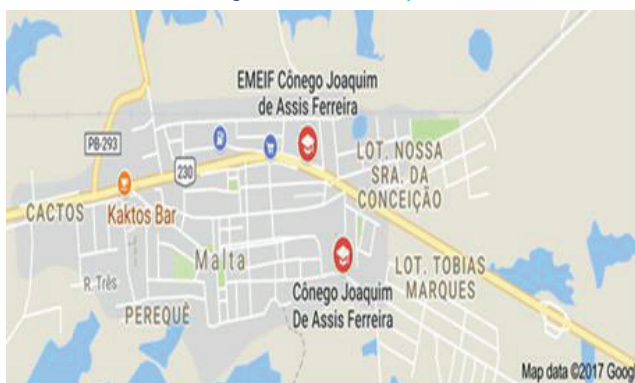
A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cônego Joaquim de Assis Ferreira, Decreto de criação N° 02/92 De: 05/05/1992, Endereço: Rua

Projetada, S/N Bairro: Centro; Localização: Margens da BR 230; Município: Malta Estado: Paraíba CEP: 58.713-000, Telefone: (0xx)83 3471-1329. Conforme seu Projeto Político Pedagógico (2015), trabalha de acordo com a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, contidas no Decreto Presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, ou seja, a Educação Especial como complemento ao ensino regular. Abaixo encontra-se as imagens da Escola objeto de estudo representada pelas figuras 01 e 02.

Figura 1- Escola cônego Joaquim de A. Ferreira



Figura 02 - Localização



Dessa forma, os serviços oferecidos pela instituição servem como o estudo aqui apresentado, teve a duração a duração de 01(ano), no decorrer do ano de 2022, a coleta de dados foi feita com uma amostra de 34 esudantes com especialidades reduzidas diversas como apresenta o quadro abaixo, o alunado está identificado com a letra **P** e um número sequenciado apoio ao processo de ensino e aprendizado

realizado pelas escolas que possuem salas do AEE de ensino regular às quais as crianças com deficiência devem estar matriculadas. Os sujeitos do estudo compreenderam os professores do AEE, diretores e coordenadores pedagógicos e estudantes do AEE que integram a equipe das Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cônego Joaquim de Assis Ferreira na cidade de Malta, PB.

Quadro 01- População participante: alunos da Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira regularmente matriculado na Sala Regular e atendidos na Sala de Recursos Multifuncional

Ord	Nome	Ano/serie	Situação	Diagnostico	CID
1.	P28	Pré II	Matriculado	Autismo	CID F90.0+G40
2.	P29	PRÉ I	Matriculado	Autismo	CID F84.8
3.	P30	PRÉ I	Matriculado	Autismo	CID F84.8
4.	P31	PRÉ I	Matriculado	Autismo	CID F84.8 /90.0
5.	P32	PRÉ I	Matriculado	Autismo	CID 11 6A020
6.	P33	PRÉ II	Matriculado	Autismo	CID 84.9
7.	P34	PRÉ II	Matriculado	Autismo	CID10 – F84.0/CID11-6 A 02
8.	P35	PRÉ II	Matriculado	Autismo	CID F84.9
9.	P35	PRÉ II	Matriculado	Autismo	CID F84.9
10	P36	PRÉ II	Matriculado	Autismo	CID F84.9/F 90.0
11	P37	1º ANO	Matriculado	Autismo	CID 10: F84.0; F90
12	P38	2º ano	Matriculado	Autismo	CID 10: F84.0; F90
13	P39	3º ano	Matriculado	Autismo	CID 11:6 A05.Z
14	P40	3º ano	Matriculado	Autismo	CID 84.9
15	P41	3º ano	Matriculado	Anquiloglossia	Em tratamento
16	P42	5º ano	Matriculado	Baixa visão	Em tratamento
17	P43	4º ano	Matriculado	TDHA	CID F90.0
18	P44	4º ano	Matriculado	Déficit de Aprendizagem	Em tratamento
19	P45	4º ano	Matriculado	Autismo	CID 10 e F84.0
20	P46	4º ano	Matriculado	TDHA	CID F90.0
21	P47	4º ano	Matriculado	Autismo/ TDHA	CID 10 e F84.0/F90.0
22	P48	4º ano	Matriculado	Autismo	CID 10 e F84.0

Ord	Nome	Ano/serie	Situação	Diagnostico	CID
23	P49	4º ano	Matriculado	Autismo/ TDHA	CID 10 e F84.0/F90.0
24.	P50	4º ano	Matriculado	Surdez	CID H90
25	P51	4º ano	Matriculado	Doença pulmonar Crônica Obstrutiva	CID-10 E J 44-1
26	P52	4º ano	Matriculado	D.I e Retardo	CID 10 F70.2
27	P53	5º ano	Matriculado	Déficit de Atenção	CID F90
28	P54	5º ano	Matriculado	Déficit de Atenção	CID F90
29	P55	5º ano	Matriculado	DISLÉXIA E D.I	CID F71.1/ CID 10: R48
30	P56	5º ano	Matriculado	Déficit de Aprendizagem	CID F81
31	P57	5º ano	Matriculado	Déficit de Aprendizagem	CID F81
32	P58	5º ano	Matriculado	Déficit de Aprendizagem	CID F81
33	P59	5º ano	Matriculado	TDHA	CID116A05.Z
34	P60	5º ano	Matriculado	D.I / Esquizofrenia	DID 10 F-20/F 71.0

Fonte, a própria autora, 2023.

O primeiro contato foi realizado com a Diretora que sempre apoiou os trabalhos com EA realizados na comunidade escolar que a mesma administra. Ressalta-se também que o presente estudo originou-se da intenção de captar informações, a partir da falta de percepção ambiental dos alunos para convivência no seu dia-a-dia, para melhor conviver com a realidade de sua casa, sua comunidade e seu município. E de que forma as ações desenvolvidas pelos professores podem contribuir na difusão dos conceitos e práticas da educação ambiental formal e não-formal para com os alunos e seu convívio.

Quadro 02- Ações desenvolvidas com o alunado da Sala de Recursos Multifuncional

Educação Ambiental Formal	Educação Ambiental Não Formal
1. Vídeo sobre o lixo na escola	1. Passeio na cidade para identificar os tipos de árvores nativas existentes
2. Visita as salas de aulas para ver se identificávamos papéis no piso das salas	2. Visita a companhia de água que abastece o município

Educação Ambiental Formal	Educação Ambiental Não Formal
3. Visita diária aos banheiros para ver as situações das torneiras das pias	3. Visita guiada a praças públicas e comunidade rural
4. Identificar o que seria poluição sonora na escola	4. Visitas a outras escolas da rede municipal mostrando a importância das ações na escola
5. Identificar na comunidade escolar o que se identificava com poluição visual	5. Distribuição de mudas produzidas no Assentamento Rural Padre Acácio e pelos alunos do AEE
6. Plantio de mudas de árvores nativas no pátio aberto e na frente da escola	6. Coleta de sementes de árvores nativas e frutíferas que se adapta ao semiárido
7. Cuidados com as árvores já existentes na escola	7. Caminhada em área verde da cidade.
8. Identificar através da cor que tipo de lixo iria para cada depósito	
9. A importância do bicicletário na escola	

Fonte: a própria autora, 2023.

Porém, para constatação de algumas ações veremos abaixo imagens com a realização de algumas.

Imagens 01 e 02 – Produção de mudas.



Imagens 03 e 04 – Cuidados as mudas e hortas



Imagens 05 e 06 – Coleta de semente



Imagens 07 e 08 – Visita guiada a árvores pantas em frente a Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira na Cidade de Malta, PB.



O estudo aqui apresentado tem a preocupação de contemplar questões relacionadas ao meio em que o(a) aluno(a) do AEE está matriculado de forma participativa sendo capaz de perceber a importância do cuidados para com o Meio Ambiente para que possamos, interagir, transformar, reelaborar e agir de forma concreta no meio em que vivemos e em outras realidades.

Diante disso, a equipe de professores do AEE desenvolveu este estudo em parceria com toda a comunidade escolar consciente da importância do mesmo na formação do cidadão, sem esquecer, que buscamos em futuro próximo, uma comunidade escolar sustentável. O mesmo tem o intuito de inserir os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais na preservação do Meio Ambiente, através das ações em EA desenvolvidas na escola objeto de estudo.

ASPECTOS ÉTICOS

Os sujeitos foram esclarecidos quanto à natureza do estudo, sigilo das informações e que podiam sair da pesquisa em qualquer momento se fossem o seu desejo. Cada Professor/membro da equipe gestora gravou/assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em concordância com as Diretrizes e Normas da Pesquisa em Seres Humanos.

Em nosso estudo, pretendemos apontar alguns caminhos e apresentar sugestões de melhoria para que forma permanente o público do Atendimento Educacional Especializado tenha participativa em outras ações da comunidade assim como tem nas ações diretas e exitosas com atividades na Educação Ambiental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Porém, nos deparamos com um bom envolvimento da comunidade escolar nos trabalhos com a modalidade educacional trabalhada. Nossos alunos(as) três vezes por semana visitava as salas lembrando aos demais para não jogar papel no piso da escola, na hora do recreio os lembretes nas faixas e cartazes ficam no pátio como podemos ver nas imagens, em a vistas de todos(as).

Para tanto, em nosso meio educacional o aluno deve ser estimulado a estabelecer relações, a compreender “causa e efeito” e perceber o avanço da ciência, mas também a ação do homem sobre a natureza e suas consequências sobre o contexto social.

Pela análise das ações junto dos professores, vê-se que o envolvimento do alunado e dos educadores envolvidos com a educação ambiental na escola é o grande potencial. Para tanto, segundo os professores é necessário que haja uma proposta educacional mais ampla em relação ao Meio Ambiente na escola e como forma de apoio ao nosso trabalho seria interessante um profissional exclusivo para nos acompanhar nessas ações.

Viu-se que, as formas de aquisição de conhecimento foram os passeios e caminhadas ecológicas se revestem de muita importância, porque normalmente as trilhas são interpretativas; apresentam percursos nos quais existem pontos determinados para interpretação com auxílio de placas, setas e outros indicadores, ou então se pode utilizar a interpretação espontânea, na qual monitores estimulam as crianças à curiosidade na medida em que eventos locais e fatos se sucedem.

Assim, feitos através da observação direta em relação ao ambiente, os desenhos tornam-se instrumentos eficazes para indicar os temas que mais estimulam a percepção ambiental do observador. A existência de dificuldades para o trabalho a respeito de EA foi detectada por todos os participantes do estudo, ou seja, a escola de fato tem dificuldades para trabalhar com EA. As dificuldades apontadas pelos diretores e professores as principais respostas foram pontuais nos seguintes quesitos: recursos financeiros, motivação dos professores e espaço físico. Dessa forma, entrou as parcerias e em relação ao espaço físico, as atividades foram realizadas no campo de experimentação da Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente.

IMPACTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DOS ALUNOS

INTERAÇÃO SOCIAL

Os alunos interagem com a comunidade e exercitam habilidades sociais, como comunicação e trabalho em equipe guiado.

- **Autoestima** - Aumento da autoestima e da confiança, promovendo a construção de identidade e o sentimento de pertencimento, através do trabalho com atividades em Educação Ambiental.

- **Consciência Crítica** - Promoção da reflexão crítica sobre questões ambientais e sociais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E EMOCIONAIS

- **Colaboração** - Melhora a capacidade de trabalhar em grupo. Os alunos aprendem a colaborar com seus colegas para resolver problemas ambientais e alcançar objetivos.
- **Empatia** - A Educação Ambiental incentiva a compreensão e empatia pelos seres vivos que habitam o meio ambiente. Com isso, os alunos aprendem a se colocar no lugar dos outros e desenvolvem habilidades sociais e emocionais fundamentais.
- **Autocontrole** - Os alunos aprendem a controlar seus impulsos e a agir de forma consciente em relação ao meio ambiente. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades emocionais importantes.

MELHORIA DA AUTOESTIMA

- **Inclusão Social** - A Educação Ambiental pode ajudar os alunos especiais a se sentirem mais integrados na sociedade, especialmente se os projetos ambientais são realizados em equipe.
- **Autonomia** - Quando os alunos especiais são reconhecidos por suas habilidades na Educação Ambiental, eles se sentem mais capacitados e confiantes em suas habilidades.

INCENTIVO À CRIATIVIDADE E À IMAGINAÇÃO

A Educação Ambiental pode incentivar a criatividade e a imaginação dos alunos. Ao explorar o meio ambiente, eles descobrem novos materiais e formas de usá-los.

FERRAMENTA PARA FORTALECIMENTO DO APRENDIZADO

Matéria	Benefício
Ciência	A Educação Ambiental ajuda a compreender melhor conceitos científicos.
Matemática	Os projetos de Educação Ambiental incitam o pensamento matemático e resolução de problemas.
Linguagem	Através da documentação dos projetos sobre Educação Ambiental, os alunos podem aprimorar as habilidades de escrita e leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES

VALOR DA INCLUSÃO

É essencial entender que todos os alunos são capazes de aprender e atingir seus objetivos. Educação Ambiental pode ser uma alternativa importante para a inclusão de alunos com necessidades especiais em atividades educacionais.

ATUAÇÃO EM EQUIPE

A Educação Ambiental incentiva a interação em grupo, o que pode ser valioso para a formação de laços de amizade e trabalho em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na expectativa de fazer um trabalho consciente e de forma abrangente, é que chegamos à conclusão de que nem tudo pode ser perfeito, contudo não devemos ter receio de modificar, corrigir e refletir sobre nossa prática pedagógica através de um questionamento constante do trabalho desenvolvido, assim como a metodologia é de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto político pedagógico

Em nosso meio educacional o aluno deve ser estimulado a estabelecer relações, a compreender “causa e efeito” e perceber a importância da preservação ambiental em nosso meio, mas também a ação do homem sobre a natureza e suas consequências sobre o contexto social. O estudo envolveu realmente os alunos na busca de novas informações para a resolução ou entendimento de outras situações, a concentração, a cooperação entre colegas e a necessidade de organização.

Evita que eles sejam meros espectadores ou receptores passivos de informações que serão temporariamente memorizadas e o quanto antes esquecido.

De acordo com o proposto, concluímos que o trabalho cumpriu com os objetivos de expressar as problemáticas envolvendo a aplicação da Educação Ambiental nas Escolas municipais do município de Malta, Paraíba, Brasil. Ressaltamos ainda que de maneira geral, as escolas públicas são bastante receptivas para trabalhar a EA, porém, ficou evidente a necessidade em ter um profissional na área ambiental para acompanhar o desenvolvimento das ações junto aos professores da rede municipal.

Portanto, o estudo desenvolvido favoreceu, para estimular e tornar visíveis aspectos diversos que devem ser aprofundados, principalmente no que diz respeito à construção de uma consciência homem e meio ambiente, dando-se início a partir da pré-escola, principalmente para atingir-se em futuro breve, uma consciência ambiental crítica.

É essencial e pertinente diante da situação, um maior envolvimento de todos os envolvidos no processo educacional para que a EA aconteça nas escolas públicas municipais, não apenas pelo cumprimento da legislação brasileira, mas para formar cidadãos capazes de cumprir suas responsabilidades sociais e contribuir com a proteção do meio ambiente de forma consciente a fim de desenvolver a sustentabilidade local.

Portanto, foi possível observar que, a despeito dos desafios presentes em todo processo de mudança e das dificuldades vivenciadas no ambiente escolar, parte dos docentes começou a mudar sua postura educacional e concepções acerca da Educação Ambiental com enfoque na Educação Especial.

SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O MEIO AMBIENTE

Finalmente, este artigo conclui que a Educação Ambiental é a saída, visto que, nós somos a natureza, mas também em relação a sensibilização da sociedade em geral, contribuindo assim para um mundo mais justo, igualitário e sustentável.

RECOMENDAÇÕES

As ações realizadas nas escolas públicas fortalecem o desenvolvimento de ações como a produção de hortaliças nos espaços públicos da escola e nos bairros

por estudantes e toda a comunidade escolar, assim como a produção de mudas arbóreas frutíferas e não frutíferas que se adapte ao semiárido.

A criação de um calendário de atividades que contemple plantio de árvores nas proximidades das nascentes dos rios e fontes de água, envolvendo toda a comunidade escolar. Além disso, é interessante a utilização de pequenos espaços públicos nas escolas e nos bairros, para o cultivo vertical de plantas medicinais, temperos e ervas aromáticas.

Diante das constatações, o desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito da educação ambiental e seus impactos no meio científico, como o levantamento de corpos d'água existentes na região e sua utilização na sustentabilidade da comunidade do município, bem como a identificação de represas de água próximas a cidade, visando identificar suas fragilidades e desafios, colocando em pauta as questões hídricas e a segurança da comunidade como um todo.

Frente ao estudo realizado na Escola Municipal Cônego Joaquim de Assis Ferreira, evidencia-se a necessidade por solicitação dos envolvidos de haver um profissional da área ambiental para acompanhar as ações desenvolvidas nas instituições onde foi desenvolvida a pesquisa. De modo geral na maioria das vezes os educadores não possuem orientação pedagógica pedagógica, como também incentivo emocional para este trabalho.

Entendemos que algumas recomendações podem contribuir no sentido que a abordagem da EA desenvolvida na instituição escolar dissemine conhecimentos, sensibilize e estimule a reflexão e participação dos membros da comunidade escolar e em seu entorno com destino a uma cidadania ativa.

Com base nos resultados do estudo, recomenda-se com base nas argumentações indicativas para o melhor desenvolvimento das ações em EA nas escolas públicas de Malta, Paraíba, Brasil, em vista da percepção ambiental dos gestores e professores que:

- Recomendamos que novos e constantes estudos sejam realizados e possibilitem aos gestores e professores ampliar o caminho trilhado com as ações em educação ambiental no ambiente escolar e que despertem aos mesmos ampliar o caminho trilhado com alternativas que despertem a alegria de realizar um trabalho bem-sucedido, voltado para a uma consciência ambiental na formação plena de crianças, jovens e adultos nas comunidades onde as escolas estão inseridas e no município em geral;

- Ampliar a inclusão da participação dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncional não só nas atividades de Educação Ambiental, mas em todas as atividades práticas que se realize na escola;
- Primeiramente, destaca-se como recomendação a necessidade de um profissional da área ambiental para acompanhamento das ações em EA de forma incisiva nas escolas municipais;
- Recomenda-se para amenizar a questão com a situação financeira, que coloquemos a reciclagem como prioridade nos trabalhos com ações desenvolvidas e seja realizada parcerias com empresas privadas como a de energia solar existentes no município;
- É necessário, que os educadores explorem melhor o material didático que utilizam, atuando em uma no sentido de trabalharmos com uma educação ambiental mais crítica, envolvendo o social, cultural e a interação do homem no ambiente com a causa;
- Para a real situação da falta de água existente na cidade, que seja produzidas e plantadas mudas arbóreas que se adaptem ao nosso semiárido, visto que aqui no semiárido esse problema é sério e temos que conviver com ele diariamente;
- Ampliar os programas de integração entre a Secretaria do Meio Ambiente, CAGEPA e EMPAER e Projeto Cuidadores do Meio Ambiente, considerando que a parceria com esses órgãos enriquece e apoia o trabalho nas comunidades escolar;
- Outro ponto positivo será a inserção no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, a participação da sociedade civil, associações de bairros, as demais secretarias de educação do município, desde a seleção dos problemas a serem trabalhados ao desenvolvimento das ações necessárias para a superação e prevenção dos mesmos para a melhoria de condição de vida de todo cidadão da cidade de Malta, PB.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996. (MEC, acesso em 15/06/2013).

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9.795/99. Brasília: MMA, 2009.

BRASIL. Programa Nacional das Nações Unidas para o Meio Ambiente. PNUMA advierte riesgos de deshielo por calentamiento global, jun.2007. In: <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?newsID=9611&criteria1=ambiente&criteria2=clima>,(acessado em 05/06/2007).

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992. 399 p.

LIPAI, E. M.; LAYARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. **Educação ambiental na escola: ta na lei**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Ambiental. Unesco. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). Caminhos da educação ambiental: da forma à ação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf>. Acesso em: 27/05/2022.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Euzimar Gregório. Práticas em educação ambiental na escola e seus impactos na atendimnto ducacional especializado – AEE. João Pessoa. Libellus Editorial.2023.

SANTOS, Euzimar Gregório. Pesquisa Educacional com Enfoque em Inclusão e Educação Ambiental.. João Pessoa. Libellus Editorial.2023.

SANTOS, Euzimar Gregório. Educação ambiental na escola. João Pessoa. Libellus Editorial.2019

SANTOS, Euzimar Gregório. A Educação Ambiental e contribuições no Atendimento Educacional Especializado. João Pessoa. Libellus Editorial.2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.021

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, judith.almeida@ifmg.edu.br;

ANA LAURA RABELO BELO

Especialista em Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, analaura.belo@ifmg.edu.br;

CYNTHIA TIMÓTEO

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca - UNIFRAN, cyntiatrf@gmail.com;

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é narrar e analisar uma experiência das pesquisadoras com professoras em um curso de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na modalidade a distância. Como objetivo específico pretendemos descrever e analisar os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiências na rede regular de ensino. Uma questão norteou esse estudo: Quais os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiências na escola regular? Participaram desta pesquisa cento e trinta professoras do ensino fundamental da rede pública de um município mineiro. A base teórica para realização deste estudo traz reflexões sobre os conceitos de inclusão educacional e a deficiência na perspectiva social. O percurso teórico-metodológico por nós escolhido foi o estudo de caso, sendo os textos de campo compostos a partir de um fórum de discussões e analisados com base na análise de conteúdo. Concluímos a pesquisa destacando as possibilidades para a inclusão de estudantes com deficiências na escola regular, como: a troca de experiência ente os pares, a implantação de salas de recursos multifuncionais para o AEE em algumas escolas, a dedicação de todos no

processo de inclusão, a efetivação de uma educação de qualidade etc.. Apresentamos como desafios: o fato de nem todas as escolas contarem com salas de recursos multifuncionais para o AEE, formação de professores, ausência de profissionais de apoio para acompanhar aqueles que dele necessitam, falta de tecnologias assistivas, espaço físico e mobiliários adequados, outros recursos de acessibilidade, participação da família na escola, entre outros.

Palavras-chave: Inclusão, Estudantes com Deficiência, Acessibilidade, Estudo de Caso.

INTRODUÇÃO

Realizamos a presente pesquisa a partir de um estudo de caso, com os objetivos de narrar e analisar nossa experiência enquanto pesquisadoras, atuando com professoras da rede pública de ensino de um município mineiro em um curso de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na modalidade a distância; descrever e analisar os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiências na rede regular de ensino. Buscamos resposta para compreender os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiências na escola regular.

Embora o tema inclusão venha sendo explorado por muitos pesquisadores desde a década de noventa, observamos que ainda há muitos desafios a serem vencidos. Conhecer esses desafios a partir da escuta atenta aos professores da escola comum pode contribuir para reflexões fundamentais que não somente possibilitarão a ampliação de conhecimentos sobre o tema, bem como nos apoiarão na efetivação da inclusão na prática.

Iniciamos apresentando conceitos e paradigmas sobre a deficiência, o atendimento educacional especializado e diferentes tipos de barreiras.

Em seguida, apresentamos o percurso teórico-metodológico que permitiu o desenvolvimento do estudo, os participantes da pesquisa, o contexto, a composição e análise dos textos de campo.

Na sequência, apresentamos a categorização e discussão dos resultados, seguidos das referências.

Destacaremos que não há uma receita para incluir. A experiência, a flexibilidade, o bom senso, a empatia e acima de tudo assumir um processo contínuo de formação, lhe darão as ferramentas necessárias para promover uma educação cada vez mais inclusiva.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolver o presente estudo foi o estudo de caso, *uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos* (GOLDENBERG, 2011, p. 33).

Participaram desta pesquisa cento e trinta professoras do ensino fundamental da rede pública de um município mineiro que estiveram envolvidos em curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. O curso teve 40 horas e ocorreu a distância no Moodle, ambiente virtual de aprendizagem.

Os textos de campo foram compostos a partir de um fórum de discussões com seguinte questionamento: Quais os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiências na escola regular? Esses textos foram analisados a partir da categorização e interpretação das informações dessas categorias. Bardin (2011) estrutura a análise em três fases distintas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão educacional pressupõe o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independente de suas características, sendo a deficiência uma delas. Vale destacar que compreendemos a deficiência a partir do modelo social, ou seja, uma perspectiva multidisciplinar que reconhece a presença de uma lesão, mas sempre em relação com as experiências que a pessoa vive, considerando principalmente as barreiras que lhe são impostas no dia a dia em um contexto opressor que segrega e exclui (DINIZ, 2007). Nessa perspectiva, o corpo com deficiência é observado como uma variação da diversidade humana e a deficiência não é compreendida como limitação, pois o que limita a plena participação da pessoa em todas as instâncias sociais são os obstáculos/barreiras que ela enfrenta.

Conforme Brasil (2015) as configuram-se como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 2).

Ainda de acordo com Brasil (2015), as barreiras podem ser classificadas em: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras arquitetônicas; c) barreiras nos transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação; e) barreiras atitudinais; f) barreiras

tecnológicas. Essas barreiras podem estar presentes em várias instâncias da nossa sociedade, inclusive no contexto educacional.

Brasil (2015) determina que o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, a partir da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que favoreçam a eliminação das barreiras e promovam a inclusão, sendo a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado, AEE um desses serviços.

O AEE, segundo Brasil (2007), é um serviço complementar ao trabalho do professor da escola regular, para estudantes com deficiências e/ou transtornos; suplementar ao trabalho do professor da escola regular para estudantes com altas habilidades/superdotação. Com essas características, o AEE, desenvolve ações educacionais que oferecem o suporte necessário aos alunos público da Educação Especial, como recursos e estratégias que favoreçam o acesso ao conhecimento, bem como o desenvolvimento da autonomia e independência dentro e fora do contexto escolar. O docente de AEE desenvolve o seu trabalho de modo a possibilitar equidade de condições às pessoas com deficiências, a partir da eliminação/minimização de barreiras físicas, arquitetônicas e/ou atitudinais que possam dificultar ou mesmo impedir a plena participação dessas pessoas no processo de construção de conhecimentos.

Para favorecer a inclusão do estudante com necessidades específicas, o AEE acontece no turno inverso ao que ele frequenta a classe comum e no espaço a ele destinado são desenvolvidas atividades diferentes daquelas realizadas em sala de aula, destacando-se que não são caracterizadas como reforço escolar. Por isso, atuar como docente no AEE requer a constituição de saberes bem específicos por parte do professor especializado, saberes estes que possibilitam um processo avaliativo que tem como ponto de partida o estudo de caso, o conhecimento das experiências prévias do estudante em contextos escolares anteriores, recursos de acessibilidade que ampliem as possibilidades de participação e respeitem todas as singularidades referentes ao estudante.

Tardif (2002) destaca que o saber é sempre o saber de alguém que atua com uma finalidade, com um objetivo, é o saber que os professores têm, que se relacionam com a sua identidade, com as experiências de vida, com a história profissional, com as relações entre esses professores e os estudantes, bem como com outros atores do contexto escolar (cf. Tardif, 2002, p. 11). O autor acrescenta que esses saberes:

[...] não são originados de seu trabalho cotidiano, nem são produzidos pelos próprios professores, o saber contém conhecimento, e saber-fazer tem origem social, podem vir da família do professor, da instituição, das regras, dos princípios, dos objetivos, finalidades, cursos, da cultura de onde ele se formou etc., [...] e que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (Tardif, 2002, p. 19 e 21).

De acordo com o pensamento de Tardif (2002) que além da experiência, traz o curso como uma possibilidade de formação. O curso desenvolvido com os professores da rede regular de ensino, participantes da pesquisa, teve como foco o AEE, mas principalmente a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos e distúrbios de aprendizagem, permitiu a construção de saberes que podem apoiar o profissional do AEE no trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, no AEE. Nesse processo formativo, proporcionamos o conhecimento sobre a estruturação de uma entrevista que serve de base para o estudo de caso; elaboração do plano de AEE a partir dos dados obtidos na entrevista e em diálogo com os docentes de outras áreas; adoção de estratégias de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes.

Em uma das atividades propostas, as professores em formação tinham como proposta a participação em um fórum de discussões, respondendo ao seguinte questionamento: Quais os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiências na escola regular? No próximo tópico, apresentamos a discussão em relação aos resultados que esse estudo nos permitiu obter.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar nossa discussão dos resultados, retomamos o questionamento compartilhado com os professores participantes desta pesquisa, "Quais os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiências na escola regular?" Destacamos que organizamos os resultados em duas grandes categorias: 1) Desafios para inclusão de estudantes com necessidades específicas; 2) Possibilidades para inclusão de estudantes com necessidades específicas.

CATEGORIA 1) DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

- Dificuldade em estabelecer a parceria entre família e escola;
- Ausência de cursos de formação para professores regentes e professores apoios;
- Falta de profissional de apoio para acompanhar os estudantes que dele necessitam;
- Necessidade da implantação de Sala de Recursos nas escolas e disponibilização de professores especialistas;
- Educação não atraente aos estudantes;
- Falta de equipes multidisciplinares: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais - TO, fisioterapeuta, assistente social entre outros;
- Ausência de recursos específicos: materiais pedagógicos, espaço físico adaptado e com mobiliários adequado.
- Fazer com que a comunidade escolar acolha e entenda que o aluno com necessidades específicas é parte do todo, da sala, da escola;
- Formar os professores regentes, pois muitos profissionais ainda não perceberam que os tempos mudaram, os alunos mudaram e precisamos utilizar recursos a nosso favor, sejam eles tecnológicos, atividades lúdicas, e um emaranhado de ferramentas para envolver esse aluno no cotidiano escolar;
- Incompatibilidade entre aquilo que o estudante realmente consegue e aquilo que lhe é imposto em uma sala de aula comum;
- Possibilitar a formação dos gestores da Secretaria da Educação, os gestores da escola, supervisores, enfim, de todos os envolvidos no processo de formação dos estudantes;
- Vencer as barreiras do medo, da insegurança, da falta de suportes e recursos necessários para atender o educando de forma digna e de acordo com a sua deficiência;
- Acompanhar mais de um estudante com necessidades educacionais diferentes ao mesmo tempo, no caso do profissional de apoio;
- Falta de apoio governamental;
- Barreiras estruturais físicas e sistêmicas como: salas de recursos multifuncionais, materiais adequados a necessidade da criança, recursos

de tecnologia assistiva - TIC, recursos ópticos, softwares, Políticas de Educação Inclusiva, formação continuada para todos os professores;

- Salas de aula superlotadas.

Conforme os participantes da pesquisa, são muitos os desafios a serem superados, inúmeras as barreiras impostas não somente à pessoa com deficiência, mas aos professores que atuam com esses estudantes também, visto que falta formação, recursos e participação da família no processo. Entretanto, os participantes também destacam possibilidades, conforme veremos a seguir.

CATEGORIA 2) POSSIBILIDADES PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

- Disponibilização de especialista para orientar o processo pedagógico, apoiando as professoras regentes. Acho também que as escolas deveriam implantar novas tecnológicas para incentivar e ajudar na educação inclusiva;
- Criar estratégias para envolver a família no processo educativo;
- Criar uma rede envolvendo profissionais diretamente ligados às pessoas com deficiência para a troca de experiências;
- Tornar a educação atraente a partir de atividades desafiadoras e motivadoras, como o uso de games, jogos, tecnologias digitais etc.;
- Ofertar mais cursos, oficinas, estudos de casos, materiais pedagógicos, espaço físico com mobiliários adequado;
- Estender os processos formativos a todos os colaboradores que fazem parte da equipe escolar;
- Promover a articulação e envolvimento de toda a comunidade escolar: familiares dos alunos, gestores escolares, professores regentes e profissionais de apoio;
- Criar um plano de acessibilidade mais específico para cada estudante, conforme sua faixa etária;
- Estruturar o ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular, possibilitando uma aprendizagem comum a todos os estudantes;
- Buscar estratégias, pesquisar, procurar auxílio a partir de pares mais experientes, leituras, trabalho em equipe;

- Trocar ideias sobre as estratégias de ensino, de aprendizagem, elaboração e adaptação de material;
- Desenvolver estratégias para aproximar o contexto escolar e a realidade dos estudantes;
- Desenvolver aulas dinâmicas que envolvam todos os tipos de estudantes;
- Desenvolver o mesmo currículo para todos os estudantes, realizando as adaptações necessárias;
- Estimular e oferecer suporte para que os professores aprimorem seus conhecimentos;
- Criar uma rede de apoio entre estudantes, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem aos estudantes;
- Criar uma sala de aula saudável, inclusiva, com professores conscientes da sua responsabilidade com a diversidade e as diferenças;
- Adotar políticas inclusivas que possam gerar mudanças reais nas escolas, a fim de atender a necessidade de todos e levar os professores a reflexão sobre o seu compromisso com a aprendizagem;
- Aproveitar os momentos de módulos para formações ou estudos de documentos e conteúdos voltados para as necessidades mais urgentes, como a inclusão;
- Entender que, o que limita a pessoa não é a deficiência, e sim as barreiras impostas pelo meio;
- Possibilitar equidade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas;
- Viabilizar estratégias, a fim de favorecer a participação nas aulas de toda a turma;
- Possibilitar diferentes formas de manifestação das aprendizagens: relatos orais, desenhos, gravação de vídeos, dentre outras.

Os participantes destacam muitas possibilidades práticas, como uma rede de apoio na própria escola para favorecer aprendizagens por parte da equipe escolar, no sentido de incluir a todos.

Destacamos que a inclusão escolar significa mudanças políticas, essencialmente mudanças de atitudes institucionais educacionais, mudanças de paradigma na formação e no olhar do professor que, ainda mantém a pedagogia tradicional, a idealização de alunos iguais, desconsiderando as subjetividades.

Em relação ao currículo, este precisa ser discutido e adequado, conforme a realidade em que o indivíduo está inserido, para que realmente ocorra a aprendizagem. Finalizamos nossa discussão, apresentando uma fala de uma participante que consideramos fundamental no processo de inclusão:

É sempre um desafio quando o olhar é voltado para a educação especial. É necessário que o professor olhe para seu aluno antes de sua deficiência e compreender quais as suas potencialidades para estabelecer canais de comunicação para que a aprendizagem possa acontecer de acordo com sua capacidade. Para isso, é necessário cursos de capacitação para apoios e regentes, espaço físico adequado e uma sala de recurso para quando o aluno se encontrar eufórico ter um ambiente acolhedor onde ele possa se sentir protegido e acolhido no momento de crise. Compreensão por parte da família que as vezes por falta de aceitação, conhecimento ou mesmo interesse (fala da participante N. 2º semestre de 2022).

É fundamental que olhemos primeiro para a pessoa, pois a deficiência é apenas uma de suas características, conforme Diniz (2007), além disso, todas as pessoas podem aprender, mesmo em ritmos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com este trabalho afirmando que a inclusão diz respeito a todos os estudantes, entretanto o nosso recorte considera estudantes com necessidades específicas que por muito tempo tiveram o direito à educação negligenciado.

Percebemos que avançamos em relação à legislação, mas ainda encontramos dificuldades em efetivar a inclusão na prática, pois ainda faltam profissionais preparados, infraestrutura escolar e acima de tudo uma mentalidade que ultrapasse as barreiras atitudinais que precisam ser quebradas.

Observamos o professor como o agente transformador, aquele que realmente acredita no potencial dos seus alunos e busca alternativa para que ele se desenvolva em todos os aspectos.

Para que a Educação Inclusiva realmente aconteça e apresente resultados positivos, é necessário que todos os envolvidos no ambiente escolar estejam dispostos a aprender e desenvolver novas maneiras para reinventar a educação. A família também é a grande coadjuvante nesse processo, quanto mais presente e atuante, melhores serão as trocas entre eles e a escola.

Há também a necessidade de um trabalho que abarque a sociedade como um todo, desconstruindo mitos, preconceitos e estigmas sobre as deficiências. A comunidade escolar precisa promover a todo instante em seu ambiente o respeito, a solidariedade, a empatia pelo outro, buscando o convívio social e oportunizando experiências significativas no processo de construção dos conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão às professoras que se dispuseram a participar deste estudo, ampliando as nossas possibilidades de aprendizado a partir da reflexão.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. Deficiência e políticas sociais – entrevista com Colin Barnes. **Revista Ser Social**, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/9514/7088. Acesso em: 13 mai. 2020.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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 jul. 2023.

_____. **Atendimento Educacional Especializado**: AEE. SESP\MEC, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394\96.

_____. **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).

Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, SEESP/MEC, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasília: Brasiliense, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.022](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.022)

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: **SERÁ QUE É POSSÍVEL?**

LEVI VARJÃO

Professor e Dr em Educação, Neuropsicólogo. Neuropsicopedagogo, Psicanalista e Membro do GETEL pela UNEB.

NOEMI SILVA VARJÃO

Especialista em Emergência Hospitalar.

LOIDE SILVA VARJÃO CARNEIRO

Especialista em Emergência Hospitalar.

RESUMO

O ambiente escolar se fundamenta como relevante espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas de crianças, abrangendo aquelas com TEA - Transtorno do Espectro Autista. Convivendo de perto com um menino que hoje tem 3 anos de idade com TEA, acompanho o seu desenvolvimento desde 6 meses de idade. Nesse ano, os pais decidiram, com o apoio da terapeuta que já poderia ser o momento dele começar a frequentar a escola. Para tanto a mãe foi orientada, pela terapeuta que a criança tem direito à inclusão escolar, e até poderia exigir do poder público esse direito. Mas, nada é assim tão fácil. Nesta conjuntura, este artigo buscou analisar como ocorre na prática da inclusão de uma criança com TEA na escola pública, uma criança que nunca antes frequentou uma escola. Será que de fato essa inclusão ocorre? Nesse caso a criança já frequenta uma terapia particular, o que fez com que ela melhorasse o convívio dela em casa, socialmente, e em sociedade. Para que exista de fato a inclusão escolar é necessário o envolvimento da escola, comunidade e família para atender as necessidades e garantir o acesso/permanência da criança com TEA. Sendo necessário para tanto de, adaptações no currículo com vistas à sua autonomia, a superação dos seus déficits sociais, para que novos conhecimentos e comportamentos sejam desenvolvidos no aluno. Estudar e entender o TEA e a inclusão contribuindo assim para a ampliação do

conhecimento na área, imprescindível a formação de profissionais da educação básica numa perspectiva da inclusão escolar. Confirma-se com isso, a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, e possam contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Palavras-chave: TEA. Inclusão Escolar. Comportamentos. Habilidades.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo que segue ganhando notoriedade nos últimos anos. E a inclusão escolar de alunos autista tem o objetivo de inserir crianças e adolescentes no âmbito escolar independente do seu grau de desenvolvimento.

Ressalta-se que a educação inclusiva para crianças com autismo deve ser realizada nas escolas regulares, embora nem sempre isso seja de fato realizado em todas as escolas, principalmente em escolar particulares.

O objetivo da inserção da criança é fazer com que a mesma possa conviver com outras crianças sem preconceito na sala de aula. Diante de tal assertiva, é que este artigo faz uma análise da inclusão de crianças autistas na educação escolar na região da Amazônia.

Para tanto foi feito uma abordagem sobre aspectos como: inclusão, inclusão educacional de alunos autistas, considerações sobre autismo e da forma como essa inclusão deve ser feita nas escolas.

Buscou-se aqui, compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo de alunos autistas; analisar a prática pedagógica dos professores para a inclusão educacional de alunos autistas, analisar os pressupostos teórico-práticos da inclusão do aluno autista, identificar sintomas e características comuns do transtorno autista, compreender a participação da escola e da família no processo de inclusão, e o desenvolvimento do aluno autista. O mesmo contempla ainda a perspectiva que a avaliação da aprendizagem assume sentidos orientados e cooperativos ressalta que aprender é construir seu próprio conhecimento, e também, que os instrumentos de avaliação são apenas mediadores e com isso afastam-se das características humanas.

Avaliar é um ato de responsabilidade e comprometimento ético e moral. Trabalhar com autista requer uma grande responsabilidade não só dos profissionais, mas também da família em si, onde juntas irão desenvolver um papel de suma importância na vida da criança autista, melhorando assim o seu desenvolvimento.

Observa-se que o comportamento da criança pode prejudicar no seu desenvolvimento, e também interferir no meio social onde se encontram. O autista exibe muitas repetições de movimentos, vivem no mundo imaginário, e expressam comportamentos obsessivos no cotidiano. Ressalta-se também, que algumas crianças apresentam muita dificuldade de aprender, uma vez que não tem atenção necessária para o seu melhor desenvolvimento.

Para que a aprendizagem seja de fato concretizada, é necessário estimular a comunicação e a interação, pois para uma criança autista a maior dificuldade é a falta de concentração. O desenvolvimento de aprendizagem do indivíduo autista tende-se a ser de uma forma lenta e repetitiva.

2 METODOLOGIA

A palavra autismo tem sua origem do grego que quer dizer, auto que significa "de si mesmo". E foi utilizada pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, que tentava referir-se a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. (CUNHA, 2012, p.20).

O Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as pessoas de diferentes formas na área da sociabilização, comunicação e comportamento (Dra. Fabiele Russo, 2019).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), existem mais de 70 milhões de pessoas no mundo que apresentam o TEA, que apresenta como características principais a dificuldade de promover uma interação social, dificuldade com linguagem e um comportamento repetitivo. O autismo se apresenta mais em pessoas do gênero masculino (sendo 4 meninos autistas para cada menina), e as suas causas, até a atualidade, em si não são bem determinadas.

Pesquisas sugerem que são muitos os fatores podem tornar uma criança mais propensa a desenvolver um quadro de TEA, sendo que os mais evidentes têm relação com os fatores genéticos e até mesmo ambientais.

De acordo com estudiosos neste tema, a palavra espectro se refere ao fato de envolver situações que podem variar diante da intensidade dos sintomas, existindo, contudo uma graduação que vai desde mais leve até um quadro mais grave. São muitos os casos de autismo que não dependem da utilização medicamentosa, no entanto, é comumente indicado que exista indispensavelmente um acompanhamento terapêutico com psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos entre outros profissionais. O tratamento deve ocorrer de forma regular – consultas regulares à um neuropediatra ou psiquiatra infantil também pode ser indicado.

Para muitas famílias, existe uma ausência de informações sobre o autismo, e esse fato ainda traz muitos impasses que dificultam na maneira de encarar essa realidade, pois, essa condição pode levar à dificuldade no que se refere à socialização da criança. E isso leva muitos pais a terem dificuldade na interação com outras

crianças e com a sociedade, porque ainda existe uma grande incompreensão das crianças e das outras pessoas.

No geral, a leitura que se faz de pessoas que apresentam TEA é que existe uma falta de capacidade de brincar (não sabem), falta de empatia, são chatas, repetitivas e outros aspectos negativos. Tudo isso acaba gerando uma reação negativa em ambientes coletivos, como nas escolas, por exemplo, onde a criança com autismo acaba sendo coagida e até mesmo destrutada. Para a Dra Fabiele Russo, (2019, p.26),

O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as pessoas de diferentes formas na área da sociabilização, comunicação e comportamento, mas se a intervenção terapêutica é realizada de maneira correta e responsável, é possível desenvolver as habilidades sociais e capacidade de aprendizagem, garantindo uma melhor qualidade de vida para os autistas e seus familiares.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) o autismo é:

Um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigoroso, é três vezes maior, se considerarmos casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN, 1997, p.13).

Até a atualidade não existe cura para o autismo, mas ele tem tratamento; para que isso ocorra é necessário que a criança seja acompanhada de diversos profissionais, com uma avaliação interdisciplinar realizada com a participação de médicos neurologista, psicólogos, pedagogos, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, professores a família também precisa ser ouvida para que seja feita uma avaliação e diagnóstico geral. E o laudo médico só poderá ser concedido após observação e escuta da equipe interdisciplinar.

Os indivíduos que apresentam os indivíduos com TEA é protegido com a lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, que concede às pessoas com autismo todos os direitos destinados às pessoas portadoras de deficiência. Tais direitos incluem aspectos como, educação profissionalizante e ainda o direito à inserção no mercado de trabalho e atendimento prioritário.

No ano de 2015, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que também é conhecida pela sigla LBI (Lei número 13.146/2015):

- **Inclusão escolar:** a criança com autismo tem direito de ingressar e permanecer em uma escola regular. A instituição de ensino não pode se recusar a realizar a matrícula da criança autista e nem pode cobrar qualquer valor a mais por isso. Além disso, o aluno autista precisa ter um acompanhamento profissional, adaptações de espaço e nos materiais didáticos para que seu ensino seja efetivo, caso seja necessário. Atendimento prioritário: a pessoa com autismo tem prioridade no atendimento, ou seja, o direito de ter um atendimento imediato e diferenciado das demais pessoas em todas as instituições e serviços de atendimento ao público.
- **Mercado de trabalho:** o autista tem a possibilidade de participar do programa de aprendizagem para a pessoa com deficiência, a partir dos 14 anos. E não é necessário preencher requisito relativo a grau de escolaridade. Ele pode ser contratado como jovem aprendiz.
- **Isenção de Impostos para a Aquisição de Veículos:** quem tem autismo pode adquirir veículos com isenção de impostos. Por isso, o valor do automóvel acaba saindo com mais desconto. Uma questão importante aqui é que o autista não precisa necessariamente ser o condutor, mas deve indicar três condutores habilitados.
- **Transportes:** os autistas carentes, assim como suas famílias, também têm direito ao transporte gratuito em ônibus, barco ou trem. Em relação ao transporte aéreo, o acompanhante do autista tem um desconto de 80% do valor da passagem.
- **Saúde:** o autista tem direito a atenção integral à saúde por intermédio do Sistema Único de Saúde, o SUS, com atendimento universal e gratuito. Os autistas também têm direito aos medicamentos, à nutrição adequada e de informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento.
- **Direito a prestação continuada:** a pessoa com autismo tem o direito de um salário mínimo, desde que comprove que ele, ou a família, não tem condições financeiras para se sustentar.

Apesar de todo o aparato legal e dos avanços na identificação, o discurso da inclusão dos autistas ainda gera desconfianças, incertezas e inseguranças na percepção das famílias.

O autismo sempre é visto como uma situação nova para cada família, que tem um filho diagnosticado, ou que apresenta características do autismo. Essa condição gera resistências dos familiares em manter a inclusão do filho autista, desmotivados pelo preconceito e despreparo da escola ao incluir esses alunos, como também dificuldades e desafios na busca por uma escola, que garanta os: “[...] direitos do filho enquanto pessoa em desenvolvimento e com necessidades a serem consideradas e atendidas” (MINATEL; MATSUKURA, 2015, p.435).

São histórias semelhantes de lutas e sacrifícios, que começam em casa com a família e entram em conflitos, quando a criança se integra à sociedade, sendo a escola o primeiro lugar. Segundo Minatel e Matsukura (2015, p.431), dentre “os contextos de desenvolvimento que marcam a vida da pessoa com autismo, a escola é um espaço que se destaca, tanto para eles como para seus familiares”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Inclusão não significa promover a adequação ou a normatização seguindo para isso as características de uma maioria, mas, é a possibilidade de fazer parte, conviver e não se igualar, de uma minoria.

No âmbito da educação brasileira, a inclusão representa uma situação que não prevê a existência de salas e esquemas de atendimento especial para os deficientes. Eles passam a frequentar as salas de aulas regulares, e participam, de acordo com suas capacidades e habilidades, das atividades propostas pelos professores.

MRECH (1988) dá uma visão geral do que é, e do que não é inclusão,

A inclusão é: atender aos estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência; propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência; propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum. A inclusão não é: levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado; ignorar as necessidades específicas da criança; fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades; extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo; esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem um suporte técnico (MRECH, 1988, p.1-4).

Incluir uma criança com necessidades especiais na escola regular significa proporcionar aos alunos a possibilidade de aprender a conviver com a diversidade, sem, contudo anulá-la. Isso porque, não é possível apagar as diferenças, principalmente no que se refere ao aprendizado.

Desfazer antigos paradigmas é intuito da Educação Inclusiva, tais modelos que sempre existiram na sociedade e que por muitos anos não buscou transformações, mas, no decorrer dos tempos, uma visão inovadora, surge buscando atender as necessidades de todos os indivíduos para que possam aprender mesmo com as suas singularidades, independente das suas diferenças que os determinam, com o objetivo de conquistar um aprendizado satisfatório, que contemple suas necessidades e o seu desenvolvimento individual.

Com esse intuito é que hoje a educação inclusiva já é uma realidade, e quando se fala sobre a inclusão, está remete às pessoas com deficiência, como observa Carvalho (2011, p. 27):

Parece que já esta condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2011, p.27).

No entanto, para esta inclusão ocorra de fato, é preciso um olhar mais atento para as práticas pedagógicas implementadas, partindo do conceito de que todos os indivíduos estão aptos para aprender independente das suas necessidades, desde que, para isso sejam oferecidas condições favoráveis para seu o aprendizado.

Para que isso ocorra, é necessário, novas diretrizes em prol da Educação Inclusiva, uma vez que as leis em vigor garantem que todas as crianças sejam matriculadas na educação básica, no entanto, as escolas em sua grande maioria não estão preparadas para receber esses alunos, e oferecem a eles um ensino que muitas vezes não contentam as necessidades dos educandos.

Neste aspecto, o Ministério da Educação está consciente e reconhece que a inclusão não se refere apenas á matrícula desses alunos nas escolas, mas, à mudanças significativa que contemple as necessidades educativas especiais no ensino regular, não desconhecendo as suas necessidades peculiares, mas provendo professores e escolas com a atenção necessária para que possa exercer sua prática pedagógica (BRASIL, 1998).

Deste modo, a escola necessita estar organizada e bem planejada para que as suas atividades tenham como objetivo principal receber as variadas formas de aprendizagem, para todos os indivíduos que têm os direitos à educação oferecendo assim um ensino proveitoso.

Os objetivos da educação especial são: desenvolvimento global das potencialidades dos alunos; incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades educativas especiais; preparação dos alunos para participarem ativamente no mundo social cultural, dos desportos, das artes e do trabalho; frequência a escola em todo o fluxo de escolarização respeitados os ritmos próprios dos alunos; atendimento educacional adequado às necessidades especiais do aluno, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado; avaliação permanente, com ênfase no aspecto pedagógico, considerando o educando em seu contexto biopsicossocial, visando a identificação de suas possibilidades de desenvolvimento; desenvolvimento de programas voltados à preparação para o trabalho.

A Secretaria de Educação Especial do MEC entende que a Educação Especial não é uma modalidade de educação direcionada para um sistema paralelo. Ela deve ser vista como um sistema contínuo de ajuda e recursos específicos ao serviço da escola comum. Podendo ser oferecida tanto em classes ou escolas especiais quanto em salas de ensino regular.

Na atualidade, busca-se, na medida do possível, integrar alunos com necessidades educativas especiais, em escola regular, para tanto, oferece-lhes apoio pedagógico que julguem necessário.

De forma progressiva as escolas especiais devem evoluir para centros de recursos da comunidade, abrigando como alunos aqueles que demonstrem problemas mais graves em relação a sua deficiência.

A educação inclusiva é entendida como um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, em todos os graus, desde a pré-escola ao terceiro grau. Esse tipo de educação apresenta como características, um direcionamento para a comunidade - Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as pessoas portadoras de necessidades especiais e de distúrbio têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é

a integração da criança portadora de deficiência na comunidade. Vanguarda - Uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional.

O objetivo maior da inclusão é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte. Altos padrões - Há em relação às escolas inclusivas altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança. Colaboração e cooperação - Há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda. Mudando papéis e responsabilidades - A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

A escola inclusiva é uma escola integrada à sua comunidade. Parceria com os pais - Os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola. Ambientes educacionais flexíveis - Os ambientes educacionais têm que visar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Estratégias baseadas em pesquisas - As modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores. Estabelecimento de novas formas de avaliação (MRECH, 1998, p. 1- 4).

Partindo de tais características, a inclusão escolar busca assim favorecer a integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade, expandindo o atendimento na rede regular governamental de ensino, com ingresso em turmas do ensino regular, com apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração, conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do aluno de educação especial em escolas da rede regular de ensino, integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aulas do ensino regular e os que atendem em salas do ensino especial, integração das equipes de planejamento da educação comum com os de educação especial, em todas as instâncias administrativas e pedagógicas do sistema educativo além de desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação saúde e trabalho.

Com isso, o intuito da escola inclusiva é pensar uma sociedade para todos, respeitando a diversidade da raça humana, e buscando atender às necessidades das maiorias e minorias. Não se trata de criar uma estrutura especial para o atendimento de quaisquer educandos, mas buscar fazer com que a estrutura educacional que já existe se torne eficiente para que possa atender a todos nos seus diferentes níveis de ensino.

Existe a necessidade de se repensar o processo de integração social, que não tem ultrapassado os limites do muro da escola, criando estratégias e mobilizando discussões no sentido de viabilizar um processo real de inclusão social (SEED, 1997, p.9).

Os preceitos constitucionais determinam que o direito à educação das pessoas portadoras de deficiência deverá ser garantido pelo Estado através de um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, Inciso 111 da Constituição Federal).

Esses direitos já são contemplados nas principais leis brasileiras, mas eles precisam ser assegurados na prática, através de medidas mais concretas.

A educação inclusiva tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que busca beneficiar todos os alunos. Buscando desse modo, atender às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um direcionamento para pessoas ou grupos de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou que enfrentam barreiras que não o deixam participar dos processos de aprendizagem escolar.

A organização do sistema educacional orientada dentro dos princípios da educação inclusiva possibilita quebrar o ciclo de exclusão, desafiando preconceitos, dando visibilidade às pessoas com deficiência e oportunidade para que essas construam o seu próprio futuro. Ao compreender que todas as crianças devem estar com suas famílias e em suas comunidades, a política de inclusão afirma os direitos humanos e fortalece a participação superando os preconceitos que ainda persistem dentro da sociedade.

A transformação dos sistemas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais significa uma mudança na gestão da educação que possibilita o acesso às classes comum do Ensino Regular. Significa também a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado que propicia a

eliminação das barreiras para o acesso ao currículo. Desse modo, atua com a previsão de ações de ampliação do acesso à Educação Infantil, ao desenvolvimento de programas para a formação de professores e a educação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade assim dos portadores de deficiências.

O movimento em defesa da Educação Inclusiva trouxe uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, onde induz em seu contexto a necessidade de uma especialização. A diversificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de pessoas com necessidades educativas especiais (FERREIRA; GLAT, 2003).

4 O PROCESSO INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS AUTISTAS

O professor é peça primordial no processo de inclusão por ser ele a pessoa que vai estar mais tempo ao lado do aluno para amoldar o ensino aprendizagem para seus alunos. Para que isso ocorra de forma satisfatória, a formação deste professor deve ser mais complexa, principalmente no que se refere ao ensino regular, onde existe insuficiência de subsídios para o seu fazer pedagógico. O papel do professor é o de mediar o conhecimento, é ele quem ajuda o aluno deficiente ou não tanto no seu processo educacional quanto no processo de interação, fazendo-o ter confiança do seu potencial.

Com o processo de inclusão os alunos aprendem a conviver com a diferença na sala de aula e tendem a se tornar cidadãos solidários e responsáveis pelo próximo. Desta forma, Santana (2005, apud Prates, 2011) colabora narrando a respeito da preparação dos profissionais da educação:

[...] profissionais educadores para o trabalho de alunos com autismo é de suma importância, pois o educador é um dos agentes responsáveis não somente por transmitir conteúdos pedagógicos, como também transmitir valores e normas sociais que possam inserir a criança na esfera simbólica do discurso social. Sendo assim, o trabalho com educadores deverá englobar, de forma permanente, programas de capacitação, supervisão e avaliação (SANT'ANA, 2005 apud PRATES 2011, p. 05).

A escolarização das crianças com autismo:

[...] é um assunto delicado porque requer particularidades que muitas escolas ainda não se mostram preparadas para oferecer. Especialmente

no início da escolarização esses alunos demandam um suporte individualizado, a fim de que tenham a oportunidade de ter ampliado o seu potencial e minimizadas suas limitações (SOUSA, 2015, p.24).

Para Santos e Lima (2013, p.115), esse é um processo que demanda: “[...] paciência, dedicação, amor e sensibilidade para adaptar as práticas de acordo com a necessidade e as conquistas da criança”.

Processo que tem como base, conhecer e compreender como esse aluno aprende observar e identificar as dificuldades e limitações apresentadas. Do mesmo modo, traçar metas e elaborar estratégias adequadas, que possibilitem êxito em seu processo educacional.

A criança com autismo: “[...] apresenta uma mente diferenciada, uma forma distinta de compreensão e de aprendizagem” (LEON, 2016, p.14).

No entanto, por ser diferenciada a cognição do autista, os métodos e técnicas também apresentam a necessidade de ser diferenciado, daí intervenções direcionadas com as propriedades peculiares destes indivíduos.

Para uma aprendizagem significativa de uma criança autista, a melhor maneira de trabalho é de forma que incentive o aluno a realizar as atividades, de acordo com sua etapa de desenvolvimento, ou seja, deixar o aluno sempre livre para se interagir com os demais na escola, trocando informações do seu jeito de se comunicar.

O professor precisa estar sempre atento ao aluno autista, notando-se se está desenvolvendo sua aprendizagem corretamente. Assim para melhor desenvolvimento das crianças é fundamental ter um professor auxiliar, onde irá dar suporte ao professor, trabalhando assim de forma diferenciada com o aluno autista, levando a desenvolver atividades para uma melhor aprendizagem.

Para Vygotsky (1978 apud Santos 2013):

O professor deve ter consciência de sua importância como mediador e compreender que cada criança dentro de sala de aula se desenvolve, amadurece e aprende de forma particular, ou seja, atinge expectativas de aprendizagens únicas e que a todo tempo deve ser valorizada e estimulada a atingir níveis cada vez mais elevados (VYGOTSKY, 1978 apud SANTOS, 2013, p.13).

Entende-se que os professores não podem ser os únicos responsáveis pela inclusão de alunos com autismo, é imperativo que esses profissionais atuem juntamente com a equipe pedagógica e também com um atendimento especializado,

com a presença de fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional, para que o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais seja satisfatório.

Segundo Piaget (2002) para que o autista possa se desenvolver melhor, a primeira área a ser estimulada deve ser o seu cognitivo e a interação; ter contato com os materiais necessários trará para o autista uma forma de aprendizagem mais significativa, mas não é só pelo contato com os objetos que é adquirido o seu conhecimento e sim por meio da comunicação com o próximo, levando o aluno a aprender a aprender por meio da interação com o mundo ao seu redor.

A comunicação do outro com o autista leva o indivíduo a querer participar do assunto mesmo sendo usado o seu meio de desenvolvimento de linguagem.

Para Pereira (2012):

No caso específico da linguagem, os sons só se tomam um tipo de linguagem para as crianças quando elas compreendem que as emissões sonoras realizadas pelo adulto carregam uma intenção de prestar atenção a algo (PEREIRA, 2012, p.07).

Porém, o profissional que for trabalhar atividades com a criança autista, deve observar, quais materiais despertam interesse pela criança, perceber quais as brincadeiras favoritas e etc. e dentro desses interesses elaborar atividades que estimule o seu desenvolvimento. Antes de mais nada o autista precisa de muita atenção e precisa ser incluído no meio social, deve ser estimulado e sempre oferecer atividade significativas para favorecer seu processo de aprendizagem, contribuindo desta forma para seu desenvolvimento intelectual.

Entende-se que a aprendizagem do autista é um processo lento e de muita paciência, pois o seu aprendizado é por meio de repetição, mas o mais importante que deve ser ressaltado é o resultado alcançado pela criança, mesmo com dificuldades tendem a querer aprender, a participar quando o assunto chama sua atenção.

A Inclusão Educacional consiste na escola cumprir sua função social, transformadora, favorecendo a aprendizagem do aluno autista, tendo em vista o compromisso de inseri-lo numa sociedade mais justa e solidária, para sua efetivação de sua missão maior que é preciso formar alunos críticos e responsáveis.

São muitos os desafios a serem superados no campo do autismo, nessa perspectiva os professores apresentaram dificuldades inicialmente em se trabalhar com esse público. A escola deve possibilitar diversas atividades complementares

tais como: cursos, oficinas e práticas formativas para que os docentes possam lidar com segurança e ética com essas crianças.

Para tanto, os professores devem apresentar uma prática pedagógica inclusiva, onde se busque estratégias metodológicas que contribuam para a construção da aprendizagem das crianças autistas. Entretanto, existe também a necessidade da construção de uma sala multifuncional para trabalhar com alunos que necessitam de uma atenção especial diferenciada, a fim de propiciar um ambiente pautado na inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto no decorrer deste artigo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado pela alteração da capacidade de socialização e comunicação contribuindo para a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Dessa forma, identificou-se que na escola Pequeno Príncipe os professores em meio a tantas dificuldades buscam estratégias metodológicas que contribuam com a aprendizagem das crianças autistas. O contato direto com os outros alunos ditos “normais” contribui segundo os pesquisados na construção da linguagem, relações sociais e no seu próprio desenvolvimento.

Na Atualidade o autismo, é considerado como uma deficiência que desafia no delineamento de uma gestão escolar e de práticas pedagógicas que considerem suas possibilidades e a especificidade de sua forma de aprender.

Nesse sentido, alunos diagnosticados com autismo podem e devem ser inseridos em escolas regulares, pois estudos e pesquisas realizadas por estudiosos neste assunto comprovam que essas crianças têm todas as possibilidades de aprender e se desenvolver de forma significativa.

Hoje, o aluno com autismo, já pode ser visto como um indivíduo, pois, sua inclusão nas escolas regulares vem sendo observada com mais constância, o que representa ganho para todos, que compartilham esse ambiente educativo.

No entanto, o essencial é acreditar que a criança tem potencial para aprender e cabe aos pais e profissionais envolvidos e engajados, nesse processo, enfrentar os desafios, trazendo possibilidades, buscando novos métodos e técnicas para contribuir, da melhor forma possível, no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dessas crianças.

Essa inclusão já está acontecendo em todas as partes do país, e na região amazônica essa prática não deve ser diferente, a inclusão de autistas deve ser buscada e concretizada com a ajuda todos, educadoras, corpo docente e principalmente da família, que deve estar ao lado da escola para que o desenvolvimento da criança autista seja feito de forma correta e assertiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, (1998). Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 28/fevereiro/2020

BRASIL. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012, 2012. Disponível em: Acessado em: 07 mai. 2017.

CARVALHO, R.E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. **Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil**, Campinas, p. 57-84. 2001.

CUNHA, Eugênio, Autismo e Inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2012.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEON, V.C. Práticas baseadas em experiência para aplicação de TEACH nos Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, 2016.

MINATEL, M.M.; MATSUKURA, T.S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. Rev. Educ. Especial, v.28, n.52, p.429-442, 2015

RUSSO, Fabiele Dra. **Manual sobre autismo**. NEUROCONECTA. Acesso: 28/02/2020.
www.neuroconecta.com.br.

SILVA, Marília Marluce da; NUNES, Cícera Alves; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. Id on Line Rev.Mult. Psic., 2019, vol.13, n.43, p. 151-163. ISSN: 1981-1179.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997.

PEREIRA, Cíntia Bonfante. Linguagem, Funções Executivas e Teoria da Linguagem no Autismo sem déficit intelectual: estudo de caso. Porto Alegre, 2012

SANTOS, Neide Pereira. O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método TEACCH. 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.023

INTERFACE ENSINO E COMUNIDADE: PROMOÇÃO E AMPLIAÇÃO DA INFORMAÇÃO SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

MONICA AUGUSTA MOMBELLI

Doutora em Saúde Pública pela USP e Professora do Curso de Medicina da Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA, psicmonicamombelli@gmail.com

NANDRA MARTINS SOARES

Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC e doutoranda do Programa em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nandrasoares@yahoo.com.br

ROSANE MARLIZE HERTHER

Pedagoga e acadêmica do Curso de Psicologia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas - UDC, rosaneherther01@gmail.com

RESUMO

No cotidiano familiar e social é possível deparar-se com pessoas que apresentam habilidades e dificuldades, pessoais, motoras, cognitivas e interpessoais. Ademais, podem apresentar deficiências físicas ou não. Diante disso, a deficiência, independente de gênero, classe social e faixa etária não deve ser entendida unicamente como um problema individual, mas adicionalmente, é uma questão da vida em sociedade, o que converge a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prover e ajustar-se à diversidade, a exemplo do contexto escolar e laboral. Com base nisso e a partir da implementação da curricularização da extensão no Ensino Superior, este trabalho tem por objetivo descrever as ações realizadas na comunidade por acadêmicos do Curso de Psicologia, na disciplina de Práticas de Curricularização II, sobre a pessoa com deficiência (PCD). As ações foram realizadas em diversos locais do município de Foz do Iguaçu-PR e região, sob a supervisão docente da Instituição de Ensino, e abordaram várias temáticas relacionadas à PCD. As atividades foram apresentadas à comunidade por meio de palestras, de

cunho crítico-reflexivo, em escolas da rede municipal e privada, bem como no Centro de Atenção em Assistência Social. Também foram distribuídos panfletos, além de uma blitz em locais públicos e turísticos. Constatou-se que muitas pessoas apresentam uma concepção estereotipada, falta de informações, receio e medo no manejo com a PCD. Além disso, as ações possibilitaram reflexões sobre a deficiência não ser entendida como sinônimo de doença, pois é um fenômeno social com maior ou menor incidência dada as condições de vida de uma sociedade, da forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e dos bens e serviços disponíveis para a população.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão. Promoção da Saúde. Deficiência.

INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2018, a inclusão obrigatória da extensão no currículo acadêmico do Ensino Superior brasileiro, foi estabelecida por meio da Resolução MEC/CNE/CES nº 7/2018, com o objetivo de fomentar a colaboração entre as instituições educacionais e a comunidade, visando a aplicação do conhecimento, cultura e comunicação. Nesse sentido, o curso de Psicologia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas - UDC – Vila A de Foz do Iguaçu/PR, visando atender a legislação e, consolidar a interface teórico-prática, revisou a matriz curricular do curso e, no segundo semestre letivo do ano de 2020, assume a curricularização da extensão como prática obrigatória, ofertada desde o primeiro até o décimo período do curso em formato de disciplina, a qual recebe o nome de Práticas de Curricularização da Extensão, com carga horária semestral de 40 horas.

No que tange a organização semestral da disciplina, esta apresenta um plano de ensino que completa semestralmente temáticas distintas, a saber: PCD, saúde mental, gerontologia; as quais são desenvolvidas pelos docentes e discentes e aplicadas na comunidade de modo crítico-reflexivo. Salienta-se, que a extensão universitária desempenha um papel pedagógico crucial na formação acadêmica dos estudantes, uma vez que possibilita o aprimoramento de sua cidadania e concomitantemente contribui para o desenvolvimento de habilidades profissionais (Coelho, 2014; Marinho *et. al.*, 2019; Santos; Rocha; Passaglio, 2016). De modo complementar, destaca-se que, essa prática atua fundamentalmente na promoção do crescimento da responsabilidade social (Ribeiro, 2011) e, visa a qualidade de vida de indivíduos, grupos e populações.

Com base nisso, esse trabalho tem como objetivo relatar as ações extensionistas desenvolvidas, na disciplina de Práticas da Curricularização II, que na oportunidade contemplou a temática referente à inclusão da PCD. Visando a proposta da conscientização em espaços sociais, por meio de uma abordagem crítica-reflexiva, foram realizadas palestras, rodas de conversa, blitz, dentre outras.

Todas as ações, planejadas coletivamente e com respaldo na literatura, almejam desconstruir o olhar estereotipado acerca da deficiência, foram direcionadas pelo questionamento: *Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos poucos sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?* e, visavam considerar o aspecto social e não unicamente o biológico.

A Lei nº 13.146/2015 referente à Inclusão da Pessoa com Deficiência, “destinada 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, p. 8), considera 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, p. 8-9).

A Lei mencionada descreve que a pessoa com deficiência deve ter acesso igualitário a todos os mecanismos disponíveis na sociedade, caso contrário, isso se torna uma barreira, que consiste em “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação [...]” (Brasil, 2015, p. 10). Essas barreiras podem ser classificadas como:

- a. **barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b. **barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c. **barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d. **barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e. **barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f. **barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, p. 10, grifo dos autores).

Mesmo diante da previsão legislativa, a sociedade não está preparada para oferecer à pessoa com deficiência (PCD) acesso a todos os serviços, bens, e condições para uma vida plena. Ou seja, há muitas barreiras que cotidianamente esses sujeitos enfrentam. Partindo desta realidade, entende-se que a sociedade produz a deficiência, mais do que as limitações estruturais e biológicas. Para Vigotski (2007) não se adquire a humanidade desde o nascimento, mas a desenvolve-se

no complexo contexto das relações interpessoais e nas dimensões que moldam a realidade histórico-cultural da sociedade. O processo de desenvolvimento é uma entidade dinâmica e intrincada, na qual os componentes interagem entre si e com o contexto geral, influenciados tanto pela herança genética quanto pelo ambiente em que está inserido, “o homem é um sistema único” (Vigotski, 2018, p. 93), influenciado pela cultura e pelo simbolismo, e o processo de seu desenvolvimento, seja ele considerado típico ou atípico, pressupõe uma formação inovadora.

Segundo Vigotski (2012) quando se trata do desenvolvimento de indivíduos com divergências biológicas, é evidente que variações podem ocorrer. Entretanto, é importante salientar que uma diferença orgânica por si só não confere a alguém uma condição de deficiência. Entende-se que, a deficiência está intrinsecamente ligada a determinantes sociais, uma vez que um sujeito só se percebe como deficiente em um contexto social específico. A maneira como ele interage com o mundo, tanto nas relações humanas quanto não humanas, revela sua singularidade e a consequente falta de conformidade com sua posição na sociedade. A influência da limitação orgânica não é direta, mas indireta, manifestando-se nas reações e na marginalização de um grupo social. Como exemplo oposto à narrativa predominante, o autor menciona a cegueira em sociedades que não a estigmatizam. A ausência da visão física é vista como uma dádiva espiritual, conferindo aos indivíduos que a possuem um status social elevado. Portanto, somente em determinados contextos é que as singularidades podem ser transformadas em deficiências.

Ainda, a título de exemplo deste pressuposto sobre a deficiência, considera-se a limitação biológica do ser humano de não poder voar. A evolução filogenética não foi dotada de asas, mas essa falta não inferioriza a espécie, pois a necessidade de explorar os céus foi atendida pela capacidade humana de criar instrumentos. Então, como mencionado anteriormente, os homens não são restritos pela natureza; eles podem modificá-la, desenvolvendo formas criativas de adaptação e superação e incorporando-as em instrumentos, para uma vivência livre de impedimentos. Assim, alcançou-se a Lua!

Quando a PCD defronta-se com barreiras para o seu pleno desenvolvimento, a deficiência se constrói, em um âmbito excludente e limitador. E nesta perspectiva, a responsabilidade pela deficiência volta-se totalmente para o indivíduo, como o único capaz de superar as limitações, e assim a busca incessante pelo ajustamento se torna a força motriz da PCD. Se houvesse vias e construções completamente adaptadas; transportes em condições de dar autonomia de ir e vir; equipamentos

com tecnologia assistiva disponíveis (ex. braille, sonorização, etc); promoção e psicoeducação efetiva desde a escola infantil acerca da discriminação, preconceito, respeito do “diferente”, a tão sonhada “inclusão” aconteceria de fato, e a “deficiência” se tornaria mais uma característica como tantas outras que transpassam o ser humano.

Entretanto, há vários fatores envolvidos na percepção hegemônica de deficiência, de acordo com Diniz (2012) o capitalismo obtém vantagens com a segregação social das pessoas com deficiência, sobretudo aquelas em situações mais vulneráveis. Para isso, esse sistema se apoia no modelo médico que estabelece uma normatividade baseada nas estatísticas do corpo considerado ideal para a produtividade, o que resulta na exclusão e separação de corpos que não se encaixam nesse padrão produtivo. Uma proposta para combater essa ideologia, foi o modelo social da deficiência (inclusão da PCD por cotas, número de funcionários em empresas, etc), que na verdade envolve a implementação de uma nova divisão de trabalho, garantindo o acesso a vagas estipuladas, sugerindo que alguns são mais ou menos deficientes e capazes, e cada vez mais esse modelo vem agregando “patologias”, como o autismo, colocando a opressão e a falta de condições socialmente oferecidas como elo de ligação do grupo.

Para, além disso, há o interesse farmacêutico como pano de fundo na manutenção de doenças, atrelando a definição de deficiência à lesão, de maior ou menor nível, regulamentada pelo tratamento. Isso demonstra que não se deve explicar o fenômeno da deficiência pela esfera natural ou individual, mas pelo contexto socioeconômico no qual as PCDs vivem.

Uma pesquisa desenvolvida pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, em parceria com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023) estimou que a população com deficiência no Brasil é de 18,6 milhões de pessoas com dois anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população. Os dados também revelam que as PCDs tem menor inserção no mercado de trabalho e nas escolas, resultando em maiores dificuldades no acesso à renda. Conforme a pesquisa, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com deficiência atingiu 19,5%, em contraste com a taxa de 4,1% para as pessoas sem deficiência. Além disso, a maioria das pessoas com 25 anos ou mais e com deficiência não concluiu a educação básica. Referente ao mercado de trabalho, apenas 26,6% das pessoas com deficiência conseguem encontrar oportunidades de emprego, em comparação com uma taxa de ocupação de 60,7% para o restante

da população. No entanto, cerca de 55% das PCDs empregadas trabalham informalmente, o que reflete no rendimento, com média em torno de R\$ 1.860, e quando comparada à população sem deficiência, a média da renda aumenta para R\$ 2.690, o que representa uma diferença de 30% (Brasil, 2023).

Com base nestes dados, questiona-se, onde estão essas pessoas? Porque não frequentam a escola? Por que a minoria trabalha? Será por opção, ou porque não encontram o suporte necessário para terem condições de desfrutar de uma vida como a maioria das pessoas? Desse modo, dar visibilidade a PCD a partir de informações e discussões acerca da temática é de suma importância, visto que não se pode compactuar com a desigualdade e a obscuridade deste grupo.

METODOLOGIA

As ações extensionistas foram realizadas no segundo semestre letivo de 2021. Participaram 35 alunos, os quais foram divididos em Grupos de Trabalho (GT) para a realização das atividades. O Quadro 1 descreve o percurso metodológico que subsidiou a condução teórica e prática da disciplina de Práticas de Curricularização da Extensão II, de modo a contemplar a formação dos acadêmicos sobre a temática, a preparação das ações, a aplicação, e a avaliação de todo o processo.

Quadro 1 – Percurso metodológico das ações extensionistas

ETAPA	ATIVIDADES
Etapa 1: Imersão sobre o tema	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do tema "PCD e a deficiência social";- Leitura de artigos, livros e cartilhas;- Estudo da legislação pertinente ao tema, com destaque a Lei no 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência);- Pesquisas sobre a PCD e a atuação do psicólogo com esse público;- Rodas de conversa e apresentação de seminários acerca do tema.
Etapa 2: Preparação das ações	<ul style="list-style-type: none">- Formação dos Grupos de Trabalho (GT);- Definição dos locais das ações e confecção de uma carta de apresentação sobre o Projeto.- Visita aos locais e apresentação do projeto*;- Conversa sobre os temas e levantamento das principais demandas*;

ETAPA	ATIVIDADES
Etapa 3: Aplicação das ações	<ul style="list-style-type: none"> - GT 1: Oficina <i>“Vivendo a deficiência: acessibilidade para pessoas com baixa visão, cegos e com surdez”</i> com alunos do ensino fundamental de uma escola pública. - GT 2: Palestra <i>“As interfaces da Deficiência: uma psicoeducação”</i> com alunos do ensino fundamental e médio de uma escola privada. - GT 3: Blitz <i>“Deficiente ou Eficiente? Pare e reflita”</i> em locais públicos da cidade de Foz do Iguaçu-PR. - GT 4: Oficina <i>“Você sabia? Direitos da Pessoa com deficiência”</i> com usuários do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. - GT 5: Palestra <i>“A empatia como melhor antídoto para o preconceito”</i> com adolescentes de uma escola estadual.
Etapa 4: Avaliação das ações	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço livre ao final das palestras e oficinas para feedback dos participantes; - Questionário de Avaliação sobre o tema trabalhado, com as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>O que a atividade lhe fez pensar ou refletir?</i> b) <i>Quais as mudanças no seu entendimento acerca da deficiência após a atividade?</i> c) <i>Como você percebe a PCD após a atividade?</i>

*As ações que não foram desenvolvidas em instituições, não realizaram essas atividades.

Fonte: Autores (2023)

Cada GT foi composto por sete acadêmicos do curso de psicologia sob a supervisão da docente da disciplina. As etapas apresentadas no Quadro 1 foram executadas no período de agosto a novembro de 2021. Neste período ainda estava instaurada a pandemia do Covid – 19, então todos os cuidados necessários foram mantidos na execução das ações, como o uso de máscara, o distanciamento social e não houve compartilhamento de objetos durante as atividades.

Os GTs organizaram as ações considerando o público alvo de cada atividade, então utilizou-se ferramentas lúdicas, de vivência, slides expositivos, panfletagem em locais públicos com linguagem clara e compreensiva a todas as pessoas. Salienta-se que, alguns locais não autorizaram o uso da imagem dos participantes, então apresentar-se-á apenas registros dos promotores das ações.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Com base nas etapas 3 e 4 foram estruturados as experiências resultantes das ações, as quais serão apresentadas a partir de fotos das atividades e análise das avaliações.

OFICINA “VIVENDO A DEFICIÊNCIA: ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM BAIXA VISÃO, CEGOS E COM SURDEZ”

Esta ação foi desenvolvida com alunos de oito e nove anos, matriculadas no 3º ano do ensino fundamental I, de uma instituição pública do município de Itaipulândia- PR. Durante o levantamento da demanda, foi relatado que os alunos estavam estudando conteúdos referentes “a propagação da luz e do som” e “a estrutura do olho e da orelha humana”, conseqüentemente solicitou-se para realizar oficinas relacionadas à deficiência visual e auditiva. Houve três encontros com duração de uma hora cada.

No primeiro encontro com a temática “acessibilidade”, os alunos foram conduzidos para algumas reflexões: por que algumas pessoas podem nascer com ou ter perdas visuais e/ou auditivas ao longo de suas vidas? Se a pessoa é cega, como ela aprende? Irá conseguir ler e escrever não podendo enxergar? Como fazem para se locomoverem de um lugar para outro? E o surdo, consegue se comunicar? Como é a comunicação dele? Será que eles aprendem como nós? A partir das respostas elencou-se explicações sobre o que é baixa visão e o manuseio de lupas e óculos para os alunos entenderem a importância dos auxílios ópticos para o desenvolvimento da pessoa com baixa visão. Também foi orientado acerca do aumento do contraste das letras na atividade escrita, avaliação, exposição de cartazes da sala de aula, uso de imagens em atividades, tipo de letra e de papel, etc.

O segundo encontro versou sobre a cegueira, e os alunos tiveram a oportunidade de manusear livros e revistas com transcrição em Braille, conheceram e manipularam o uso da reglete e da punção, os quais são utilizados para a escrita manual e, com a ajuda de vídeos e imagens conheceram várias tecnologias assistivas para a deficiência visual. Também vivenciaram como é para o cego andar nas ruas, com bengala e tapete tátil.

Figura 1 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

No terceiro encontro foi abordada a surdez, conceituando-a e mostrando as formas que podem ser utilizadas para oferecer suporte as pessoas com deficiência auditiva. Foi mostrado e praticado com os alunos formas de comunicação visual, como a língua de sinais, LIBRAS.

Figura 2 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

Os alunos trouxeram *feedbacks* significativos sobre a percepção da deficiência, além de demonstrarem empolgação e uma nova perspectiva sobre a PCD, e principalmente a importância de promover um ambiente inclusivo e que abranja todas as pessoas típicas e atípicas.

PALESTRA “AS INTERFACES DA DEFICIÊNCIA: UMA PSICOEDUCAÇÃO”

A palestra foi desenvolvida com alunos do ensino fundamental de uma escola privada e ensino médio de uma escola pública. Realizou-se um encontro com cada turma, e durante a atividade foram abordados assuntos relacionados à deficiência como algo construído socialmente, a partir de recursos expositivos e rodadas de curiosidades acerca da PCD, intitulada “MITO” ou “REALIDADE”. Nesta atividade os alunos deveriam manifestar qual a sua escolha referente às frases apresentadas, levantando uma placa verde para REALIDADE e vermelha para MITO. Ex.: “*É obrigatório por Lei que tenha vagas exclusivas destinadas para as Pessoas com Deficiência*” REALIDADE

“Todas as Pessoas com Deficiência já nasceram deficientes” MITO

“Braille é a língua utilizada pelas pessoas que possuem deficiência auditiva” MITO

Figura 3 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

Houve uma avaliação bastante positiva da atividade, com relatos como: “*Não imaginava que as PCDs têm tantas dificuldades*”; “*Nunca havia me colocado no lugar da PCD*”; “*É necessário que a sociedade ofereça as condições para a PCD*”

ter um desenvolvimento pleno”; “Eles devem se sentir excluídos”; “Irei observar se as vias públicas estão adaptadas para eles de agora em diante”; “Quando eu ver alguém ocupando uma vaga de estacionamento para PCD e que não tenha direito, eu irei denunciar”. Ademais, na perspectiva discente foi possível perceber que a ação promoveu reflexões e mudanças de atitudes, e com isso destaca-se a importância de desenvolver psicoeducações, principalmente com jovens e crianças que estão estruturando sua personalidade.

BLITZ “DEFICIENTE OU EFICIENTE?PARE E REFLITA”

A blitz foi realizada em espaços públicos estratégicos da cidade de Foz do Iguaçu, visto que, trata-se de um local com grande volume de pessoas, principalmente por ser um destino turístico. Os materiais utilizados durante a Blitz foram faixas, panfletos, camisetas temáticas, dentre outras, com exposição de conteúdos relacionadas a deficiência, retratando que a forma como a sociedade percebe as pessoas atípicas, deixam-as mais ou menos deficientes. Então o lema “Deficiente é Eficiente” traz esta conotação, será que a pessoa é deficiente ou eficiente em sobreviver numa sociedade que oferece o mínimo de condições para o seu desenvolvimento.

As atividades foram realizadas no Terminal de ônibus Interurbano de Foz do Iguaçu; na Aduana entre Brasil e Paraguai; no Marco das Três Fronteiras (local que une as fronteiras do Brasil, Paraguai e Argentina); e no Parque Gramadão da Vila A.

Figura 4 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

Figura 5 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

Figura 6 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

Os diferentes públicos foram abordados durante a Blitz, idosos, jovens, adultos, estrangeiros, etc. E houve um conteúdo que ecoou em diversas falas *“nunca tinha olhado a deficiência por esse lado”*, quando era explanado que a deficiência não é simplesmente orgânica, mas uma produção social, e que os seres humanos constroem-se e reconstroem-se a partir das relações estabelecidas com o meio,

independente de ter ou não alguma limitação biológica. Ou seja, a deficiência é produto do coletivo e não do individual.

OFICINA “VOCÊ SABIA? DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA”

Para esta ação foi estruturada uma espécie de banca no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, com várias curiosidades sobre as PCDs, e os usuários que frequentavam o local eram convidados a participar da enquete. Para tanto, balões com frases em seu interior eram estourados pelo participante, e a partir da questão anunciada, uma conversa sobre o tema era estabelecida. Exemplos de frases que constavam nos balões:

“Você sabia que a deficiência não impede a capacidade civil da pessoa, inclusive para: casar-se e constituir união estável?”

“Você sabia que é garantido por lei o atendimento psicológico, para os familiares e atendentes pessoais das pessoas com deficiência?”

“Você sabia que a pessoa com deficiência tem direito de receber atendimento prioritário no recebimento da restituição do imposto de renda?”

Figura 7 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

Nesta atividade, de acordo com os acadêmicos, algo que chamou a atenção, foi que muitos usuários do CRAS eram PCDs, e nem mesmo eles sabiam de alguns direitos e, além disso, também apresentavam uma visão estereotipada sobre a deficiência, como sinônimo de incapacidade, de limitação, e até inutilidade. Muitos relataram ter abandonado a escola e viverem de “bicos” até hoje por não conseguirem uma vaga de emprego, deixando explícito nas falas questões relacionadas ao preconceito e à falta de suporte vivenciadas em vários contextos: *“desisti da escola, porque sou cego, e não conseguia aprender”*; *“já participei de algumas seleções para vagas de PCD, mas sempre ouvi que eu não tinha o perfil, pois tenho deficiência intelectual, e a maioria das vagas eram para surdos e cadeirantes”*; *“o único lugar que venho é aqui no CRAS porque é perto da minha casa, em outros lugares, é muito difícil de andar”* (deficiência visual). As falas demonstram o quanto a PDC é estigmatizada e excluída da sociedade, mesmo com legislação e a implantação de algumas tecnologias assistivas, ainda é insuficiente. Percebeu-se que mesmo no rol das deficiências há discriminação, quando apontado que a PCD não tem o perfil por apresentar uma limitação cognitiva, que, aliás, carece de oportunidades de trabalho, visto que a maioria das empresas preferem deficientes auditivos e físicos para preencherem as cotas estabelecidas por lei.

Entretanto quando questionados acerca das reflexões que a atividade promoveu, as respostas foram positivas e satisfatórias, visto que a maioria adquiriu conhecimento sobre alguns direitos, e pensamentos pejorativos sobre a deficiência foram desconstruídos. Notou-se que principalmente as PCDs que participaram da atividade ficaram mais empolgadas e motivadas a procurarem os suportes que lhes são garantidos legalmente.

PALESTRA “A EMPATIA COMO MELHOR ANTÍDOTO PARA O PRECONCEITO”

A última ação extensionista foi desenvolvida com adolescentes e professores de uma escola estadual paranaense. Foi trabalhado acerca da empatia com o “diferente” e o quanto isso está relacionado com o preconceito e a discriminação. Utilizou-se de uma vivência sobre a cegueira, na qual todos estavam com os olhos vendados e deveriam realizar uma atividade conforme as instruções dadas. Então alunos e professores foram divididos em grupos e cada equipe deveria fazer o solicitado, que poderia ser: fazer um desenho, realizar uma ação cotidiana, como ir

até um lugar, pegar um transporte, etc.. sem a ajuda de ninguém, apenas de uma bengala.

Durante a atividade surgiram falas como, “*isso é muito difícil; “acabou o tapete tátil, e agora?”; “como os cegos andam nessas calçadas”; “como vou saber qual ônibus está vindo”; “não tem braille para guiar o desenho, e agora?”* Essas situações demonstram o quanto a acessibilidade é precária, mesmo sendo apenas uma vivência, foi o suficiente para que os adolescentes e professores se colocassem no lugar das PCDs e sentissem minimamente o que elas enfrentam no seu dia-a-dia.

Figura 8 – Fotos da atividade



Fonte: Autores (2023)

Em todas as atividades realizadas foi possível constatar que as ações extensionistas alcançaram o objetivo de desconstruir a percepção hegemônica acerca da deficiência, e provocar reflexões e *insights* promissores. Entretanto também percebeu-se que mesmo após anos de luta acerca da deficiência, a qual historicamente passou por um longo período de exclusão na sociedade, ainda permanece estereotipada e patologizada. E nesse sentido é necessário entender que o desenvolvimento da pessoa com deficiência se dá igualmente como para as demais pessoas, independente da limitação que possuem. Deste modo, o foco não pode continuar sendo na lesão, mas valorizar as potencialidades, os mecanismos ou processos substitutivos que cada um apresenta (Vigotski, 2012).

A deficiência é predominantemente uma construção social, em contraste com suas bases biológicas. Portanto, qualquer indivíduo com deficiência,

independentemente de sua natureza ou grau de comprometimento, deve ter a oportunidade de se envolver plenamente no domínio público da sociedade. Isso inclui não apenas a incorporação dos valores e conhecimentos do convívio diário, mas também a assimilação de conhecimentos científicos. Essa integração se torna possível quando se reconhecem e valorizam as habilidades e potenciais individuais da pessoa com deficiência (Adams, 2018; 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori, no que tange, a curricularização da extensão no ensino superior, entende-se que essa, é um processo que envolve a integração das atividades de extensionistas no currículo acadêmico, ou seja, tornando-as parte das atribuições de ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso pode ser feito de várias maneiras, como a criação de disciplinas, a inclusão de estágios e projetos de extensão como componentes curriculares, entre outros. Especificamente, no caso relatado, o curso optou pela inserção da curricularização como disciplina e, até o momento a decisão tem apresentado êxito. Ademais, todas as atividades são planejadas inicialmente pelos docentes do curso, no intuito de contemplar as demandas sociais e, ao mesmo tempo, vincular-se ao conhecimento adquirido pelo acadêmico em sua formação.

É necessário descrever que, a importância desse processo é multifacetada e impacta positivamente diversos aspectos do ensino superior. Sendo assim, vale salientar algumas das razões pelas quais a curricularização da extensão é relevante:

- a) Formação cidadã: promove a formação cidadã dos estudantes, conscientizando-os sobre questões sociais, políticas e culturais. Ao incluir a extensão no currículo, os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos acadêmicos para resolver problemas do mundo real e desenvolver habilidades de cidadania ativa.
- b) Integração teoria-prática: ajuda a integrar a teoria com a prática, permitindo que os estudantes apliquem o conhecimento adquirido em sala de aula em situações reais. Isso torna o aprendizado mais significativo e contextualizado.
- c) Desenvolvimento de competências: a participação em atividades de extensão proporciona o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e liderança, que são essenciais para a vida profissional, e contempla as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Psicologia.
- d) Envolvimento da comunidade: a curricularização da extensão fortalece a relação

entre a instituição de ensino superior e a comunidade local, permitindo que a universidade atenda às necessidades da sociedade por meio de projetos e serviços. d) Enriquecimento curricular: amplia-se a gama de experiências de aprendizado dos estudantes, enriquecendo seu percurso acadêmico e contribuindo para uma formação mais completa. E, por fim, f) Valorização da extensão: reconhece a importância da extensão como uma das missões da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa. Isso contribui para o reconhecimento da extensão como uma atividade acadêmica legítima e valiosa.

Ainda, refletindo sobre o desenvolvimento das atividades por acadêmicos de psicologia, entende-se que ações de conscientização sobre PCDs é benéfico tanto para as pessoas com deficiência quanto para os próprios alunos, pois contribui para uma sociedade mais inclusiva, forma profissionais sensíveis e preparados, e promove a responsabilidade social das instituições de ensino. E, portanto, convergindo a análise aos relatos vale sensibilizar leitores, docentes e discentes para o desenvolvimento de ações que contemplem a temática PCDs.

Por fim, o incentivo ao desenvolvimento de atividades vinculadas a curricularização da extensão no ensino superior, é fundamental para enriquecer a formação dos estudantes, promover o compromisso com a sociedade, fortalecer a relação entre a universidade e a comunidade e desenvolver habilidades essenciais. E assim, contribuir para uma educação mais holística, com formação ética, respaldadas nos princípios da ciência.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; NEVES, P. F. A. C.; SILVA, B. R. Pensar a deficiência a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural: o direito a educação especial. In: SILVA, A. A.; KUNZ, S. A. S (Ogs.) **Direitos Humanos e Educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Pesquisa divulgou dados inéditos sobre as condições de vida das pessoas com deficiência no Brasil, 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc#:~:text=Brasil%20tem%2018%2C6%20milh%C3%B5es,Direitos%20Humanos%20e%20da%20Cidadania> Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62611-resolucoes-cne-ces-2018#:~:text=nResolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCES%20n%C2%BA%207,2024%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 09 out. 2023.

COELHO, G. C. O. Papel Pedagógico Da Extensão Universitária. **Em Extensão**, v. 13, n. 2, p.11–24, 2014.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARINHO, C. M. et al. Por que ainda falar e buscar fazer extensão universitária? **EXTRAMUROS - Revista de Extensão da UNIVASF**, v. 7, n. 1, p. 121–140, 2019.

RIBEIRO, R. M. C. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, v. 15, n. 1, p. 81–88, 2011.

SANTOS, J. H. S. et al. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23–28, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madri: Machado grupo de distribución, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Benos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.024

JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS CIEJAS PAULISTANOS: DESAFIOS DE EDUCAR PARA O TRABALHO

*ADRIANA FERNANDES DA SILVA
MARIA DE FÁTIMA CARVALHO*

RESUMO

Este trabalho apresenta excerto de pesquisa de mestrado já qualificada, em desenvolvimento em instituição pública, sobre a inclusão social educacional de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual investiga a proposta educacional orientadora do Centro Unificado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), na cidade de São Paulo, com o objetivo de compreender e apontar limites e possibilidades de realização da preparação deste público para o mundo do trabalho conforme projeto da instituição. Para efeito desta apresentação discute a perspectiva de professoras sobre o objetivo educacional constante no projeto do CIEJA de preparação desses estudantes para o mundo do trabalho na relação com concepções de deficiência intelectual, EJA e preparação para o trabalho expressas pelas entrevistadas. A fundamentação teórica e a análise de dados têm como base contribuições de estudos de políticas e história da educação de jovens e adultos no Brasil com ênfase na educação especial e inclusiva e as contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores sobre a educação e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual. Este trabalho enfoca a proposta de uma unidade educacional e ressalta aspectos de seu fazer atual, assim como recorre a entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professoras de um CIEJA do município. Com base em uma abordagem qualitativa descritiva, as análises buscam a articulação entre documentos estudados e dizeres de professoras sobre a educação para o mundo do trabalho problematizando e refletindo os desafios que determinam a realização desse objetivo social educacional em sua relação com as práticas de inclusão desses estudantes e, nesse contexto, de sua preparação para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos(EJA), CIEJA, Trabalho, Deficiência Intelectual, Teoria Histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) com a premissa de garantir os direitos essenciais para construção de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipatória. Quando tratamos do campo educacional, nos deparamos com um longo processo de exclusão, em que historicamente os mais pobres não tinham acesso à escolarização. Segundo Gentili (2009), o processo de escolarização é marcado por uma dinâmica de exclusão includente, repleta de avanços e retrocessos e, para um avanço mais efetivo, é fundamental contarmos com decisões políticas em prol de ações efetivas de inclusão.

O direito à educação para todos é algo recente no Brasil; por muito tempo, a educação escolar em nosso país foi um privilégio para poucos, já que o acesso aos bancos escolares era privilégio das pessoas pertencentes a uma elite política e econômica (ARAUJO, 2020). A seleção, baseada na ordem social, excluiu por muitos anos as famílias pobres, os negros, as pessoas com deficiência, e o resultado desse processo de exclusão é a quantidade de pessoas que não se alfabetizou ou que se alfabetizou, porém, não conseguiu concluir a educação básica e não conseguiu.

Como sabemos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), promulgada há mais de 70 anos, define no artigo 26 que todo o ser humano tem o direito à educação gratuita e orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Posteriormente, a Constituição da República Federal do Brasil (BRASIL, 1988) reafirma o direito à educação.

É por meio do direito social fundamental à educação que outros direitos sociais podem ser alcançados pelo cidadão. O direito a uma educação de qualidade pressupõe que a escola seja um local privilegiado para assegurar a aprendizagem de todos, independentemente de gênero, etnia/raça, classe social, orientação sexual, religião, convicção política, deficiência, idade ou nacionalidade.

Nessa perspectiva, há os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que não concluíram os seus estudos na "idade certa" ou não conseguiram permanecer na escola por inúmeros motivos, seja pela violação do direito à educação na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, distância de escolas, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa ou mesmo por não terem tido êxito na aprendizagem, o que causou reprovações", como afirma (Di Pierro 2017 p.11).

A cidade de São Paulo mesmo sendo uma grande metrópole ainda possui um número expressivo de pessoas que não concluíram os seus estudos. A expressividade do problema na metrópole resulta na oferta de cinco formas de atendimento de EJA, sendo que os Centro Integrados de Educação de Jovens e Adultos - os CIEJAs são centros exclusivos de atendimento a jovens, adultos e idosos, atingindo um grande número de pessoas com deficiência acima de 15 anos de idade. De acordo com os dados de outubro de 2022 da Divisão de Informações Educacionais (DIE) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo os CIEJAs contavam com 8.209 estudantes matriculados; desse total, 716 possuíam algum tipo de deficiência e, entre esses estudantes, 482 têm o diagnóstico de deficiência intelectual, o que, por conseguinte, justifica a nossa opção pela investigação dessa forma de atendimento.

Quando falamos do estudante com deficiência da EJA estamos tratando de um processo de dupla exclusão. Essa dupla exclusão se dá pelo fato de que esse estudante que está matriculado na EJA já foi excluído por diversos motivos já citados e pelo fator da deficiência. O processo de inclusão educacional ainda é muito recente em nosso país e, desta forma, é possível afirmar que muitos desses estudantes com deficiência que chegam à EJA são pessoas que passaram por um período em que o acesso não estava assegurado pela legislação.

Historicamente, as pessoas com deficiência eram tratados à margem da sociedade, experimentando várias formas de exclusão, sendo considerados como inválidos e incapazes. Dentre as legislações que estabelecem direitos e demarcam a transformação de um cenário mundial de exclusão social e, principalmente, educacional essas pessoas, é possível citar as Declarações de Jontiem (1990), de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e o Decreto nº 3.298, de 1999, entre outros (GARRIDO, Del-Masso; SILVA, 2017, p.7). As mudanças legais, embora incidam sobre a sociedade, não são o suficiente para uma transformação mais potente dos modos sociais de organização e o processo de exclusão vivido pela pessoa com deficiência vai se (re)configurando histórica e socialmente, de tal forma que essa população vai sendo sistematicamente excluída dos processos sociais de educação e trabalho e diferentemente de uma pessoa que não teve acesso à educação formal, mas acessou o mercado de trabalho por meio da construção civil, do serviço de limpeza, ou como vendedor informal, entre outras funções/ profissões que não exigem o domínio da leitura e escrita, o jovem e o adulto com deficiência intelectual, é totalmente excluído do mundo do trabalho o que cria impossibilidades de ordem estrutural e permanente, predominando em sua relação com a sociedade uma “lógica de exclusão” (RUAS, 2018, p.21).

Nesse contexto, é possível conceber que para a pessoa com deficiência intelectual adulta, as possibilidades de participação e inserção social são mais limitadas. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola amplie suas possibilidades de inclusão social por meio da educação integral e favoreça a interação social, a ampliação de vínculos, o acesso às diversas formas de cultura e ao mundo do trabalho (CARVALHO, 2006 p. 183).

Não há dúvida que é preciso compreender quem são esses sujeitos e reconhecê-los como estudantes da EJA para que a educação de jovens e adultos possa ressignificar o seu papel, reconhecendo não apenas as especificidades desse público, mas também, neste processo de seu reconhecimento como sujeitos de aprendizagem, criando oportunidades de emergência e ampliação de possibilidades de aprendizagem e inclusão educacional-social. Nesta perspectiva, a educação formal cresce em importância para que se possa cogitar o acesso ao mundo do trabalho.

Estamos então, diante de um cenário que exige atenção política e pedagógica, pois como afirmam Fernandes e Oliveira (2017), a presença do estudante que é, ao mesmo tempo, público da EJA e da Educação Especial é complexa, por se tratar da articulação de duas modalidades de ensino que tradicionalmente não são prioridade para os sistemas de educação escolar. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2017, p.288).

Com a publicação do Plano Nacional de Educação (2001), os jovens e adultos com deficiência foram direcionados para a EJA. O PNE (2001), ao tratar sobre a Educação Especial, reconhece a importância da integração das pessoas com deficiência na sociedade e no âmbito educacional, determinando que a escola seja um espaço integrador, inclusivo e aberto para a participação social.

É da perspectiva acima descrita de necessidade de atenção à inclusão dessa população nos CIEJA paulistanos que este artigo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado, já qualificada e em vias de conclusão, buscando compreender e apontar limites e possibilidades de realização da preparação deste público para o mundo do trabalho conforme projeto dos CIEJA. Neste artigo é nosso objetivo apresentar a perspectiva de professoras sobre o objetivo educacional constante no projeto do CIEJA de preparação desses estudantes para o mundo do trabalho na relação com concepções de deficiência intelectual, EJA e preparação para o trabalho, expressas pelas entrevistadas.

Neste artigo, destacamos o que dizem as professoras entrevistadas e o que podemos depreender de como entendem esses objetivos quando os relacionam à educação inclusiva e à relação entre ensino e aprendizagem. A reflexão sobre o

tema é pautada nos estudos de Vigotski(2019), autor que define o desenvolvimento como um processo social, atribui enorme importância à educação escolar e, desta perspectiva, ao ensino e ao professor. Suas ideias nos fazem compreender e questionar o papel social da escola e também os entendimentos dos professores em um projeto que atribui à escola o papel de preparar estudantes com deficiência intelectual para o trabalho, projeto que amplia a ideia de educação inclusiva e exige uma posição inclusiva na compreensão da relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na escola

Tomamos como base as ideias de Vigotski(2001) sobre o desenvolvimento humano como processo social e a obra Fundamentos da Defectologia (2019), onde o autor trata das dimensões orgânicas-biológicas e socioculturais da criança normal e da criança com defeito, assim como da complexidade do funcionamento do psiquismo humano e dos diversos modos e vias de constituição do ser humano.

De acordo com Vigotski(xxxx) as pessoas com Deficiência Intelectual podem se desenvolver significativamente por meio das interações sociais no ambiente de trabalho, desde que sejam valorizadas as suas potencialidades como sujeito social (SILVA, *et al.*, 2019). Nesse sentido, a escola encontra vários desafios ao tratar sobre os seguintes assuntos: educação para o trabalho que vise a integração e participação social; a diversidade, a inclusão e diversidade. Para que a escola avance se faz necessário um currículo flexível que favoreça o aprendizado de todos, com o fortalecimento da formação continuada dos docentes para que estejam preparados para compreender as necessidades de seus estudantes e assim instrumentalizando seus estudantes para as necessidades do **mundo do trabalho** (DEL-MASSO, 2012) segundo a autora é papel da escola o seu preparo acadêmico para o futuro profissional, ou seja para o **mundo de trabalho** e para o próprio envelhecimento humano (DEL-MASSO, 2012 p. 426).

Segundo o Dicionário de Ciências Sociais a expressão mercado de trabalho, está relacionada a oferta e a procura de mão-de-obra em âmbito restrito ou global, tipos de mão-de-obra.A expressão mundo do trabalho de maneira complexa, ou seja, uma noção que abarca diferentes tipos de conhecimentos e que tem o intuito de informar o indivíduo não somente a respeito do trabalho em si, mas o de informar sobre sua autonomia e, porque não dizer, prepará-lo para a auto-suficiência. (DEL-MASSO, 2000, p. 50-51)

As teses vigotskianas do desenvolvimento social - histórico-cultural é central na explicação do desenvolvimento de todas as pessoas e seus escritos continuam

contribuindo com as pesquisas e discussões nos dias atuais acerca do desenvolvimento das pessoas em situação de exclusão e desigualdade social, quando a realidade social as torna vulneráveis. É nessa direção que as ideias vigotskianas embasam a pesquisa sendo articulada às contribuições de pesquisadores da história da educação de pessoas com deficiência, da EJA e da relação trabalho educação no âmbito da educação de jovens e adultos.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de natureza exploratória com base na abordagem qualitativa descritiva, as análises buscam a articulação entre documentos estudados e dizeres de professoras via entrevistas semi estruturadas sobre a educação para o mundo do trabalho problematizando e refletindo os desafios que determinam a realização desse objetivo social educacional em sua relação com as práticas de inclusão desses estudantes e, nesse contexto, de sua preparação para o mundo do trabalho. As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores(GIL, 2008 p.27)

A base teórica e a abordagem metodológica nos trazem elementos importantes para a reflexão sobre o papel do Projeto Político-Pedagógico dos CIEJA paulistanos na educação desses jovens e adultos, tendo em vista a preparação para o acesso aos conteúdos sobre o mundo do trabalho visando o ingresso e permanência no mercado do trabalho, quando compreendemos a centralidade do trabalho no desenvolvimento social dos sujeitos.

As ações realizadas no desenvolvimento da pesquisa, de outubro a dezembro de 2022 foram: solicitação de autorização do comitê de ética da universidade e da escola escolhida como campo de pesquisa para realização do trabalho e submissão do projeto as professoras juntamente com convite à entrevista e apresentação de termos de consentimento livre esclarecido; estudo das contribuições de Vigotski e de pesquisadores que abordam a educação de adultos com deficiência intelectual na EJA; revisão bibliográfica, estudo de documentos curriculares do município de São Paulo com base na relação com documentos nacionais, estudo do Projeto Político Pedagógico de uma unidade de CIEJA e realização de entrevistas semiestruturadas com oito professoras, da escola no campo de pesquisa, transcrição das entrevistas e discussão de dados construídos.

Por se tratar de projeto de mestrado, a pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP para, as entrevistas foram realizadas após assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Participaram do estudo oito professoras, sendo duas do primeiro segmento¹ (Módulos I e II), quatro do segundo segmento (módulos III e IV) da EJA e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado. As professoras foram identificadas como A, B, C, D, E, F, G e H, respectivamente, para a análise das entrevistas. Apresentamos abaixo um quadro descritivo das participantes.

	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E	Professora F	Professora G	Professora H
Formação acadêmica	-Artes -Pedagogia	-Letras	-Pedagogia	-Magistério Pedagogia -Direito -Pedagogia	Licenciatura em Arte	-Magistério -Pedagogia -Geografia -Arte	História Geografia	-Letras -Pedagogia
Especialização	-Educação Inclusiva -Arteterapia -Autismo e inclusão	Não	- Educação Especial -Docência Superior Educação Infantil		- Educação Especial Arteterapia	Matemática		
Tempo que leciona na EJA	10 anos sendo que 5 foram no CIEJA	10 anos	10 anos total, sendo 4 anos no CIEJA e 6 na EJA	8 anos	10 anos	1 ano	6 anos	6 anos
Componente de atuação	Atendimento Educaional Especializad o	Língua Portuguesa Língua Inglesa	Pedagogia	Pedagogia	Atendimento Educaional Especializad o	fundamental 1	história	-Língua Portuguesa -Língua Inglesa
Etapa/módulo que leciona	Sala de Recursos Multifunciona is	Módulos II e IV	1 e 2 no Ano de 2022 Matemática Módulos III e IV	Módulos I e II	Sala de Recursos Multifunciona is	Módulos I e II	Módulos III	Módulos III e IV
Curso de curta duração na área de Ed. Especial				-Curso de Autismo -Alfabetizaç ão para pessoa com deficiência -Deficiência Intelectual	-Educação Especial			
Estudantes com deficiência na turma	20 estudantes	15 estudantes	4 estudantes com laudo	6 estudantes	20 estudantes	12 estudantes	4 estudantes	20 estudantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1 O primeiro segmento da EJA corresponde aos anos iniciais da educação básica. A subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em quatro etapas. A Módulo I - Etapa de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º); o Módulo II- Etapa Básica envolve os dois anos seguintes (4º, 5º); a Módulo III - Etapa Complementar compreende os 6º e 7º anos e a Módulo IV- Etapa Final que abarca os anos nais (8º e 9º).

As entrevistas foram realizadas tendo como objetivo compreender como a EJA é concebida na escola e por cada professora. Como a unidade concebe a educação de jovens, adultos e idosos no seu território², e de que forma o projeto do CIEJA articula com as propostas elencadas no Projeto Político-Pedagógico no ano de 2022 da unidade pesquisada, e como esse planejamento colabora com a formação continuada de seus professores, a fim de reverberar em ações efetivas com os estudantes com deficiência intelectual, Desta forma organizamos em seis categorias:

1. Acesso e Permanência na escola
2. Educação inclusiva
3. Formação continuada em serviço
4. Conhecimento das legislações nacionais e municipais sobre o tema.
5. Processo de Ensino e Aprendizagem: potencialidades e dificuldades dos estudantes
6. Contribuições do CIEJA na formação do estudante com deficiência intelectual para o mundo do trabalho

A pesquisa tem como campo de investigação um único CIEJA, sendo os participantes professores/as da unidade escolhida, por ser a escola de EJA que contempla o maior número de matrículas de Educação Especial em perspectiva de Educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação de jovens, adultos e idosos não é marcada apenas pelas condições socioeconômicas, pois estas têm como desdobramentos a violação dos direitos mais básicos de proteção e participação e os que dessas faltas se originam: falta de saúde, falta de educação, falta de proteção, falta de perspectivas de participação social etc e nesse sentido, há muito que caminhar, pois existem muitos desafios a serem superados, como a reparação dos direitos violados na infância e

2 Território- Diz respeito às características socioculturais e econômicas da vizinhança, na qual a escola está inserida, desta forma é possível compreender que as escolas são diferentes umas das outras, com isso o PPP da unidade considera as características e necessidades apresentadas daquela região.

adolescência, a qualificação e aperfeiçoamento profissional, o manejo de novas tecnologias e fruição cultural ao longo da vida, de modo que esse sujeito possa atender às necessidades de qualificação exigidas pela sociedade (DI PIERRO, 2017, p.11-12).

Visando atender essa parcela da população, o Governo Federal e o Ministério da Educação - MEC criam algumas estratégias a serem adotadas pelos estados e municípios para a garantia de uma educação de qualidade, por meio do Plano Nacional de Educação - PNE³ (BRASIL, 2001) na qual a Meta 10 apresenta onze estratégias fundamentais para o público da EJA. As estratégias implícitas no Plano Nacional de Educação estão vinculadas à educação profissional, ao mundo do trabalho e à oferta de cursos; as estratégias⁴ 10.4, 10.5 e 10.8 estão ligadas diretamente ao estudante com deficiência na EJA.

Desde a promulgação da Lei Federal nº 5.692, de 1971, que a EJA está associada ao acesso à formação para o trabalho e profissionalização ou seja, do Mobral à EJA que conhecemos hoje ocorreram algumas mudanças na legislação; porém, a relação com o mercado de trabalho nunca deixou de fazer parte desta modalidade de ensino.

O município de São Paulo, conta com 16 CIEJAs, ofertam o Ensino Fundamental I e II, com a duração de quatro anos, estruturadas em quatro módulos, cada um deles com duração de 1 ano (200 dias letivos). O CIEJA realiza uma forma de atendimento em diversos períodos e, por se tratar de um centro que atende exclusivamente o público adulto, apresenta características específicas. Um ponto importante a ser observado é que o corpo docente é formado por educadores concursados da Rede Municipal de educação- RME-SP, designados para atuar nessas

3 Plano Nacional de Educação- PNE - Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Governo Federal,2001.Disponível em: [Plano Nacional de Educação \(PNE\) – Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](#) Acesso em:05 de mar. de 2023

4 Estratégias: 10.4 - ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à Educação de Jovens e Adultos articulada à educação profissional;
10.5- implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na EJA, integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;
10.8-fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à Educação de Jovens e Adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

unidades, após terem sido aprovados no processo seletivo. O professor designado nesses centros possui 8 horas semanais da sua jornada de trabalho destinadas à formação docente e para planejamento das aulas e projetos com os demais professores da unidade.

O CIEJA no qual a pesquisa foi realizada, era composto por um público bem diverso, estudantes trabalhadores, donas de casa, jovens, idosos e educandos com deficiência intelectual, a faixa etária desses estudantes no período de realização da pesquisa variava entre 15 a 86 anos. O total de matrículas no segundo semestre do ano de 2022 era de 382 distribuídas em 26 turmas, desses 59 estudantes possuem algum tipo de deficiência (que apresentaram laudo médico), o que correspondia a 14% dos das matrículas.

Além dos estudantes que possuem laudo, há um grande número de estudantes com severas dificuldades de aprendizagem que buscam os serviços de saúde e não possuem laudo, porém possuem o indicativo de deficiência ou algum distúrbio de aprendizagem. A unidade conta com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado-AEE e duas Salas de Recursos Multifuncionais⁵ para atender o estudante com deficiência pela manhã e outra no período da tarde e professoras.

Existem muitos desafios a serem superados ao tratarmos das condições em que os sistemas de ensino concebem o processo de ensino e aprendizagem do sujeito com deficiência. Frente a esses desafios, consideramos que o professor tem papel central e buscamos aqui destacar o que dizem os professores sobre a educação inclusiva e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Buscamos também aprender como a EJA e a deficiência intelectual são compreendidas, considerando-se que é uma característica constitutiva dos sujeitos, assim como a modalidade EJA, em suas especificidades também define as relações de ensino e aprendizagem.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão é um conceito amplo, há sempre uma preocupação que permeia a educação: será que os estudantes são realmente incluídos ou na prática ainda

5 A Sala de Recursos Multifuncionais-SRM é ofertada no contraturno do estudante com deficiência sempre que houver necessidade.

ocorre a integração? Incluir implica ações que estão além do acesso e da garantia de matrícula. A educação é um direito inegociável, principalmente quando nos propomos a lutar para um ensino realmente inclusivo que reconheça as diferenças.

Os CIEJAs, assim como todas modalidades de ensino da Secretaria Municipal de Educação, atuam com base nos princípios que fundamentam a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Portaria 8.764/16 (SÃO PAULO, 2016). O documento está ancorado na: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e seu Protocolo Facultativo, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949 (BRASIL, 2009), de 25 de agosto de 2009, e das Leis Federais nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, e nº 13.146 (BRASIL, 2015), de 6 de julho de 2015, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e ainda, a Lei Municipal nº 16.271 (SÃO PAULO, 2015), de 17 de setembro de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de São Paulo e finalmente, a deficiência como um conceito em evolução, resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Desta forma, a unidade educacional CIEJA pesquisado, organiza seu PPP segundo a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva do município e define as ações para cada ano letivo, para o ano de 2022.

Ao perguntar às professoras entrevistadas como elas avaliam os processos de inclusão escolar desses estudantes no CIEJA, na relação com o projeto curricular do CIEJA, obtivemos as seguintes respostas:

Ainda precisa de muitas coisas a serem feitas, porque por exemplo, EU era da sala regular antes, então meu olhar era diferente, um olhar de que o aluno com deficiência tinha que fazer algo diferente dos outros estudantes (professora A)

Então eu acho que aqui eles são muito acolhidos, né? Esse lado? Dá atenção, eu acho isso muito importante[...] Então eu acho que aqui eles são muito acolhidos [...] Dá atenção, eu acho isso muito importante. Todo mundo é muito amoroso, mas eu acho nesse um ano que eu estou aqui, estou aprendendo muito também. Eu acho que deveria ter esses registros de para especificar mais, sabe? (professora B)

Então eu vejo de forma positiva, principalmente nos módulos 1 e 2. Porque é diferente dos outros módulos 3 e 4, que às vezes você vai encontrar adolescentes no nosso módulo. É difícil ter adolescente, então o acolhidos.[...] Nós elogiamos, chamamos, né? Para que ele se sinta encorajado a fazer, a participar. Então eles ficam assim, extremamente felizes(professora C)

'eu acho que eles conseguem se integrar bastante. Eu vejo uma postura bem diferente, porque... teve um aluno que geralmente é mais dependente, muito cuidado no sentido de, né? É até infantilizado. Quando ele chega aqui, ele começa a conviver com o espaço. É onde tem outros jovens e adultos, então a postura muda, cria uma autonomia maior, né? Eles conseguem se apropriar do espaço, ter uma Independência, e eu acho que só essa questão do convívio com o mundo do trabalho, os temas que os professores da sala regular trazem, muda a perspectiva de vida e abre 11 perspectivas. (professora E)

Acho que sim! Enfim, e sim, por que contribui com [...] porque houve um progresso de muitos alunos assim, no aspecto emocional, no aspecto social, a convivência é essa questão de [...] É até do aluno que tem uma certa deficiência intelectual dele olhar um outro também, que tem deficiência, se colocar na condição do outro e de ter essa interação até a interação entre eles, entre a gente e entre eles também. Então eu acho muito importante, eu acho muito bom, certo (professora B)

Das oito professoras entrevistadas, todas professoras apresentaram exemplos da inclusão dos estudantes na turma, e como se deu a relação com os outros colegas da turma, por meio de exemplo de convivência e acolhimento. A professora B, ao relatar as ações da sua prática, traz a importância de acolher as famílias e da afetividade com os estudantes. Observamos que o relato está em consonância com a concepção de Educação Inclusiva expressa no PPP da unidade: “acolher e escutar os estudantes com deficiência e de suas famílias são ações fundamentais para decisões sobre o trabalho a ser feito. Conhecer seus medos, anseios e expectativas” [...] (PPP. 2022 p.40). No entanto, as professoras entrevistadas, não mencionaram a complexidade constitutiva dos processos de inclusão desses alunos quando se trata da relação com o conhecimento, com conteúdos e práticas específicas como, por exemplo, a alfabetização - central na educação de jovens e adultos.

Nos dizem da importante contribuição do trabalho institucional sem fazer menção à relação com os pares adultos e sem entretecer qualquer relação que aponte para a importância do papel do outro nos processos de inclusão. Os destaques das entrevistadas são em sua maioria referentes a dimensão da socialização e dos afetos, mas muito pouco se diz sobre os processos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o Currículo do Município de São Paulo da EJA como documento norteador de trabalho do professor, ao conceituar sobre a educação inclusiva reconhece a diversidade humana e a atenda a necessidade de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos (SÃO PAULO, 2019 p.25). Deste modo os conceitos trazidos pelo documento

não se resume apenas ao acesso, permanência e socialização, o documento e destaca que:

Os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, "ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa" (2004, p.27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013 apud São Paulo, 2019 p.25)

Logo, observamos uma lacuna entre a concepção apresentada pelo currículo do município e a compreensão do conceito trazidos pelos professores. Acreditamos que a formação continuada é um fator relevante para o trabalho da equipe docente, uma vez que a escola não é apenas um espaço para socialização e acolhimento.

Para Fernandes e Oliveira (2017) a questão da formação continuada com foco na Educação de Jovens e Adultos e no estudante com deficiência é complexa, por envolver necessidade de duas formações. As autoras destacam que há poucas produções acadêmicas sobre esta temática.

A RELAÇÃO ENSINO - APRENDIZAGEM

Ao perguntar para as professoras se as propostas pedagógicas realizadas na sua unidade escolar contribuem para o desenvolvimento da cidadania dos estudantes com deficiência intelectual, elas relataram:

Acho que sim! Enfim, e sim, por que contribui [...] porque houve um progresso de muitos alunos assim, no aspecto emocional, no aspecto social, a convivência é essa questão [...] É até do aluno que tem uma certa deficiência intelectual dele olhar um outro também, que tem deficiência, se colocar na condição do outro e de ter essa interação até a interação entre eles, entre a gente e entre eles também. Então eu acho muito importante, eu acho muito bom (professora B)

Sim, porque também nas aulas de história, Geografia não, mas eu tive oportunidade de acompanhar, porque eu também fico colaborativo⁶ com esses estudantes. Falaram sobre as leis, sobre a política, sobre o SUS, quase os países que têm o SUS, quais os países que não têm, como a importância disso. Então várias coisas foram mencionadas durante as aulas para esses estudantes no geral. (professora A)

Olha, eu acho sim, porque, nós procuramos sempre colocar eles dentro do debate toda, todas as aulas, independência que que nós damos, nós trabalhamos com ele esse ano [...] eu trabalhei uma questão ela trabalhou outra. então a gente falou das eleições, mostramos, fizemos simulação com todos os estudantes. E como era uma votação eletrônica, qual era essa importância. Porque tirar o título de eleitor. [...] a gente permite e dá espaço, às vezes que não é coisa da aula, mas ele está ansioso para contar. Então, a gente dá esse espaço para que ele possa falar, interagir. Então, eu acredito que é trabalhado. Eu acho que tem coisas que a gente tem uma limitação [...] às vezes a gente não pode entrar muito no campo, mas nós acabamos trabalhando (professora C).

Acho que contribui, mas eu acho que quando a gente faz a cidadania, a unidade tem que estar também dialogando com outros espaços. É o que eu sinto. Então, quando você fala a cidadania, você vai trazer as informações pra ele. Mas se você tiver que nem a gente tem que levar pra alguns espaços culturais, tem muito projeto fora pra conhecer, outros espaços. Ocupar os espaços falando que a gente ocupou muito aqui a praça [...]. A história da né! na cidade do bairro [...] Eu acho que o maior papel que a gente poderia dar para ele é se tivesse um intercâmbio com outros espaços [...] Teria que ter mais uma rede de apoio, sabe? Para ter essa troca (professora E).

Compreendemos que as falas das professoras vão ao encontro da concepção⁷ e conceitos⁸ do Currículo da Cidade- EJA e das propostas da unidade, pelas atividades serem significativas e vinculadas às práticas sociais, dialógicas, levando em consideração a importância das histórias dos estudantes e de seus valores e saberes.

Ao centrar o olhar para as estratégias pedagógicas realizadas com os estudantes da EJA espera-se que tais propostas considerem o público, os seus

6 Atendimento colaborativo é uma das formas de atendimento do AEE onde o professor da Sala de Recursos Funcionais - SRM atua no ensino regular em colaboração conforme Portaria SME nº 8.674/2016.

7 Concepção do Currículo do Município de São Paulo- EJA

8 Conceitos norteadores do Currículo do Município de São Paulo- EJA - Educação integral, Equidade e Educação Inclusiva. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/curriculo-da-cida-de-eja/> Acesso em 14agos.2023

saberes aprendidos no seu percurso de vida e que dialogue com a sua realidade, ou seja, é preciso considerar esse estudante jovem e adulto, o que nada muda para os estudantes com deficiência intelectual. Logo ao perguntar para as professoras entrevistadas sobre as estratégias pedagógicas, seis conheciam o Desenho Universal para Aprendizagem -DUA, onde elas dialogam sobre as diversas formas de aprender e ensinar. O entendimento ainda não está consolidado com algumas professoras como afirma a professora E:

Agora eu não estou lembrada. Já ouvi falar alguma coisa [...] Eu acho que é alguma coisa recente, né? (professora E)

Eu não faço atividade diferenciada, tá? Então eu não faço, então assim, quando eu penso na minha atividade de organização, eu já estou. Eu já estou pensando nesse aluno, então se eu trabalho com muitas cores, figuras, música..Dentro da da das minhas sequências didáticas (Professora F)

Eu acho que o CIEJA, automaticamente, mas o professor que dá aula, ou CIEJA, ele já mesmo que não saiba, ele já acaba, é aplicando o DUA, porque o público é muito de diversos, então. A gente tem adultos aqui que ainda tem uma grande dificuldade que só escrita não daria para ele absorver a informação. Então eles usam data show muito, até não ser ver na escola, todas têm [...] Eu acho muito importante, então começar com o audiovisual, começar com projetos todos. [...] Nunca vi tanto o projeto, mas para esse público do EJA, já está dentro, já está inserido (professora E)

Observamos, novamente, que há um descompasso entre a formação docente e a atuação das professoras, e que o processo de ensino e aprendizagem não é mencionado. As entrevistadas descrevem um trabalho que considera a leitura do mundo, que é fundamental neste processo, mas ao tratar sobre os estudantes com deficiência não é mencionada uma relação sistemática com a língua escrita, um trabalho de ensino-aprendizagem da palavra escrita.

Del-Masso(2000) reafirma que para a escola avançar se faz necessário um currículo flexível que favoreça o aprendizado de todos, e destaca a necessidade da formação continuada dos docentes para que estejam preparados para compreender as necessidades de seus estudantes preparando-os/instrumentalizando-os para as necessidades do **mundo do trabalho**. Segundo a autora, é papel da escola o preparo acadêmico para o futuro profissional, ou seja para o **mercado de trabalho** e para o próprio envelhecimento humano (DEL-MASSO, 2012 p. 426). Acrescentamos aos argumentos da autora, a necessidade de preparação para o presente, para a vida diária, onde a relação com a escrita é fundamental: escrever e ler o próprio nome,

ler um calendário, compreender uma placa, ler o que identifica o itinerário de um ônibus etc.tudo isso inclui os sujeitos na realidades social, nas práticas organizadas permitindo uma participação individual-coletiva mais efetiva. Dessa perspectiva podem ser consideradas as contribuições de Freire (FREIRE, 1968) sobre a compreensão do sujeito em suas relações com o mundo.

Se reportando a Freire, Britto e Di Giorgi explicam(2022, p. 11)

É imperativo reconhecer o direito da gente – o(a) educando(a), o(a) outro(a), com quem nos relacionamos e a quem dirigimos nossa palavra – de “dizer a sua palavra” e, portanto, de “escutá-los”, falando com ela e não a ela, pois “simplesmente falar a eles seria uma forma de não os ouvir”; e, para falar com os educandos e educandas, devem os educadores e as educadoras [...] “assumir” a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. É assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também (FREIRE, 1982b, p. 17).

CONTRIBUIÇÕES DO CIEJA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA O MUNDO DO TRABALHO

Para que a escola possa cumprir o seu papel, a partir dos conceitos e princípios expressos nas legislações e nos documentos oficiais vigentes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e do Projeto Político-Pedagógico da unidade, é necessário que os princípios da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, a educação integral e a equidade caminhem juntos. Nesse sentido, as falas das professoras trazem uma preocupação na formação integral e humanizadora dos estudantes como um todo e, especificamente, daqueles educandos com deficiência intelectual. A **professora E** compreende que a unidade colabora pelo próprio “método” e destaca a importância do convívio ao pontuar que:

“[...]eu ainda acho que a gente poderia auxiliar mais. Porque eu percebo que ele sai do CIEJA, nem todos são acolhidos em outros espaços”.

A **professora B** destaca a importância de identificar as potencialidades e barreiras no seu dia a dia, assim como o envolvimento das famílias; reconhece o papel da escola em orientar para o acesso ao mundo trabalho e a necessidade de parcerias para auxiliar no trabalho com as famílias. A entrevistada nota que elas

não acreditam ou desconhecem as potencialidades dos filhos. “Se tivesse alguém que pudesse fazer essa ponte entre escola e trabalho seria uma ação fundamental”. (professora B).

A professora E, ao citar o caso de um estudante que trabalhou em uma rede atacadista de alimentos, passou por vários setores no local de trabalho, mas não tinha êxito, pois não se encaixava na rotina da empresa – faltava alguém para explicar-lhe as suas atividades, a rotina do local, entre outras coisas –, reconhece que as suas potencialidades daquele estudante talvez não tenham sido observadas ou consideradas na atribuição do cargo, durante a contratação.

Todas as professoras afirmam a importância de parcerias para as ações relacionadas ao mundo do trabalho visando o mercado de trabalho. É possível identificar que algumas iniciativas e parcerias ocorridas em anos anteriores auxiliaram; porém, ainda há carência de profissionais e/ou instituições que possam orientar a escola, as famílias e as empresas. Essa questão é retratada pela professora A:

Seria o ideal nós termos uma parceria com uma instituição que ofereça cursos que encaminhe esses estudantes do mercado de trabalho que tragam mais informações sobre a legislação também, porque muitos pais são bem simples e desinformados a esse respeito. A gente se depara com pais assim, que acreditam até que não precisam colocar na escola, que podem ficar em casa e aí gera uma dependência. E eles precisam de mais autonomia, e creio que mais parcerias ... escolas. (professora A)

Nesse sentido é fundamental que a Secretaria Municipal de Educação como órgão central possa criar políticas públicas que atendam de forma efetiva as necessidades apresentadas pelas professoras, a parceria com as instituições públicas e privadas podem auxiliar no acesso ao mercado de trabalho.

Ao questionar os docentes da unidade sobre o desejo dos estudantes com deficiência ingressarem ao mercado de trabalho, todos afirmaram que são poucos os casos na unidade, alguns já trabalham no mercado informal ou em casa. A professora A cita a lei de cotas Lei nº 8.112 (BRASIL,1990) que determina a reserva de até 20% do percentual de vagas para concursos públicos, a lei de Cota Lei nº 8.213 (BRASIL,1991) que estabelece a reserva de para empresas com mais de 100 funcionários, a Lei nº 13.146 (BRASIL,2015) que apresenta diretrizes e tecnologias que possam apoiar esse indivíduo no ambiente de trabalho e traz o **trabalho como apoio** como uma modalidade, porém acredita que ainda há muitos desafios a serem superados.

As professoras entrevistadas relataram que os encontros das famílias com a escola ocorrem até com uma certa frequência, por motivos de faltas, em festas, apresentações de projetos, todavia não houve menção de ações com vistas a contribuir para um diálogo sobre o ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho.

Notamos que as professoras entrevistadas demonstraram uma preocupação com os estudantes com deficiência intelectual ao concluírem o Ensino Fundamental, uma vez que as famílias não compreendem a importância do trabalho ou mesmo da escola para os seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para a existência de um trabalho de acolhimento e de leitura de mundo com os estudantes com deficiência intelectual, porém nos perguntamos por que a discussão enfatiza o campo dos afetos e a leitura do mundo, mas não problematiza as relações com conhecimentos e conteúdos, as relações de ensino e aprendizagem, como por exemplo, da palavra. Essa forma de pautar a educação da população com deficiência intelectual persiste vinculada aos modos biologizantes e médicos de conceber a deficiência e as consequentes formas de simplificar sua educação, nivelando-a por um número menor de exigências e ofertas.

Isso nos permite refletir sobre em que medida o projeto dos CIEJA, ainda que apresentado pelas professoras como um êxito, em suas formulações, organização e execução na escola, realmente contribui para que os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual possam efetivamente acessar o mundo do trabalho e lá permanecer de forma que concorra para seu desenvolvimento, sua formação cidadã. Devemos indagar sobre o que efetivamente o CIEJA ensina e os estudantes aprendem. Como, por que e com quem aprendem e, em que medida, os aprendizados contribuem para a sua inserção no mundo do trabalho, para o acesso a uma profissão?

O mercado de trabalho hoje é muito competitivo, a cada dia de trabalho surgem novos desafios e situações de toda ordem podem ser instauradas exigindo do jovem e do adulto com deficiência intelectual respostas que efetivamente o incluam em sua ambiência de trabalho.

É possível, como alternativa, levar às últimas consequências a ideia vigotskiana de desenvolvimento social e, sobre essa base de entendimento do desenvolvimento na existência (ou não) de deficiência, poder transformar as práticas de educação

dessa população tendo como fim, mais que sua preparação para o trabalho, sua formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005 DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 ago 2023.

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, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - **PNE - Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação**. Governo Federal, 2001. Disponível em: [Plano Nacional de Educação \(PNE\) – Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](http://www.inep.gov.br/planos-estaduais-e-municipais-de-educacao) Acesso em: 15 de ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: [Decreto nº 6949 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2009/006949.htm) Acesso: 15 ago. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Governo Federal, 2007. Disponível em: [Política Nacional de Educação Especial na \(mec.gov.br\)](http://Política Nacional de Educação Especial na (mec.gov.br)) Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. LEI nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991 **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-normaa-tualiza-da-pl.html>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos.** Horizontes, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2006a

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças.** Ed. Unijui, Campinas, SP, 2006b.

DEL-MASSO, MARIA CÂNDIDA SOARES. **Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental.** 2000. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental . Acesso em: 24 maio 2023.

DI PIERRO, MARIA CLARA. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Prática Pedagógica com Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: limites, desafios e possibilidades.** Deficiência mental e Deficiência Intelectual em Debate, Editora Navegando, ed. Eletrônica, Uberlândia, 2017.

BRITO, Luiz Percival Leme; "GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. **Leitura do Mundo e Educação em Freire.** Educ. Soc., Campinas, v. 43, e258577, 2022.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: [LEI Nº 16.271 DE 17 DE SETEMBRO DE 2015 « Catálogo de Legislação Municipal \(prefeitura.sp.gov.br\)](#) Acesso em: 15 ago.2015.

SÃO PAULO (Cidade). PORTARIA SME nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, **que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva** 2016b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade para a educação de jovens e adultos**. São Paulo: SME,2019. Disponível em: [Currículo da Cidade - EJA | SME Portal Institucional - SME Portal Institucional \(prefeitura.sp.gov.br\)](#). Acesso em: 05 mar. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ONU-**Declaração Mundial de educação para Todos**(1990),Disponível em:[Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990 - UNESCO Digital Library](#) Acesso em: 25 jun. 2023.

ONU-**Declaração de Salamanca** (1994), Disponível em: [Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 - UNESCO Digital Library](#) Acesso em: 25 jun. 2023.

ONU **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2006)Disponível em: [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência \(unicef.org\)](#) Acesso em: 25 jun. 2023.

RUAS, Agnes Cristhina Correia. **Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: um desafio para o mundo do trabalho.** Dissertação de mestrado. São Mateus - ES, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR:EDUNIOESTE, 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.025

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: ANALISE DO APLICATIVO PADLET PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE

SINARA PIMENTEL ANDRADE DA ROCHA

Mestranda em Educação Inclusiva-Profesi/UEPB. E-mail: sinara.pandrade@professor.joaopessoa.pb.gov.br.
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0303267005272489>.

RESUMO

A tecnologia mostra-se cada vez mais presente e necessária para a sociedade, e abre novos caminhos para às práticas de ensino existente. há uma grande variedade de aplicativos, softwares, jogos, e sites educativos disponíveis na internet, que podem oferecer um aprendizado significativo na construção do conhecimento. A educação inclusiva consiste em por fim a desigualdade entre todos os alunos e associada ao uso dos recursos tecnológicos adequados, pode ajudar na construção de cidadãos conscientes, sem preconceitos, valorizando as diferenças. Com o uso da tecnologia podemos contribuir com uma melhor interações entre alunos e professores, potencializando uma aprendizagem significativa e inovadora. A presente pesquisa visa analisar a importância do uso das tecnologias para facilitar a mediação pedagógica para alunos público alvo da educação inclusiva. Explorar o uso de aplicativo para celulares e tablets ou computadores no ensino e familiarizar o estudante com deficiência às novas tecnologias faz parte do objetivo da escola contemporânea diante do fenômeno da cultura digital na sociedade. O estudo, mantém foco na funcionalidade do aplicativo Padlet, pretendemos compreender as vantagens para do uso no Atendimento Educacional Especializado, como também compreender se o aplicativo tecnologia poderá ser incluído no AEE trazendo uma aprendizagem diferenciada e inclusiva para os alunos. Contamos com as contribuições significativas do autor José Manuel de Moran, neste trabalho, onde podemos mostrar as expectativas que as tecnologias podem trazer para o ensino, como

também as contribuições da Teoria Histórico Cultural de Lev Semionovitch Vigostski e seus seguidores contribuindo para a importância da mediação pedagógica.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica, Tecnologia Educacional, Atendimento Educacional Especializado.

PEDAGOGICAL MEDIATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY: ANALYSIS OF THE PADLET APPLICATION FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE-SES

ABSTRACT

Technology is increasingly present and necessary for society, and opens new paths for existing teaching practices. There is a wide variety of applications, software, games, and educational sites available on the internet, which can offer meaningful learning in the construction of knowledge. Inclusive education consists of putting an end to inequality among all students and, associated with the use of appropriate technological resources, can help build conscious citizens, without prejudice, valuing differences. With the use of technology we can contribute to better interactions between students and teachers, enhancing meaningful and innovative learning. This research aims to analyze the importance of using technologies to facilitate pedagogical mediation for students, the target audience of inclusive education. Exploring the use of applications for cell phones and tablets or computers in teaching and familiarizing students with disabilities with new technologies is part of the objective of the contemporary school in the face of the phenomenon of digital culture in society. The study focuses on the functionality of the Padlet app, intending to understand the advantages of using it in Specialized Educational Assistance, as well as understanding whether the technology app can be included in the AEE to bring differentiated and inclusive learning to students. We count on the significant contributions of the author José Manuel de Moran, in this work, where we can show the expectations that technologies can bring to teaching, as well as the contributions of the Historical Cultural Theory of Lev Semionovitch Vigostski and his followers contributing to the importance of mediation pedagogical.

Keywords: Pedagogical Mediation, Educational Technology, Specialized Educational Service.

INTRODUÇÃO

A sociedade é composta por pessoas que constroem sua história através dos tempos e desenvolve sua cultura. De forma geral a cultura é definida como um conjunto de características e conhecimentos de um determinado grupo de pessoas, englobando a linguagem, os costumes, culinária, hábitos sociais, música e artes. Mas a cultura muda de acordo com o tempo e as relações sociais. Segundo Santaella, conforme citado por Kenski (2018): "...para compreender essas passagens de uma cultura à outra..." é preciso considerar seis tipos de eras culturais no processo de evolução da humanidade: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Para ele, esta última, de todas seria a mais dinâmica, pois modifica-se constantemente de acordo com os avanços tecnológicos.

O avanço da tecnologia à vida humana tem tornado o mundo cada vez mais dinâmico. E o fenômeno da cultura digital, influência de forma crescente os três setores da economia: Primário, secundário e terciário. A este último, que inclui a educação como serviço, a cultura digital tem imposto desafios maiores pois envolve a formação de pessoas e constante dos professores do ensino básico, mediante o público de jovens, denominados por Prenky (2001) de "Nativos digitais". O termo Nativo digital é descrito como a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores. Para Nóvoa (2022, p. 15) a escola tem um nova missão e para tanto precisa se reinventar para continuar, "precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma" e pensando nisso refletimos a respeito das mudanças necessárias e das ferramentas educativas que devemos adotar neste contexto. Hoje não se alcança os jovens utilizando apenas o quadro de giz, as novas metodologias incluem ferramentas postas a serviço da educação como também a reflexão a respeito da influência dos recursos de tecnologia digital na prática docente.

"Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade." (Nóvoa,2022)

A escola entrelaça o passado ao presente reafirmando teorias e/ou refutando verdades de cada tempo e momento histórico. A exemplo disto temos a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e seus seguidores, iniciada em meado do século XX mas que até hoje vem dialogam com a realidade da imersão na cultura digital e no papel da escola. Os autores apontam que o desenvolvimento humano se faz mediante as interações sociais que o indivíduo recebe durante sua vida. Eles nos ensinam que o humano se fez humano, como conhecemos hoje, através das interações culturais/sociais que lhes são permitidas. Logo não podemos dissociar da escola neste processo a responsabilidade de tornar o conhecimento científico acessível aos chamados “nativos digitais” e trazer dentro do processo de ensino, aprendizagens significativas para os ínvidos. Para Vigotski, Luria e Leontiev (2014, p. 116) “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”.

Para Vygotsky a aprendizagem se faz através do convívio social, onde o indivíduo, para consolidar novos conhecimentos, naturalmente busca referenciais em sua própria vivência e partindo dela, com ajuda de outras pessoas, signos ou instrumentos, chega a um novo estágio de conhecimento, a isso o autor explica em um esquema que chama de ZDP (zona de desenvolvimento proximal). “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky. 1984, p. 97). A ZDP, é exatamente aquele espaço entre o que eu já sei fazer ou entender e o que ainda não sou capaz de fazer ou entender plenamente. Neste espaço cabe, segundo o autor, a mediação, uma espécie de ponte do saber. Esta ponte pode ser um colega, um professor, uma tecnologia e etc... Mas o papel do professor nesta jornada do conhecimento, está centrado na escolha das estratégias para a promoção da aprendizagem. Será o planejamento da ação educativa com base no conhecimento do professor sobre os seus estudantes que contribuirá com o sucesso da aprendizagem visto que, ao professor que assume a postura de mediador, cabe escolher a metodologia, a ferramenta ideal a ser utilizada para atravessar esta ponte do saber que emerge do real ao potencial do estudante.

Procurando estabelecer uma relação entre a tecnologia e a educação, encontramos na tecnologia uma aproximação com a identidade dos jovens estudantes. A naturalidade e facilidade com que a tecnologia se aproxima da educação tem relação direta com a cultura digital, que é um movimento mundial de mudança e

com aqueles que já nasceram dentro desta cultura, sendo difícil dissociar educação e tecnologia na atualidade. Logo a ferramenta utilizada que mais se próxima da vivência dos estudantes passou a ser a tecnologia e esta modifica diretamente a relação professor/estudante. Assim o professor tem um grande desafio pela frente: Conhecer os novos recursos disponíveis para o ensino e através dele modificar sua maneira de ensinar. Assim KENSKI, 2012, p.44 nos diz que “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44).

Com base nos estudos a respeito de Teoria histórico cultural sobre a influência do meio no desenvolvimento do indivíduo, buscaremos aprofundar nosso conhecimento relacionando a mediação pedagógica com a tecnologia educacional partindo do aplicativo Padlet. A ferramenta escolhida, mesmo não sendo construída exclusivamente para uso escolar, promete facilitar a mediação pedagógica. Segundo Moran,(2012.) O Padlet se inclui dentro dos aplicativos mais interessantes para uso escolar, entre outros ele comenta “São muito úteis também os murais digitais, que mostram todas as produções dos alunos num mesmo espaço, como o Padlet, o Lino-it e o Symbaloo.” Para o autor o Portfólio digital pode ser uma boa alternativa de trabalho na mediação pedagógica porque proporciona ao mesmo tempo a participação dos alunos na construção do saber e o acompanhamento e avaliação de todos os alunos participantes por parte do professor. Em vista a tais evidências e de acordo com minha experiência prática na escola, como pedagoga especialista em Atendimento Educacional Especializado, partindo da análise do tutorial do Aplicativo, buscaremos respostas para a possibilidade de uso da ferramenta digital Padlet na sala do AEE, tendo como objetivo contribuir com o conhecimento a respeito das possibilidades de uso da ferramenta digital, visto que os estudantes com deficiência, precisam estar preparados para o uso da tecnologia na sala regular de ensino.

Com base nestas questões, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa quanto à análise dos resultados que nos possibilite entender como o aplicativo pode potencializar o ensino dentro do Atendimento Educacional Especializado. Buscaremos analisar as ferramentas disponíveis no aplicativo para compreender se há possibilidade de uso da mesma no Plano individual do estudante com vista na redução de barreiras que impeçam a aprender na sala regular. Para isso utilizaremos o aplicativo Padlet, um aplicativo com versão gratuita para ser baixado, que está disponível na play store que é o ambiente de download nos dispositivos móveis, tablets e computadores.

Diante do cenário atual de avanço na da cultura digital da sociedade, os estudantes com deficiência precisam ser inseridos no meio digital e se familiarizar com o uso tecnologias educacionais. A sala de recurso multifuncional é um ambiente exclusivo para estes estudantes, sendo o professor de AEE o principal responsável pela promoção da inclusão escolar. Assim a análise do aplicativo se dará dando foco na missão de preparar o estudante para aulas interativas com metodologias ativas tendo o professor como mediador da aprendizagem.

A TEORIA HISTÓRICA CULTURAL, A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na perspectiva da educação inclusiva temos como destaque os estudos de Vygotski (1997) e suas pesquisas que ocorreram, em especial, devido ao seu interesse em buscar melhorias na área da educação e no tratamento que era oferecido as pessoas com deficiência. Ele teceu críticas à escola especial de seu tempo, dialogando a respeito de como era e como deveria ser oferecida nas escolas as condições de aprendizagem. A tese básica da defectologia criada por ele é atualmente acolhida em meio acadêmico com louvor. Tal teoria defende que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação, sendo assim, ele apresenta como solução criar substitutivos, caminhos alternativos no desenvolvimento do indivíduo, visto que os caminhos naturais estão interrompidos.

A TEORIA HISTÓRICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL

O indivíduo, segundo Vygotsky, aprende comportamentos e costumes da cultura com outro indivíduo mais experiente, ou seja, o humano aprende com o humano. Tais habilidades são transmitidas desde o nascimento e durante toda vida. Segundo o mesmo autor, a falta do contato humano ou de uma educação adequada pode comprometer profundamente o desenvolvimento da criança. Isso se justifica pelo fato que ao logo do tempo, os seres humano construíram hábitos e costumes em que a cada momento histórico se tornava adequado e satisfatório a comunidade, seja ela como todo ou fracionada em esferas religiosa, escolar ou comunitária. Nesses espaços sociais são apresentadas propostas diferentes de

relações e reações para os indivíduos, fazendo com que a eles, sejam propostas estruturas e desafios diários, possibilitando rotinas, domínios e contrastes diferentes para o fortalecimento de suas produções sociais e mentais. O ambiente escolar é também uma criação humana cultural e desses seguimentos acima citados, o escolar, revela a intenção formal de desenvolver o conhecimento, valorizando as diferenças e fazendo com que a criança reflita em suas ações em comparações dessas diversidades. A escola é, na maioria das vezes, o primeiro ambiente não familiar experimentado pela criança atualmente e diante da realidade globalizada em que ela vive, suas culturas, modos de vida e pensamentos diversos; a escola oportuniza ações de fortalecimento a compreensão de mundo, o respeito e a interação social. Sendo assim, para Vigotski, Luria e Leontiev (2014, p. 116) “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”.

Para Garcia(2015) “O estudo da THC sobre a defectologia nos possibilitaram a compreensão da importância da mediação do professor e o papel da escola no desenvolvimento de potencialidades do aluno, em especial na educação inclusiva.”

A mediação pedagógica é uma maneira de ensinar que recai especificamente no papel do professor na transmissão do conhecimento. Na maneira tradicional de ensino o professor traz o conteúdo a ser trabalhado e ele acredita que é o único transmissor do conhecimento. Nessa perspectiva, as interações são reduzidas ao mínimo, normalmente por razões práticas relacionadas a indisciplina na sala de aula. Reduz-se a interação para manter o foco no conteúdo expresso na aula. Em um cenário diferente temos o professor com uma nova postura, a de mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem. Nesta perspectiva teremos diversas possibilidades de interação.

Como estamos vivenciando a era da cultura digital, logo a função do professor mediador está relacionada ao uso das tecnologia digital. Neste contexto as novas tecnologias passam a ser ferramentas importantes e facilitadoras da aprendizagem. O papel do professor toma um novo sentido. A questão passa a ser, para ele, reconhecer qual o seu papel, já que a organização da informação a tecnologia se faz e possivelmente se fará ainda melhor no futuro. A este processo de mudança na educação Mouran e Behrens,(2012) afirmam que “ao professor cabe o manejo de todo recurso tecnológico”, de decidir o que faremos com isso, de ensinar como se lida com uma informação complexa, como transforma a informação dada em uma informação interessante para o aluno, sabendo adequar a realidade de cada um. Os autores ainda reforçam que: “Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a

tornar a informação significativa, escolher as verdadeiramente importantes, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda". É dele a escolha do conteúdo, a introdução e a construção do elo entre o estudante e o novo saber. Para o autor, a educação caminha cada vez mais em direção aos ambientes virtuais e espaços que não sejam somente os das salas de aula, e tudo isso "Descentralizará o professor para incorporar o conceito de que todos aprendemos juntos, de que a inteligência é mais coletiva, com múltiplas fontes de informação." (Moran, 2007).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O SEU PAPEL NA INCLUSÃO DIGITAL

Como o estudo se dará na perspectiva da educação inclusiva devemos aqui esclarecer brevemente sobre o que é o Atendimento educacional especializado-AEE e as salas de recurso multifuncionais-SRM. Faz-se necessário esclarecer que o AEE é um serviço enquanto que a SRM é um espaço físico dotado de equipamentos e recursos de baixa e alta tecnologia voltadas para a redução de barreiras educacionais dos alunos com deficiência na escola.

Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, pode-se destacar o Art 13 as atribuições do serviço prestado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado:

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

VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

No que se refere à atuação do professor do AEE, constam na política nacional para educação especial dois parágrafos que esclarecem a atuação do professor nesta área. Devendo o mesmo ter como base na formação inicial e continuada conhecimentos específicos da área, como também, conhecimentos gerais para o exercício da docência, tendo como pressuposto a ideia de que a formação e do professor deva possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e como também aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17).

Com relação ao termo SRM, O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP (Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, destaca, nesta portaria o art. 1º que diz: Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007, s/p).

As estratégias necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência devem ser desenvolvidas na escola levando-se em consideração seu público alvo e o nível de comprometimento de cada um. Na perspectiva da educação inclusiva, a exemplo, temos como estratégias metodológicas: organização de conteúdo específicos, flexibilização de atividades, uso de tecnologias para apoio ou facilitação da compreensão, organização ou disposição física da sala, desenvolvimento de trabalhos em grupos e de diferentes maneiras. Serão as estratégias metodológicas

as primeiras ações a serem desenvolvidas com base no currículo desenvolvido para todos que farão frente a absorção do conhecimento para o estudante com deficiência.

Portanto, as soluções para favorecer o processo cognitivo e de aprendizagem dos estudantes com deficiência estão relacionadas não somente a tecnologia, sejam elas assistiva ou educacionais, mas, também à estratégia pedagógica, tendo como objetivo a superação das dificuldades de aprendizagem de todos os estudantes, sejam elas relacionadas ou não a deficiência, compreendendo que cada um tem seu ritmo próprio de desenvolvimento e uma maneira única de aprender.

O APLICATIVO PADLET

O padlet é uma plataforma digital que possibilita a criação de murais interativos. Mesmo não sendo criado especialmente para a educação, durante o período de confinamento da pandemia de covid19 foi bastante utilizada nas aulas on-line pela possibilidade de interação com a produção e com a facilidade de manuseio, trazendo várias possibilidades de aprendizagem interdisciplinar e construção coletiva sob a supervisão do professor mediador.

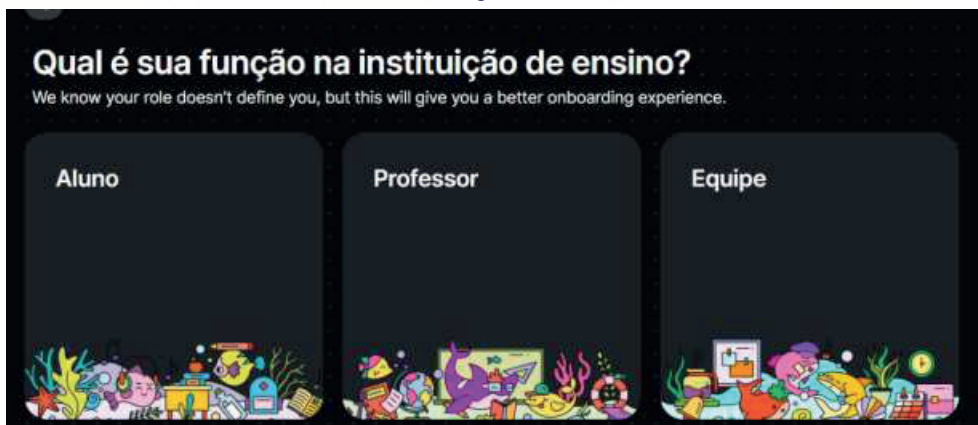
Padlet é um serviço da internet que permite a criação de um mural digital, onde é possível inserir conteúdos sobre determinados temas. Ele funciona como uma folha de papel online onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo em postagens (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto). Os usuários do mural podem conversar sobre esses conteúdos, ao inserir comentários. As postagens do mural podem ser organizadas visualmente de diferentes formas, de acordo com o interesse do usuário que o criou. Por fim, o criador do mural pode convidar outros usuários do Padlet para editarem um mural colaborativo. (Marcon e Malaggi, 2023)

A partir desta definição sobre o aplicativo surgiu o interesse por utilizar a ferramenta como recurso no AEE através da introdução prática. Os atendimentos na sala de recurso multifuncional-SRM podem ser coletivos ou individualizados, dependendo do nível de comprometimento do estudante. Dentro deste contexto analisaremos as possibilidades do uso de tal aplicativo na SRM.

O Padlet pode ser baixado a partir do aplicativo Play Store, em tablet ou celulares ou por computadores através do site: <https://pt-br.padlet.com/>.

Inicialmente o aplicativo pede que realize um cadastro de identificação (uma conta), o usuário encontrará as informações em inglês. É necessário vincular o cadastro ao uma conta no gmail, caso não o tenha tem que se cadastrar também. Para este estudo utilizaremos o formato do aplicativo em computadores, mas ele dispõe para dispositivos móveis como celulares e tablets.

Figura 1

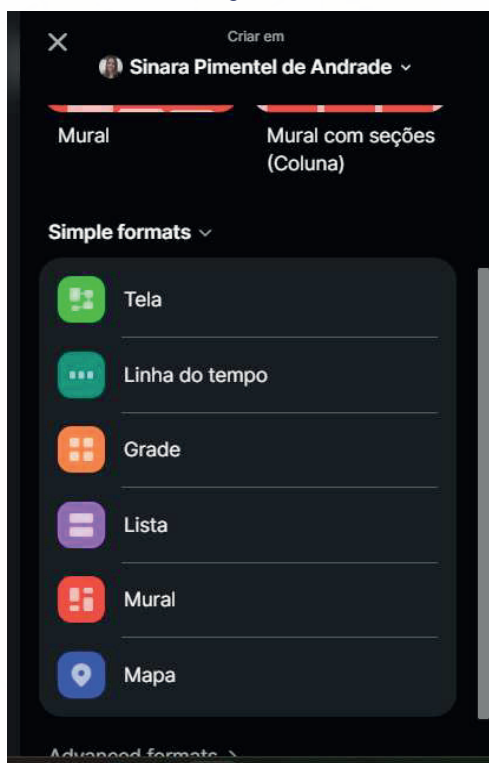
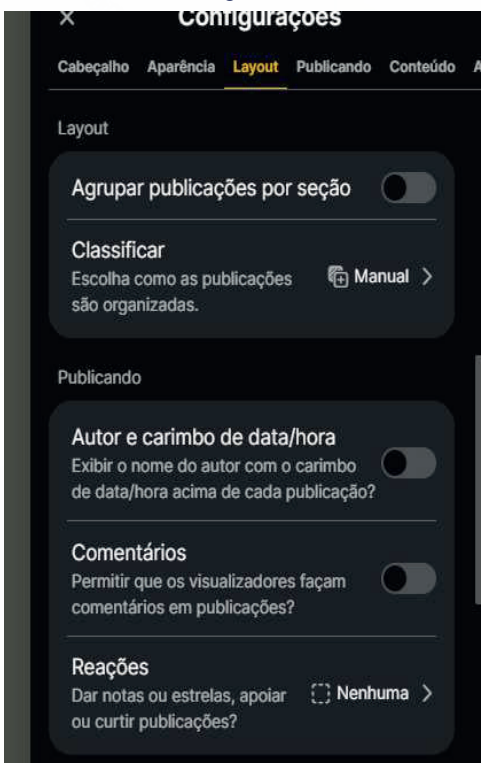


Após fazer o login será pedido que informe a intenção de uso do APP (Figura 1). Aqui iremos direcionar ao uso escolar. Em seguida a opção de função na escola. O professor deve escolher de acordo com sua função na escola. Realizando o cadastro o aplicativo iniciará sua primeira página. Na figura1 acima, O usuário poderá incluir seu tipo de acesso: como professor, aluno ou equipe.

Figura 2



Neste espaço (Figura 2) o professor pode criar o seu mural personalizado, podendo escolher pano de fundo com cores e imagens, imagens, criar textos e títulos, inclusive criar enquetes com perguntas norteadoras, na intenção de introduzir um conteúdo futuro.

Figura 3**Figura 4**

Na figura 3 temos o Mural, com ele o professor poderá adicionar os materiais um ao lado do outro, mas não terá a opção de movimentá-los no papel de parede.

Com a Tela, você terá a possibilidade de movimentar, agrupar ou conectar o conteúdo da maneira desejada.

Com a linha do tempo, terá a opção de enfileirar os conteúdos de cima para baixo, podendo trocá-los de posição.

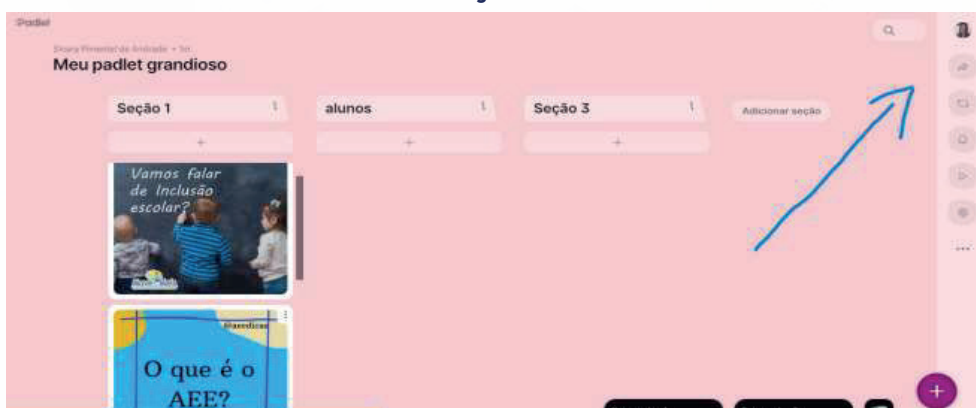
A grade oferecerá a possibilidade de organizar conteúdos em linhas de caixas.

O Mural permitirá que se alinhem os conteúdos em uma série de colunas.

Com o mapa, poderá selecionar um espaço geográfico para desenhar informações localizadas dentro dele.

O espaço Layout (Figura 4) merece destaque, a autorização do autor do mural para a interação dos estudantes. Neste espaço abre-se a possibilidade de trazer as impressões da turma a respeito das informações inseridas por eles possibilitando a interação virtual entre os estudantes e a oportunidade de autoavaliação do estudante diante dos resultados. Quanto as reações (ferramenta amplamente utilizadas em redes social) O estudante pode curtir, dar notas ou estrelinhas para as publicações dos colegas, tudo autorizado previamente pelo professor.

Figura 5



Na figura 5, canto direito da tela temos as ferramentas excelentes para conduzir as revisões e culminâncias de aulas. No primeiro ícone, representada por uma seta o professor poderá abrir configurações de compartilhamento. Nela o professor inclui os estudantes que contribuirão com a construção da página.

No segundo ícone teremos a opção de clonagem, Criando uma cópia de um Padlet para usar como modelo para seu próprio trabalho. É importante frisar que devemos valorizar os direitos de propriedade intelectual. Não usar o recurso de clonagem para cometer plágio.

No terceiro ícone temos um sininho que representa o acompanhamento das atividades, dá pra ver a contribuição individual de cada um participante.

No quarto ícone temos uma seta, nela o professor abre apresentação de slide e assim poderá apresentar a evolução da participação de todos ao fim da pesquisa. O sexto ícone se refere a configurações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias na educação, quando usadas de maneira correta podem promover um ensino inovador e um ambiente escolar favorável à aprendizagem significativa e de qualidade, isso se apoia na consideração de que nossos jovens estudantes, hoje, vivenciam as tecnologias de maneira natural através da cultura digital. A tecnologia, usada como recurso metodológico na escola, também pode se transformar em novas possibilidades de fazer com que os estudantes com deficiência sejam inseridos de maneira mais inclusiva nas aulas, haja vista que a tecnologia, além de ser um recurso considerado inovador na educação ele traz consigo a possibilidade de assecibilidade associado a tecnologia assistiva, tornando mais amplo o campo de atuação do professor, possibilitando diferentes maneiras de ensinar.

Através desta pesquisa, podemos observar as diversas formas de aprendizagem e ensino que o uso do aplicativo Padlet tem para oferecer ao professor do AEE.

Durante a análise do aplicativo, inicialmente destaco a necessidade do professor criar objetivos iniciais para introdução do aplicativo. O estudante precisa antes de tudo se familiarizar com a Web (rede que conecta computadores por todo mundo). Esta etapa pode ser comparada as habilidades pré acadêmica nas crianças pequenas. Estas habilidades são as capacidades que as crianças desenvolvem antes de ingressarem na escola, como por exemplo: desenvolver habilidades, sociais, motoras e cognitivas. Mas neste caso, o estudante precisaria desenvolver préviamente conhecimentos basicos para o uso da tecnologia para compreender e se familiarizar com as ferramentas tecnologicas. Por exemplo: Caso não tenha e-mail será preciso criar uma conta no gmail e compreender que esta conta será sua identificação e que de acordo com as contribuições que fará no aplicativo, seu professor o identificará imediatamente, assim como todos que estiverem incluidos na aula, se assim o professor permitir.

Os Pre-requisitos de aprendizagens, ou atividades pré acadêmicas são estágios, etapas de aprendizagem, comum no ensino e não devem ser suprimidos, deixados de lado. Tem relação direta com a ZDP, que é, segundo Vygotsky (1984) exatamente aquele espaço entre o que eu já sei fazer ou entender e o que ainda não sou capaz de fazer ou entender plenamente. Cabendo ao professor a mediação do conhecimento neste caso. Mas para o profesor do AEE, caberia o papel de tornar

não só acessível tecnologicamente, com instrumentos adaptados, mas também o reconhecimento do aplicativo e funções da rede mundial de computadores.

A partir da primeira página do aplicativo podemos perceber várias possibilidades de interação com a ferramenta e na sala do AEE devem ser exploradas uma a uma, para que lentamente o estudante se familiarize com os ícones e possam compor sua própria página como exercício. Neste momento, sugerimos utilizar como tema algo bem familiar e de interesse específico para cada estudante. Nada de conteúdos novos pois o objetivo aqui é a aprendizagem significativa e o prazer (diversão). A este tema Moran, (2012) nos diz "Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, escolher as verdadeiramente importantes, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda". ou seja a aprendizagem deve partir do conhecimento real do estudante porque isso tornará a aprendizagem significativa.

Na figura 5 contamos com as ferramentas do professor, estas podem ser úteis no AEE para lembrar o passo a passo da construção autoral do estudante. O reforço positivo ficará por conta da satisfação em ver seu trabalho apresentado em slide. Neste momento podemos simular na sala de recurso uma sala de aula para que o estudante apresente seu trabalho em forma de seminário. A minha experiência evidencia que as habilidades construídas no AEE tem boas chances de ser generalizada em experiência real da sala regular posteriormente se vividas com significado real para o estudante. Nesta mesma linha de pensamento, Vygotsky defende que, é no contato com a cultura que o ser humano cria a possibilidade de construir seus saberes de forma autônoma e para que isto aconteça, pede-se apenas a posição de mediador, seja este, na escola um professor ou outro estudante fazendo com que leve o indivíduo a imersão do mundo dos signos, carregados com seus significados e significantes, impulsionando seu desenvolvimento como ser social e ativo dentro da sociedade, independente da "anormalidade" que carrega em seu corpo ou sua mente.

[...] a cultura, entretanto, não é pensada por Vigotski como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de "palco de negociações", em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

Contudo, podemos concluir, com a pesquisa, que é válida a utilização do aplicativo Padlet no AEE, principalmente para os casos de deficiências físicas e cognitivas leves e moderadas, Transtorno do espectro autismo e surdez, com o objetivo de inclusão digital e de construir habilidades que serão necessárias para a vida estudantil e do trabalho mas, o aplicativo pode não ser interessante ou eficientemente acessível para estudantes com baixa visão ou cegueira, haja visto que utiliza-se de muitas imagens e não foi encontrado recursos de tecnologia assistiva que possibilite o uso autônomo do aplicativo para estes estudantes. Deste modo, os alunos com deficiência que tenha acesso ao aplicativo estudado tem mais chances de aprendizagem e condições de adquirir requisitos fundamentais para que os mesmos avancem as etapas do aprender, respeitando suas limitações e dificuldades e promovendo de fato a inclusão na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUC-PR 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFfbE-PHVxkVSkNbUTz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1683787151/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistahorizontes.usf.edu.br%2fhorizontes%2farticle%2fdownload%2f1091%2f527%2f/RK=2/RS=SncYld2cKLz1ZMlvRViFIY9vZ2E- Acesso em 10 mai. 2023

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papirus, 2012. Disponível em: <http://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/57899807/MORAN-Novas%20>

[Tecnologias%20e%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf](#) _aces-
sado em:10/08/2023.

MORAN, JOSÉ. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2012 5ª ed, cap. 4. Disponível em:http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf Acesso em: 08/06/ 2023.

NÓVOA, António. **Escola e Professor Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador:** SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, A. A.; CHACON, M. C. M. (orgs.). **Ciência e conhecimento em educação especial.** Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2014, v.1, p. 89-114.

VIGOTSKI, L. S, **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O DESENHO UNIVERSAL COMO ABORDAGEM PARA A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

MARILIZ CRISTIANE ROSALIN

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar Campus de Paranaguá), marilizrosalin@gmail.com

ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - PR, roseneide.cirino@unespar.edu.br

RESUMO¹

Este trabalho circunda a temática das práticas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais problematizando o fato de que muitas práticas pedagógicas desses espaços de Atendimento Educacional Especializado funcionam como repetições das práticas que se desenvolvem em sala de aula regular. Assim, este estudo tem por objetivo compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode se constituir como uma abordagem para promoção de práticas que desenvolve autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Esta pesquisa funda-se nas contribuições teóricas que discorrem acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem e as Práticas Pedagógicas Inclusivas no Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e de campo de abordagem de análises qualitativa, os participantes da pesquisa são 11 professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede de Ensino Estadual e Municipal de uma cidade do Estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com roteiro semiestruturado e, suas respostas evidenciam grande engajamento com o trabalho

1 Este texto é parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI UNESPAR Campus de Paranaguá.

que desenvolvem, ciência da importância desse serviço para a Educação Inclusiva e compreendem a necessidade de se desenvolverem práticas mais inclusivas em detrimento à repetições dos conteúdos de sala de aula regular.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem, Inclusão, Práticas Pedagógicas, Sala de Recursos Multifuncionais.

INTRODUÇÃO

A educação como direito de todos é um princípio constitucional estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil, a Carta Magna, de 1988, a qual funda-se nos direitos humanos e proporciona expectativas em prol de novos caminhos em relação à inclusão de pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). A Carta Magna pressupõe garantias de direitos individuais e sociais que precisam ser colocados em prática para que sejam asseguradas ações democráticas das políticas de inclusão, de modo a corroborar mudanças na educação e na sociedade.

A educação faz parte de um processo social e não deve ser compreendida de forma isolada pois, exerce grande influência na transformação da sociedade e no fortalecimento da capacidade crítica do indivíduo, além de atestar o nível de desenvolvimento de uma sociedade. Nesse sentido, quanto maior o desenvolvimento de uma dada sociedade, maior será o entendimento acerca do papel da educação (PINTO; DIAS, 2018).

Com base nesses princípios, as políticas educacionais passaram por mudanças e transformações conforme o seu contexto histórico. Além disso, na década de 1990, surgiram as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.

Com o advento das políticas educacionais em prol da inclusão escolar, percebemos esforços direcionados para romper as barreiras atitudinais, avanços na busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito. Esse dado impulsionou as reformas no sistema educacional, perceptíveis pelas diversas ações oficiais, que asseguram a “equidade”, advinda pela universalização do acesso de todos à escola com qualidade no ensino.

O marco da universalização do acesso de todos à escola é a Declaração Salamanca (BRASIL, 1994), que proclamou a Educação Inclusiva e advogou a favor da necessidade de abranger todo o público da educação, além de primar pelas rupturas de barreiras que marginalizam e excluem social e culturalmente muitas pessoas que apresentam alguma deficiência ou condição de vulnerabilidade social.

Pesquisas e estudos como os de Mantoan (2004, 2011), Prieto (2006) e Zerbato e Mendes (2018), que discutem a inclusão de pessoas com deficiência, retratam como concepção de inclusão escolar que as instituições de ensino tenham um olhar para a diversidade dos estudantes e que, de alguma forma, possam corresponder às demandas que os mesmos necessitam de modo a garantir um ensino e

a aprendizagem o que pressupõe práticas pedagógicas que assegurem a Educação Inclusiva seja nas salas de aula de ensino comum ou serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é parte integrante do processo educacional, e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é o local que viabiliza o desenvolvimento do estudante de maneira a eliminar as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, nem sempre contemplam estratégias pedagógicas que consideram as especificidades dos estudantes, desfavorecendo, assim, a condição de aprendizagem do sujeito.

É possível, desse modo, refletirmos sobre as práticas pedagógicas que não são significativas aos estudantes e que vêm se perpetuando nas SRM, as quais, por vezes, se configuram em apenas um espaço físico a mais da escola quando não há, em seu interior, pessoas habilitadas e comprometidas com as causas da aprendizagem dos estudantes (SILUK; PAVÃO, 2015). Os autores esclarecem ainda, que os profissionais que atuam neste espaço precisam munir-se de conhecimentos sobre o processo de aprender, sobre a diversidade metodológica e sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão.

Com destaque, os mecanismos de aprendizagem fazem relação com a motivação, atribuindo significado à atividade, à atenção, à memória e à metacognição. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) enfatizam a necessidade de “[...] antecipar a natureza e as implicações do problema, comparar e selecionar estratégias de excursão pertinente, planejar estratégias escolhidas, controlar e regular o processo de resolução de problema”, de maneira a consolidar práticas inclusivas, visto que nesse processo a atividade protagonista torna-se essencial.

As práticas inclusivas podem ser situadas nas ações pedagógicas que atendam às especificidades de todos os estudantes. Conforme Pereira e Pires (2017) destacam, há a necessidade de práticas que não reforcem um currículo homogeneizado, de maneira a não igualar os estudantes uns com os outros.

Ainda no contexto inclusivo, é importante pensarmos que recursos e metodologias ativas precisam ser os mais diversos possíveis. Almeida e Valente (2011) definem as metodologias diversificadas como o caminho que norteia os processos de ensino e de aprendizagem, e as metodologias ativas são caracterizadas como meios de métodos ativos e criativos cujo foco seja o protagonismo do estudante.

Mantendo-se na linha do protagonismo, Mantoan (2011) destaca a necessidade de transformar a escola para, então, adequar-se aos novos tempos, incluindo

as mudanças atitudinais de professores, de diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e dos alunos das escolas.

A inclusão e o uso de metodologias ativas, nas práticas pedagógicas, expressam esses novos tempos educacionais, ao passo que podem potencializar o trabalho com estudantes do AEE da SRM e desvelar as nuances do processo de inclusão que, tem ocorrido com maior ênfase nas escolas justamente porque é nela que se trabalha o contexto de inclusão, visando assegurar melhores condições de igualdade na sociedade.

Nesse sentido, Amorim, Lima e Araújo (2017, p. 399) citam que no contexto da inclusão “[...] a escola se torna cenário que vai além do acesso aos portões, [torna um espaço] que ofereça uma educação de qualidade, considerando que, potencialmente, se trata de um ambiente dirigido à promoção da formação humana, em níveis qualitativos e sofisticados”.

Diante disso, tem-se a necessidade de incorporar práticas pedagógicas pautadas além do simples aspecto de possibilidades de transmissão dos saberes a estudantes, mas que favoreçam os processos de aprendizagem mais universais do ponto de vista da abordagem. Essa premissa, pressupõe que práticas pautadas num desenho mais universal colabora à participação de todos os estudantes numa sala de aula.

O desenho universal, inicialmente, pensado sob a perspectiva da arquitetura que busca por configurar espaços acessíveis a todos adentra o contexto da educação escolar. Seu desenho teórico, expõe princípios a saber: I) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo; II) oferecer múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante; e III) promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2018). Notadamente, pensar a prática sob essa perspectiva implica à compreensão de que esta abordagem reporta ao uso das metodologias ativas visto que essas podem possibilitar ao estudante o próprio envolvimento em ações como protagonista da sua aprendizagem.

Nesse cenário, as inquietações que impulsionaram a realização da pesquisa, no mestrado, estão em consonância com a atuação profissional da pesquisadora. Enquanto professora dos anos iniciais e dos finais do Ensino Fundamental presenciou práticas pedagógicas nas SRM, as quais, não raro, não se diferenciam das práticas desenvolvidas em sala de aula regular, desfavorecendo a aprendizagem do estudante.

Essas práticas desvelam o predomínio do uso do caderno como meio para denotar conhecimentos, além de haver um privilégio das atividades repetitivas para a fixação de conteúdos como estratégias para os processos de aprendizagem. Outro dado diz respeito ao fato de os professores seguirem rigorosamente seus planos de aula, sem priorizar as especificidades de aprendizagem dos estudantes, permeando os processos de ensino pela transmissão dos conteúdos.

O professor da SRM realiza atividades complementares e não substitutivas ou em caráter de reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula regular. Poulin, Figueiredo e Gomes (2013, p. 7) ressaltam que as atividades realizadas com os estudantes precisam envolver os mecanismos de aprendizagem, os quais “[...] estão relacionados aos processos implicados na aquisição dos conhecimentos e das habilidades, que pode ser conceitual, motora ou social”. Esse aspecto reporta à necessidade de atuar-se para o desenvolvimento e para o aprimoramento das Funções Psicológicas Superiores (FPS).

Fato é que o cenário das práticas pedagógicas desfavorecedoras do processo de desenvolvimento do estudante, urge por transformações das ações pedagógicas do professor do AEE da SRM por meio de formação continuada, tendo como princípio o processo de reflexão das práticas já desenvolvidas, para que, assim, sejam analisadas e compreendidas, de modo a visualizarem novas possibilidades de abordagem.

Demo (2014) destaca a importância de proporem-se processos reflexivos e dialógicos aos professores, no intuito de beneficiar os estudantes no processo educacional, oportunizando aos docentes a possibilidade de demonstrar que estes sabem reeducar-se constantemente.

Nesse contexto, a reflexão sobre a prática pedagógicas torna-se urgente. A compreensão de como os estudantes aprendem e qual a sua vivência de mundo delinea práticas pedagógicas direcionadas à aprendizagem de cada um.

Desse modo, temos a convicção, conforme Ropoli *et al.* (2010, p. 9), de que “[...] a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

A ruptura com práticas conservadoras torna-se uma emergência pedagógica, uma vez que o papel da SRM se consolida quando consegue articular questões referentes aos conteúdos curriculares que veiculam em sala de aula regular àquelas relacionadas às funções superiores compreendidas na atenção, na percepção, na

memória, no raciocínio, na imaginação, na criatividade, na linguagem, na análise e na síntese, no planejamento, na elaboração de soluções aos problemas que vivenciam, dentre outros (BAUCH, 2014).

A intencionalidade da prática pedagógica está na elaboração e na organização do conhecimento e de vivências, a fim de consolidar um processo de ensino e de aprendizagem inovador, que provoque mudanças sociais no ambiente escolar e que, com isso, os estudantes sejam os principais beneficiados dessa transformação. Nesse sentido, Galvão Filho (2012) identifica que:

As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada da relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. (GALVÃO FILHO, 2012, p. 67).

Diante da crescente mudança no cenário educativo, as práticas pedagógicas precisam acompanhar a evolução desse contexto, o qual precisa ser mediado pela atuação do professor, de forma a articular a prática à teoria, um trabalho que é colaborativo e intencional. Nesse viés, o trabalho docente é ratificado como papel fundamental para que ocorram os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva de fortalecer ações dialógicas, comunicativas, autônomas entre professor e estudante.

Nesse contexto, o encadeamento entre teoria e prática é o que atribui direcionamento e significado às ações docentes, uma vez que o aprofundamento teórico é o meio para obter-se aquilo que se planeja. Diante desse movimento, o professor passa a desempenhar seu papel de mediador do conhecimento, contribuindo para transformações na sua própria realidade e na do contexto educacional em que está inserido. Assim, é capaz de ser protagonista de suas escolhas, seus objetivos, suas estratégias, seus recursos, seus métodos e suas práticas pedagógicas a serem utilizados.

Com isso, considera-se necessária a constante reflexão sobre a prática pedagógica pautada na luz da teoria e na vivência docente, como pressuposto de análises e de redirecionamentos para que possam ser traçados caminhos diversificados que levem à promoção de uma proposta de planejamento de ensino que assegure as necessidades dos estudantes. Esse delineamento pressupõe o engajamento em processos de formação continuada.

Reportando à necessidade de formação a partir da realidade Moran (2018) enfatiza que a formação continuada precisa partir necessariamente, da realidade imediata do professor, das necessidades individuais e do coletivo em que está inserido, buscando a valorização da trajetória percorrida de cada um dos agentes envolvidos nos processos propostos, bem como dispor momentos em que os professores possam compartilhar suas vivências, suas experiências e possam se apropriar de novos saberes. Para Freire (2015), a educação é um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões, trata-se de uma atividade mediada.

A atividade de mediação realizada por meio das práticas pedagógicas – uma forma privilegiada de medição pedagógica – permite deflagrar processos de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS conseqüentemente.

Por meio de práticas intencionais, planejadas e inovadoras ocorre a mediação pedagógica e, neste processo o professor contribui para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A partir da internalização de práticas sociais específicas e intencionais que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio da aprendizagem, a partir do processo intencional e culturalmente organizado que acontece necessariamente no contexto escolar.

Nessa linha, o desenvolvimento das FPS recebe influência das condições de vida, ligadas, diretamente, à educação, ao ambiente em que vive o indivíduo e, principalmente, à mediação proporcionada pelos docentes. Vygotski (1998, p. 58) afirma que: “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”.

Com esse contexto, importa compreendermos o papel que as práticas pedagógicas podem conferir ao desenvolvimento das FPS, visto que, no âmbito da inclusão escolar, tal desenvolvimento tem se configurado um importante desafio.

Baseando-se nisso, entendemos os processos de ensino e de aprendizagem no contexto da inclusão, que permite uma analogia à hipótese principal de Vygotski (1998), o qual afirma que o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. Como indicamos, a inclusão escolar configura-se em um processo desafiador, no qual os docentes são chamados a consolidarem práticas inclusivas sem que, por vezes, o próprio conceito de inclusão esteja devidamente clareado.

Dito de outro modo, toda aprendizagem é ativa em alguma circunstância, o que torna relevante o estudo e o aprofundamento sobre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA consiste em um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes que são públicos da Educação Especial ou não, que se desenvolve nas práticas pedagógicas.

Assim, amplia-se o conceito de acessibilidade a espaços, a objetos e a ferramentas para apresentar um desenho didático que norteie o professor para a organização do ensino em uma perspectiva inclusiva, que perpassa pela flexibilidade do currículo e pelo acesso à aprendizagem (CAST, 2018; MEYER; ROSE; GORDON, 2002).

Na busca por romper práticas conservadoras e centradas em repetições dos conteúdos de sala de aula, o DUA pode ser situado como uma alternativa, uma abordagem metodológica que, necessariamente, coaduna com os princípios das práticas inclusivas, com as práticas nas quais a mediação pedagógica desafia e se desafia à novas aprendizagens.

Diante do exposto, compreendemos a importância do AEE como serviço primordial do processo de inclusão, uma vez que estrutura as reflexões referentes às vivências e às práticas pedagógicas aplicadas de modo diversificado na sala de recursos, tendo como ponto inicial as especificidades de cada estudante.

De acordo com Farias e Santos (2020), as salas de recursos devem

[...] oferecer condições que levem o sujeito, a superar suas necessidades particulares/específicas e desenvolver suas habilidades, promovendo o sujeito as mais variadas situações pedagógicas, com os diversos materiais que a sala de recurso multifuncional possa oferecer, permitindo experimentações, elevando seu potencial cognitivo [...], bem como estimular seu desenvolvimento intelectual, físico e psicológico dentro do espaço escolar, com os diversos profissionais que lá existem. (FARIAS; SANTOS, 2020, p. 5).

Sob essa perspectiva, tem-se a evidência da importância do trabalho do professor na sala de recursos com os estudantes da Educação Especial, dado que promove a inclusão e a aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas diversificadas, concomitantemente à inserção do estudante no âmbito social.

Essa prerrogativa corrobora a consolidação das diretrizes e dos decretos nacionais voltados à Educação Especial, visto que perpassa por caminhos que

reconhecem e valorizam a diversidade humana, subsidiando situações que concretizam práticas de inclusão educacional, tais como as desenvolvidas na SRM.

Nessa direção, ressaltamos que, de acordo com Prais, Pereira e Pereira (2015, p. 127), há a necessidade de se “[...] problematizar quais as estratégias mais adequadas para enfrentar a exclusão educacional e desrespeito à dignidade humana”. Mais uma vez, há destaque para a urgência de práticas pedagógicas que diferem das realizadas em sala de aula, já que os estudantes da Educação Especial necessitam de todas as condições possíveis para que avancem nos processos de aprendizagem.

Desse modo, se na sala de aula os estudantes não avançam com as metodologias utilizadas por seus professores, espera-se que, na SRM, estratégias metodológicas diversificadas sejam apresentadas aos estudantes. Essa ideia relaciona-se com um dos princípios do DUA, no que se refere às formas de apresentação do conhecimento (CAST, 2018).

A pesquisa foi desenvolvida sobre a temática das práticas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais problematizando o fato de que muitas práticas pedagógicas desses espaços de atendimento educacional especializados funcionam como repetições das práticas que se desenvolvem em sala de aula regular.

Assim, teve por objetivo compreender como o DUA pode se constituir como uma abordagem para promoção de práticas que desenvolve autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Buscamos nos fundamentos e contribuições teóricas que discorrem acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem e as Práticas Pedagógicas Inclusivas no Atendimento Educacional Especializado com a finalidade de iluminar a problemática, em tela, com indicativos de caminhos necessários a remoção de barreiras à aprendizagem.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e de campo de abordagem de análises qualitativa. Os participantes da pesquisa são 11 professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede de Ensino Estadual e Municipal de uma cidade do Estado do Paraná e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com roteiro semiestruturado.

A pesquisa de campo possibilitou o levantamento de dados sobre o perfil profissional e acadêmico das professoras e, também, as demandas pontuadas pelos participantes que subsidiaram a elaboração do produto educacional **e-book** autoformativo e disponibilizado aos participantes e demais interessados na temática.

Os resultados evidenciam grande engajamento com o trabalho que desenvolvem, ciência da importância desse serviço para a Educação Inclusiva e

compreendem a necessidade de se desenvolverem práticas mais inclusivas em detrimento à repetições dos conteúdos de sala de aula regular. Entretanto, por vezes, sentem-se pressionados por atender expectativas e cobranças dos professores do ensino comum, e acabam reproduzindo os conteúdos da sala de aula, bem como, em conflito por terem ciência de não estarem desenvolvendo um trabalho que impulse a aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

Como fundamentos metodológicos, neste estudo, foi realizada a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”; por sua vez, a pesquisa de campo é retratada por Lakatos e Marconi (2013, p. 69) como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”, uma vez que possibilitará a obtenção de dados.

Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos, elegemos a abordagem qualitativa para a análise dos dados. A análise de dados qualitativa é definida por Creswell (2010, p. 43) como “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, quer dizer, envolve o campo interpretativo acerca do que vem ocorrendo em determinado contexto.

Para tanto, a abordagem qualitativa pressupõe a organização dos dados de forma a explicitar ideias e o foco de atenção que configuram a expressão dos participantes. Dessa maneira, elegemos como fundamento para as análises dos dados a análise temática, a qual se deu a partir da definição de temas que, conforme Braun e Clarke (2006, p. 3), “[...] fornece[m] uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”.

Esta pesquisa seguiu os preceitos éticos e obteve aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), conforme Parecer Consubstanciado nº 4.888.252.

Nosso campo de pesquisa foram as SRM de 11 instituições de ensino, sendo quatro colégios estaduais e sete escolas municipais, localizados em uma cidade do litoral do Estado do Paraná. Os participantes da pesquisa foram 16 professoras

atuantes na SRM, sendo nove da rede municipal e sete vinculadas às instituições de ensino estadual de uma cidade do litoral do Estado do Paraná.

A participação deu-se por meio das respostas aos roteiros de entrevista semiestruturado e da disponibilização de planos de ensino desenvolvidos em sala de aula. Dentre as respostas, as professoras indicaram demandas para a organização dos temas constantes no **e-book** autoformativo e cederam seus planos de aula, dos quais alguns foram incrementados, juntamente à pesquisadora, com os princípios do DUA.

A fim de preservar a identidade das participantes, elas foram identificadas da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11. A letra P indica professora e a sequência numérica revela o número de participantes. Das 16 professoras convidadas, cinco deixaram de participar de alguma etapa, permanecendo 11 professoras, que, além das etapas da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e das entrevistas, enviaram, também, os planos de aula para que fossem utilizados no **e-book**, que se configura como produto educacional desta pesquisa.

Com isso, para as análises, foram considerados apenas os dados das 11 participantes que contribuíram em todas as etapas da pesquisa, visto que assinaram o TCLE, participaram das entrevistas (as quais foram gravadas em áudio) e enviaram os planos de aula.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados ocorreu mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação para os professores por meio do Termo de Ciência do Responsável e do Parecer Consubstanciado do CEP para a realização da pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos entrevista com roteiro semiestruturado organizados em duas seções. Na primeira seção, buscamos saber a caracterização do perfil acadêmico e profissional das professoras, bem como saber sobre a formação continuada e as demandas formativas; e na segunda seção, apresentamos três situações-problema, a fim de obtermos informações sobre as práticas de SRM e os saberes do AEE.

Para as análises dos dados consideraram o foco na análise temática fundamentada em Braun e Clarke (2006). A pesquisa delineada pela análise temática considera as fases dessa modalidade de análise, mas também a recursividade, pois as fases não ocorrem de forma estanque. A análise temática apresenta seis fases, a saber: 1. Familiarização com os dados; 2. Geração dos códigos iniciais; 3.

Iniciando a configuração dos temas; 4. Revisando e ressignificando os temas; 5. Definição e nomeação final dos temas; e 6. Produção do relatório. Braun e Clarke (2006) destacam ainda que a análise temática permite flexibilidade, visto que essa sequenciação se trata de uma sugestão, pois a característica da recursividade sempre está presente.

Na Fase 1, foi realizada a familiarização com os dados a partir da leitura e da releitura deles. Os dados ou as falas das participantes foram transcritos em quadros descritivos, resultando em 55 páginas de transcrição. Ainda na fase da familiarização, avançamos para as transcrições que foram organizadas em quadros descritivos, compostos por quatro colunas distribuídas da seguinte forma: identificação do sujeito, fala literal, ideia central e foco de atenção. Na sequência, foi realizada a categorização dos temas de análise temática, ou, como assinalam Braun e Clarke (2006), dos códigos iniciais. Por fim, com a definição dos códigos iniciais, prosseguimos com a leitura e a interpretação dos dados, visando a sistematização dos temas a serem utilizados na análise, na discussão e na interpretação dos dados.

Após a leitura e a releitura dos dados, passamos à Fase 2 com a criação dos códigos/padrões iniciais. Nessa fase, os dados foram sendo reorganizados em pequenos trechos de falas, a partir dos quais foi possível percebermos o tema central das ideias e os focos de atenção. Nesse momento, fomos observando as reincidências e o que os determinados trechos estavam nos "dizendo". Essa fase indica os elementos mais básicos dos dados "brutos". Foi importante definirmos os códigos iniciais sem perder de vista a questão e os objetivos da pesquisa. Com isso, alguns códigos perderam o potencial para os temas aqui delineados.

Após a qualificação dos códigos iniciais, passamos à Fase 3, na qual fomos delineando possíveis temas de análises. Os temas foram criados a partir do agrupamento dos códigos iniciais (ideias e foco), considerando o potencial dos códigos para se constituírem os temas.

Realizada essa etapa, passamos à Fase 4, momento em que os temas previamente elaborados na Fase 3 passaram por refinamento e aprofundamento. Nessa etapa, importou analisarmos a relevância e o significado que os temas explicitavam na relação com a questão e o objeto da nossa pesquisa. O interesse não estava na relação do tema com a repetição dos códigos entre as participantes, mas exclusivamente no significado e na prevalência com o objeto de pesquisa.

Assim, a Fase 4 permitiu a revisão dos temas com o objetivo de verificar a funcionalidade deles em relação aos extratos das falas das participantes e ao

refinamento dos temas. A Fase 5 ocorreu quando nomeamos os temas de análise, sendo eles: 1. O trabalho pedagógico no AEE: reforçando as práticas da sala de aula a partir do diagnóstico do aluno; 2. O AEE em tela: as tensões entre práticas conservadoras e práticas inovadoras; e 3. As estratégias pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de todos. Os temas permitiram-nos criar os títulos preservando a concisão e a coerência das falas das participantes, à luz da pergunta e do objeto desta pesquisa, considerando a sua história – conforme Braun e Clarke (2006), cada relato tem em si uma história.

Por fim, a Fase 6 configurou-se pelo relatório que explicita a história contada pelos dados. Nessa fase, os dados “vivos”, extratos das falas, foram analisados à luz da teoria abordada ao longo da pesquisa teórica. Notadamente, nessa fase, foi possível retomarmos aos dados iniciais transcritos nos quadros descritivos, os quais foram basilares para a configuração dos códigos e dos temas de análises, dos quais elegemos o tema: **as estratégias pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de todos** a partir do qual teceremos análises na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE TODOS

Nesta seção tecemos alguns pontos de discussão de nossas análises e por considerar os limites de espaço e tempo, nesta exposição, abordaremos as falas de alguns dos participantes selecionadas, aleatoriamente.

Em princípio ressaltamos que o DUA é uma abordagem metodológica que visa propor ações e estratégias pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem de todos. Essa abordagem pauta-se, principalmente, na criação e na aplicação de estratégias que envolvem acessibilidade a todos (CAST, 2018).

Não esperávamos que tais princípios aparecessem nas declarações das docentes, porém é bem comum que, na prática cotidiana, tais princípios sejam evidenciados sem que se tenha a necessária consciência sobre eles. Isso deixa claro que o foco das práticas pedagógicas que se utilizam de recursos diversos está mais centrado no recurso pelo recurso ou na atividade pela atividade.

Com base nesses apontamentos iniciais, direcionamos nossas análises acerca das práticas pedagógicas manifestadas pelas docentes, com base nos

objetivos dos princípios do DUA: i) proporcionar modos múltiplos de representação/apresentação; ii) proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; iii) proporcionar modos múltiplos de engajamento e envolvimento, aqui, nos centramos no princípio da representação/apresentação.

O primeiro objetivo que trata da diversidade nas formas de representação e apresentação dos conteúdos coloca em xeque as formulações tradicionais, visto que “[...] o professor enche o quadro, escreve demais, eles se perdem, não conseguem aprender, e se for assim, na SRM não vai ser diferente” (P9, 2022). Essa forma de contrapor a um modelo tradicional de ensino corrobora as ideias colocadas na abordagem baseada no DUA e, ainda que desconheçam essa abordagem, algumas professoras sinalizam para tal empreendimento.

[...] às vezes, a gente pensa que já sabe, mas quando participam de alguns jogos, vê que a criança também tem dificuldade e aí vai ajudar tanto ele quanto as outras crianças da sala de aula. É bem importante ter opções, mostrar o conteúdo por meio de jogos, criar com eles, fazer recortes, fazer que eles escrevam, montem, participem, e não esquecer que eles participam quando valorizamos o que eles fazem. (P6, 2022).

A fala de P6 remete à importante consideração de que o AEE precisa estar à frente, sempre promovendo inovações junto aos professores de AEE e aos regentes. Além disso, ressaltam as ferramentas pedagógicas adequadas para atender às especificidades de cada um dos estudantes, e corroboram que “[...] cada um é único e não existe uma fórmula geral que funcione para todos. O ritmo de aprendizagem é individual, seja da criança com deficiência, ou não. Quanto mais recursos a escola oferecer, menos limitações as crianças terão” (PAPA *et al.*, 2015, p. 1).

As diversas formas de representação/apresentação como um princípio do DUA se relacionam às diferentes alternativas para que as informações sejam percebidas por parte dos estudantes. Ao lançar mão de formas diversificadas de apresentação, o professor acomoda as diferentes especificidades; assim, os estudantes que se relacionam melhor com objetos visuais podem apreender de forma mais eficiente quando estes são articulados aos direcionamentos dos conteúdos. O mesmo acontece para os estudantes que se beneficiam melhor dos conteúdos quando articulados aos recursos audíveis.

Pensando no contexto da aprendizagem escolar, a proposição de estratégias diversificadas nas formas de apresentação do conteúdo requer mudança de percepção e de conduta dos professores, que se materializam por meio da promoção

de procedimentos metodológicos e organizativos da escola e da sala de aula. Um aspecto importante a ser considerado diz respeito à objetividade de cada recurso e procedimento; assim, é preciso indagar: Com que finalidade eles são utilizados? Ao entender-se as proposições de recursos diversificados, está se ultrapassando os limites da atividade pela atividade, do jogo pelo jogo. Assim, trata-se de articular o que será apresentado às reais necessidades educacionais de cada um dos estudantes.

Dessa maneira, pressupõe-se que o docente, ao escolher um dado recurso ou procedimento metodológico para apresentar os conteúdos, sabe das especificidades de aprendizagem de cada um de seus estudantes, quer dizer, sabe muito mais do que a dimensão biológica, a dificuldade ou o laudo do estudante, sabe quais as suas especificidades e as formas pelas quais interage com o objeto do conhecimento.

Nesse sentido, o ensino pautado no princípio da representação/apresentação está fundado na diversidade dos estudantes. Baseando-se nesse aspecto, considere-se, também, a dimensão do currículo que se desenvolve na SRM.

Cerqueira (200-) destaca algumas definições de currículo, sendo elas:

[...] currículo formal – plano e propostas pedagógicas; currículo em ação – aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas e currículo oculto - o dito, aquilo que tanto aluno quanto professores trazem, carregado de sentimento, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula. (CERQUEIRA, 200-, p. 9).

Assim, o currículo que se desenvolve na SRM definimos como currículo em ação, posto que não há uma predefinição do que deva ser trabalhado na SRM. Como já assinalamos, o “currículo em ação” relatado pelas participantes se materializa com os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. Logo, as mediações curriculares a serem desenvolvidas na SRM deveriam voltar-se ao desenvolvimento das FPS, mas, estão apenas articulados aos conteúdos curriculares que se relacionam à educação escolar.

Teóricos da escola vigotskiana, em suas pesquisas, sobre o desenvolvimento dos “processos psicológicos superiores”, que envolvem atenção, memória, percepção, raciocínio, imaginação e sentimentos, sempre relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, assinalam que o desenvolvimento dessas funções se dá desde os elementos mais simples aos mais complexos, em uma perspectiva biológica

e social, nas ações planejadas e intencionais que se desenvolve na SRM e requer que se atente a tais funções, visto ser elas que impulsionam a aprendizagem dos conteúdos.

Na pesquisa, os relatos mostram que muitas ações pedagógicas docentes se relacionam com práticas mais interativas, nas quais o foco está em promover a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, além de se constituírem como atividades e propostas que podem atender às diversas especificidades, conforme indicam as falas de P5 e P11.

Tem que ver os caminhos pelos quais as crianças aprendem, é visual, é auditivo, é tátil, então é de suma importância o professor primeiramente pesquisar qual é a área que o aluno mais consegue aprender, de qual forma? É através de ouvir, vai trabalhar uma música, através de rima, vai introduzir a matemática usando recursos, é... diversos recursos que ele possa pegar, que ele possa tocar, que ele possa sentir, porque aí é o tato, são os recursos diversos que ajudam na aprendizagem, mas também no desenvolvimento desses alunos. (P5, 2022).

Tem várias crianças com deficiência na mesma sala então, assim, mudar um pouco dessa questão de prática de livro didático e quadro e copie e responde, né! Então acho que a gente teria que trazer para a sala de aula uma aprendizagem mais prazerosa para o aluno não só na disciplina de matemática, mas em todas com figuras! Outras opções, mas atividades interativas entre os alunos também, atividades que não seja só a leitura de livro e caderno. (P11, 2022).

Embora, as participantes direcionem suas ações por esse caminho, por vezes suas mediações se desenvolvem centradas nos conteúdos de sala de aula. Esses dados são indicativos das tensões que vivenciam as participantes entre ter as práticas questionadas e a ânsia por fazer com que os estudantes se apropriem dos conteúdos escolares.

De fato, os conteúdos da escolaridade devem estar articulados às práticas da SRM, de acordo com os níveis e as modalidades de ensino. Entretanto, não se deve prescindir de atender a construção de conhecimentos significativos, os quais devem se organizar entre conceitos cotidianos e científicos (CERQUEIRA, 200-).

Com base nisso, também é necessário destacarmos que as atividades diferenciadas, os recursos e os procedimentos didáticos diversos não podem ficar restritos ao aspecto lúdico, como aponta P10: "Eu ofereço aqui na sala de recursos as atividades lúdicas, com jogos e outros recursos, aí vou 'casando' os jogos, o lúdico com atividades e a menina está aprendendo, 'crescendo', 'melhorando', se desenvolvendo, né!" (P10, 2022).

Os apontamentos teóricos e as falas das participantes reportam ao que falam Pletsch e Souza (2021, p. 20) sobre o DUA, quando afirmam que essa abordagem possibilita o “[...] acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições [...], a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva”, essa abordagem metodológica viabiliza, via mediação pelo ensino sistematizado, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, propiciando a equidade, já que busca contemplar necessidades individuais.

Ao adotar-se uma abordagem pautada no DUA, as práticas de ensino são problematizadas e impulsionam a pensar um currículo mais flexível voltado a facilitar o ensino e a aprendizagem (CAST, 2018).

Entendemos a ideia de “facilitar” como o não enrijecimento em torno de práticas convencionais nas formas de apresentação e de representação dos conteúdos, uma vez que “[...] não existe um único meio de representação de conteúdo, já que os processos de apreensão não ocorrem da mesma maneira para todos” (SOUZA, I. M. da S. de., 2020, p. 232). É a partir dessa decisão, na forma como serão apresentados os conteúdos, que se pode ou não impulsionar o engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, formas diversificadas de expressar o aprendido, portanto, as práticas pedagógicas na SRM pautada no desenho universal tem potencial para consolidar práticas inclusivas, se configuram substancialmente distintas do que se desenvolve em sala de aula ao passo que aprimora as bases para as aprendizagens acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização do processo de pesquisa representa uma retomada ao que delineamos como temática, problema e objetivos para ela. Direcionamos nossos olhares para as práticas docentes e focamos no aspecto emblemático do fazer docente vivenciado no cotidiano das instituições educativas, nas quais atuam as docentes participantes desta pesquisa. Vivenciando a problemática de uma prática pedagógica nas SRMs que reproduz conteúdos e metodologias desenvolvidas em sala de aula comum, ensinamos tecituras teórico-práticas, em busca de vislumbrar fundamentos que nos possibilitassem compreender as nuances das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano do AEE e os indicativos de como as práticas podem ser desenvolvidas.

Delineamos o texto com o objetivo de compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem pode se constituir como uma abordagem para promoção de práticas que desenvolve autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Constatamos que as docentes, a despeito de atuar na SRM, centram suas práticas em conteúdos e metodologias de sala de aula. Nesse quesito, entendemos pelos fundamentos teóricos visitados que, ao atuar dessa forma, os estudantes pouco avançam no processo de aprender, visto que acabam, por vezes, tendo reforçado as dificuldades manifestas em sala de aula.

Ficou evidente que as professoras, entre os confrontos e os conflitos sobre o que a sociedade espera da escola, e os questionamentos sobre o seu fazer, quando se deparam com declarações como “[...] *na sala de recursos é só jogo*”, realizam ora práticas conservadoras ora práticas inovadoras.

Com esse pressuposto delineado na nossa problemática central, direcionamo-nos em busca dos fundamentos do DUA, os apontamentos teóricos indicam que essa abordagem pode configurar-se como metodologia que possibilita o protagonismo tanto dos docentes quanto dos estudantes. Dos docentes, porque, desafiados por práticas inovadoras, protagonizam novas alternativas metodológicas; dos estudantes, porque protagonizam seu processo de aprender pela construção do conhecimento por meio de desafios pedagógicos colocados a eles.

Destacamos que os princípios do DUA, embora estranhos às participantes, foram percebidos nas suas falas, mais especificamente o princípio da ação e representação, quando elas se engajam em propor práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, não foi perceptível o princípio do engajamento tal como exposto nos fundamentos do DUA, uma vez que ele implica ações desafiadoras que levem os estudantes a engajar-se na ação e não apenas a motivação pela valorização do estudante, o que ficou bem perceptível nas falas das participantes.

Ainda quanto aos princípios do DUA, podemos inferir que a dimensão da ação e expressão se faz presente, visto que as docentes, quando apresentam práticas inovadoras, possibilitam aos estudantes formas diversas de expressar o aprendido.

Todavia, como pontuamos em diversos momentos, a tensão vivenciada entre o que é atribuição do professor do AEE – complementar os processos de aprendizagem – e as expectativas da escola e mesmo dos professores da sala comum implica a prática dos docentes, de forma que, não raro, a gama de recursos utilizados são

caracterizados apenas como um recurso a mais, esse dado indica a necessidade de mais pesquisa e proposição de formação continuada aos professores da SRM.

Em acordo ao apontado por Mittler (2003), pretende-se que os professores compreendam que a inclusão educacional envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas nos aspectos atitudinais, relacionais e, sobretudo, pedagógicos, em que o objetivo central consiste em assegurar que os estudantes possam ter acesso a um leque de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. de; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 387-403, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8867>

BAUCH, K. B. Recursos para a promoção da inclusão na escola. *In*: PARANÁ. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Curitiba: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

CAST. Center For Applied Special Techonology. **About Universal Design for Learning**, version 2.2. 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. **Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. [200-]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

CRESWELL J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FARIAS, R. de; SANTOS, M. Z. de Q. O atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais em duas salas da rede municipal do recife na percepção das professoras do AEE. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió. **Anais eletrônicos** [...]. Maceió: Conedu, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68933>. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. São Paulo: Unicamp, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p113-144>

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. [S. l.]: CAST, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

PAPA, F. *et al.* **Inclusão**: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. 2015. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/INCLMUDANCAOLHARCOMUNESCOLARCONSTRESCOLAMELHORINCLUSIVA.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

PEREIRA, C. D.; PIRES, Y. R. **Práticas Curriculares No Atendimento Educacional Especializado**: entre o proposto e o vivido. 2017. Disponível em: <https://ope.education/praticas-curriculares-no-atendimento-educacional-especializado-entrec-o-proposto-e-o-vivido/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. Educação e pesquisa. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-508, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001>

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. **O aluno com deficiência intelectual**: funcionamento cognitivo e estratégias de avaliação. Trabalho apresentado

na Plataforma do Curso Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC. Fortaleza: UFC, 2013.

PRAIS, J. L. de S.; PEREIRA, D. da S.; PEREIRA, S. D. C. Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. *In*:

SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: PUC-SP, 2015. p. 116-129.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a

escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2022.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. **A política e a implementação das salas de recursos multifuncionais**: os materiais e as ações do atendimento educacional especializado. Santa Maria: UFSM; Editora pE.com, 2015.

SOUZA, I. M. da S. de. Desenho Universal para Aprendizagem: perspectivas para a inclusão educacional. *In*: PLETSCHE, M. D.; ROCHA, M. G. S.; OLIVEIRA, M. C. P.

(org.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2020. v. 1. p. 228-246.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.027

PROCESSOS INCLUSIVOS DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL (SÍNDROME DOWN) NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA

DEUZIMAR HELENA DE OLIVEIRA BOTELHO

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Professora de educação especial na educação básica, Professora/tutora em cursos de EAD em cursos de Especialização e Extensão em Universidades Públicas, helena.df@hotmail.com;

VALÉRIA MARQUES DE OLIVEIRA

Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do RJ., Doutorado em Psicologia pela UFRRJ, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do RJ, valeriamarques@ifrrj.br

RESUMO

A revisão sistemática de literatura é uma modalidade específica de pesquisa que segue protocolos rigorosos para realizar uma análise abrangente e sistemática de um corpus documental relevante sobre um determinado tema. A revisão sistemática busca reunir, avaliar criticamente e sintetizar todas as evidências disponíveis para responder a uma pergunta de pesquisa específica. Ao conduzir uma revisão sistemática de literatura, são definidos critérios claros de inclusão e exclusão dos estudos, além de uma estratégia de busca abrangente em diferentes bases de dados. Os estudos relevantes são selecionados com base em critérios pré-estabelecidos, e sua qualidade metodológica é avaliada de forma sistemática. O objetivo deste trabalho da revisão sistemática é fornecer uma síntese imparcial e abrangente das evidências existentes sobre um determinado tópico, a fim de informar a tomada de decisão, identificar lacunas no conhecimento e fornecer diretrizes para pesquisas futuras sobre tema de processos inclusivos de estudantes com deficiência intelectual (síndrome de down) no ensino superior.

Palavras-chave: Inclusão no Ensino Superior, Deficiência Intelectual, Revisão Sistemática, Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

Revisar a literatura é uma atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. Ela evita a duplicação de pesquisas, permite o reaproveitamento e a aplicação de estudos em diferentes contextos, identifica possíveis falhas nos estudos existentes e fornece recursos para a construção de estudos específicos. Além disso, a revisão de literatura possibilita preencher lacunas na área de conhecimento, propor temas e problemas inovadores, contribuir para avanços científicos e otimizar recursos em benefício da sociedade, das instituições e dos governos que apoiam a pesquisa, (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Já a revisão sistemática da literatura é de fato uma modalidade de pesquisa que vai além da simples revisão de literatura. Ela segue protocolos específicos e busca fornecer uma abordagem mais sistemática e lógica para analisar um corpus documental extenso. A revisão sistemática busca não apenas entender a literatura existente, mas também avaliar criticamente os estudos e identificar o que funciona e o que não funciona em um determinado contexto. Ela busca sintetizar e analisar as evidências disponíveis para responder a uma pergunta de pesquisa específica, fornecendo uma base sólida para a tomada de decisões informadas e para a elaboração de políticas e práticas baseadas em evidências.

Neste contexto a revisão sistemática visa fornecer uma síntese imparcial e abrangente das evidências existentes sobre um determinado tópico, a fim de informar a tomada de decisão, identificar lacunas no conhecimento e fornecer diretrizes para pesquisas futuras. Neste artigo a revisão discorrer sobre os processos inclusivos de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, trazendo conceitos e trabalhos relacionados a essa temática.

O processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é um desafio contínuo que exige investimento em recursos e capacitação docente. Autores como Selau et al. (2017) enfatizam a importância de promover informações que facilitem a integração e participação desses alunos no ambiente acadêmico. Isso requer a adoção de práticas de ensino adequadas às suas necessidades, como destacado por Vargas (2006).

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm se esforçado para melhorar o acesso à educação por meio de leis e decretos, com o objetivo de garantir a permanência e a não desistência das pessoas com deficiência. A inclusão é considerada um princípio essencial no Ensino Superior, segundo Poker et al. (2018).

A importância de compreender como as instituições de ensino superior estão se organizando para atender às necessidades especiais dos alunos é amplamente reconhecida. A inclusão de estudantes com necessidades especiais no ambiente universitário é um desafio complexo, que requer planejamento e estratégias efetivas para garantir a igualdade de oportunidades educacionais, (ROSAMARIA et al, 2016).

Nesse contexto, a realização de uma revisão de literatura sobre o tema se mostra uma abordagem fundamental para os pesquisadores que se dedicam a investigar a inclusão desse público na universidade. Tal revisão permite uma visualização abrangente da área, bem como auxilia no planejamento de novas questões de pesquisa, ao identificar lacunas no conhecimento existente.

Para realizar o trabalho, utilizou-se uma metodologia de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa para abordar a questão da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A fim de obter uma visão abrangente e atualizada sobre o tema, foi realizada uma revisão sistemática da literatura com mapeamento de publicações acadêmicas relevantes.

Para iniciar o processo de revisão, uma busca abrangente foi conduzida em diversos indexadores, como o *Google Acadêmico*, *Scielo* e periódicos CAPES, utilizando termos-chave específicos, como “inclusão”, “deficiência intelectual” e “ensino superior”. Esses indexadores foram selecionados devido à sua ampla cobertura de periódicos acadêmicos e base de dados de pesquisa.

A busca inicial resultou em uma quantidade documental considerável relacionada ao tema. No entanto, para garantir a relevância e a qualidade dos estudos selecionados, foram aplicados critérios de exclusão. Esses critérios incluíram a análise do título, resumo e palavras-chave de cada estudo, visando identificar aqueles que atendiam aos objetivos da pesquisa e estavam alinhados com os critérios de inclusão predefinidos.

METODOLOGIA

Utilizou-se a pesquisa empírica, descritiva, com abordagem qualitativa, (que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito), um vínculo que não separa o mundo objetivo e a subjetividade (GIL, 2002). A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa, com objetivos de pesquisa descritiva, que visa descrever as características de determinada população, que envolve técnicas de coletas de dados.

O estudo buscou abordar a questão da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, a fim de obter uma visão abrangente e atualizada sobre o tema. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura com mapeamento de publicações acadêmicas relevantes, sistematizando em tabelas as produções mais relevantes ao estudo.

Para iniciar o processo de revisão, uma busca abrangente foi conduzida em diversos indexadores, como o **Google Acadêmico**, **Scielo** e periódicos CAPES, utilizando termos-chave específicos, como “inclusão”, “deficiência intelectual” e “ensino superior”. Esses indexadores foram selecionados devido à sua ampla cobertura de periódicos acadêmicos e base de dados de pesquisa.

Os resultados obtidos com o presente trabalho centraram-se na contribuição do progresso dos conhecimentos teóricos e práticos tanto para as áreas de educação da psicologia, uma vez que estudam a subjetividade do indivíduo e o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado do objetivo deste trabalho, de investigar na literatura, o estado da arte, sobre a inclusão do universitário com deficiência, foram encontrados e lidos quatro artigos que discutiam sobre o tema de deficiência intelectual no ensino superior, e todos citavam a legislação como forma de entrada e permanência do universitário nas IES, acessibilidade e formação de professores (LBI 13.146/2015, PORTARIA 3.284/03). Especificamente sobre síndrome de Down no ensino superior, foram encontradas duas dissertações, uma que fazia um estudo de caso de uma estudante universitária com SD, que diferentemente da minha pesquisa fez estudo de caso, no qual citava a trajetória da vida da estudante com SD e sua família, da educação básica ao ensino superior (LIMA, 2007) e outra publicada em 2012, que estudou os fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de **Down** no curso de Pedagogia.

Esse trabalho iniciou com uma revisão sistemática da literatura que trata da inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior. O passo inicial foi estabelecer a pergunta: quais desafios da aprendizagem e da vida acadêmica do estudante universitário com Síndrome de Down no Ensino Superior? Em seguida foram feitas pesquisas bibliométricas, utilizando as seguintes palavras chaves:

Deficiência intelectual no Ensino Superior, Inclusão no Ensino Superior, Síndrome de Down no Ensino Superior e *Intellectual Disability in Higher Education*.

Sobre as características, escolarização, desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down, há uma diversidade de material, sendo selecionados textos para embasamento teórico, onde citam desde a incidência da SD até as características mais marcantes, no qual enfatizam a importância dos procedimentos e intervenção precoce de pessoas com essa deficiência, e também um olhar inclusivo em todas as etapas da vida e ensino (KOZMA, 2007).

No levantamento bibliográfico ainda foram selecionados textos sobre inclusão, deficiência intelectual e políticas públicas, que contribuísse no estudo sobre o trajeto do estudante da educação especial e as formas de inserção no processo educativo. Alguns artigos sobre de inclusão e deficiência intelectual citam a falta de formação de professores, assunto já muito pesquisado, mas nota-se que ainda mostra ser um gargalo, seja por falta de incentivo político ou de gestão das IES para minimizar essa necessidade (GRIGAL, 2013).

Os artigos foram pesquisados no site do periódico CAPES. Os critérios de exclusão para os indicadores - artigos que abordassem intercâmbio, experiência em outros países, que não atendessem o critério de inclusão, artigos repetidos, que não tratam de inclusão no Ensino

Superior, com métodos quantitativos, publicações muito antigas. Os critérios de inclusão para os indicadores - artigos que versassem sobre a educação inclusiva nacional. Destes artigos, trabalhos e outras publicações, foram selecionados os especificados na tabela 3 adiante.

Nesta etapa foram feitas várias pesquisas sobre os temas, sendo encontrados os seguintes relativos ao estudo desse projeto:

Tabela 1: publicações sobre deficiência intelectual no ensino superior

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino superior: evidências e percursos de pesquisa.	SOUZA, Amélia Alves Mendes de; NERES, Celi Corrêa, 2018.	"As pesquisas demonstram que a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino superior é uma realidade ainda em construção".	"Apresenta uma pesquisa bibliográfica que aborda a deficiência intelectual no ensino superior no Brasil"

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
2	O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade.	DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes, 2009.	“Dessa forma, é imprescindível o estudo acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação efetiva na sociedade”.	“Estudo acerca das questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação efetiva na sociedade.”
3	Inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior	VICELLI, Mikelen; PAGNO, Denise Danielli; MAZURECK, Vera Regina, 2015.	“Ainda há muito trabalho pela frente para assegurar e desenvolver um processo inclusivo de qualidade com a estudante com D.I., entretanto, o que a conclusão desta etapa mostra é que a mediação é um fator decisivo para a inclusão de um D.I. em qualquer nível escolar e em qualquer curso, independente da área”.	“O tema desta pesquisa é aprendizagem e desenvolvimento cognitivo com êxito de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior de Ciência da Computação.”
4	Deficiência intelectual e inclusão no ensino superior: novos desafios.	SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; IACONO, Peruzo; PELLIZZETTI, Ivete Goinski, 2009.	“Assim, o objetivo principal deste trabalho é discutir sobre o dilema de aprovar e certificar como professor da educação básica, um aluno universitário com déficit intelectual que está matriculado no 1º ano do curso superior de Educação Física há quatro anos, tendo reprovado em todas as disciplinas cursadas, durante todos esses anos”.	“O trabalho discute sobre o dilema de aprovar e certificar como professor da educação básica, um aluno com história de deficiência intelectual no curso superior de Educação Física.”

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Nesta busca, inicialmente foram encontrados 04 (quatro) artigos, publicado nos períodos de 2009 a 2018, que trata sobre deficiência intelectual no Ensino Superior. Nesta temática a abordagem recaiu muito sobre a acessibilidade e inserção dos universitários na Instituição de Ensino Superior. Todos os textos consideram que é necessária a formação de profissionais para inclusão deste público nas universidades, além de recursos de acessibilidade e pedagógicos.

Tabela 2 - publicações sobre inclusão no ensino superior

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas na/da UFRRJ: narrativas emancipatórias.	SOUZA, Adelzita Valéria Pacheco, 2017.	"O percurso educacional dos universitários com deficiência parece-nos mais árduo. Eles ainda enfrentam barreiras educacionais, quer sejam arquitetônicas, físicas, educacionais, comunicacionais, atitudinais etc."	"O trabalho investiga o que os universitários com deficiência, representados pelo Coletivo, pensam sobre a inclusão na Educação Superior, e como se organizam coletivamente na universidade."
2	<i>Postsecondary Education for People With Intellectual Disability: Current Issues and Critical Challenges.</i>	GRIGAL, Meg, HART, Debra, and WEIR, Cate, 2013.	"A partir do momento que direcionarmos os melhores recursos profissionais, com intuito de ampliar o ensino superior inclusivo a todos os alunos que o desejam, assim, poderemos determinar o verdadeiro impacto que a Educação Superior pode ter para pessoas com deficiência intelectual".	"O artigo apresenta uma visão geral das questões legislativas e políticas atuais relacionadas à educação pós-secundária para pessoas com deficiência intelectual, incluindo a Lei de Oportunidades de Educação Superior, a Lei dos Americanos com Deficiências e as políticas do programa estadual de reabilitação vocacional."
3	Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio.	FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKEL, Marie Claire, 2007.	"Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior".	"O artigo tem por objetivo discutir os desafios da educação inclusiva no ensino superior."
4	Ingresso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior.	CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia, 2014.	"As barreiras pedagógicas constituem a terceira categoria, e são definidas como aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula".	"O objetivo desta pesquisa foi identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior."

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
5	Acesso e permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior.	ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães, 2009.	"A construção de uma educação inclusiva requer uma reestruturação dos sistemas de ensino que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Esse propósito exige ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades".	"O trabalho tem a finalidade de analisar as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência numa universidade federal, situada na região nordeste."
6	Inclusão no ensino Superior: percepções dos estudantes com necessidades educacionais especiais sobre o ingresso à universidade.	SANTOS, Evelyn; GONÇALVES, Manuela; RAMOS, Isabel; CASTRO, Lisneti; LOMEO, Roselane, 2015.	"A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998) afirma que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida."	"Uma reflexão sobre o ingresso de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior em Portugal."
7	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática.	PEREIRA, RosamariaReo; DA COSTA SILVA, Simone Souza; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda, 2016.	"Embora a matrícula e a presença do acadêmico estejam legalmente amparadas por lei, certas atitudes por parte da universidade podem favorecer a inclusão, assim como podem dificultar a participação do mesmo no contexto universitário."	"O presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior."
8	O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento.	GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise, 2010.	"O grande desafio posto para as universidades é formar profissionais / educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os	"O texto objetiva discutir e apresentar, de forma sucinta, linhas de ação sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais."

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
9	Vagas reservadas no ensino superior: igualdade de oportunidades.	FARIA, Danielle de Oliveira Cabral, 2005.	"O pluralismo é característica da sociedade democrática, como é a nossa. A diversidade, portanto, faz parte do meio social em que vivemos, sendo essencial para o desenvolvimento da comunidade".	"O trabalho discorre sobre a relação existente entre a igualdade de oportunidades e as vagas reservadas no ensino superior."
10	Necessidades especiais no ensino superior: inclusão ou exclusão?	COSTA, Ângela Estrela; SANTOS- JÚNIOR, Clodoaldo Moreiras, 2013.	"Infelizmente, a maioria das Instituições de Ensino Superior aceita os acadêmicos com necessidades especiais apenas por obrigação legal, não lhes proporcionando condições iguais de competição com os demais alunos, permanecendo eles totalmente fora dos parâmetros do mercado de trabalho, haja vista que o simples fato da universidade aceitar a matrícula de um aluno especial não a torna inclusiva do ponto de vista educacional."	"O artigo se propõe a descrever e analisar de modo crítico a experiência vivenciada por diversos acadêmicos do ensino superior em Goiânia (GO)."
11	Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.	UNESCO, 1998.	"Os membros de alguns grupos específicos, tais como povos indígenas, minorias culturais e linguísticas, grupos desfavorecidos, pessoas que vivem em situações de ocupação e pessoas com deficiência, devem ser ativamente facilitados para o acesso ao ensino superior".	"Declaração mundial sobre o ensino superior, os desafios e dificuldades relacionados com o financiamento, igualdade de condições de acesso aos estudos, e o estabelecimento de acordos de cooperação eficazes e a igualdade de acesso aos benefícios relatados pela cooperação internacional."
12	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.	GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, 2019.	"Com o acesso ao Ensino Superior garantido no país, por meio do processo classificatório adaptado às singularidades dos candidatos, novas necessidades vão se apresentando no contexto acadêmico, principalmente, no que concerne às condições de permanência desses alunos nesse nível de ensino".	"O estudo que objetivou verificar como alunos com deficiência, de uma Instituição Pública de Educação Superior de uma cidade no interior do Paraná, percebem as reais condições de acesso e permanência na universidade."

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
13	Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior.	ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte, 2018.	“Para que o estudante com deficiência conclua seu curso na universidade é necessário que ele possua condições de acesso ao currículo, às informações que circulam no meio acadêmico, à tecnologia e aos recursos humanos capacitados”.	“O objetivo do trabalho foi analisar as condições de permanência de acadêmicos com deficiência, em cursos de educação superior de uma instituição federal.”
14	O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras	FEITOSA, Maria da Penha Feitosa; CARVALHO, Geraldo do Nascimento Carvalho, 2018.	“A atenção à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro data de um período relativamente recente, considerando a história de exclusão que marcou a vida desse segmento social no Brasil e as crescentes necessidades em um mundo cada vez mais exigente.”	“O texto tem o objetivo de discutir a problemática do atendimento educacional especializado no ensino superior no contexto das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras, tendo como base documentos oficiais e trabalhos acadêmicos.”
15	Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência.	DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho, 2017.	“A fluidificação de um problema existente como é o caso da “acessibilidade pedagógica” não o resolve, o que justifica um aprofundamento de estudos sobre o assunto.”	Investigar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Na pesquisa com tema inclusão no Ensino Superior, foram encontradas as publicações sobre inclusão no ensino superior e selecionado alguns do período de 2005 a 2017, exceto a declaração da UNESCO do ano de 1998. Em uma consulta recente, houve novos textos do ano de 2018 e 2019. Os textos acima mencionados citam a legislação como forma de entrada e permanência do universitário nas IES. Na dissertação de Souza (2017), cita as narrativas de um coletivo de universitários que busca discutir sobre a possibilidade de emancipação, saindo do status de minoria passiva, através das narrativas, para um lugar de minoria ativa, encontrando seu espaço e sendo incluído no ambiente acadêmico e social.

Tabela 3 - Publicações sobre síndrome de down no ensino superior

N.	Temas	Autor	Trecho	Resumo
1	A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down no ensino superior: um estudo de caso.	LIMA, Olga Maria Blauth de, 2007.	"Embora a Síndrome de Down seja classificada como uma deficiência mental, não se pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo".	"O objetivo principal, investigar a trajetória pessoal, familiar e acadêmica, através de estudo de caso de um sujeito com NEE Síndrome de Down."
2	Fatores da relação humana prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia: uma experiência exitosa.	LIMA, Sônia Helena Costa Galvão de, 2012.	"A pessoa mesmo com deficiência precisa de uma realização, afinal, todos nós precisamos. E, contudo, necessita ser reconhecido por fazer bem alguma coisa."	"A pesquisa teve como objetivo descrever, estudar e compreender os fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de Pedagogia."

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Na busca, foram encontradas as duas dissertações na (tabela 3) sobre tema de inclusão de Síndrome de Down no Ensino Superior, uma do ano de 2007 e outra de 2012. Na primeira dissertação, a autora (LIMA, 2007) faz um estudo de caso sobre a trajetória de uma aluna com SD na universidade, no qual aponta a necessidade de preparar a comunidade acadêmica para inclusão, e também um trabalho de conscientização com a família e avaliação de possibilidades das pessoas com deficiência para desempenhar funções laborais, adaptando para funções dentro da necessidade do sujeito e não das exigências da sociedade.

Na dissertação com o tema - Fatores da relação humana prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia: uma experiência exitosa, a autora (LIMA, 2012), teve como objetivo descrever, estudar e compreender fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de Pedagogia.

Tabela 4 - Publicações sobre síndrome de down

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.	MOREIRA, Lília MA; EL- HANI, Charbel N; GUS-MAO, Fábio AF, 2000.	"A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental (DM), compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas".	"O trabalho apresenta uma análise de fatores causais da síndrome de Down e sua patogênese."
2	Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.	BISSOTO, Maria Luísa, 2005.	"Outra concepção também frequentemente encontrada é a de que o portador de síndrome de Down alcança o ápice de seu desenvolvimento cognitivo, da linguagem e de esquemas motores ao atingir a adolescência, iniciando-se, então, um declínio dessas capacidades".	"Esse artigo é uma revisão bibliográfica de relevantes investigações realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da década de 1990, quanto ao desenvolvimento cognitivo do portador de Síndrome de Down."
3	Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down.	BRASIL. Ministério da Saúde, 2013.	"A SD tem sua apresentação clínica explicada por um desequilíbrio da constituição cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, que pode ocorrer por trissomia simples, translocação ou mosaïcismo. Apesar de existirem três possibilidades do ponto de vista citogenético, a SD apresenta um fenótipo com expressividade variada".	"O objetivo da diretriz é oferecer orientações às equipes multiprofissionais para o cuidado à saúde da pessoa com síndrome de Down."

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
4	O que é síndrome de Down?	KOZMA Chahira, 2007.	"Dois aspectos sobre a síndrome de Down são evidentes. Primeiro, os genitores não causam a síndrome de Down; nada do que vocês fizeram, ou não, antes ou durante a gestação, levou seu bebê a ter essa síndrome. Segundo, da mesma forma que as crianças "normais", cada criança com síndrome de Down é única, com sua própria personalidade, talentos e ideias".	"Apresentar a síndrome de Down, com perguntas básicas que os pais têm sobre essa síndrome."
5	Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down.	SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos, 2006.	"A memória desempenha um papel importante no desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem do ser humano. Dificilmente a criança com a SD esquece o que aprende bem".	"Esse artigo tem o intuito de abordar e discutir algumas das descobertas relacionadas aos processos cognitivos na Síndrome de Down, e a plasticidade cerebral no desenvolvimento e na aquisição da aprendizagem."
6	Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras.	FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves, FERREIRA Wímory de Andrade e OLIVEIRA, Marinalva Silva Oliveira, 2010.	"As crianças com síndrome de Down apresentam deficiência primária devido à trissomia no cromossomo 21, mas como qualquer ser humano tem a plasticidade do sistema psico-neurológico. A plasticidade do sistema psico-neurológico é à capacidade adaptativa do sistema nervoso central em promover habilidades para modificar, adequar sua organização estrutural e funcional de acordo com as particularidades de cada pessoa."	"O objetivo desse trabalho é analisar a concepção das professoras sobre a importância da linguagem verbal para o processo de interação social na sala de aula com os alunos que têm síndrome de Down."
7	Clinical Report – Health Supervision for Children With Down Syndrome.	BULL, Marilyn J & <i>Committee on Genetics</i> , 2011.	"O grau de comprometimento cognitivo é variável pode ser leve (QI de 50 a 70), moderada (QI de 35 a 50) ou ocasionalmente grave (QI de 20 a 35)".	"Diretrizes elaboradas para auxiliar o pediatra a cuidar da criança, na qual um diagnóstico de síndrome de Down foi confirmado pela análise de cromossomos."

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
8	O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares	VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.; STORER, Márcia Regina de Souza, 2002.	“O desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere, portanto é impossível considerá-lo um processo previsível e universal.”	“O trabalho analisa aspectos da família da criança com síndrome de Down, enfocando o desenvolvimento cognitivo da criança nesse contexto familiar.”
9	Síndrome de Down: educação diferenciada.	SILVEIRA, Alda Carina Ferreira, 2012.	“Em Portugal, à semelhança de muitos outros países, as políticas educativas têm procurado responder aos desafios presentes nas orientações internacionais, incorporando as dimensões políticas, ética e social em que se funda a educação inclusiva”.	“Apresentar ao leitor de um conhecimento mais profundo sobre o processo de integração das crianças com Síndrome de Down em turmas do Ensino Regular”
10	A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura.	HENN, Camila Guedes; PICCININI, Cesar Augusto; GARCÍAS, Gilberto de Lima, 2008.	“Os programas devem buscar auxiliar os pais e mães no processo de adaptação à criança com SD, tanto no que diz respeito aos aspectos físicos da Síndrome - propiciando-lhes acesso a informações e oferecendo-lhes orientação nos cuidados demandados pela criança - quanto no que se refere à disponibilização de atendimento aos aspectos emocionais suscitados por esse acontecimento.”	“O presente artigo tem por objetivo examinar algumas questões teóricas e achados de estudos recentes acerca do impacto da síndrome de Down sobre a família, em especial, sobre pais e mães.”

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Sobre Síndrome de Down, foram encontradas algumas publicações nos sites pesquisados (Periódicos/CAPES, Google acadêmico, Scielo) e selecionados 10 trabalhos do período de 2000 a 2013, que trazem os conceitos sobre o assunto pesquisado. Nas discussões apresentadas, a procura se deu para conhecimento conceitual clínico do sujeito com SD, as patologias, características e tipos de trissomia. Além de textos que discutiam o desenvolvimento educacional e cognitivo do estudante com SD, e outros processos educativos que explora o potencial e limitação

da pessoa com SD, necessário para ação pedagógica. Entre os assuntos, também foram analisados textos que faz menção da importante participação da família na trajetória e desdobramento formativo seja no ambiente escolar ou na sociedade.

Tabela 5 - Publicações sobre inclusão, políticas públicas e deficiência intelectual

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
1	Deficiência intelectual: conhecer para intervir.	CARVALHO, Erenice Natália Soares, 2016.	“a deficiência intelectual está associada aos impedimentos de natureza intelectual e implica a natureza situacional do conceito. Conhecer a situação de deficiência, portanto, antecede a consideração dos impedimentos corporais específicos e pontuais que possam existir”.	O artigo discute criticamente o conceito e a classificação de deficiência intelectual.
2	Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR	DE CARVALHO, Erenice Natália Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque, 2003.	“A deficiência mental é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos.”	Discute sobre a deficiência mental, considerada condição deficitária, que envolve habilidades.
3	Breve história da deficiência intelectual.	GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique, 2013.	“As pessoas com deficiência precisam frequentar os serviços de apoio para seu melhor tratamento e desenvolvimento, mas a sociedade também precisa se reorganizar de forma a garantir o acesso da pessoa através das adaptações que se mostrem necessárias.”	O artigo mostra um breve resgate do conceito de deficiência intelectual nos diferentes momentos da história da sociedade ocidental.
4	Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica.	ANDRADE, Patrícia Ferreira de; e DAMASCENO, Alan Rocha, 2017.	“As Políticas inclusivas possuem o intuito de transformar o cenário escolar, de modo que proclamam avanços em prol de uma escola acolhedora, afirmando a possibilidade da educação da pessoa com deficiência em classes e escolas regulares. Logo, notamos que a inclusão escolar passa a ser fundamental para se viver uma educação democrática.”	O artigo tem como objetivo problematizar o movimento inclusivo que fundamenta/legitima a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
5	A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.	GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise, 2012.	"No que tange à avaliação de alunos com déficit cognitivo, ficou evidente nos relatos das professoras o quanto a concepção de deficiência intelectual ainda é impregnada pelo modelo médico, em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. O diagnóstico clínico continua sendo usado como referência para as práticas educacionais, apesar de as diretrizes normativas oficiais pregarem a "avaliação educacional".	Apresenta uma discussão sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais.
6	Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum.	REDIG, Annie Gomes, 2011.	"O sujeito com deficiência intelectual é compreendido como uma pessoa que deve ter como meta o seu desenvolvimento pleno, a fim de contribuir com a sociedade. Com o sistema de apoio / suportes, o professor pode elaborar suportes com o objetivo de minimizar as limitações de seu aluno e potencializar suas capacidades e habilidades".	Discutir a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum, e entender quem são esses sujeitos.
7	O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.	CARNEIRO, Moaci Alves, 2007.	"Educação inclusiva é uma educação que vai além da escola, se fundamenta em "apoios e suportes, de trabalhos em equipes e de toda uma gama de mudanças institucionais que vão além da organização didática."	Auxiliar os educadores e instituições no trabalho diário com os alunos, no intuito de universalizar a escola e planejar o progresso de inclusão social.
8	Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto.	DIAS, Sueli de Souza; OLIVERIA, Maria Cláudia Santos Lopes de, 2013.	"Tratar a deficiência como se todas as funções intelectivas estivessem afetadas de modo igualmente negativo também é errôneo, pois funções psicológicas se desenvolvem à medida que são ativadas, em meio a sistemas de atividades específicos. Esse desenvolvimento influencia de forma singular a pessoa e pode transformar a estrutura que está na base da deficiência."	Oferece argumentos que possam gerar reflexões críticas sobre a condição a que se tem denominado deficiência intelectual.

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
9	Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual.	GLAT, Rosana; REDIG, Gomes Annie, 2016.	"A profissionalização de pessoas com deficiência intelectual é uma questão complexa, que demanda condições diferenciadas para capacitação e inserção em atividades de trabalho."	No âmbito da Educação Especial, a inclusão profissional de pessoas com deficiência intelectual, a partir da análise da legislação brasileira referente à formação, capacitação e inserção desses sujeitos no trabalho.
10	Um olhar sobre a inclusão.	FREIRE, Sofia, 2008.	"A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas."	Traz um olhar sobre a inclusão, com base na declaração de Salamanca, na defesa do direito a pessoa com deficiência.
11	Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.	HONORA, Márcia; FRIZANCO Mary Lopes Esteves, 2008.	"A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro."	Enfoca conhecimentos sobre as deficiências, contendo dados clínicos, mediações pedagógicas, e aborda o tema para preparar para atuação numa sociedade inclusiva.
12	Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva	LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; GÓES, Maria Cecília Rafael de, 2004.	"Os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover as instituições mais justas do que aquelas que fundamentam a segregação".	Fala de uma tendência de uma educação para todos e do momento histórico atual e político do sistema educacional.
13	Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras.	MANTOAN, Maria Teresa Eglér, 2000.	"Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição!".	O texto trata das mudanças que estão sendo propostas por projetos que caminham nessa direção e que estão sendo desenvolvidos em escolas públicas brasileiras.

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
14	Educação Inclusiva: Contextos Sociais.	MITLER, Peter, 2003.	"A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores e faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade".	Apresenta uma visão abrangente e reflexiva a respeito da importância, da urgência e dos desafios atuais para a implementação de políticas educacionais inclusivas.
15	Tenho um aluno com deficiência intelectual em minha sala, e agora? Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana.	CRUZ, Mara Lúcia; OLIVEIRA, Valéria Marques de, 2011.	"No caso dos alunos com deficiência intelectual, observamos que, muitas vezes são privados de experiências, tanto escolares quanto em seus ambientes familiares, por desconhecimento ou até mesmo por preconceito, quando se considera, de antemão, que não serão capazes de realizar determinadas atividades."	Apresenta um caso imaginário como ponto de partida para a construção de uma ponte entre teoria e prática.
16	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.	MORI, Nerli <i>Nonato Ribeiro,</i> 2016.	"É nesse contexto que pode ser inserida a preocupação da psicologia com o papel das políticas públicas e suas relações com o ensino-aprendizagem."	Busca apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem.
17	A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural.	ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, TESSARO, Nilza Sanches, 2011.	"Um trabalho educativo numa vertente contrária que se fundamenta na capacidade e possibilidade de avanço do aluno, preconiza que o processo de ensino aprendizagem deve ser de desafios, de provocações ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, etc.), e não de simples adequação e conformismo com sua deficiência."	Objetiva na compreensão e reflexão acerca da educação escolar oferecida aos alunos com deficiência intelectual, de maneira a conhecer as expectativas de aprendizagem e a concepção dos educadores.

N.	Temas	Autor(es)	Trechos	Resumo
19	Gestão de pessoas com deficiência: um olhar da psicologia.	ABREU, Juliana A.; MARQUES, Valéria, 2007.	“Não se trata de ignorar as características atuais do mercado competitivo, nem de levantar a bandeira do assistencialismo pautados na comiserção. Trata-se de compreender que a deficiência não deve servir como critério de exclusão ou de contratação de pessoal, desconsiderando-se a qualificação e competência para o trabalho.”	Colabora com as empresas comprometidas com a inclusão, apresentando e discutindo alguns elementos que devem estar presentes na gestão de pessoas.

Fonte: Periódicos/CAPES, Google Acadêmico, Scielo

Os textos acima selecionados são do período de 2000 a 2016, e embasavam os temas mais discutidos na educação básica, como inclusão de alunos com deficiência intelectual, políticas públicas, escolarização da pessoa com DI, histórico da DI, mercado de trabalho, formação de professores, conceitos e características da DI e ainda a legislação da educação básica e ensino superior. Estas pesquisas vieram fortalecer o trabalho e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, para análise deste público que de alguma forma conseguiu progresso e desenvolvimento na educação básica e atualmente se encontram na universidade.

Os desafios uma hora enfrentados durante a formação educacional repetem-se neste novo contexto da IES, onde o embasamento de inclusão se fortalece na legislação atual, sendo oferecido de forma mais efetiva a acessibilidade estrutural, faltando suporte de recursos pedagógicos e humanos que influenciam determinadamente a aprendizagem do aluno com DI.

Dessa forma, a revisão da literatura veio sistematizar esse objetivo e fluir com o desenvolvimento da pesquisa sobre um assunto que se mostrou relevante no tocante ao estudante com SD, uma vez que pouco se constatou nos estudos sobre o processo da aprendizagem e os fatores que interferem na vida acadêmica do universitário com SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou apresentar os principais caminhos relacionados à revisão sistemática de literatura. A revisão sistemática envolve diferentes etapas e componentes que são cruciais para garantir sua qualidade e rigor metodológico. Neste trabalho, a revisão de literatura desempenhou um papel fundamental ao

fornecer um panorama das discussões relacionadas aos processos inclusivos dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior. Através dessa revisão, foi possível obter informações e insights relevantes que contribuíram para uma compreensão mais aprofundada do tema e subsidiaram a pesquisa em questão. Um dos componentes essenciais da revisão sistemática é a delimitação da questão de revisão. Essa etapa envolve formular uma pergunta clara e específica, que direcione a busca por estudos relevantes. A definição precisa da questão de revisão ajuda a estabelecer critérios de inclusão e exclusão, facilitando a seleção dos estudos que serão considerados na revisão.

Além disso, a seleção adequada da base de dados bibliográficos é fundamental para garantir uma busca abrangente e precisa. Dependendo do campo de estudo, podem ser utilizadas várias bases de dados, como Periódicos CAPES, *Scielo* e *Google Acadêmico*. A escolha das bases de dados apropriadas deve considerar a relevância e o alcance dos estudos na área de pesquisa em questão.

O uso adequado das terminologias também desempenha um papel crucial na revisão sistemática. É importante desenvolver uma estratégia de busca que inclua termos e sinônimos relevantes para o tema em estudo. Isso ajuda a garantir que nenhum estudo relevante seja omitido durante a busca por artigo.

Por fim, a revisão sistemática de literatura é uma abordagem rigorosa que exige atenção aos componentes-chave mencionados acima. A delimitação adequada da questão de revisão, a seleção apropriada da base de dados bibliográficos, o uso preciso das terminologias e a seleção criteriosa dos documentos são fatores fundamentais para o sucesso e a qualidade da revisão sistemática.

REFERÊNCIAS

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73.

SELAU, B., Damiani, M. F., & Costas, F. A. T. (2017). Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? *Acta Scientiarum. Education Maringá*, 39 (4), 431-440. doi: 10.4025/actascieduc.v39i4.28915.

VARGAS, G. M. S. (2006). A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina prática pedagógica: prática de ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. *Ponto de Vista* 8, 131-138. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1124/1459>.

PEREIRA, Rosamaria et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista E-Psi*, v. 2017, n. 6, p. 1, 2016

ABREU, J. A.; MARQUES, V. **Gestão de pessoas com deficiência**: um olhar da psicologia. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estácio de Sá. 2007.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. spe, p. 115-125. 2018.

ANDRADE, P. F.; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. *Textura-Ulbra*, v. 19, n. 39, 2017.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*, [S.l.], v. 4, Mar. 2005. ISSN 1806-5821.

_____. **Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.**

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**/Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, promulgada em 06/07/2015. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações **Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de

Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BULL, MJ & Committee on Genetics. Clinical Report – Health Supervision for Children with Down Syndrome. Pediatrics, 128(2), p.393-406, 2011.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, E. N. S. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. **Pedagogia em Ação, 8(2).** 2016.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A, Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de. educação. especial.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, June 2014.

COSTA, A. E.; SANTOS-JÚNIOR, C. L. Necessidades especiais no ensino superior: inclusão ou exclusão? **Rev. Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v.23, n.2, p.185-194, 2013.

CRUZ, M. L. R. M.; OLIVEIRA, V. M. Tenho um aluno com deficiência intelectual em minha sala, e agora?: Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: UFRRJ, 2011. p. 46-57.

DANTAS, D. C. L. **O Estudante com Deficiência Intelectual no Ensino Superior:** entre a utopia e a realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

DE CARVALHO, Erenice Natália Soares e MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas psicol.** [online]. 2003, vol.11, n.2 [citado 2019-10-08], pp. 147-156 .

DE OLIVEIRA BOTELHO, Deuzimar Helena; DE OLIVEIRA, Valéria Marques. DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE UMA UNIVERSITÁRIA COM SÍNDROME DE DOWN. **Revista Valore**, v. 5, p. 156-170, 2020.

DIAS, S. S.; OLIVERIA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.2, p.169-182, 2013.

DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society and Development**, v. 6, n. 4, p. 317-341, 2017.

FARIA, D. O. C. Vagas reservadas no ensino superior: igualdade de oportunidades. In: NEME, E. F. (coord.). **Ações afirmativas e inclusão social**. Bauru: Edite, 2005.

FEITOSA, M. P. F.; CARVALHO, G. N. O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, 2018.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez2007.

FERREIRA, Diana Alves; FERREIRA, Wímory Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Pensamento e linguagem nas crianças com Síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), Santa

Catarina, n.10, p.101-116, 2013. Disponível em <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/994/820/>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GRIGAL, M., HART, D.; WEIR, C. Postsecondary Education for People with Intellectual Disability: Current Issues and Critical Challenges. **Inclusion**: June 2013, Vol. 1, No. 1, pp. 50-63. 2013.

HENN, C. G.; PICCININI, C. A.; GARCIAS, G. L. A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 485-493, setembro de 2008.

HONORA M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

KOZMA C. O que é a síndrome de Down?. In: STRAY-GUNDERSEN K. **Crianças com síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2007. pp.16-17;28-32.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LIMA, O. M. B. A **Trajetória de Inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LIMA, S. H. C. G. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de pedagogia**: uma experiência exitosa. São Paulo, 2012. 130 p.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. N.; GUSMAO, F. A. F. A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 96-99, June 2000.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**, 38(1), 51-59. 2016.

PEREIRA, P. S.; POLIA, A. A.; SOUZA, R. G.; MEDEIROS, H. **Deficiência Intelectual no ensino superior**. Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas**, p. 193-208, 2012.

REDIG, A. G. **Um estudo de caso sobre adaptações curriculares no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por uma aluna com Síndrome de Down**. Monografia do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 330-355, 2017.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, Apr. 2011.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I., CASTRO, L., LOMEIO, R. Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**. 28, 2015.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, Apr. 2006.

SILVEIRA, A. C. F. **Síndrome de Down**: educação diferenciada, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Portugal.

SOUZA, A. V. P. **Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas na/da UFRRJ**: Narrativas Emancipatórias, 2017.

SOUZA, M. A. A. M.; NERES, C. C. Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino superior: evidências e percursos de pesquisa. In: **Anais Do Congresso Brasileiro De Educação Especial**, 2014, São Carlos. Campinas, Galoá, 2018.

SZYMANSKI, M. L. S.; IACONO, P.; PELLIZZETTI, I. G. Deficiência intelectual e inclusão no ensino superior: novos desafios, **Anais**. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina. 3 a 6 de novembro de 2009. ISSN 2175-960X 1107.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

VICELLI, M.; PAGNO, D. D.; MAZURECK, V. R. Deficiência intelectual no ensino superior, **Anais**. VIII MICTI Mostra de Iniciação Científica de Tecnológica e Interdisciplinar. 2015.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.; STORER, Márcia Regina de Souza. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 31-40, 2002.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.028

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS DE CANTIGAS INFANTIS: A IMPORTÂNCIA DAS TRADUÇÕES INTERLÍNGUAIS E INTERMODAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

OTÁVIO WASHINGTON LIMA SILVA

Tradutor e Intérprete de Libras no Instituto Federal de Pernambuco – Campus Pesqueira, Licenciado em Letras/Libras (UFPB) e Mestrando em Letras (PPGL/UFPB). E-mail: otavioufpblibras@gmail.com;

JANAÍNA AGUIAR PEIXOTO

Doutora em Letras, professora no programa de pós-graduação em Letras (PPGL/UFPB) e no curso de Licenciatura em Letras Libras (CLL/UFPB). E-mail: proflibrasjana@gmail.com.

RESUMO

Como resultado da maior democratização da internet e do barateamento dos aparelhos de comunicação móveis, as produções audiovisuais direcionadas para o público infantil vêm conquistando cada vez mais espaço na sociedade brasileira, resultando na ampliação do acesso às plataformas de compartilhamento de vídeo, onde seus conteúdos podem ser visualizados por mais pessoas, exceto as surdas, que, na maioria das vezes, acessam parcialmente essas produções. Dado o fato em epígrafe, o presente trabalho objetiva analisar o papel do audiovisual de cantigas infantis traduzidas do português oral para a Libras, no processo de aquisição linguística das crianças surdas, público-alvo da educação regular bilíngue. Em nossa metodologia, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, que, segundo seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, sendo sua coleta de dados de ordem documental. Para a análise, optou-se em detalhar as informações encontradas indicando: a. o número total de vídeos encontrados ou o nome da cantiga; b. tempo do vídeo; c. tradutor e/ou instituição responsável; e d. endereço eletrônico. Como referencial teórico, utilizou-se Segala (2010), Slomski (2012), Pires e Santos (2020), dentre outros. Ao término desta pesquisa, foi possível considerar que a difícil realidade do povo surdo, no que diz respeito à aquisição de uma língua, pode receber positivas contribuições das produções lúdicas

audiovisuais de cantigas infantis traduzidas do Português para a Libras, devendo estes materiais serem explorados por toda a equipe escolar como ferramentas didáticas para o apoio na aquisição linguística, bem como para as aprendizagens diversas.

Palavras-chaves: Libras; Aquisição da Linguagem; Ludicidade; Tecnologias digitais; Músicas infantis.

1 INTRODUÇÃO

As produções televisivas infantis representam um dos elementos culturais mais bem explorados pela mídia em todo o mundo. No Brasil, até o início dos anos 2000, as produções de conteúdos infantis próprios eram quase inexistentes, havendo uma massiva utilização de produções internacionais traduzidas para o idioma português (Holzbach, 2018). Empresas como a Walter Disney e a Hanna-Barbera foram as grandes responsáveis pelas produções de muitas animações disponibilizadas para as nossas crianças.

Em um cenário antagônico, principalmente após a popularização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que utilizam a internet, como, por exemplo, os smartphones, *tablets* e computadores portáteis, as produções midiáticas infantis vêm conquistando cada vez mais espaço na vida dos cidadãos brasileiros, estando disponíveis também na rede mundial de computadores. Para além do já citado, as iniciativas governamentais para a promoção da inclusão digital contribuem para que cada vez mais pessoas conheçam e desfrutem dos serviços tecnológicos disponibilizados via rede mundial de computadores.

Assim sendo, plataformas como o YouTube, Netflix e as demais redes sociais ganham mais espaço na vida das pessoas, tornando possível assistir ao mesmo conteúdo quantas vezes for necessário. Na direção contrária do que vem ocorrendo para boa parte da população mundial, existe um grupo social que, mesmo diante de todas as iniciativas já citadas, continuam excluídas do acesso a essas produções. Estamos nos referindo às pessoas surdas usuárias da língua brasileira de sinais (Libras).

Por não ouvirem e não partilharem da língua portuguesa na modalidade oral, estes indivíduos encontram-se limitados no acesso a inúmeros bens culturais, inclusive os televisivos e/ou audiovisuais. Para as crianças surdas, além de não terem as mesmas oportunidades que as ouvintes, nascem em lares onde seus pais e/ou responsáveis legais não dominam a língua de sinais, o que dificulta a aquisição da língua natural, podendo comprometer o desenvolvimento global destas crianças.

Objetivando superar as lacunas presentes na vida da pessoa surda em sociedade, surge na Europa, em meados da década de 80 do século passado, a proposta da educação regular bilíngue, que objetiva garantir um espaço formal institucionalizado para a aquisição natural de uma primeira língua, que, no caso brasileiro, é a Libras, e uma segunda língua, que seria o português em modalidade escrita, isso

porque se deve considerar a visualidade surda como um canal natural de apreensão das informações, ao passo que a oralidade não partilha da mesma naturalidade, o que conseqüentemente não a torna acessível aos surdos. Assim, o ensino da oralidade poderá ser adotado, mas não imposto aos educandos.

Nesse processo, as crianças surdas devem estar expostas a todas as experiências sociais que são garantidas às ouvintes. Dentre essas, o desenvolvimento linguístico sadio em correta idade, educação formal institucionalizada, saúde, proteção social e familiar e a oportunidade de lazer, inclusive por meio das produções televisivas direcionadas ao público infantil, que, em muitos casos, ocorrem através de cantigas, que no passado eram cantadas por adultos em cantigas de roda.

Diante do que até aqui foi exposto, o presente trabalho se justifica pela necessidade de maiores reflexões acerca da importância de utilização das cantigas infantis veiculadas na TV e outros canais de comunicação, e que são traduzidas do português para a Libras, bem como acerca de suas possíveis contribuições no processo de aquisição de uma língua por crianças surdas.

Para isso, temos como objetivo geral analisar o papel das produções audiovisuais de cantigas infantis traduzidas do português oral para a Libras no processo de aquisição linguística das crianças surdas público-alvo da educação bilíngue. Como objetivos específicos, temos: a) realizar um levantamento das produções televisivas de cantigas infantis no contexto da sociedade brasileira; b) refletir sobre a importância das traduções interlínguas e intermodais para as crianças surdas; c) traçar reflexões acerca da importância do lúdico no contexto da educação bilíngue para surdos brasileiros; e d) analisar a importância das traduções intermodais infantis para o processo de aquisição da língua brasileira de sinais. Como referencial teórico, estaremos ancorados em leituras de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, artigos científicos e livros da área, como os produzidos por Segala (2010), Slomski (2012), Pires e Santos (2020), dentre outros.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, conceituada por Oliveira (2014, p. 37) como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. De acordo com seus objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória. Segundo Silveira e

Córdova (2009, p. 35), “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

É um estudo do tipo documental, considerando que analisamos as traduções interlínguas e intermodais/intersemióticas das cantigas infantis veiculadas na plataforma de vídeos YouTube¹ disponível na rede mundial de computadores. Ainda segundo Oliveira (2014, p. 69), a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam *nenhum tratamento científico*, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais de divulgação”.

Para a análise de dados, seguiremos os passos: 1. Realização de uma pesquisa no YouTube com as palavras-chave: “cantigas infantis” e “Libras”; 2. Caracterização da cantiga traduzida do Português para a Libras com indicação de: 2.1. Nome da cantiga; 2.2. Duração; 2.3. Tradutor(a) de Libras e/ou instituição responsável.; 3. Elaboração reflexões sobre a importância das traduções intermodais e intersemióticas no contexto lúdico de apropriação de uma primeira língua por crianças surdas em contexto de sala de aula bilíngue.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discutiremos sobre o papel do lúdico para o desenvolvimento da criança surda, a importância das produções audiovisuais infantis para o desenvolvimento da criança, o papel da tradução e/ou interpretação na vida das pessoas surdas, reflexões sobre a educação regular bilíngue, e, por fim, analisaremos os dados da pesquisa conforme metodologia utilizada.

3.1 O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

Brincar é uma atividade muito prazerosa. Quando criança, nos reuníamos com os nossos amigos e passávamos horas e horas fora de casa sem nos cansarmos. Era preciso a intervenção de nossos pais e/ou cuidadores para que entrássemos

1 www.youtube.com.br

para beber água, fazer uma refeição ou até mesmo tomar banho. O gostoso de ser criança é poder levar a vida de uma forma mais leve e divertida.

Assim como nas brincadeiras de rua, a escola, como instituição social com relevante papel para a construção cidadã, deve proporcionar momentos prazerosos para os educandos, pois isso desperta o interesse destes no estabelecimento de vínculos mais efetivos com a escola, onde o brincar desempenha uma função crucial no desenvolvimento infantil, devendo ser visto não como um mero passatempo, mas como uma estratégia que potencializa a aprendizagem, pois o lúdico se faz presente no processo de ensinar e aprender.

Por seus benefícios, as vivências lúdicas devem ser frequentes em sala de aula, pois, garante que o aprendizado ocorra atrelado à diversão. Mas o lúdico no contexto escolar pode ser compreendido apenas como brincadeiras com fins pedagógicos? Para responder a esta questão, recorreremos a sua conceituação por meio do Dicionários SM (2009, p. 502), que nos diz que "<lú.di.co, ca> adj. Do jogo, do tempo livre ou relacionado a eles". Por sua vez, Maurício (2016, p. 04 *apud* Simão e Poletto, 2019, p. 149) diz que:

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. [...] O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica.

Silva (2016, p. 48) afirma que "para falar do lúdico, é preciso definir o significado de brincadeira, jogo e brinquedo". Com isso, Silva (2007 *apud* Silva, 2016, p. 48) discorre que "a brincadeira está relacionada com a ação de brincar. Essa ação está relacionada ao jogo porque ao brincarmos e jogarmos nos divertimos", enquanto brinquedo, para Kishimoto (2002, *apud* Silva, 2016, p. 49), "é um objeto que dá suporte e orienta a brincadeira, tem uma atribuição lúdica e pode ser usado como recurso de ensino ou como material pedagógico". Por fim, Antunes (2003, p. 11 *apud* Silva 2016, p. 49) define jogo como sendo "um entretenimento, brincadeira sujeito a regras que carecem ser advertidas quando se joga". Compreendemos a atividade lúdica como uma prática social permeada por prazer e alegria, em que a criança utiliza jogos e brinquedos para construir um brincar, ato que resulta em uma aprendizagem muito mais dinâmica e efetiva. Simão e Poletto (2019, p. 151) refletem que "as atividades lúdicas permitem sentir, criar sensações novas e diferentes

das que se é acostumado a sentir; refletir em situações e problemas que posteriormente servirão para a realidade”.

Para a criança surda, as práticas lúdicas nem sempre são significativas devido às barreiras linguísticas que são impostas, pois, às vezes, não consegue dialogar com os amigos ou adultos, aspecto essencial para a efetivação dessa prática. É preciso que essas experiências sejam mediadas por uma comunicação efetiva em Libras. Sobre a importância do lúdico para os educandos surdos, Silva (2016, p. 50) fala que:

Os benefícios do lúdico no ensino do aluno surdo será o desenvolvimento de uma situação educativa cooperativa e interacional, o aluno ao participar do jogo estará aprendendo a executar regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. Dessa maneira é no momento de interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Por serem integrantes de uma língua minoritária, e por nascerem em famílias ouvintes que não dominam a Libras, uma média de 95% das crianças surdas vivem experiências de isolamento linguístico, o que as impede de interagir satisfatoriamente com seus familiares, a comunidade escolar e pessoas de qualquer outra instituição social. Devido a isso, não são estimuladas corretamente e não se desenvolvem como as ouvintes. Dado o fato em epígrafe, a escola representa o espaço mais bem preparado para receber estes educandos, e o seu papel será o de promover vivências educativas que os estimulem para uma correta aquisição da linguagem, pois subtende-se que elas possuem, ou deveriam possuir, a estrutura física e multiprofissional adequada para garantir um desenvolvimento linguístico sadio (Slomski, 2012).

Nesse contexto, o docente deverá fazer uso de diversas estratégias para promover a estimulação lúdica mais adequada para o recurso que se pretende utilizar, sabendo que a surdez não é impedimento para que sejam exploradas as brincadeiras, desde que suas regras estejam explicitamente claras. Conforme afirma Silva (2016, p. 52), “todos os jogos e brincadeiras do universo infantil podem ser praticados por crianças surdas: brincadeiras de roda, esconde-esconde, pique, laço atrás, entre outras, desde que suas regras estejam suficientemente claras”.

Além das brincadeiras citadas, e que são de amplo conhecimento popular, é preciso inovar através do uso das tecnologias digitais, promovendo também uma

inserção dessas ferramentas no cotidiano escolar. Smartphones, computadores, videogames e muitos outros instrumentos que utilizam a internet poderão agregar valor no desenvolvimento das atividades lúdicas.

Buscando integrar as crianças surdas por meio das brincadeiras tradicionais e dos produtos disponibilizados através das tecnologias digitais, e reconhecendo também que existe na atualidade um maior investimento em políticas públicas para a difusão da Libras na sociedade, tornando o aprendizado deste idioma cada vez mais almejado, reconhecemos que produções em português e Libras devem ser exploradas no cotidiano escolar, principalmente em escolas regulares bilíngues e inclusivas. Além disso, importa garantir que crianças ouvintes visualizem a presença de intérpretes na tela, transmitindo a ideia da existência de outras crianças que se comunicam de uma forma diferente, o que contribui para a promoção do respeito a diversidade que sempre fez parte da condição humana. Um outro elemento atrelado a estes vídeos corresponde à estimulação linguística e visual das crianças surdas, reconhecendo a visualidade como um aspecto intrínseco à subjetividade destes.

3.2 AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS INFANTIS PARA CRIANÇAS

As produções audiovisuais no século XXI tornaram-se parte da vida cotidiana em sociedade, pois, com o avanço tecnológico, estas produções foram se popularizando e chegando às casas de mais pessoas. Em sua gênese, o audiovisual, à época conhecido apenas como cinema, estava restrito a este espaço, que, por sua vez, era frequentado apenas pelas camadas economicamente privilegiadas. Sobre a origem do cinema, muito se discute a esse respeito. Para Morettin (2009, p.47), “em 28 de dezembro de 1895, os irmãos Lumière fizeram a primeira exibição pública e comercial do cinema no ‘Grand Café’, em Paris. Essa data, que geralmente define o surgimento do cinema, é controversa por alguns motivos”.

Para além de suas origens, é sabido que o cinema foi se consolidando em todo o mundo como resultado de uma sociedade que se modernizava e requeria novas formas de entretenimento. Após anos de liderança, o cinema se vê ameaçado frente a uma nova tecnologia que se propunha a disponibilizar o entretenimento de forma gratuita e no conforto da sala de casa, sendo necessário apenas um pequeno aparelho, ao menos para a época, chamado televisão.

Sobre este assunto, Kluriyeh (2017, p. 11) diz que “por quase meio século, o cinema reinou sozinho no imaginário social do que entendemos hoje como

audiovisual. Apesar das relações com outras áreas da cultura, como teatro e literatura, foi com o surgimento da televisão que o cinema se sentiu pela primeira vez ameaçado”. Nos anos seguintes, grandes embates entre o cinema e a TV foram se sucedendo, em que muitos estudiosos e profissionais da área propunham uma diferenciação conceitual entre ambos, havendo, em alguns momentos, construções valorativas acerca do produto que estava sendo produzido. Essa distinção torna-se apenas teórica, pois o próprio processo histórico nos mostra que um trabalho conjunto traria muito mais benefícios (Kluriyeh, 2017).

Essas produções eram de início destinadas apenas para os adultos, que, com o passar do tempo, foram sendo também direcionadas para o público infantil, dada a necessidade de preenchimento da grade de programação televisiva das emissoras e de toda a exploração econômica através da venda de produtos relacionados a estas. Melo (2011, p. 55 *apud* Khuriyeh, 2017, p. 12) conceitua estas produções voltadas para crianças tratando-as como sendo uma “obra destinada ao segmento de público que se encontra na faixa etária conceituada como sendo a infância”.

Estas produções destinadas às crianças desempenhavam, e ainda desempenham, um relevante papel no desenvolvimento destas, pois, além de estimular o cognitivo, contribuem para a compreensão de mundo, sabendo que em muitos casos é o único recurso audiovisual que a criança tem acesso, o que reverbera em toda a sua aprendizagem. Sobre este aspecto, vale salientar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (Freire, 1983, p. 11-12), o que implica dizer que estas devem estar expostas à realidade social para poder compreendê-la. Sobre a importância das produções audiovisuais destinadas ao público infantil, o Plano de Diretrizes e Metas do Audiovisual, na Diretriz (12): Ampliar a participação do audiovisual nos assuntos educacionais, afirma que:

De outra parte, hoje, as obras audiovisuais são elementos indispensáveis à educação, independentemente de sua utilização formal no processo de ensino e aprendizagem. Parte cada vez mais significativa das referências cognitivas e normativas, especialmente dos mais jovens, é constituída a partir de produtos audiovisuais. O desconhecimento desse conteúdo cultural e a falta de acesso aos meios de veiculação representam nova forma de segregação e “analfabetismo” a ser enfrentada pelo sistema educacional (Brasil, 2013, p. 97).

É preciso dizer que as crianças surdas usuárias da língua de sinais ficam à margem no acesso a esses bens culturais contemporâneos, pois os conteúdos são sempre disponibilizados em português oral, tornando-os inacessíveis. Este fato compromete ainda mais as experiências infantis surdas, que devem ser garantidas desde os primeiros dias de vida, assim como ocorre com as ouvintes. Trabalhos que proporcionam acesso a esses bens culturais e linguísticos, e por vezes literários, devem fazer parte não só do cotidiano escolar, mas também da vida diária destas crianças. Assim, além de enfrentarmos o “analfabetismo” no acesso a esses bens culturais audiovisuais, devemos também nos empenhar no enfrentamento da quebra de barreiras no que tange à acessibilidade comunicacional. Essas “quebras de barreiras” ocorrem de inúmeras formas, sendo uma delas através do trabalho de tradução interlingual e intermodal/intersemiótica realizado por profissionais tradutores e intérpretes de Libras nos vídeos de cantigas infantis produzidos para crianças ouvintes.

3.3 O PAPEL DA TRADUÇÃO E/OU INTERPRETAÇÃO NA VIDA DAS PESSOAS SURDAS

Desde que o governo de Portugal investiu na navegação e se pôs ao mar para descobrir novos domínios, o mundo não foi mais o mesmo. Com o desenvolvimento da tecnologia marítima e partilha desses conhecimentos com outras nações, foi se tornando cada vez mais fácil integrar as diferentes regiões do planeta. Nesse período, por volta do ano de 1500, as relações dos “conquistadores” europeus necessitavam de um amplo domínio linguístico para as negociações com os diferentes povos. À época, era uma prática comum o sequestro de nativos para que ensinassem seu idioma e aprendessem a língua dos colonizadores, sendo utilizados também como intérpretes (Kahmann, 2011).

Com a globalização e o desenvolvimento tecnológico, esta realidade se acen-tua, pois, para que a interação ocorra, não é mais preciso se deslocar para longe, basta possuir algum aparelho comum à nossa época, como o smartphone, por exemplo. Além disso, fatos ocorridos no oriente são notificados quase que instan-taneamente, pois as redes sociais facilitam o acesso a essas informações.

Neste sentido, a tradução desempenha um papel importantíssimo para que tenhamos acesso as informações que mundialmente circulam. Sobre a importância da tradução em tempos de globalização, Kahmann (2011, p. 65) diz que:

É através da tradução que se estabelecem, ainda hoje, as alianças entre os diferentes países. É também por meio dela que recebemos grande parte das notícias internacionais e temos acesso à cultura e literatura de outros povos. No Brasil, calcula-se que cerca de 60 a 80% dos textos publicados e que 75% do saber científico e tecnológico provêm das traduções entre diferentes línguas.

Este trabalho tão importante na atualidade é incompreendido por grande parte da população, pois os profissionais e o resultado de seus trabalhos são invisibilizados. Um outro elemento presente nesse contexto é a confusão que existe entre os conceitos de traduzir e interpretar, sendo compreendidos por muitos como uma mesma prática social. Objetivando esclarecer esta confusão conceitual, Lacerda (2009, p. 14) fala que:

Traduzir estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua alvo, poderia consultar dicionários, livros, pessoas na busca de trazer os sentidos pretendidos do modo mais adequado. Já interpretar está ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro à quilo que foi enunciado. Assim, o intérprete trabalha nas relações sociais em atos, nas relações face a face, e deve tomar decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentido de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões.

Nas línguas de sinais, esses conceitos também se aplicam, no entanto, as traduções são majoritariamente registradas em vídeos, visto que a Libras é uma língua "de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos (Quadros e Karnopp, 2004, p. 47-48). Um outro caminho é a utilização da escrita de sinais, um sistema que proporciona a representação da Libras e de qualquer língua de sinais do mundo. Entretanto, ainda é pouco conhecido e utilizado por surdos e profissionais da área. Assim, a tradução e/ou interpretação vem fazendo parte da vida de muitos surdos desde o início dos anos 80 do século passado, quando as práticas de interpretação no contexto religioso cristão foram surgindo.

Com o passar dos anos, principalmente após o reconhecimento da Libras através da Lei nº 10.436/02, os surdos passaram a dispor cada vez mais dos

serviços de tradução e/ou interpretação nos espaços sociais, principalmente nas instituições de educação básica. Esses processos ocorrem pelo fato de os surdos serem usuários de uma língua minoritária e de modalidade distinta da população majoritariamente ouvinte, que utiliza uma língua oral-auditiva². Com isso, a tradução e/ou interpretação faz parte da vida de muitos surdos, desempenhando o papel de garantir acesso a informações e conhecimentos que são inacessíveis. Além disso, proporcionam o estabelecimento de novas relações sociais e o acesso a materiais produzidos em língua portuguesa.

3.3 EDUCAÇÃO REGULAR BILÍNGUE PARA SURDOS

Na Antiguidade, as pessoas surdas não recebiam educação, pois acreditava-se que era impossível instruí-las. Slomski (2012, p. 26) fala que “durante séculos, a crença de que o surdo não seria educável ou responsável por seus atos foi justificada com base em textos clássicos, tanto sacros quanto seculares. Essa ideia persistiu até o século XV”. Para Oliveira (2007, *apud* Pires e Santos, 2020), o iluminismo influenciou diretamente para a mudança de concepção acerca da surdez e da pessoa surda, em que esta, através de métodos adequados, poderia aprender e desenvolver-se.

Assim, até chegarmos ao atual cenário educacional das pessoas surdas, outras abordagens foram experienciadas, sempre com o objetivo de proporcionar vivências linguísticas, garantindo que estas pudessem se desenvolver o mais próximo possível do modelo normativo vigente, que, neste caso, tinha a pessoa ouvinte como referência de perfeição. Para Pires e Santos (2020), o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo foram as três abordagens educacionais que marcaram a vida de pessoas surdas ao longo da história.

Hoje, após décadas de fracassos educacionais entre o Oralismo e a Comunicação Total, vê-se na abordagem bilíngue o caminho educacional mais coerente com as necessidades de aquisição de uma língua e da garantia da aprendizagem por um educando surdo. Esta modalidade, que deve ser vista como regular³,

2 Compreendemos uma língua oral-auditiva como sendo aquela que é percebida pelos ouvidos e produzida pelo aparelho fonoarticulatório (Quadros e Karnopp, 2004).

3 O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa afirma que “A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2014, p.06).

compreende que a Libras deve ser a primeira língua (L1) e a língua de instrução, garantindo que as crianças receberão o *input* necessário para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente de uma língua, o que resulta em uma estimulação cognitiva, promovendo, assim, o pleno desenvolvimento, bem como a aprendizagem de qualquer conteúdo de ordem educacional e social.

Além disso, para que estas crianças venham a se tornar cidadãos no seu sentido amplo, reconhecendo seus direitos e deveres em uma sociedade majoritariamente ouvinte, necessitarão da língua portuguesa, no caso brasileiro, para acessar as informações que circulam, podendo assim se desvencilhar das antigas “amarras”. O português representa a segunda língua (L2), que terá sua aprendizagem facilitada pela língua de sinais, pois as crianças utilizarão a L1 como referência para o desenvolvimento da L2 (Nóbrega, 2012).

Com isso, a proposta de educação regular bilíngüe deve ser compreendida como a abordagem de maior sucesso já experienciada em toda a história da educação de surdos por considerar o ser em sua integralidade, garantindo vivências de todos os tipos, diferenciando-se das demais por serem significativamente estimulantes. Neste sentido, as produções literárias também deverão fazer parte das vivências escolares, considerando que é necessário haver um ambiente educacional linguístico significativo e estimulante.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

As produções audiovisuais direcionadas para o público infantil vêm recebendo cada vez mais investimentos nos últimos anos, principalmente após a popularização da internet e de plataformas de compartilhamento de vídeos como o Youtube. Diferente do que acontece com as crianças ouvintes, as surdas não acessam os conteúdos desses vídeos por falta de sensibilidade de seus produtores, ficando à margem do que é tratado nessas produções. Entretanto, algumas iniciativas vêm em um movimento contrário, garantindo um espaço muito mais democrático e acessível, onde crianças surdas e ouvintes podem ter acesso a essas produções. Assim, as páginas Pessoa Física (PF) e Pessoa Jurídica (PJ) disponibilizam traduções de vídeos e cantigas infantis amplamente conhecidas por toda a população brasileira, e que agora podem ser acessadas democraticamente por surdos de todas as idades.

Com isso, no presente estudo, realizamos um levantamento das produções audiovisuais direcionadas ao público infantil ouvinte e que foram traduzidas para a

Libras. Para a identificação destes vídeos no Youtube, utilizamos as palavras-chave “Cantigas Infantis e Libras” na barra de pesquisa, contabilizando 82 vídeos com janelas em Libras ou traduções com o plano de fundo infantil.

O levantamento dos vídeos ocorreu em 12 e 14 de novembro de 2020, quando, em decorrência do número das produções encontradas, decidimos não detalhar todos os vídeos, dado o limitado número de páginas do presente estudo. Dessa forma, a página com mais de 2 vídeos foi estruturada conforme segue: 1. Número total de vídeos encontrados; 2. Indicativo do tempo da menor produção para a maior produção; 3. Nome do tradutor(a) e/ou instituição responsável pela página; e 4. Endereço eletrônico da página. Para as produções com até dois vídeos, optamos em detalhar estas informações indicando: 1. Nome da cantiga traduzida; 2. Duração da produção; 3. Nome do tradutor(a) e/ou instituição responsável pela página; 4. Endereço eletrônico da produção audiovisual. Segue quadro com informações coletadas:

Quadro 1: Dados das produções audiovisuais identificadas

NOME DA CANTIGA	DURAÇÃO	TRADUTOR(A) E/OU INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Acesso em: 12/11/2020			
55 vídeos encontrados	1:53 até 1:19:45	3 Palavrinhas	https://www.youtube.com/channel/UCb08zJgXapidkizlaEN5EfQ
Acesso em: 14/11/2020			
09 vídeos encontrados	1:01 até 2:43	Fluindo Libras	https://www.youtube.com/channel/UCbb12XhYaUrfgvxv8ICQ3cw
Livre Estou (Frozen)	3:58	Mical Delfino	https://www.youtube.com/watch?v=7yodd0iiZaY
Amigo estou aqui	2:15	HandsUp Libras	https://www.youtube.com/watch?v=VYgQH75PCIE
Amiguinho	2:58	HandsUp Libras	https://www.youtube.com/watch?v=MXPPshgVXvk
Pintinho//Cantigas	6:30	Pontinho	https://www.youtube.com/watch?v=4UHMy78ahM8
Vamos transformar o mundo	2:54	Canal JMM	https://www.youtube.com/watch?v=XGSqL6HKExA
Mundo Bitá – Fazendinha	2:09	Nando Fernandes	https://www.youtube.com/watch?v=WPOkRd2Tdkc

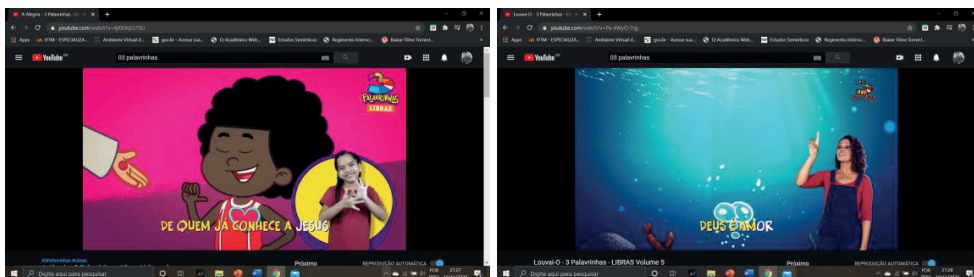
NOME DA CANTIGA	DURAÇÃO	TRADUTOR(A) E/OU INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Patati Patata – Minhoca	0:55	Nando Fernandes	https://www.youtube.com/watch?v=Ok-Uprv11BI
11 vídeos	0:28 a 2:31	Horto Libras	https://www.youtube.com/c/HortoLibras/about

Fonte: www.youtube.com.br

A partir de agora, analisaremos de forma mais detalhada os canais encontrados. O canal “03 Palavrinhas” caracteriza-se como uma página no YouTube que se propõe ao ensino da doutrina cristã através de produções audiovisuais autorais. Segundo a seção “Sobre”, a página está definida como sendo “um canal divertido que vai unir gerações que exaltam e declaram o amor de Deus(...)”. Das 359 produções disponíveis na página, 55 foram traduzidas do português para a Libras, contendo, além da figura dos tradutores, adultos e crianças, legendas em língua portuguesa.

Sobre a legenda, vale salientar que as crianças surdas que ainda não são alfabetizadas em língua portuguesa necessitarão da língua de sinais para a compreensão de mundo, que as auxiliarão no desenvolvimento de outras competências, como a leitura e a escrita da língua majoritária. Vejamos a Imagem 01:

Imagem 01: Tradução em Libras de músicas infantis do canal 03 Palavrinhas.



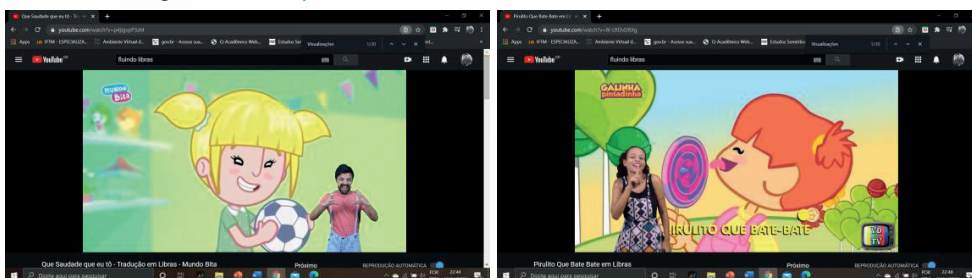
Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCb08zJgXapidkizlaEN5EfQ>

A página Fluindo Libras não possui descrição na seção “Sobre”, mas disponibiliza link de acesso ao site oficial⁴, que se define como sendo uma equipe de tradutores ouvintes e surdos que partilham a paixão pela Libras, arte cinematográfica e teatro, atuando com a tradução de materiais audiovisuais e espetáculos

4 <https://www.fluindolibras.com.br/>

teatrais, com viés culturalista, apresentando soluções para o entretenimento do público surdo e garantindo prioridade na estética e objetividade do texto original. Ao todo, a página no YouTube possui 30 vídeos, dos quais 09 contam com tradução para a Libras, sendo todos eles não autorais, mas produzidos por empresas como a Bromélia Produções, criadores da Galinha Pintadinha, Mr. Plot, fundadores do Mundo Bitá.

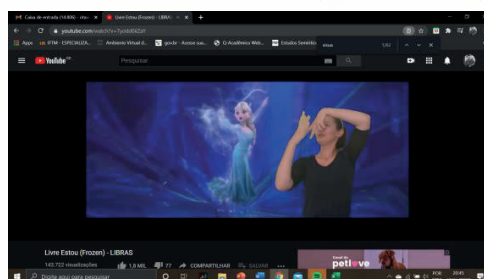
Imagem 02: Tradução em Libras de músicas infantis do canal Fluindo Libras.



Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCbb12XhYaUrfgyxv8ICQ3cw>

A página seguinte é de propriedade de Mical Delfino, que autonomamente traduziu o clipe “Livre Estou”, do filme Frozen, produzido por Walt Disney Animation Studios. Em sua página, Delfino aborda questões diversas de seu interesse, como dicas de moda, alimentação, gravidez etc. É possível observar que, do total de 62 vídeos disponíveis em seu canal, 14 são traduzidos em Libras por ela. No que diz respeito à tradução, utiliza o clipe do filme como plano fundo de apresentação, enquanto sua imagem é projetada em primeiro plano. Vejamos a imagem a seguir:

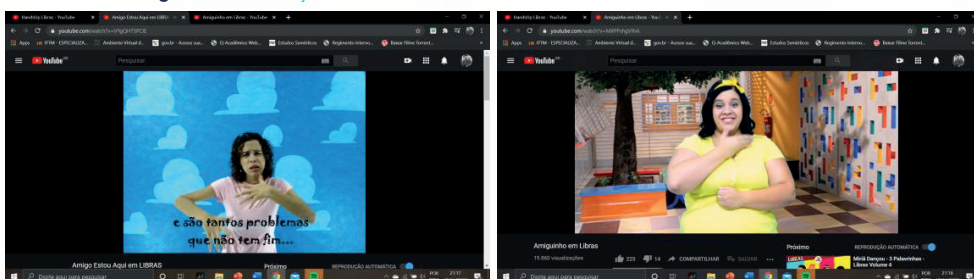
Imagem 03: Tradução em Libras da música “Livre Estou”, do filme Frozen, pelo canal Mical Delfino.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7yodd0iiZaY>

“Hadson Libras” é um canal no YouTube que se propõe a levar ao público surdo traduções diversas, como discursos políticos, músicas, apresentações culturais etc. Dos 60 vídeos disponíveis, 02 foram produzidos para o público surdo infantil. O primeiro é a tradução da música “Amigo estou aqui”, do filme Toy Story, produzido pela Pixar e a Walter Disney Pictures. Dentre as suas características, está a utilização de algumas cenas do filme no início do trabalho de tradução, contendo, ao longo da produção, a figura de uma tradutora com um plano de fundo azul com nuvens brancas, bem como a presença de legenda. O segundo vídeo foi produzido a partir da tradução da música “Amiguinho”, da telenovela Carrossel do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Possui um plano de fundo muito semelhante a um pátio escolar, contendo cores fortes em todo o cenário, o que nos transmite a ideia de um espaço educacional voltado para crianças, estando a tradutora em primeiro plano. Veja a Imagem 04:

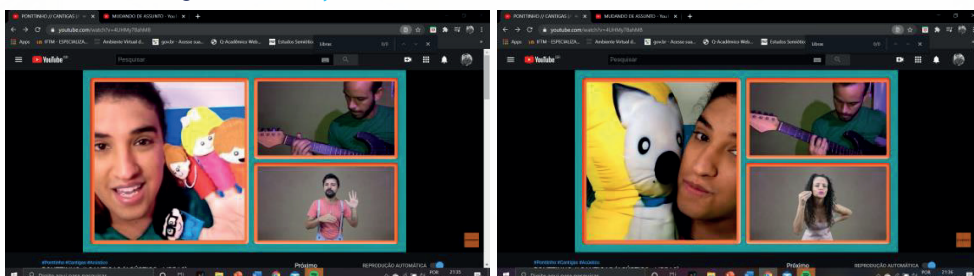
Imagem 04: Tradução em Libras de músicas infantis do canal Hadson Libras.



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCbqkuFGAQuSTxp_qM8fyqAw

O canal “Ponttinho”, criado por Henrique Pontes, é uma página que se propõe a disponibilizar ao público interessado histórias, músicas, brincadeiras e diversão.

Imagem 05: Tradução em Libras de músicas infantis do canal Ponttinho.



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCD729CjJKsuJk6e_ehzkwwg

Dos 74 vídeos disponíveis em seu canal, identificamos 01 produção que contempla o público infantil surdo com janela em Libras. Neste vídeo, Pontes canta diversas músicas, sendo elas: 1. Peixinho do mar; 2. Família dedo; 3. Não atire o pau no gato; 4. Borboletinha; 5. O sapo não lava o pé; utilizando um figurino para cada cantiga. A figura do tradutor segue a mesma lógica dos vídeos, havendo um profissional para cada cantiga.

A página JMM é a sigla das Missões Mundiais da Organização Missionária Batista Brasileira para os povos estrangeiros, possuindo em seu catálogo 686 vídeos, dos quais 01 destina-se às crianças surdas. No vídeo, além da presença de uma tradutora criança, a produção conta com a projeção da letra da música em português, que é apresentada em cores e formas diversas. Além disso, as imagens que são projetadas se relacionam com a letra que está sendo cantada. Vejamos a imagem a seguir:

Imagem 06: Tradução em Libras da música “Vamos transformar o mundo” pelo canal JJM.



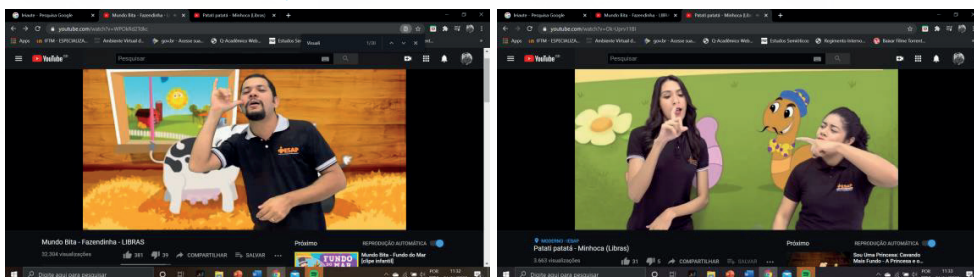
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XGSqL6HKExA>

O canal de Nando Fernandes é uma página no YouTube que traz conteúdos diversos traduzidos para a Libras, em que o responsável denomina-se como professor e intérprete de Libras. Alguns vídeos são autorais, tratando de assuntos relacionados ao ensino da Libras. Outras produções se associam à tradução de conteúdos acerca de práticas de salvamento de uma vítima de infarto, identificação de relacionamentos abusivos, receitas de alimentos etc.

Ao total, são 30 vídeos publicados, sendo 02 direcionados para o público infantil surdo. A primeira produção é uma tradução do vídeo “Fazendinha”, do Mundo Bitá, onde o tradutor encontra-se em primeiro plano, enquanto o vídeo oficial do clipe é projetado em segundo plano. A legenda em português do vídeo também fica em segundo plano, sendo parte do seu conteúdo coberto pelo intérprete. O segundo

vídeo é uma tradução do clipe “Minhoca”, cantado pelos palhaços Patati e Patatá, em que duas tradutoras encontram-se em primeiro plano, ao passo que o vídeo oficial da produção é projetado em segundo. Vejamos a imagem a seguir:

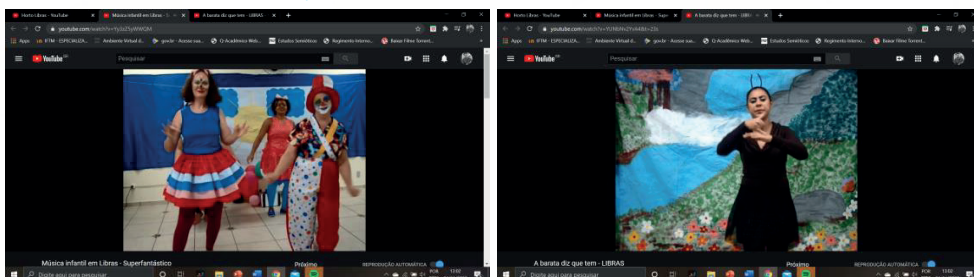
Imagem 07: Tradução em Libras de músicas infantis do canal Nando Fernandes.



Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCRGsfNkLeXSuJMnQebVKUOQ>

A “Horto Libras”, última página encontrada e que será analisada neste trabalho, denomina-se como sendo um canal criado para o uso da Libras por alunos do curso de Libras da Prefeitura Municipal de Hortolândia, Estado de São Paulo. A página na seção “Sobre” enfatiza que seus vídeos não são produzidos por profissionais, sendo possível a identificação de equívocos no trabalho de tradução. A página contabiliza 30 publicações no YouTube, sendo 11 destinadas para o público infantil surdo. Dos 11 vídeos, 09 partilham o mesmo plano de fundo produzido com Tecido Não Tecido (TNT), com desenho de uma floresta com um rio, enquanto 02 vídeos também possuem um plano de fundo em TNT, mas com desenhos de um sol, nuvens e bolas de sopro. Vejamos a imagem 08:

Figura 08: Tradução em Libras de músicas infantis do canal Horto Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/c/HortoLibras/about>

Após a análise dos canais encontrados no YouTube, podemos concluir que, no mundo em que vivemos, onde as relações humanas tornam-se cada vez mais estreitas, e por vezes distantes, a tradução se torna indispensável. No que concerne à vida das pessoas surdas, é impossível pensarmos a inserção social destas sem a tradução. Compreendemos que é a partir desse serviço prestado que os surdos poderão ocupar cada vez mais espaços, sabendo que eles necessitarão ser compreendidos por uma sociedade que é majoritariamente ouvinte e desconhecedora da Libras.

Nesse processo, Vasconcellos (2008 *apud* Segala, 2010, p. 26) diz que, através da tradução, os homens que falavam diversas línguas obtinham êxito em seus diálogos e negociações. Ela afirma ainda que não há possibilidade de haver atividade linguística sem tradução, considerando que, para que isso ocorra, será necessário haver entre os integrantes de um diálogo, uma prática semelhante ao realizado pelos tradutores e intérpretes, para que a comunicação ocorra com fluência. Além do mais, a autora continua afirmando que, para além dessa compreensão, o aprendizado de outro idioma perpassa pela tradução.

Dessa forma, observamos ao longo desse estudo que a tradução interlingual, definida por Kahmann (2011, p.77) como “à tradução entre idiomas chamaremos, de agora em diante, de ‘tradução entre línguas’, ‘tradução interlingual’ ou ‘tradução propriamente dita’”, torna-se parte integrante da vida do povo surdo, pois este ocupa cada vez mais espaços sociais, devendo haver compreensão mútua entre todos os atores envolvidos nesse processo. Além de ser realizado um trabalho de tradução interlingual, Segala (2010) afirma que os trabalhos de tradução de uma língua de sinais para uma língua oral, ou vice-versa, denominam-se intermodais (interlinguísticos), pois envolvem uma prática tradutória entre línguas de modalidades diferentes, sendo a Libras cinésico/visual ou visual/espacial, enquanto a língua portuguesa é de base oral-auditiva.

Dessa forma, reconhecendo a importância dessa prática social para a vida das pessoas, incluindo nesse rol as crianças surdas em idade escolar e em fase de aquisição de uma língua, compreendemos que estes materiais lúdicos audiovisuais, quando produzidos seriamente por profissionais competentes, poderão contribuir para que essas crianças ampliem suas visões de mundo, o que também corrobora para que estejam expostas a estímulos linguísticos, reverberando no desenvolvimento de uma língua e, assim, na aprendizagem de todo e qualquer conteúdo que circule socialmente.

No que tange aos vídeos analisados, concluímos que algumas produções foram concebidas com a qualidade necessária para que possam contribuir com o processo de desenvolvimento dos educandos surdos, enquanto outras requerem maior atenção aos aspectos relacionados a edição, e, principalmente, a qualidade das traduções interlínguas e intermodais do português oral para a Libras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, refletimos acerca do papel do lúdico para o desenvolvimento de crianças surdas, identificando que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos contribuem para que estas estabeleçam relações mais sólidas e significativas no cotidiano. Conhecemos um pouco mais sobre a história das produções audiovisuais, com maior recorte para as direcionadas às crianças, bem como a importância destas para o estímulo cognitivo e para a compreensão de mundo. Discorreremos também sobre a relevância dos estudos da tradução na contemporaneidade, em especial para as pessoas surdas, reconhecendo que estas vivem um contexto de trocas linguísticas e culturais. Por fim, refletimos acerca da educação bilíngue para surdos, que é regular, não especial, enquanto abordagem educacional mais condizente com as necessidades de aprendizagem do surdo.

Um outro elemento evidenciado em nossa pesquisa enquadra-se nas barreiras comunicacionais que ainda prevalecem em nossa sociedade, pois, diante de um universo de produções audiovisuais, os surdos se deparam com barreiras no acesso aos bens que são produzidos no seio social. Esta realidade não se restringe ao âmbito cultural, mas em todos os espaços onde o surdo almeja ocupar, havendo exceções apenas no encontro do surdo com seus pares fluentes em Libras ou por conhecedores deste idioma.

Todavia, na contramão de nossa afirmativa, algumas iniciativas se propõem a realizar um caminho inverso, onde produções audiovisuais são disponibilizadas gratuitamente em plataformas digitais de compartilhamento de vídeo com tradução para a Libras, devendo estes materiais serem aproveitados para fins educacionais. Dessa forma, considerando a difícil realidade do povo surdo no que diz respeito à aquisição de uma língua, o uso de todos os elementos disponíveis, inclusive os lúdicos, musicais e literários inseridos no contexto do audiovisual, precisam ser explorados por educadores de crianças surdas, garantindo o acesso a um produto pouco conhecido e utilizado educacionalmente.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRASIL. **Plano de diretrizes e metas para o audiovisual:** o Brasil de todos os olhares para todas as telas. 1ª edição, julho/2013. Disponível em: < <https://www.ancine.gov.br/pt-br/plano-de-diretrizes-e-metas>> Acesso em: 15/10/2020.

Dicionário Didático. 3 Ed. – São Paulo: Edições SM, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo, autores associados: Cortez, 1983.

HOLZBACH, Ariane Diniz. **Para pequenos grandes espectadores:** a produção televisiva brasileira direcionada a crianças pequena a partir do caso da *Galinha Pintadinha*. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v.21, n.2, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://e-compos.org.br/e-compos/article/view/1390>> Acesso em: 29/10/2020.

KAHMANN, Andrea. **Introdução aos Estudos de Tradução.** In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (org.). **LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS:** teorias e práticas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

KHURIYEH, Leonardo Campos. **A produção audiovisual para crianças no Brasil.** 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense. Departamento de Cinema e Vídeo. Niterói – RJ. Disponível em: < <http://www.rascunho.uff.br/ojs/index.php/rascunho/article/view/157>> Acesso em 04/11/2020.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de libras;** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORETTIN, Eduardo. **Uma história do cinema:** movimentos, gêneros e diretores. *In* Governo do Estado de São Paulo. Caderno de Cinema do Professor. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo: FDE, 2009.

NASCIMENTO, Gláucia; VASCONCELOS, Marcela. **Ensino de leitura em língua portuguesa como L2 para surdos.** Instituto Federal da Paraíba: 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIRES, Edna Misseno; SANTOS, Zilda M. Pires. **Educação de Surdos:** Educação bilíngue e agora professor? - Curitiba: CVR, 2020.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual:** Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão; Curso de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – RS.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica.** *In* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). Métodos de Pesquisa. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, Valquíria da Conceição. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.** Revista Somma | Teresina, v.2, n.2, p.47-57, jul./dez. 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS:** Concepções e Implicações Práticas. 1ª e. (2010), 2ª reimpr./Curitiba: Juruá, 2012.

SIMÃO, Jéssica Helen Moura Neves. POLETTO, Lizandro. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINOAPRENDIZAGEM E MOTOR DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Revista Acadêmica

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.029

PROPOSTA DE EXPERIMENTO COMPORTAMENTAL SIMULANDO SINTOMAS SOBRE O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: EM BUSCA DE NOVAS ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FRANCISCO GERALDO GOMES NAZÁRIO

Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – ProfBIO-UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN, geraldonazario@alu.uern.br;

ANDERSON FELIPE CONSTANTINO LOPES

Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, andersonconstantino@alu.uern.br;

VITÓRIA FÉLIX TELES

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, vitoriafelix@alu.uern.br;

DAYSEANNE ARAUJO FALCÃO

Professora orientadora: Doutora, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, dayseanfefalcao@uern.br;

RESUMO

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), caracteriza-se pelo comprometimento do desenvolvimento do autocontrole, evidenciado por problemas na sustentação dos períodos de atenção, controle do impulso e do nível de atividade, entre outros possíveis sintomas. Tal conceito é constantemente deturpado em ambientes de educação formal e informal, pois o indivíduo afetado é tratado com negligência e até rudeza, principalmente quando se trata da assimilação do conhecimento e da execução de tarefas escolares, prejudicando tanto a sua autoestima, quanto a execução em si das

atividades e a aquisição de conquistas pessoais. Isto posto, este trabalho tem como objetivo simular desafios comuns aos portadores de TDAH (controle da concentração, gerenciamento do tempo, sustentação da motivação, entre outros), como estratégia de estímulo à empatia e de discussão de novas iniciativas para a educação inclusiva. Sendo assim, espera-se obter relatos de experiência reflexivos, daqueles que participarem, e despertar olhares empáticos e acolhedores sobre os indivíduos portadores do déficit de atenção, seja dentro do ambiente educacional formal, seja no ambiente de seu cotidiano. Adicionalmente, em trabalhos futuros, pretende-se usar os mesmos relatos para a construção de estratégias educacionais de abordagem de conteúdos da biologia (que podem ser complexos e abstratos) para esses pacientes, a fim de tornar esses temas mais interessantes e motivadores e, finalmente, fomentar o aprendizado significativo também para os portadores de alguma necessidade especial. O experimento de simulação já foi delineado e construído, mas ainda não aplicado. A previsão para aplicação e coleta dos relatos de experiência está para as próximas semanas.

Palavras-chave: TDAH, educação inclusiva, autoregulação.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é caracterizado por sintomas como hiperatividade, desatenção e impulsividade, podendo interferir na vida da pessoa afetada, seja acadêmica, profissional, afetiva e/ou socialmente. Também é conhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento altamente prevalente, sendo cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos assim diagnosticados em todo o mundo. Atualmente, estudos afirmam que esse déficit é causado por fatores genéticos e/ou ambientais, manifestando-se inicialmente na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida. (DOMINGUES, J. C. et al., 2022; OLIVEIRA & DIAS, 2015).

O TDAH tem sido objeto de estudo e debate por muitos anos, e seu reconhecimento TDAH como uma condição médica ocorrida no início do século XX. O médico britânico George Still foi um dos primeiros a descrever as características do TDAH em crianças, em 1902, observando sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Com o passar dos anos, pesquisas adicionais foram realizadas para compreender melhor os aspectos desse transtorno, de modo que, em 1960, o TDAH foi reconhecido como uma condição neuropsiquiátrica. Nesse ínterim, os pesquisadores observaram que os sintomas dessa condição persistem na adolescência e até mesmo na idade adulta, destacando a importância do diagnóstico precoce e intervenção adequada (Bromberg, 2002; Silva, 2004).

Em um estudo realizado por Fernandes A. P. A e colaboradores, foi possível observar que as crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH apresentam dificuldades sociais e acadêmicas e, portanto, não conseguem manter uma relação de proximidade com os colegas e um bom índice escolar, o que pode levar a sentimentos de vergonha e inferioridade e promover o fracasso educacional, já que os professores e outras pessoas que não se identificam com o problema e carecem de informações corretas sobre o comportamento desses estudantes.

Como citado anteriormente, esse transtorno pode ser observado também na vida adulta, desencadeando problemas pessoais e profissionais ao indivíduo diagnosticado ou não. Como destacado por LOPES R. M. F. e colaboradores, (2005), em sua pesquisa:

“Os estudos atuais têm identificado vários sintomas em adultos com diagnóstico de TDAH. Eles podem apresentar dificuldades com relações afetivas instáveis (separações, divórcios); instabilidade profissional que

persiste ao longo da vida; rendimentos abaixo de suas reais capacidades no trabalho e na profissão; falta de capacidade para manter a atenção por um período longo; falta de organização (carente de disciplina); insuficiente capacidade para cumprir o que se comprometem; incapacidade para estabelecer cumprir uma rotina; esquecimentos, perdas e descuidos importantes; depressão e baixa autoestima; dificuldades para pensar e se expressar com clareza; tendência a atuar impulsivamente e interromper os outros; dificuldades de escutar e esperar sua vez de falar; freqüentes acidentes automobilísticos devido à distração; freqüente consumo de álcool e abuso de substâncias.”

Além disso, a desinformação acerca do TDAH nas famílias tem causado problemas de convívio entre pais e filhos, manifestada nas dificuldades em educar e controlar o comportamento hiperativo das crianças e adolescentes diagnosticados, que acabam sendo taxados de preguiçosas, desleixados e desobedientes a regras. Isso tem provocado os responsáveis aos limites da razoabilidade, culminando em falta de paciência e ira (BENCZIK & CASELLA, 2015).

Diante do cenário atual, em que o transtorno afeta cada vez mais crianças, adolescentes e adultos, e que, apesar dos avanços na compreensão do transtorno, ainda há poucas estratégias efetivas para promover a inclusão desses alunos na escola, um experimento comportamental pode ajudar a identificar novas formas de lidar com os sintomas e melhorar a qualidade da educação inclusiva.

Ademais, destaca-se que a falta de compreensão e sensibilidade em relação ao TDAH pode levar à estigmatização e dificuldades no ambiente escolar. Portanto, a proposta do experimento comportamental busca preencher essa lacuna, oferecendo uma abordagem inovadora que pode contribuir para a criação de estratégias mais eficazes e inclusivas no contexto educacional, visando o bem-estar e o desenvolvimento pleno dos alunos com TDAH. Com o fito, ainda, de compreender o impacto dos sintomas do TDAH na aprendizagem e no comportamento dos alunos e fornece recomendações práticas para professores e profissionais da área da educação no suporte a alunos com TDAH.

METODOLOGIA

Para Barkley R. (1995), o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade tem como principais sintomas a desatenção persistente, hiperatividade e impulsividade. Sendo assim, qualquer situação que exige atenção prolongada, organização,

planejamento, controle de impulsos, ambientes ruidosos, tarefas monótonas ou repetitivas e prazos apertados são desafiadoras e desconfortáveis para os acometidos com o transtorno.

A partir disso, optou-se pela elaboração de um experimento comportamental que possibilitasse a simulação de sintomas do transtorno. A ideia principal foi construir situações em que o participante tivesse que fazer atividades em um curto período de tempo em um ambiente propício para a desconcentração. Feito isso, seria possível colher um relato dos autores e de possíveis voluntários depois da realização das atividades.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição que afeta pessoas de diferentes idades, incluindo adolescentes. Os sintomas do TDAH em adolescentes podem se manifestar de diversas maneiras. Para Edward M. Hallowell(2011), alguns dos sintomas mais comuns incluem dificuldade em prestar atenção e manter o foco em tarefas ou atividades, impulsividade, inquietação e hiperatividade. Os adolescentes com TDAH também podem apresentar dificuldades em seguir instruções, organização e planejamento, além de terem dificuldade em controlar suas emoções. A partir disso, pensou-se usar de atividades de organização para realizar o experimento por meio da distribuição de quadros de cores frias e quentes, em que o participante deveria se manter focado para distribuir essas cores da forma que achasse correta e em um período de tempo livre. Contudo, o ambiente deveria o atrapalhar de alguma forma, seja por meio de conversas, propagandas ou objetos caindo.

Consoante a Barkley R. A. (2010), os sintomas do TDAH em adultos incluem dificuldade em manter o foco e a atenção em tarefas ou atividades que necessitem de raciocínio lógico e rápido, dificuldade em seguir instruções e dificuldades na organização e no planejamento. Além disso, os adultos com TDAH podem enfrentar desafios no controle das emoções, podendo apresentar irritabilidade, explosões de raiva ou dificuldade em lidar com o estresse. Esses sintomas podem afetar várias áreas da vida adulta, incluindo o desempenho no trabalho, relacionamentos interpessoais e a capacidade de cumprir prazos e responsabilidades. No entanto, para Ross-Child W. (2022), é importante ressaltar que cada indivíduo pode apresentar uma combinação única de sintomas e que os adultos com TDAH não experimentam necessariamente todos os sintomas. Nesse contexto, optou-se por construir uma atividade matemática de fácil execução, uma ação que juntasse raciocínio lógico/matemático perante provocadores de distração, sendo essa atividade a organização

de números em ordem crescente de 0 a 27 junto, sob influência de estímulos que os organizadores do experimento poderiam proporcionar ao participante.

No experimento comportamental de empatia, os pesquisadores tinham como objetivo observar diversas questões relacionadas às emoções e desempenho dos participantes, especialmente considerando o contexto do estudo envolvendo pessoas com TDAH. Através da análise cuidadosa das reações emocionais dos participantes, pretendíamos verificar se haveria desistência durante as atividades propostas, avaliar a capacidade dos indivíduos em realizar as tarefas com precisão ou cometendo erros, além de investigar a presença de sentimentos como raiva ou desconforto ao executar as atividades. Essas observações são fundamentais para compreender como o TDAH pode influenciar as emoções e o desempenho comportamental, fornecendo possíveis clareza de como um ambiente pode influenciar no cotidiano do indivíduo.

Finalizada a construção da proposta de experimento, pensou-se numa aplicação piloto do mesmo, a fim de testar a execução das atividades propostas, com os próprios estudantes universitários de diversos cursos. A meta principal seria verificar a viabilidade da observação pelos autores e a execução dos desafios pelos estudantes nessa primeira simulação, da qual participaram 13 pessoas, entre 19 a 24 anos. Como local de realização do experimento, foi utilizado um dos laboratórios da universidade que dispunha de um meio calmo, com poucas cores e organizado como um espaço de trabalho sereno e harmonioso, onde predominam tons suaves e discretos que transmitem uma sensação de paz e equilíbrio.

Cada elemento foi cuidadosamente disposto, desde os objetos até os meios para a realização do experimento, seguindo uma meticulosa ordem que facilitava a realização das atividades científicas. Como já foi dito, o experimento consistia em 2 fases. Na primeira, o participante era convidado a organizar os números ímpares de 0 a 27, escutando uma música de som médio de um estilo que não o agradasse. Nessa parte, o participante era questionado sobre um estilo musical, canção ou artista que não fosse do seu agrado.

Após a resposta, o participante colocava o fone e deveria falar se o som estava muito alto ou se estava incomodando. Posto isso, mas ainda na fase 1, o participante teria que organizar os mesmos números em ordem crescente, só que agora com diferença de 4 e respondendo algumas breves perguntas como: você sabe o seu CPF? Qual seria o resultado da soma dos três primeiros números do seu CPF com o número da sua casa? Qual o seu nome completo? Como fica o seu

primeiro nome ao contrário? Quantos anos você tem? Qual o dobro da sua idade? Na fase 2, o participante teria que organizar cartões coloridos da cor mais fria para a mais quente, mas com a influência de sons no ambiente, como objetos caindo, conversas paralelas, sons de cadeiras sendo afastadas, portas abrindo, propagandas aleatórias, risadas e sons de avenidas.

Foram utilizados diferentes critérios para realizar a observação dos alunos, incluindo a criação de um ambiente descontraído onde eles não percebiam que estavam sendo observados. O principal meio de observação era como o participante realizava a atividade, em quanto tempo e suas expressões faciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, a ideia surgiu devido à ausência de disciplinas relacionadas à inclusão e transtornos neurológicos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN. Essa deficiência de disciplinas sobre inclusão tem afetado a formação dos professores, que atualmente trabalham com diferentes tipos de alunos, incluindo aqueles que têm algum tipo de necessidade especial. Em um estudo realizado por Silva R. e Silva W. (2022) no Estado do Ceará, foi observado que os professores relataram que não tiveram acesso a matérias sobre educação especial na graduação, resultando em dificuldades de ministrar suas aulas para alunos nessa modalidade. Esse problema tem afetado os alunos com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e a falta de compreensão dos docentes têm afetado a educação de pessoas com esse diagnóstico.

Como exemplo, podem ser citadas as dificuldades que uma criança com TDAH pode enfrentar na escola devido às características do transtorno. Uma das principais dificuldades é a falta de atenção, o que pode tornar difícil acompanhar as explicações dos professores e manter o foco nas atividades. Isso pode afetar diretamente o desempenho acadêmico, levando a um menor rendimento e dificuldade em absorver o conteúdo ensinado. Além da falta de atenção, a impulsividade também é uma dificuldade comum. As crianças com TDAH podem ter dificuldade em controlar seus impulsos, o que pode levar a interrupções constantes durante as aulas e dificuldade em esperar sua vez. Isso pode prejudicar a dinâmica da sala de aula e também afetar negativamente as relações sociais com os colegas (Barkley, R. A. 2002; Abrahão e Elias, 2021).

De acordo com MACLEAN et al. (2023) a hiperatividade é outra característica do TDAH que pode gerar dificuldades na escola. Essas crianças tendem a ser inquietas e ter dificuldade em ficar sentadas por longos períodos de tempo, o que pode interferir na participação nas atividades em sala de aula. Além disso, a hiperatividade pode causar distração nos colegas e atrapalhar o ambiente de aprendizagem. Com isso, também vem a organização, que é um desafio para esses indivíduos. Eles podem ter dificuldade em manter seus materiais escolares organizados, seguir uma rotina ou lembrar-se das tarefas e prazos. Isso pode levar a perda de materiais, esquecimento de tarefas importantes e dificuldade em cumprir as expectativas escolares.

Com o objetivo de aproximar os alunos universitários do tema, propôs-se a criação de um experimento piloto que demonstrasse os sintomas do TDAH e fornecesse informações sobre o assunto, visando uma compreensão mais abrangente e acolhedora. A construção do experimento teve objetivos muito bem delimitados, o que levou a diversas considerações dos autores. Inicialmente, na construção do experimento fomos confrontados pela materialização de um desafio bem maior do que o previsto em relação às demandas de tempo e dedicação necessárias. A primeira etapa consistiu em uma análise minuciosa da literatura disponível sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e seus sintomas. Foram semanas de estudo para compreender profundamente o tema e garantir que o trabalho fosse embasado cientificamente e sem nenhuma característica de senso comum. Foi nesse momento que se percebeu o quanto as literaturas que falam sobre os sintomas do TDAH têm muito vieses em comum, já que a maioria padronizava os sintomas e não destacavam que cada indivíduo poderia ter seu próprio quadro de manifestações clínicas.

É importante destacar também que a maioria dos estudos e materiais disponíveis estão voltados para crianças, o que acaba promovendo uma visão muito limitada do transtorno e dificulta a compreensão dos sintomas e identificação adequada do TDAH em faixas etárias mais avançadas. A falta de informações direcionadas para adolescentes, adultos e idosos com TDAH dificulta a realização de testes de avaliação adequados, mesmo porque, os sintomas podem se manifestar de maneiras diferentes nesses indivíduos, o que requer uma abordagem específica para compreender e diagnosticar o transtorno. Consequentemente, a escassez de literatura especializada torna esse processo mais difícil, já que não há um guia claro para orientar profissionais de saúde e pacientes, a ponto de hoje conseguirmos

observar inúmeros adultos sofrendo as consequências clássicas da falta de tratamento do transtorno, sem que nem mesmo tenham sido diagnosticados. (LOPES & DO NASCIMENTO, 2005)

Em seguida, os autores tiveram o cuidado de planejar atividades de fácil execução e que exigissem materiais de baixo custo. A simplicidade das tarefas foi pensada para permitir a participação de um maior número de pessoas, garantindo assim uma futura representatividade da amostra, quando de sua aplicação. A preocupação em não ser preconceituoso e não causar desconforto aos participantes foi uma constante durante todo o processo de construção do experimento. Os envolvidos na proposta se empenharam em sugerir, para a aplicação do experimento, um ambiente acolhedor e respeitoso, onde cada participante se sentisse seguro para compartilhar suas experiências relacionadas ao TDAH. Assim, o ambiente proposto para aplicação das atividades deve ser tranquilo e reservado, a fim de evitar uma possível estigmatização ou discriminação e garantir a integridade emocional dos envolvidos. Adicionalmente, o local deve ser iluminado e preferencialmente rodeado de paredes brancas, para que um possível colorido do ambiente não funcione também como agente de distração e que apenas os estímulos oferecidos pelo experimento possam ter influência sobre os participantes.

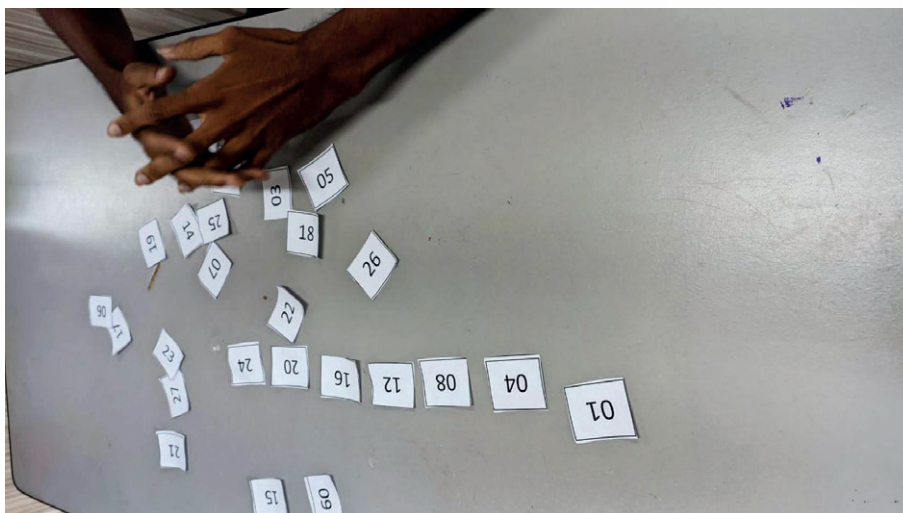
No que diz respeito à seleção de participantes do piloto, foram estabelecidos alguns critérios: i) ser maior de 18 anos; ii) ter escolaridade; iii) estar matriculado na universidade para realizar as tarefas. Esses critérios foram pensados para garantir que os participantes possuam conhecimento sobre as atividades propostas e possam realizá-las de forma adequada para fins de observação. Além disso, os participantes receberam orientações sobre cada atividade e tiveram a opção de desistir caso se sentissem desconfortáveis em realizá-las.

O intuito desse importante experimento social teve como base diversos estudos e pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão. Um dos estudos relevantes foi realizado por OMETE S. (2018), que conduziu uma pesquisa bibliográfica minuciosa sobre comportamento inclusivo. Os resultados revelaram que indivíduos que convivem de perto com pessoas com necessidades especiais tendem a desenvolver uma afeição maior por seus colegas, assim como aqueles que receberam algum tipo de capacitação sobre o assunto. Diante disso, torna-se imprescindível que pesquisas contínuas sejam realizadas para fornecer informações valiosas sobre essa temática.

Apesar de ser essencial que iniciativas como essa sejam realizadas, foi possível perceber durante a realização desse trabalho que ainda existem poucos trabalhos voltados a gerar simpatia e conhecimento sobre o comportamento das pessoas perante problemas de inclusão. Como pode ser visto no estudo de XAVIER C. R. (2012), porém a mesma afirma que quando interagimos com o ambiente social, formamos impressões sobre as pessoas, o que influencia nosso comportamento. Nossas atitudes são moldadas através da interação e do conhecimento do meio ambiente durante o processo de socialização, sendo uma das características do nosso processo de humanização.

Arquitetado o experimento, surgiram entre os autores dúvidas sobre a viabilidade e efetiva execução do experimento. Optou-se, então, pela proposição de um experimento piloto, onde todos os materiais fossem efetivamente construídos e submetidos a uma análise preliminar de exequibilidade. Assim, utilizando a estratégia da amostra por conveniência, foram convidados 12 (doze) participantes do próprio ambiente universitário, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e um funcionário. Todos concordaram em participar das tarefas e também responderam às perguntas feitas pelos pesquisadores. Nas figuras 1 e 2 abaixo estão as tarefas realizadas pelos participantes:

Fig. 1: Tarefa com números de 1 a 30.



Fonte: Autoria própria, 2023

Fig.2: Tarefa com diferentes tipos de cores.



Fonte: [Autoria própria, 2023](#)

De início, foi possível perceber três desistências dos participantes na realização de uma das tarefas, principalmente quando se distraíam com a música, propagandas ou realização das perguntas. Quando questionados sobre o motivo da desistência, os mesmos relataram que não conseguiam se concentrar com estímulos externos atrapalhando. Os demais participantes terminaram as tarefas, mas 6 afirmaram que os estímulos não atrapalharam e 4 afirmaram que se o ambiente estivesse silencioso conseguiriam realizar as atividades em um tempo menor. Logo após cada relato dos voluntários, os autores aproveitaram a oportunidade para explicar que um dos sintomas do TDAH era a falta de foco em atividades simples, por se distraírem facilmente quando expostos estímulos externos (DOMÍNGUES, J. C. et al., 2022; OLIVEIRA & DIAS, 2015).

Logo após a execução das atividades e explicação sobre o que é o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, os realizadores do teste piloto questionaram a opinião dos participantes sobre quais medidas poderiam ser tomadas para que alunos com esse transtorno pudessem ter um ambiente acessível para estudos. As respostas foram organizadas na tabela abaixo:

Tab. 1: Opinião particular de cada participante sobre formas de abordar os assuntos de ciências e biologia na sala de aula.

Participante	Ambiente escolar ideal	Abordagens de ensino acessíveis
01	"Um lugar mais silencioso"	Atividades lúdicas
02	"Um ambiente calmo"	Sem sugestões
03	"Ambiente organizado e sem muitas coisas expostas para não desviar a atenção"	Usar atividades atrativas e do gosto do aluno
04	"Silêncio"	Sem sugestões
05	"Um lugar mais calmo"	Sem sugestões
06	"Um local isolado e sem decorações e silencioso"	Várias avaliações para testar o conhecimento do aluno de diferentes formas, além de ter aulas mais dinâmicas
07	Sem sugestão	Sem sugestão
08	"Local climatizado e com pouco barulho"	O professor precisa parar e conhecer o aluno e ser mais paciente, utilizar músicas em sala sobre o assunto pois ajudam na aprendizagem.
09	"Um local só para o aluno"	Um professor especialista apenas para esse aluno
10	"Sala sem muitas distrações e cores claras"	Metodologias ativas e quebra do ensino totalmente tradicional com atividades lúdicas
11	Sem sugestão	Sem sugestão
12	"Incluir os alunos nas atividades com os colegas e evitar excluir dentro da sala de aula"	Adaptar as provas com questões mais objetivas e diretas, além de preparar algum tipo de formação para os professores
13	"Lugar calmo e silencioso"	Preparar novas atividades participativas para os alunos e diferentes métodos de avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

Os participantes tiveram opiniões diferentes sobre os assuntos, pois não tinham nenhum tipo de formação ou conhecimento sólido, de modo que cada um expressou o que poderia ser feito de acordo com o que passaram durante a realização das tarefas propostas no experimento, direcionadas a permitir uma simulação do cotidiano de um aluno diagnosticado com TDAH, associadas a uma troca de

ideias com os autores sobre o tema. Quando questionados sobre a forma como se sentiram na realização dos experimentos, relataram que entenderam como é difícil ser um aluno com esse transtorno na escola e que não tinham conhecimento sobre o assunto, mas iriam procurar se informar mais sobre. No que diz respeito ao restante (n=4) afirmaram que o ambiente influencia na aprendizagem desses alunos, pois as distrações que os propositores forneceram mostraram que é realmente difícil para alguém com esse diagnóstico se concentrar. Esse olhar é importante, pois pessoas diagnosticadas com TDAH enfrentam diversos problemas pela falta de conhecimento, solidariedade e empatia das pessoas pertencentes ao seu círculo social.

Diante disso, vale destacar que, para Thomas E. Brown (2010), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica que, além dos sintomas tradicionais de hiperatividade, impulsividade e dificuldade de concentração, muitas pessoas com TDAH enfrentam desafios adicionais. Por exemplo, elas podem ter dificuldade em organizar tarefas e manter a atenção em atividades rotineiras. A procrastinação e a dificuldade em iniciar e concluir tarefas também são comuns. Além disso, problemas com memória de trabalho podem levar a dificuldades na retenção de informações e no seguimento de instruções. Muitas pessoas com TDAH também lutam com a regulação emocional, experimentando emoções intensas e mudanças de humor frequentes. Dessa forma, justificando perfis de desistência e dificuldade dos participantes.

Durante a realização do experimento piloto, foi possível vivenciar uma experiência extremamente enriquecedora para os próprios autores. Observar os participantes em seu desenvolvimento ao longo do experimento foi crucial para aprimorar e formalizar os detalhes da metodologia, visando a realização de futuros experimentos. Ao realizar atividades práticas e observar diretamente como as pessoas se sentem ao lidar com o TDAH, os pensadores do experimento obtiveram informações valiosas sobre as necessidades e desafios dos alunos com esse transtorno.

As informações adquiridas ajudarão no desenvolvimento, na prática profissional dos próprios autores, de estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas para alunos com TDAH, voltadas às suas necessidades pedagógicas específicas, incluindo a adaptação do ambiente educacional e adicionalmente, um viés muito positivo observado no experimento é o impacto dele na autoestima dos participantes, já que quando alguns se viam na situação de não conseguirem executar a atividade,

eles desistiram e ficaram desapontados, o que permitiu aos propositores um vislumbre dos impactos dos desafios diários a que estão expostos os portadores do TDAH na construção até mesmo de sua autoimagem. A conscientização sobre o TDAH, proporcionada por meio desse experimento, pode ter um impacto positivo na sociedade. Ao aumentar o conhecimento sobre o transtorno e fornece ferramentas práticas para lidar com ele, podemos melhorar a qualidade da educação para os alunos com TDAH e promover a inclusão em ambientes educacionais. Os resultados desse experimento também podem ter um impacto significativo na formação de novos professores. Ao compartilhar as experiências e insights obtidos, podemos preparar melhor os futuros educadores para atender às necessidades diversificadas dos alunos em suas carreiras.

Nesse contexto, é fundamental promover capacitações e realizar experimentos sociais para desenvolver um olhar mais atento e empático em relação à inclusão. Um exemplo notável é o estudo conduzido por VIEIRA (2017) com professores da rede municipal no interior de São Paulo. Através de uma capacitação, esses educadores puderam experimentar uma mudança de opinião, resultando em uma transformação de atitudes sociais que anteriormente prejudicava a prática docente. Dando enfoque a isso, é possível afirmar que estudos como esses devem ser conduzidos em diferentes tipos de transtornos neurológicos como o TDAH, para que as pessoas possam aprender mais sobre o assunto e tratem os diagnosticados de uma forma mais empática.

A vivência proporcionada pela criação do experimento e pelo teste piloto também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de adaptação pelos próprios autores. A capacidade de se adaptar às necessidades individuais dos alunos é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. Adicionalmente, esse experimento também pode fornecer apoio aos pais e familiares de pessoas com TDAH. Ao compartilhar os resultados e experiências obtidas, é possível oferecer orientações práticas para lidar com o transtorno no ambiente familiar, como também o autoconhecimento do participante. Participar de um experimento pode ser uma oportunidade única para uma pessoa com TDAH diagnosticada explorar seu próprio funcionamento mental e emocional. Ao se envolver em atividades específicas do experimento, a pessoa pode observar como sua atenção flui, como lidar com distrações e como reage a diferentes estímulos.

Essa auto-observação pode proporcionar um maior entendimento sobre os padrões e desafios associados ao TDAH. Durante o experimento, é possível que

a pessoa com TDAH tenha acesso a ferramentas e técnicas que podem ajudá-la a lidar melhor com os sintomas do transtorno. Os pesquisadores podem oferecer estratégias personalizadas para melhorar a organização, o planejamento e a execução de tarefas, além de fornecer orientações sobre como gerenciar impulsividade e hiperatividade. Essas novas ferramentas podem ser aplicadas no cotidiano promovendo um maior autocontrole e bem-estar.

É importante que os educadores estejam cientes dessas dificuldades e adotem estratégias de ensino adequadas para apoiar as crianças com TDAH. Isso pode incluir adaptações no ambiente, como redução de distrações, uso de apoios visuais e estabelecimento de rotinas claras. Além disso, é essencial promover a compreensão e a inclusão, criando um ambiente acolhedor e oferecendo suporte emocional às crianças com esse transtorno na escola (RAMOS, 2009). Isto porque, não bastassem os problemas enfrentados no ambiente acadêmico na infância, estudos revelam que as dificuldades aumentam na vida adulta com a intensificação dos problemas sociais como: i- Baixa autoestima gerando sentimentos de inadequação e excessivo sentimento de comparação em relação aos outros, afetando sua confiança e auto imagem; ii-Dificuldades profissionais, tendo desafios como manter a atenção, cumprir prazos e organizar tarefas simples; iii- E por fim, problemas financeiros como gastos excessivos pela falta de gerenciamento financeiro, gerando estresse adicional. (Lopes et al. 2005; Silva, 2014; Castro e De Limas, 2018).

Ampliando mais ainda a visão de até onde os resultados do experimento podem chegar, podemos destacar a importância dele para a psicologia. Através dos experimentos, os psicólogos podem investigar como fatores externos, como estímulos visuais, auditivos ou sociais, afetam o desempenho e a atenção das pessoas com TDAH. Eles podem manipular variáveis como a complexidade da tarefa, a presença de distrações ou o tempo de resposta exigido, a fim de entender melhor os desafios específicos enfrentados pelos indivíduos com TDAH em diferentes contextos.

A análise de dados coletados em experimentos comportamentais permite, ainda, que psicólogos identifiquem padrões de funcionamento cognitivo e comportamental que são característicos do TDAH. Por exemplo, eles podem observar déficits na inibição de respostas impulsivas, dificuldades na manutenção da atenção sustentada ou problemas na flexibilidade cognitiva. Para Seno (2010), essas informações ajudam a definir os critérios diagnósticos e a desenvolver intervenções mais específicas para cada perfil de TDAH. Ao realizar experimentos comportamentais

com diferentes grupos de indivíduos com TDAH, os psicólogos podem identificar subtipos ou perfis específicos dentro do transtorno. Essa abordagem ajuda a compreender que o TDAH não é uma condição homogênea, mas sim uma condição que pode se manifestar de maneiras distintas em cada pessoa. Essa compreensão mais refinada dos subtipos do TDAH ajuda os psicólogos a adaptarem as intervenções e estratégias terapêuticas de forma mais personalizada.

Apesar de existir tantos estudos disponíveis em diversos periódicos como também nas redes sociais, esse transtorno ainda não é tão conhecido, como foi possível observar durante a construção do experimento. Em outro estudo realizado por Jou et al. (2010) com professores da rede pública e ensino em Porto Alegre, os pesquisadores relatam que o TDAH ainda é mal compreendido e controverso na mente do público daquela localidade, sendo assim importante que estudos como esse sejam realizados, focando na disseminação de conhecimento e trazendo um olhar mais empático para o TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as evidências apresentadas, conclui-se que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ainda demanda mais estudos para compreender sua complexidade. Além disso, é preocupante constatar que muitas pessoas ainda não possuem conhecimento adequado sobre esse transtorno, o que ressalta a importância de disseminar informações precisas e promover a conscientização sobre o assunto.

Os resultados deste experimento comportamental evidenciam que a vivência dos sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) impactou significativamente o desempenho dos participantes nas atividades propostas. Muitos apresentaram dificuldades de concentração, resultando em desistências precoces. Nesse sentido, fica evidente a necessidade da promoção da ampliação da conscientização acerca do transtorno e a necessidade de desenvolver novas metodologias que sejam mais adequadas para a criação de conhecimento e aprendizagem para pessoas com TDAH, visando proporcionar um ambiente mais inclusivo e facilitador para o desenvolvimento acadêmico e pessoal desses indivíduos.

Com isso, os participantes e leitores desse estudo podem obter um olhar mais empático diante de pessoas com TDAH, gerando uma rede de apoio, de compreensão, entendimento e ajuda, tendo em vista que os diagnosticados enfrentam

muitos problemas durante toda a vida e a falta de uma rede de apoio pode intensificar ainda mais esses problemas, trazendo consequências já citadas como a falta de autoestima e baixo rendimento escolar.

Também, torna-se necessário que pesquisas futuras foquem em disseminar informações sobre esse assunto em diferentes tipos de lugares e para públicos diversos, assim gerando uma rede de informações sobre o TDAH, pois não é interessante que estudos como esse sejam acessados apenas pela comunidade acadêmica. As pessoas no geral devem ter conhecimento sobre esse assunto, para que assim sejam evitadas situações de preconceito e desinformação. Todos merecem ser compreendidos e merecem ser aceitos pelo que são.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaísa Leal Barbosa; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Students with ADHD: social skills, behavioral problems, academic performance, and family resources. **Psico-USF**, v. 26, p. 545-557, 2021.

BARKLEY, Russell A.; ROIZMAN, Luís Sérgio. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**. Artmed, 2002.

BARKLEY, Russell. ADHD in Adults: What the Science Says. 1. ed. São Paulo: **A Guilford Press**, 2010

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; CASELLA, Erasmo Barbante. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 93-103, 2015.

Bromberg, M.C. (2002). Aspectos relevantes do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Paran. Pediatr.*,3(1),12-15.

BROWN, Thomas. Smart but Stuck: Emotions in Teens and Adults with ADHD. 1. Ed. São Paulo. Jossey Bass, 2014

CASTRO, Carolina Xavier Lima; DE LIMA, Ricardo Franco. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 61-72, 2018.

FERNANDES, Ana Paula Amaral; DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; CIASCA, Sylvia Maria. O sentimento de vergonha em crianças e adolescentes com TDAH. **Psicologia em estudo**, v. 19, p. 333-344, 2014.

HALLOWELL; RATEY, Edward; John. Driven to Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood Through Adulthood. 1. ed. São Paulo: **Ancora**, São Paulo, 2011.

JOU, Graciela Inchausti de et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 29-36, 2010.

LOPES, Regina Maria Fernandes; DO NASCIMENTO, Roberta Fernandes Lopes; BANDEIRA, Denise Ruschel. valiação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2005.

LOPES, Regina Maria Fernandes; DO NASCIMENTO, Roberta Fernandes Lopes; BANDEIRA, Denise Ruschel. Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2005.

MACLEAN, Jaidon; KRAUSE, Amanda; ROGERS, Maria A. **The student-teacher relationship and ADHD symptomatology: A meta-analysis**. *Journal of School Psychology*, v. 99, p. 101217, 2023.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Repercussões do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) na experiência universitária. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, p. 613-629, 2015.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 21-32, 2018.

RAMOS, R. F. Como ajudar o aluno com TDAH. 2009. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25180/como-ajudar-o-aluno-com-tdah/>> . Acesso em: 20 Nov 2023 ROSS-CHILD, William. The Silent Struggle. 2. ed. São Paulo: **Jossey Bass**, 2022.

SENO, M. P. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): O que os educadores sabem? São Paulo. 2010. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v7n84a03.pdf>>. Acesso em: 20 Nov 2023

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: TDAH-desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Principium, 2014.

SILVA, Rafael Soares; SILVA, Wanderson Diogo Andrade da. A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 797-812, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.68560. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/68560>. Acesso em: 19 out. 2023.

Silvia, S.L.R. (2004). Dificuldades de aprendizagem: a hiperatividade no contexto escolar. Bagé: Universidade da Região da Campanha.

VIEIRA, Camila Mugnai. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 723-736, 2017.

XAVIER REGINA, Cristiane. Modelo para mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 2012, 20: 83-98.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.030

PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERVENÇÕES COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOSÉ TADEU ACUNA

Psicólogo. Doutor e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Docente do curso de Psicologia da Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal – São Paulo. tadeuacuna@gmail.com

RESUMO

A motivação deste trabalho surge considerando que as políticas públicas educacionais têm sido pautadas a partir dos princípios da Educação Inclusiva, os quais asseveram a importância de se garantir a recursos humanos, físicos, pedagógicos e serviços inter-setoriais para assegurar a permanência e conclusão dos estudos de todos os alunos. Nesse contexto, a psicologia desempenha um papel relevante ao oferecer suporte aos processos de ensino e aprendizagem, por meio de intervenções que visam atender às demandas educacionais dos estudantes e promover a inclusão escolar. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi realizar uma revisão de teses e dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2023 com o intuito de investigar e analisar as intervenções de psicólogos(as) realizadas com professores do ensino fundamental, visando o apoio à sua prática pedagógica para atender às necessidades educacionais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Os resultados obtidos na presente pesquisa indicaram que a publicação de obras especializadas na área investigada não é tão frequente quanto se esperava. No entanto, foram identificadas diversas possibilidades de intervenções, estratégias e abordagens que podem ser utilizadas pelos psicólogos(as) para auxiliar os professores em suas demandas pedagógicas com estudantes PAEE. Além disso, foi possível constatar que as práticas realizadas pelos(as) psicólogos(as) tiveram efeitos positivos sobre o trabalho dos professores, preparando-os e instrumentalizando-os para desempenhar suas atividades docentes de maneira mais eficaz. Diante desses resultados, conclui-se que é fundamental incentivar o desenvolvimento de novas ações por parte dos profissionais de psicologia que atuam na área da educação especial, considerando a escassez de publicações científicas sobre essa interface. Espera-se que o mapeamento realizado nesta pesquisa possa contribuir para a ampliação do

conhecimento nessa área e para a promoção de práticas mais efetivas e inclusivas no contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia, Educação Inclusiva, Educação Especial

INTRODUÇÃO

Os eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrido em 1990 em Jomtiem, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizado em 1994 em Salamanca, tiveram em sua agenda a importância de estabelecer diretrizes para que todos os estudantes pudessem participar coletivamente dos processos educativos, sem serem excluídos ou marginalizados devido suas particularidades, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência ou característica peculiar de aprendizagem (BRASIL, 2015).

As discussões realizadas nesses eventos resultaram na elaboração de artigos e declarações sobre como promover a Educação Inclusiva, entendida como um conjunto de teorias que orientam práticas sociais, culturais, políticas e interpessoais que visam favorecer a legitimação da diversidade nos espaços educacionais. Incluir, nesta perspectiva, “não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica” (BRASIL, 2001). Uma escola inclusiva é subsidiada e amparada por recursos físicos, humanos e pedagógicos adequados às particularidades de aprendizagem de todos os seus alunos.

Na Declaração de Salamanca foi confirmada a necessidade de serviços de apoio especializado às escolas, que se desdobram em suporte à prática pedagógica dos professores e atendimentos às necessidades educacionais dos alunos, tais como estimulação de seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, a instituição escolar receberia suporte das áreas de Assistência Social, Saúde e Psicologia, para que fossem garantidas condições de permanência e conclusão da formação dos estudantes (BRASIL, 1994).

O Brasil participou desses movimentos a favor da inclusão e buscou ratificar políticas públicas educacionais embasadas em princípios inclusivos. Uma medida foi instituir a Educação Especial, uma modalidade de ensino que transversaliza os demais níveis (Educação Básica à Superior), que propõe recursos ao atendimento das necessidades educacionais de aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação. Inclusive, coloca à disposição dos professores orientações para o desenvolvimento de

seu trabalho com aqueles alunos considerados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Resumidamente, para garantir condições de inclusão do PAEE, o professor de classe comum deve conduzir sua prática pedagógica de modo a atender às necessidades educacionais de aprendizagem de todos os seus alunos. Ao suspeitar de algum estudante com deficiência, TEA ou superdotação em sala de aula, a equipe gestora e docente avalia o caso; se confirmado, o estudante é encaminhado para um serviço específico da Educação Especial, que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), recebendo atenção do professor especializado que organiza e implementa um plano de ensino individualizado (PEI).

Legalmente, prevê-se que a escola solicite e ative parcerias com instituições filantrópicas (BRASIL, 2015), por exemplo Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com o objetivo de encaminhar os estudantes considerados PAEE para receberem outro tipo de atendimento que contribua para sua trajetória escolar, neste lugar são encontrados psicólogos(as) que atendem os alunos encaminhados, orientam suas famílias e podem visitar as escolas para proporcionar suporte aos professores quanto a como trabalhar o processo educativo (BRASIL, 2015). Cabe ressaltar que somente a partir de dezembro de 2019 foi instituída a obrigatoriedade dos serviços de psicologia e assistência social alocados nas próprias escolas (BRASIL, 2019).

Considerando que as políticas públicas educacionais preveem serviços intersetoriais para garantir a inclusão do PAEE, surgiu a motivação de investigar as práticas profissionais de psicólogos(as) orientadas a professores, sejam eles de classe comum ou de Sala de Recursos Multifuncionais. Particularmente, o principal interesse é discutir quais e que tipos de ações podem ser promovidas de forma a auxiliar os docentes a atender demandas educacionais do PAEE.

De acordo com Meira e Tanamachi (2003) a área da Psicologia que analisa os processos de aprendizagem, ensino e outros correlacionados a eles nos mais diferentes espaços sociais, é conhecida como Psicologia Escolar¹. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2005, n/p), o profissional que trabalha neste ramo pode realizar:

1 É sabido que existem diferentes nomeações, tais como, psicologia da educação, psicologia educacional, entre outras, contudo optou-se pela designação psicologia escolar por se tratar de uma área de produção de conhecimento científico, bem com, de prática profissional. Não é interesse do artigo discutir e analisar as divergências de nomenclatura.

[...] pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem a partir da reunião de conhecimentos de outras áreas da própria psicologia tais como, Psicologia do Desenvolvimento, Social e da Saúde, bem como aplicada a partir das mais variadas abordagens psicológicas, por exemplo, análise do comportamento, psicanálise, cognitivo-comportamental, histórico-cultural, etc.

Martinez (2009) lista as possíveis práticas do(a) psicólogo(a) escolar em duas categorias. As abordagens tradicionais, de caráter pontual e emergencial, com foco em psicoeducação que incluem: avaliação, diagnóstico e atendimento dos alunos com queixa escolar, formação de professores, orientação sexual, orientação familiar e promoção de projetos educativos. Já as abordagens emergentes, com enfoque psicossocial, são baseadas nas dimensões processuais e a longo prazo, como: gestão pessoal, desenvolvimento de projeto político-pedagógico, coordenação de disciplinas e oficinas educativas, fornecimento de subsídios para planos de ensino personalizado e preparação psicológica e técnica de educadores para lidar com a diversidade na escola.

Sant'Ana (2011) destaca que o(a) psicólogo(a), com sua bagagem teórico-prática a respeito do processo de desenvolvimento humano e áreas correlatas ao ensino e aprendizagem, é de grande importância e utilidade para o cumprimento das finalidades da Educação Especial. Segundo a autora: "A complexidade e a diversidade de relações entre fatores biológicos e psicológicos envolvidos no atendimento às crianças com deficiência explicam a importância da Psicologia e da atuação do psicólogo de estar presente nesse processo" (SANT'ANA, 2011, p.3). A pesquisadora ainda afirma que as competências deste profissional são essenciais para o apoio de professores e gestores e se "constituem como elementos essenciais para beneficiar projetos educativos que favoreçam a educação para todos" (SANT'ANA, 2011).

Ao estender sua intervenção ao grupo de professores, o(a) psicólogo(a) auxilia-os a entender a influência de uma deficiência na capacidade de aprendizagem, por meio de uma análise profunda dos aspectos psíquicos envolvidos. A avaliação psicológica é um meio para investigar as condições cognitivas dos estudantes. Embora esse processo seja realizado exclusivamente pelo psicólogo(a), ele pode fornecer informações relevantes aos professores e facilitar a elaboração de planos de ensino adaptados aos limites e possibilidades intelectuais dos alunos.

Na pesquisa de Matos e Mendes (2015), os professores participantes afirmaram que a participação do psicólogo no processo de inclusão de alunos com deficiência era necessária. Isso ocorre porque surgem dúvidas e curiosidades, durante o trabalho pedagógico com esses alunos em sala de aula, que não foram discutidas em sua formação inicial e continuada, como por exemplo, como realizar acolhimento emocional, adaptação comportamental do aluno com deficiência e orientação à sua família.

Acuna (2017) realizou uma investigação com professores de 16 escolas municipais do interior de São Paulo, que tinham demandas na área de Educação Especial, para entender qual era o papel do psicólogo escolar nesse contexto. Os resultados apontaram que os professores percebiam a importância do psicólogo em dar orientação e apoio ao corpo docente para compreender o processo de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência, adaptar o comportamento para melhor conviver com outros colegas e facilitar o vínculo entre escola e família. Eles também indicaram que cursos de formação continuada seriam recursos importantes para o aprendizado de novas formas de conduzir o ensino do PAEE.

Arantes-Brero (2019) apresentou uma experiência na qual uma psicóloga, uma professora de atendimento educacional especializado e seis professoras de classe comum do Ensino Fundamental trabalharam juntas de forma colaborativa para enriquecer o aprendizado de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação em escolas públicas. A psicóloga atuou como consultora, orientando as professoras a repensar o currículo no sentido de adaptar práticas pedagógicas que estimulassem e adiantassem o aprendizado de seus estudantes. A autora destaca que esse tipo de trabalho colaborativo traz benefícios a todos, pois o profissional de psicologia aprende sobre questões relacionadas à pedagogia ao dinamizar seus saberes com os das educadoras, que por sua vez, são instrumentalizadas para exercer sua atividade docente com maior qualidade, enriquecendo o aprendizado dos estudantes.

Embora pesquisas anteriores tenham apontado a necessidade do apoio do psicólogo escolar na prática pedagógica com alunos com deficiência em sala de aula, Anache (2007) e Mattos e Nuernberg (2010) discutem que a aproximação entre Psicologia Escolar e Educação Especial se fortaleceu somente no início do século XXI, com a promulgação das políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva. Acuna (2017) também reflete que, passados quase 20 anos, a maioria dos estudos publicados que articulem Psicologia Escolar e Educação Especial são de

caráter teórico e poucos relatam experiências em instituições de ensino. Portanto, há uma necessidade de estudos empíricos que investiguem a efetividade do trabalho colaborativo entre psicólogos e professores na inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nesse sentido, surgem alguns questionamentos relevantes para a área: quais são os tipos de intervenções realizadas por psicólogos junto a professores do ensino fundamental que têm demandas na área da Educação Especial? Quais recursos, estratégias e atividades são utilizados e desenvolvidos por esses profissionais durante suas intervenções com esses professores? Em que medida essas intervenções são efetivas para auxiliar na atenção às necessidades educacionais do PAEE? Há uma frequência considerável de publicações que relatam experiências desse tipo na literatura científica?

Com o intuito de responder os questionamentos disparados realizou-se uma revisão de teses e dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2023 com o intuito de investigar e analisar as intervenções de psicólogos(as) realizadas com professores do ensino fundamental, visando o apoio à sua prática pedagógica para atender às necessidades educacionais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Esta investigação é considerada relevante, uma vez que explicita e divulga as possíveis práticas adotadas por profissionais da psicologia em colaboração com professores na construção de medidas inclusivas. Além disso, o estudo tem como objetivo sistematizar o conhecimento nesta área, de modo que possa ser consultado por outros profissionais envolvidos em questões relacionadas à Educação Especial. Outra relevância acadêmica e educacional desse estudo é a possibilidade de preencher uma lacuna na produção científica, já que autores como Andrada et al. (2019), Acuna (2017), Mattos e Nuernberg (2010) e Anache (2007) indicam uma escassez de referências práticas sobre a interface entre psicologia aplicada em contexto escolar, especialmente no que se refere ao processo de inclusão escolar do PAEE. Portanto, a presente pesquisa contribui para ampliar o conhecimento nessa área, fornecendo informações práticas para os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. .

METODOLOGIA

Foi delineado um estudo² qualitativo de Revisão Sistemática Integrativa de literatura, seguindo as orientações de Broome (2000) e Lima e Mito (2007). Esse método permite resumir e sintetizar o estado atual do conhecimento sobre uma determinada área de saber e identificar a evolução da produção científica em um intervalo temporal, reunindo em um só local elementos teórico-práticos sobre uma temática específica.

De acordo com Broome (2000) e Galvão, Pansani e Harrad (2015), os estudos de revisão devem ter questionamentos formulados de forma a orientar a identificação, seleção e avaliação do que se pretende conhecer. Dessa forma, é necessário delimitar o problema de pesquisa circunscrito a uma temática específica, com o objetivo de obter um resumo da trajetória do que foi produzido cientificamente dentro de um campo de conhecimento.

Para tanto, é preciso seguir alguns passos: primeiro, elaborar questões de pesquisa sobre a temática a ser investigada, com o intuito de orientar a busca por estudos relevantes; segundo, determinar as bases de dados e os critérios de inclusão e exclusão de seleção dos estudos a serem analisados; terceiro, após o levantamento, identificar e descrever em ordem cronológica o(s) autor(es), data, objetivos, metodologia, resultados e conclusões dos estudos levantados que se adéquam aos critérios de seleção; quarto, organizar o conteúdo do que foi levantado, resumindo as informações de interesse do pesquisador e elaborando reflexões sobre as informações colhidas com o intuito de facilitar a consecução dos objetivos da pesquisa; quinto, analisar o levantamento considerando responder os questionamentos do estudo proposto (Broome, 2000; Botelho, Cunha e Macedo, 2011).

Dessa forma, a utilização de uma revisão sistemática integrativa de literatura é uma metodologia importante para a síntese do conhecimento existente sobre uma determinada área, permitindo a identificação de lacunas de pesquisa e contribuindo para o avanço do campo em questão. Além disso, a adoção de critérios rigorosos na seleção dos estudos a serem analisados garante a qualidade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

2 3 O presente estudo é um recorte e deriva de uma outra pesquisa elaborado pelo autor deste capítulo (ACUNA, 2021).

O objetivo da presente revisão sistemática integrativa foi analisar a produção científica brasileira, composta por artigos, teses e dissertações, datados entre 01/01/2008 e 01/01/2023, e indexados em bases de dados relevantes na área, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC) e Biblioteca Virtual de Saúde (BVS). O período selecionado foi justificado pela promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008), o que levou à normatização legal dos serviços de atendimento educacional ao PAEE.

Foram estabelecidos critérios rigorosos para a seleção das obras a serem analisadas, incluindo a utilização de descritores dinamizados pelos operadores booleanos, a disponibilidade de obras completas para download e a descrição de relatos de experiências de intervenções de psicólogos com professores do ensino fundamental de classe regular e/ou SRM em português. Foram excluídos arquivos que não estavam dispostos para download na íntegra, com problemas de visualização, fora do idioma escolhido e artigos que relatassem experiências em contextos internacionais, ou seja, fora do Brasil.

Após o levantamento inicial, os resumos das teses, dissertações e artigos foram lidos para verificar se atendiam aos critérios estipulados. Os que se adequavam foram analisados na íntegra e sumarizados, com destaque para os objetivos, resultados e conclusões. Cabe destacar que, devido ao número reduzido de arquivos encontrados, foi possível realizar e apresentar uma sinopse de cada um, tal como orientado por Broome (2000). A partir dessa sumarização, foram realizadas reflexões sobre a baixa recorrência de produção científica e examinadas as características das ações dos profissionais de psicologia orientadas aos professores de ensino fundamental que tenham alguma demanda formativa sobre a inclusão do PAEE. As discussões foram realizadas considerando responder os questionamentos norteadores da revisão, conforme orientado por Broome (2000) e Botelho, Cunha e Macedo (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisados um total de 353 arquivos, cujos resumos foram avaliados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Desse modo, foram selecionadas 10 obras que apresentavam relatos de experiências de profissionais

da psicologia oferecendo serviços para professores que atendiam alunos com necessidades educacionais especiais (PAEE).

As obras encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram de Rosin-Pinola (2009), Pereira (2009), Khoury (2011) e Vieira (2014). Na PEPSIC, as obras que atendiam aos critérios foram de Freller (2010), Bastos e Kupfer (2010) e Prioste (2010). Por fim, na SCIELO, foram encontradas obras de Ferreira et al (2009), Oliveira e Leite (2011) e Benitez e Domeniconi (2014). Não foram encontradas produções nos anos de 2008, 2012, 2013, 2015, 2016 e 2017.

Os relatos de experiência selecionados apresentavam diferentes estratégias e objetivos. Por exemplo, Ferreira et al (2009) promoveram um curso de formação para professores do ensino fundamental, utilizando recursos lúdicos, desenhos, pinturas e obras de arte para suscitar discussões sobre a prática pedagógica voltada aos alunos com deficiência intelectual. A oficina permitiu a construção de um ambiente amistoso que facilitou a troca de experiências, informações e estratégias de ensino entre os professores participantes, resultando em novas práticas pedagógicas e redução do sofrimento psicológico dos professores.

Já o estudo desenvolvido por Rosin-Pinola (2009) teve como objetivo descrever e avaliar os impactos de um programa de promoção de habilidades sociais educativas com base na análise do comportamento. Para isso, a autora utilizou a estratégia de consultoria colaborativa, trabalhando com três professoras de classe comum que tinham alunos com transtorno opositor de conduta e deficiência intelectual em suas salas de aula. A consultoria consistiu em avaliar os alunos e suas necessidades, levantar as habilidades sociais educativas das docentes e trabalhar com elas em elementos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, treinamento de habilidades sociais educativas e esclarecimento de dúvidas. Os resultados foram positivos, com aumento do score no inventário no pós-teste, além de uma melhora nas habilidades sociais educativas das professoras e na diminuição dos problemas comportamentais dos alunos.

Esses relatos de experiência evidenciam a importância do trabalho colaborativo entre profissionais da psicologia e professores na busca por práticas pedagógicas inclusivas e efetivas para alunos com necessidades educacionais especiais. A consultoria colaborativa e as oficinas de capacitação são algumas das estratégias que podem ser utilizadas nesse sentido, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Pereira (2009) realizou um processo de consultoria colaborativa com seis professoras de classe regular que atendiam alunos com deficiência auditiva, com base na análise do comportamento. O objetivo era estabelecer estratégias de ensino e manejo comportamental para otimização do processo educativo desses alunos. A avaliação do desempenho acadêmico dos alunos foi realizada coletivamente pelas professoras e o psicólogo, que depois discutiram e estabeleceram as intervenções necessárias. Foi observado um aumento significativo no desempenho acadêmico dos alunos após a intervenção. Os resultados indicam que a consultoria colaborativa pode ser uma prática positiva para construção de novas práticas de ensino adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Freller (2010) realizou um curso de formação sobre práticas inclusivas em uma escola municipal de São Paulo. Com base nos pressupostos freudianos, a autora formou grupos heterogêneos de profissionais que trabalhavam naquela escola com o objetivo de compartilhar experiências e estratégias sobre a interação com alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo alunos com deficiência intelectual e autismo. A equipe buscou promover um canal catártico de angústias e construção de possíveis estratégias para o enfrentamento dessas demandas. Os resultados apontaram que esta prática é positiva e auxilia no trabalho com este tipo de público, pois são reunidas e compartilhadas experiências e saberes sobre como educar os estudantes, inclusive proporciona um efeito terapêutico nos participantes do grupo.

Bastos e Kupfer (2010) reuniram professores, funcionários e diretores de escolas municipais e estaduais de São Paulo com o objetivo de discutir demandas advindas do trabalho educativo com alunos com psicose e autismo em sala de aula, utilizando a teoria lacaniana em sua intervenção. A estratégia visou construir um grupo heterogêneo que permitisse a catarse do sofrimento e o compartilhamento de experiências. Os resultados indicaram que este tipo de intervenção tem consequências positivas, como efeito terapêutico nos profissionais e o acúmulo de conhecimentos advindos da partilha de experiências entre eles.

Prioste (2010) promoveu um curso de formação para professores de ensino fundamental de escolas estaduais, com o objetivo de discutir questões ligadas à sexualidade de crianças com Síndrome de Down em sala de aula, utilizando o referencial psicanalítico. Foram realizadas reuniões ao longo do ano, nas quais os participantes discutiram essas questões e construíram estratégias de ensino voltadas para estes alunos. A intervenção resultou em progresso no desenvolvimento de

estratégias didáticas e comportamentais, além de gerar efeito catártico em relação às angústias sobre o trabalho docente.

Oliveira e Leite (2011) realizaram uma intervenção em conjunto com uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais, especialista e responsável por alunos com deficiência intelectual de uma escola estadual de ensino fundamental. Utilizando a teoria sócio-histórica, as pesquisadoras realizaram um questionário anterior à intervenção para verificar o conhecimento da professora sobre deficiência intelectual e suas estratégias de ensino. Após a obtenção desses dados, as autoras elaboraram um estudo e supervisão de casos em conjunto com a professora, para pensar na adaptação curricular necessária ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Os resultados indicaram que durante o processo de intervenção e trabalho coletivo com as pesquisadoras, a professora pôde refletir sobre sua atuação e elaborar novas estratégias de ensino a serem aplicadas em sua prática.

Khoury (2011) elaborou, desenvolveu e avaliou a eficácia de um programa de treinamento destinado a professores do ensino fundamental do ciclo I, utilizando os princípios da análise do comportamento. O objetivo era oferecer treinamento comportamental aos professores para lidarem com alunos com TEA matriculados em classe comum. O programa foi dividido em três fases: avaliação, intervenção e avaliação pós-intervenção. Na fase de avaliação, foram coletadas informações sobre o conhecimento dos professores em relação ao TEA e suas estratégias de ensino. Na fase de intervenção, foi realizado um treinamento comportamental com os professores, que incluiu orientações sobre o comportamento dos alunos, intervenções comportamentais e estratégias de ensino. Na fase de avaliação pós-intervenção, foi avaliado o desempenho dos alunos e sua interação com os professores. Os resultados indicaram que o programa de treinamento comportamental foi eficaz para melhorar o desempenho dos alunos com TEA e a interação com os professores em sala de aula.

Albuquerque e Kupfer (2012) realizaram um estudo de caso em uma escola municipal de São Paulo, com o objetivo de verificar a eficácia de uma intervenção baseada nos pressupostos da teoria psicanalítica para lidar com comportamentos desafiadores de um aluno com autismo em sala de aula. A intervenção consistiu em uma reunião semanal com os professores, em que foram discutidas as dificuldades encontradas na interação com o aluno e foram propostas estratégias para lidar com esses comportamentos. Os resultados indicaram que a intervenção foi eficaz, pois

houve uma melhora significativa no comportamento do aluno em sala de aula e na interação com os professores.

Em resumo, os estudos apresentados indicam que intervenções colaborativas baseadas em diferentes teorias e abordagens podem ser eficazes para melhorar a prática educativa e a interação com alunos com necessidades educacionais especiais. A construção de grupos heterogêneos que permitam a partilha de experiências e estratégias, a reflexão sobre a prática docente e a elaboração conjunta de estratégias de ensino são práticas que podem contribuir para a melhoria do processo educativo desses alunos.

Um curso de capacitação baseado na psicologia social foi realizado por Vieira (2014) com 66 professores de duas escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista, com o objetivo de capacitá-los a ter atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência. A intervenção teve como foco otimizar o processo de ensino deste alunado e as interações em sala de aula, e utilizou a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão antes e depois da intervenção, bem como a Escala de Validade Social pós-capacitação para avaliar seus efeitos. Os resultados indicaram uma mudança atitudinal positiva dos professores em relação aos seus alunos com deficiência e ganho de novos conhecimentos sobre o processo de inclusão em sala de aula.

Em relação à produção científica, um número relativamente baixo de obras (dez em um total de 353) atendeu aos critérios de inclusão em um estudo sobre a atuação do profissional de psicologia junto a professores da Educação Especial. No entanto, é importante ressaltar que a baixa recorrência de produção científica não significa necessariamente que os profissionais de psicologia não estejam realizando intervenções junto aos docentes. A submissão de manuscritos em periódicos científicos requer um longo processo que começa com a intervenção do profissional de psicologia e culmina na comunicação científica indexada em periódicos, o que pode desfavorecer sua divulgação.

Autores como Anache (2007), Mattos e Nuernberg (2010) e Acuna (2017) sugerem que a articulação entre as áreas de psicologia escolar e Educação Especial ainda é pouco explorada na literatura, devido à falta de uma lei que atestasse a obrigatoriedade do psicólogo escolar no espaço físico das escolas públicas até o final da primeira década do século XXI. A atuação do psicólogo nas escolas públicas sofre embates de ordem política e econômica, pois são abertos poucos editais para contratação desses profissionais. Quando ocorre a contratação, eles não são

alocados para atuarem nas instituições educacionais, mas em outras áreas, como a da saúde, prestando serviços às escolas por meio do convênio com Secretarias Municipais de Educação. No entanto, a promulgação da lei 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, deve ter trazido mudanças nesse processo de contratação, embora a situação precise ser investigada.

A partir das considerações de Mattos e Nuernberg (2010), Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) e Acuna (2017), é possível inferir que a baixa frequência de relatos de experiência de profissionais de psicologia em contextos escolares que envolvam demandas da Educação Especial se deve à ausência constante desses profissionais nas escolas. As intervenções realizadas pelos psicólogos nessas situações são caracterizadas como emergenciais e informativas, como indicado por Martinez (2009), e envolvem habilidades sociais necessárias para a interação com alunos com deficiência, além da preparação psicológica do corpo docente para lidar com as expectativas e anseios relacionados à capacidade desses alunos.

Diferentes estratégias metodológicas e abordagens psicológicas foram empregadas pelos profissionais de psicologia para colaborar com o trabalho pedagógico dos professores, incluindo consultoria colaborativa por Pereira (2009) e Rosin-Pinola (2009) com base na análise do comportamento, grupos de professores organizados por Ferreira et al. (2009), Freller (2010), Bastos e Kupfer (2010) e Prioste (2010) com base em teorias psicanalíticas, capacitações por Benitez e Domeniconi (2014) com base na teoria comportamentalista e Vieira (2014) com base na psicologia social, estudo e supervisão de caso por Oliveira e Leite (2011) com base na psicologia histórico-cultural e treinamento cognitivo-comportamental proposto por Khoury (2011). Todas essas abordagens e metodologias têm em comum o objetivo de ensinar os professores a lidar com as demandas apresentadas pelos alunos com deficiência, transmitindo conhecimentos da área de atuação dos psicólogos.

É importante destacar que, além do aspecto educativo, os trabalhos de Ferreira et al. (2009), Freller (2010), Bastos e Kupfer (2010) e Prioste (2010) também visaram contribuir para a saúde psicológica dos educadores. Conforme Meira e Tanamachi (2003), a psicologia escolar é uma área que reúne conhecimentos de outras áreas, como a psicologia social, do desenvolvimento e da saúde, e seu objeto de estudo é amplo e variado, incluindo o processo de escolarização e todos os fatores que envolvem a escola e as relações de ensino e aprendizagem. Para analisar

tantos fenômenos, é necessário um vasto conjunto de elementos teórico-práticos para subsidiar a prática do psicólogo escolar.

Como uma área ampla que congrega diversos conhecimentos, os profissionais de psicologia podem auxiliar os professores de classe regular e de Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência, fornecendo informações valiosas sobre como cada indivíduo aprende a partir da análise da interação entre os processos físicos, psicológicos e sociais que acontecem ao longo do desenvolvimento do aluno, como apontado por Sant'Ana (2011). O psicólogo escolar pode atuar como um consultor, como apresentado por Pereira (2009) e Rosin-Pinola (2009), utilizando a consultoria colaborativa para dinamizar conhecimentos e criar novas estratégias para alcançar objetivos em comum, conforme indicado por Arantes-Brero (2019).

A formação do professor em pedagogia, exigida para o exercício no Ensino Fundamental, não contempla de forma aprofundada conteúdos como funcionamento psicológico, avaliação cognitiva e habilidades sociais para interação com os estudantes e acolhimento da família, que são temas estudados com maior afinco na graduação de psicologia. Assim, o (a) psicólogo (a) pode atuar por meio da consultoria colaborativa, informando sobre esses aspectos e refletindo em conjunto com o professor sobre sua prática pedagógica, estruturando-a de acordo com as necessidades educacionais dos alunos com deficiência (ARANTES-BRERO, 2019).

Além disso, o (a) profissional de psicologia pode promover a saúde psicológica e o bem-estar dos professores, oferecendo suporte na construção de estratégias para enfrentar os desafios que surgem em sala de aula (ACUNA, 2017). Esse trabalho pode ser realizado em grupo ou de maneira individual, com o objetivo de fortalecer os vínculos entre professores e formar um grupo que possa se apoiar mutuamente. O (a) psicólogo (a) pode ainda criar contextos motivacionais para a prática pedagógica do professor.

Diferentes abordagens psicológicas têm sido utilizadas para atuar junto aos professores, como análise do comportamento, teoria cognitivo-comportamental, psicologia social, sócio-histórica e psicanálise. Independente da abordagem adotada, as intervenções têm obtido sucesso ao promover o suporte à prática pedagógica do professor (FERREIRA et al., 2009; FRELLER, 2010; BASTOS; KUPFER, 2010; PRIOSTE, 2010; BENITEZ; DOMENICONI, 2014; VIEIRA, 2014; OLIVEIRA; LEITE, 2011; KHOURY, 2011).

Embora a publicação de obras que relatam a experiência de profissionais de psicologia em contextos escolares que envolvem demandas da Educação Especial seja pouco frequente, é importante investigar essa questão de forma mais aprofundada, considerando outros indexadores de artigos científicos, anais de congresso e capítulos de livro (MATTOS; NUERNBERG, 2010; GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA, 2012; ACUNA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia aplicada aos processos de ensino e aprendizagem oferece diversos tipos de conhecimento que, quando articulados ao saber pedagógico, podem favorecer a construção de medidas inclusivas para os estudantes. Durante o estudo de revisão bibliográfica, foi observado que os profissionais da psicologia colaboraram com os professores de duas formas: primeiro, no aprimoramento de sua prática pedagógica para atender às necessidades educacionais dos alunos, e segundo, no sentido motivacional e subjetivo para o desenvolvimento do trabalho docente.

A ciência psicológica tem como objeto de estudo o ser humano em suas múltiplas relações, investigando suas particularidades e desenvolvimento biopsicossocial. Quando esses saberes são aplicados no campo educacional, tornam-se imprescindíveis para a Educação

Especial, uma vez que a base desse serviço é a avaliação cognitiva e comportamental dos estudantes, a fim de subsidiar o planejamento de relações de ensino adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

Apesar de o profissional de psicologia dispor de conhecimentos sobre o ensinar e aprender, é o pedagogo que estará em contato direto com o estudante, planejando e implementando estratégias pedagógicas adequadas. Nesse sentido, o (a) psicólogo (a) pode atuar como mediador da atividade do docente, introduzindo novos conhecimentos que vão além da formação inicial do professor, e motivando e preparando-o para enfrentar os desafios presentes no processo de inclusão.

Por fim, espera-se que o mapeamento das intervenções desenvolvidas por profissionais de psicologia em conjunto com professores do Ensino Fundamental possa colaborar com outras pesquisas que visem ampliar as possibilidades de ações em contexto escolar, favorecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T. Psicologia e Educação Especial: revisão sobre intervenções do (a) psicólogo com professores do ensino fundamental. In: Eduardo Gomes Onofre; Margareth Maria de Melo; Sandra Meza Fernandez. (Org.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. 1ed. Campina Grande: Realize, 2021, v. 1, p. 1236-1255

_____. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em: CAMPOS, H.R. (Org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 213-243. 2007.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 131f. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2019.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, v.15 n.1, p.116-125, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46081/49706>. Acesso em: 10. abr. 2017.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec**, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Priscila_Benitez/publication/287473242_Professional_development_of_educational_agents_Proposal_for_developing_inclusive_strategies/links/567eb608ae197583898c4f.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

BOTELHO, L. L. R.; ALMEIDA, C. C. C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04/08/2014

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> Acesso em 23/04/2015.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. p. 200. 2015.

_____. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. 2019

BROOME, M. E. Integrative literature reviews in the development of concepts. In B. L. RODGER.; K. A. KNAFL (Eds.). **Concept development in nursing: Foundations, techniques and applications**. Philadelphia: W. B. Saunders. p.231-250. 2000.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº 02/01. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. p. 18. 2007. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

FERREIRA, J. M. et al. Arte, formação de professores e Inclusão Escolar: possibilidades de atuação do psicólogo em contextos educacionais. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2015.

FRELLER, C. C. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? **Estilos da Clínica**, v. 15, n. 2, p. 326-345. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004. Acesso em: 10. abr. 2017.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. de. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. da C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 329-338. 2012.

KHOURY, L. P. **Treinamento de professores no manejo comportamental de cinco alunos com transtorno do espectro do autismo na condição de inclusão escolar**. 2011. 118f. Dissertação (mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Mackenzie. São Paulo. 2011.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.1, p.169-177, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020. Acesso em: 10. abr. 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec**, v. 21, n. 1, p. 9-22. 2015. Disponível em: <http://www>.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009. Acesso em: 10. abr. 2017.

MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. Brasileira de educação especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em: MEIRA, M. E. M.; MITSUKO, A. M. A. (Orgs). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2003.

OLIVEIRA, M. A. de; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n.49, p. 197-205. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jun.2016.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação em Ciências Humanas, UFSCAR – São Carlos. 2009.

PRIOSTE, C. D. Educação inclusiva e sexualidade na escola: relato de caso. **Estilos da Clínica**, v. 15, n. 1, p. 14-25. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100002. Acesso em: 10. abr. 2017.

ROSIN-PINOLA, A.R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP. Ribeirão Preto. 2009.

SANT'ANA, I. M. Contribuições da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Vertentes (UFSJ)**, p. 26-38. 2011.

Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Izabella_Mendes.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos** . 183f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP. Marília. 2014.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.031

REFLEXOS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DA PANDEMIA NO BRASIL: OLHARES SOBRE ALAGOAS

*DEYVID BRAGA FERREIRA**GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA**VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS*

RESUMO

Neste trabalho destacam-se as problemáticas causadas pela pandemia da covid-19 na Educação Brasileira a qual teve que modificar os seus processos para se adaptar ao novo normal. O presente artigo objetiva promover a reflexão sobre a educação especial no período dos anos de pandemia e de forma geral historicizar sobre o atendimento escolar especializado, para o desenvolvimento de uma educação inclusiva no contexto da escola regular. Especificamente relatamos as consequências da pandemia para a prática educacional inclusiva e do atendimento escolar especializado, mapeamos as práticas do AEE na educação especial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva nos tempos de pós- pandemia. Metodologicamente nos pautamos na abordagem qualitativa, com base em uma pesquisa bibliográfica, tendo os seus resultados tratados pela análise de conteúdo. Discutimos sobre o atendimento escolar especializado e as suas especificidades, a pandemia da covid-19 e as suas consequências na sociedade alagoana, e por fim, a análise e discussão dos resultados. Nos resultados contextualizamos uma educação sucateada, despreparada para o enfrentamento de situações adversas, que, em suas práticas para a resolução de problemas, tem como subterfúgio a utilização de condutas paliativas que negligenciam ações que realmente possam resolver os problemas, agravando a oferta sazonal de um atendimento educacional especializado já em colapso.

Palavras- chave: Avaliação. AEE. Pandemia. Educação. Alagoas.

ABSTRACT

This work highlights the problems caused by the covid-19 pandemic in Brazilian Education, which had to modify its processes to adapt to the new normal. This article aims to promote reflection on special education during the pandemic years and, in general, historicize specialized school services, for the development of inclusive education in the context of regular schools. Specifically, we report the consequences of the pandemic for inclusive educational practice and specialized school services, we map AEE practices in special education for the development of inclusive education in post-pandemic times. Methodologically, we are guided by a qualitative approach, based on bibliographical research, with its results treated by content analysis. We discussed specialized school services and their specificities, the Covid-19 pandemic and its consequences on Alagoas society, and finally, the analysis and discussion of the results. In the results we contextualize a scrapped education, unprepared to face adverse situations, which, in its problem-solving practices, has as a subterfuge the use of palliative behaviors that neglect actions that can actually solve the problems, worsening the seasonal supply of a specialized educational provision already in collapse.

Keywords: Assessment. AEE. Pandemic. Education. Alagoas.

INTRODUÇÃO

Na jornada acadêmica nos deparamos com desafios enfrentados pela educação inclusive a especial, por termos o conhecimento de que no país há uma legislação voltada somente para ela a qual não é contemplada em âmbito real surge a urgência em destrincharmos esta temática pelos tempos turbulentos que passamos com a pandemia do Corona Virus o qual marca a atualidade com notas de dor e pesar.

Em cada época histórica a sociedade e, por consequência, seus membros, se modificam, contudo, o que permanece desde a era moderna é a importância da Educação em âmbito social, isto porque, ela é responsável por moldar o sujeito para que ele atenda os seus anseios. Sabendo desta relação sujeito-sociedade, após a revolução industrial, novos sujeitos ganharam notoriedade e com eles novas demandas.

Dentre estes novos sujeitos, no século XX um começa a requerer novas demandas, este ser social é a pessoa com deficiência. Este movimento advém da percepção de que este sujeito é tão capaz e funcional quanto os ditos “normais”. Claro, para se chegar a este entender foram séculos de luta e estudos.

Uma das demandas era a instrução deste público, então, como toda a instituição a Educação teve de criar um modelo para que esta parte da população fosse atendida, e assim, surge por meio de lei o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) o qual é o atendimento feito no contraturno para alunos aos quais precisam de acompanhamento extraclasse para se desenvolver adjunto aos pertencentes ao mesmo ano de ensino.

Entretanto, quando implementado no espaço escolar nota-se através de pesquisas, inclusive publicadas na Revista Brasileira de Inclusão, na observação ocorrida no estágio obrigatório, como também durante a disciplina de educação especial do curso, problemas na implementação da Educação Inclusiva de diversas naturezas, voltada inclusive para a prática docente. Tendo conhecimento desta problemática evoca a resposta da seguinte questão norteadora: Como a Educação inclusiva está sendo realizada no espaço escolar na pandemia?

Partindo desta questão norteadora, este estudo traz como objetivo geral: Analisar o Atendimento Escolar Especializado para o desenvolvimento de uma educação inclusiva no contexto da escola regular na pandemia da COVID-19. E, como objetivos específicos:

1. Relatar as consequências da pandemia para a prática educacional inclusiva e do Atendimento escolar especializado;
2. Mapear as práticas do AEE na Educação Especial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva nos tempos de Pós-pandemia.

A metodologia de estudo visa auxiliar o pesquisador no decorrer da pesquisa, apresentando os métodos e o caminho percorrido para ser construído um trabalho científico. Então, analisando e percebendo a questão metodológica como parte integrante do fazer científico, é de ciência, que há todo um caminho a ser percorrido quando o *lócus* do estudo perpassa pelo homem e suas relações, uma vez que, diferente de um objeto inanimado, o homem é um ser complexo, dotado de vontade, racionalidade e subjetividade. (GIL, 2010)

Este prisma é o que diverge o homem dos demais animais, desta maneira, tendo este conhecimento é inviável levar o ser humano a um laboratório e observá-lo, isto porque, o entender a humanidade vai além do ato de puramente observar, a imersão tem de ser maior, partindo da aproximação entre pesquisador e pesquisado para se ter acesso a racionalidade, e, por conseguinte, a subjetividade.

O trabalho se justifica primeiramente pelo fato de que para se ter soluções de problemas é necessário conhecer a realidade e este trabalho se propõe a aferi-la, secundamente pela melhoria da qualidade de ensino, na formação de professores, e por conseguinte, na academia, uma vez que, publicado estes resultados a universidade pode refletir os seus processos formativos.

O ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO E SUAS ESPECIFICIDADES

O desenho da sociedade atual começa a ser esboçado na segunda metade do século XVIII na Revolução Industrial, sendo um dos pontos de passagem da Idade Média para a era Moderna. A tipologia de sistema que se desenvolve a partir deste evento deságua em um esboço de homem que cria uma relação com o trabalho e a natureza de maneira diferenciada. (MARX, 2007).

Este novo molde de sociedade desponta outras dicotomias as quais demonstram a evolução do ser humano e o seu nicho de vivência, e uma delas é o surgimento de novos sujeitos sociais, isto porque, desde a antiguidade os quadros de segregação social são um marco na historicidade do homem.

Com o advento da Revolução Industrial, a ciência desponta como norteadora das práticas sociais fazendo com que estudos se realizassem e novas descobertas viessem a conhecimento, possibilitando a estes novos sujeitos uma vida digna, longa e cheia de possibilidades, sendo um desses sujeitos a Pessoa com Deficiência (PCD).

A história da pessoa com deficiência apresenta um enredo marcado pelo descaso, o esquecimento e o abandono. Isso se deve primeiramente, a demora do homem em compreender os processos de alteridade, que é o enxergar o outro, desta forma o vocábulo diferença é:

Aplicado a pessoas, o vocábulo/diferença é, particularmente, polissêmico e polifônicos [...]em que se apoia em alguns "marcadores" tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações. (CARVALHO,2005, p.2).

O paradigma de suporte foi uma etapa onde o olhar se amplia para o fato o qual o deficiente não é menos capaz, ele somente tem de percorrer outro caminho para alcançar seus objetivos. Assim, paradigma de suporte vem com o prisma de adaptação da sociedade ao indivíduo, claro, não de olhá-lo como coitado e sim de uma pessoa que precisa de ferramentas as quais possibilitem a integração social, ou seja, não é a pessoa com necessidades especiais que tem de se adaptar a sociedade e sim a sociedade ter meios para a sua integração.

No século XIX uma surge uma nova proposta em termos de sociedade, a qual promoveu através de suas descobertas a inserção de novos sujeitos dentro da esfera social, os quais outrora eram esquecidos, sendo as crianças e as pessoas com deficiência. A partir deste novo contexto social as instituições tiveram de adaptar as suas estruturas, tanto físicas quanto profissionais, para atenderem este novo público.

Tendo em vista que a Constituição Federal, carta magna do Brasil, é bastante abrangente, com o passar do tempo começa-se a perceber que para abarcar o público da educação especial se tinha de ter a princípio uma legislação específica a qual os definisse e outorgasse de maneira clarificada os seus direitos e deveres.

Esta reflexão veio com a participação de Conferências realizadas pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) vinculadas a Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), estas convenções ocorreram na Tailândia por titulação Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual originou

a Declaração de *Jomtien* (UNESCO, 1990) que incutiu a ideia de uma educação que priorizasse a todos os sujeitos escolares, incluído a pessoa com deficiência.

A referida declaração fomentou o esboço de uma escola com igualdade de condições a qual preconiza: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência.” (UNESCO, 1990, p. 4).

A partir disto, inicia-se um processo de modificação no espaço escolar desenvolvendo dentro dos seus espaços uma instituição plural e inclusiva, dando à igualdade as rédeas do sistema educacional, e a comunidade escolar a ciência que ser diferente é normal.

A Declaração de Jomtien foi pioneira ao propor um embolso de uma escola agregadora, de uma como visão do aluno como um cidadão do mundo, um ser plural capaz de intervir na sociedade e pensar por ela. Outra inspiração é a Declaração da Salamanca, criada na

Conferência Mundial de Educação Especial, que diz que: acesso e qualidade (1994), na Espanha, a qual exige em seu texto qualidade no ensino para o alunado por acreditar que: “[...] um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento de suas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 23). É o caminho mais fácil para o desenvolvimento de uma nação.

Partindo dessas conferências e com base neste e outros estudos e em moldes das escolas do mundo inteiro, foi criado nas escolas brasileiras um novo jeito de se educar que é construído através de um sistema inclusivo o qual abarca a Pessoa com Deficiência que primeiramente: “por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.” (GLAT; FERNANDES, 2005, p.1)

O público-alvo destas transformações são as pessoas com deficiência as quais de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 no art. 2º, § 1º se caracterizam: “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial[...]” (BRASIL, 2015, p.12).

Visando a inclusão destes sujeitos, como medida inicial cria-se a Política Nacional de Educação Especial, que com uma visão integracionista a qual de maneira restritiva permite o acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular possuindo: "(...) condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos "normais". (MEC/SEESP, 1994, p. 19).

Objetivando abranger esses indivíduos de forma mais completa, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no art. 1º § 1º § 2º e art. 2º reflete que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2023, p.1).

Neste trecho a lei percorrida assinala que a educação nível de Brasil, descrevendo o processo educacional como servente para prática social e para o mundo do trabalho coadunando com os dizeres dos teóricos sociais mencionados. Com o enfoque nesta concepção, é ressaltada a sua influência no modo que o ensino público foi pensado para a escola brasileira, testemunhando a vitória de uma batalha vencida por meio de estudos, fazendo com que a legislação brasileira modificasse o curso da sala de aula.

Inclusive, a Lei detalha até a formação dos seus funcionários e o tratamento para com o aluno, classificando-o como sujeito central da aprendizagem e o currículo dentro do espaço escolar através das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com suas competências, que dentre elas consta: "[...] Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências [...]" (BRASIL, 2018, s/p).

O legislativo não consegue de uma vez só amparar todas as especialidades do alunado, todavia, através das suas ementas procura proporcionar um ambiente inclusivo ao espaço escolar objetivando a igualdade entre os sujeitos, uma vez que, procura dar cumprimento à lei maior do Estado brasileiro que é a Constituição Federal de 1988 a qual diz que: "[...] 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, 2023, p.11-18).

Ou seja, pela força da Constituição se pode compreender que a comunidade escolar como não é um mero coadjuvante na trama institucional, o discente é o protagonista, e apesar dos percalços, as leis que são feitas para o âmbito escolar descendem de um entendimento anterior procurando aperfeiçoar os detalhes.

É por mencionar os princípios responsáveis por reger o ambiente de ensino, estas são as leis, Lei 9131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação, Lei 10172/01 a qual outorga o Plano Nacional de Educação, Lei 9394/96 de diretrizes e Bases da Educação e a Base Nacional Curricular (BNCC) 2018 as quais diretrizes e metodologias são voltadas para a garantia de sua aprendizagem, são oriundas da Constituição Federal respeitando a sua cultura, linguagem e sua língua (no caso do Surdo). (BRASIL, 2018, s/p).

Assim, a acessibilidade invade as camadas da educação onde se criaram mecanismos para que o aluno tivesse acesso ao direito universal, o da Educação. Cunhando fazer esse direito conquistado real em âmbito escolar, fora necessário que se garantisse por lei modificações no ambiente escolar, assim, surge o Atendimento Escolar Especializado (AEE) através do art.58 §2º o qual reza: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 2018, p. 39).

Esse atendimento é feito no contraturno buscando preencher as lacunas que a escola regular não consegue, objetivando promover a inoculação do conhecimento para a Pessoa com Deficiência com condições iguais às da não deficiente. Buscando alcançar o aprendizado, além da criação do AEE, as adaptações do currículo tiveram de ser feitas o art.59 da LDB/96 estabelece que, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 2019, p.40).

A partir deste entender, o aluno alvo da Educação Especial pode ser abarcado, e, por conseguinte, o seu direito a educação garantido, no entanto, o que ressalta aos olhos e desperta a curiosidade é como e de qual forma este atendimento é feito e como ele foi trabalhado na pandemia da covid 19.

A PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA SOCIEDADE ALAGOANA

O Atendimento Escolar Especializado é uma conquista de imensa relevância para a Pessoa com Deficiência, uma vez que, promove para este alunado condições de prosseguir na jornada acadêmica em igualdade como frisado acima. Este entendimento emerge de uma nova concepção de escola a qual em suas dependências abarca o lugar mais eclético do mundo. (ALVES, 2021).

Todavia, essa escola apoiada na diversidade só foi possível pela formação da escola inclusiva por entender que: “Na escola a diversidade ecoa, não apenas no âmbito da ânsia de aprender, mas também em relação aos desejos, angústias, dores, desigualdades que se apresentam, e, até mesmo das potências.” (ALVES, 2021, p. 186).

E em se tratando de inserir estratégias e de metodologias, é de ciência que uma das mais utilizadas são as tecnologias assistivas, visto que, a sociedade atual tem como base de seus processos a ciência e a tecnologia. E sabendo que a pessoa com deficiência é hoje um sujeito social, tanto o campo científico como o tecnológico, debruçam parte dos seus estudos para a promoção de dignidade, e, por conseguinte, de direito para estas pessoas.

Como mencionado mais cedo, isso se deve a ciência a qual permitiu com que o homem vivesse melhor a partir de suas descobertas, criando um mundo onde doenças são curáveis, os alimentos são produzidos em larga escala e as tecnologias são responsáveis para que seus processos sejam feitos de maneira rápida e eficaz.

Para os cidadãos viventes na sociedade pós-moderna, as pandemias eram um histórico distante, uma vez que, na atualidade as ciências davam a segurança de que a maioria das doenças poderiam ser estudadas e combatidas, contudo, em 2019 esta concepção vinha a sofrer um colapso, pois, um novo vírus oriundo da China se espalhou pelo mundo fazendo vítimas.

No dia 31 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o novo surto da COVID-19 se constitui como uma Emergência de Saúde Pública Internacional (ESPII) de mais alta gravidade (OPAS, 2020), assim, o órgão chama a atenção do mundo para a nova doença que neste momento estava fazendo vítimas não somente na China, mas também, em vários países.

Com o sazonal caótico desenvolvido, devido a não se ter achado até então uma profilaxia para a contenção da doença, a OMS começou a esboçar seus estudos para este fim, e descobre que o vírus é altamente transmissível, pois se aloja em diversas superfícies tendo uma maior durabilidade tanto fora do corpo quanto dentro do organismo humano, matando suas vítimas com sete dias de infestação. A única profilaxia que poderia contê-lo seria o álcool 70 e distanciamento social. Com estas primeiras descobertas, a OMS recomendou aos países que encerrassem todas as suas atividades e entrassem em quarentena.

A pandemia chega ao Brasil com toda a força, e como em todo o mundo, fazendo um número relevante de vítimas. Por causa do número crescente de mortos pelo até então novo vírus a OMS iniciou seus esforços para conter a proliferação da covid 19 partindo das recomendações de medidas de distanciamento social, higiene, de quarentena e na busca por uma cura.

Partindo desse pressuposto, o governo brasileiro busca a formação de uma força tarefa para aprovar medidas emergenciais para a contenção da doença, que no país fora responsável por 665. 210 mortes e em escala mundial por mais de 6 milhões (PORTAL G1), e as primeiras ações foram a obrigatoriedade do uso de máscara tampando o nariz e a boca, o uso do álcool em gel 70% nas mãos e objetos, o não compartilhamento de objetos pessoais, o distanciamento social de 2 metros entre uma pessoa e outra, o fechamento do comércio com exceções, deixando somente em funcionamento os tipos como essenciais como mercados, e alguns estabelecimentos públicos com capacidade reduzida.

Visando a contenção do vírus até o momento desconhecido a federação brasileira toma as seguintes decisões:

Foram disponibilizados, em 2020, R\$ 113,4 bilhões para transferências fundo a fundo aos Estados, aos Municípios e ao DF, dos quais R\$ 33,2 bilhões especificamente para o enfrentamento da Covid-19. Autorizados em 2021, 17.749 leitos de UTI, com investimento de R\$ 1,1 bilhão. Distribuídos mais de 357,8 milhões de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). Disponibilizados 16.966 ventiladores pulmonares, pelo Ministério da Saúde. Contratação de mais de 562 milhões de doses de vacinas até o final deste ano que permitem a vacinação de toda a população que for voluntária. Envio de 38,8 mil m³ de oxigênio hospitalar em estado gasoso (para envasamento em cilindros) e mais 1,2 milhão de m³ do gás em estado líquido (destinados a isotanques, entre outros tipos de envases). Auxílio Emergencial pago para 67,9 milhões de brasileiros em vulnerabilidade social. Digitalização de quase 700 serviços públicos

federais durante a pandemia da Covid-19. Cerca de 10 milhões de empregos preservados mediante mais de 20 milhões de acordos trabalhistas, por meio do Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda (BEm). Até 4 de janeiro de 2021, o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Pronampe) já havia concedido crédito para mais de 500 mil empresas, com investimento de mais de R\$ 37 bilhões. A MP 975/2020 (Convertida na Lei nº 14.042, de 2020) criou o Programa Emergencial de Acesso a Crédito (PEAC) para empresas de pequeno e médio portes, sendo disponibilizados mais de R\$ 92 bilhões em crédito. Repatriados mais de 27,5 mil brasileiros de 107 países. (BRASIL, 2021, s/p).

Partindo desta situação, o governo do Brasil após divergências políticas que desaguarão em uma ação do Superior Tribunal Federal (STF) transfere a responsabilidade da federação para cada Estado adjunto a seus governadores no que restringe a administração das medidas contra o covid 19, administrando conforme a realidade de cada estado confederado. Assim, neste trabalho se torna necessário que se aborde a questão do estado de Alagoas e sua capital, sendo um demonstrativo das ações governamentais ocorrida nos Estados.

Então, na pessoa do prefeito Rui Palmeiras, começa a dispor de decretos visando à contenção da corona vírus. Como primeira medida, no dia 18 de março de 2020 decreta estado de emergência na Saúde do Alagoas decretando assim dentre outras medidas a suspensão das atividades letivas por 15 dias como mostra a reportagem do governo de estado.

Com o agravo, e, por conseguinte, o aumento do número de vítimas esta restrição se intensificou sendo assim no Decreto nº 8. 849 de 18 de março de 2020 de Alagoas regiam punição para quem descumprisse as recomendações da OMS. Os óbitos por covid 19 aumentavam e os insumos para o tratamento diminuía ao ponto de que em alguns lugares do país não terem coisas básicas como oxigênio e leitos nos hospitais.

Com a imunidade de rebanho atingida que é o estágio onde a maioria de uma população adquire imunidade contra o vírus e ganha resistência, a sociedade brasileira, especificamente a nordestina, relaxam a quarenta e começam a voltar as suas atividades, o governador Renan Filho de Alagoas faz um pronunciamento no dia 19 de junho de 2020 discorrendo sobre a flexibilização e o retorno gradativo das atividades do Estado (UOL, 2020).

Entretanto, sem que se tenha sequer achado uma cura para a doença, o vírus sofre mutação fazendo mais vítimas, e com o quadro agravado o governador no dia 22 de junho de 2020 faz outro pronunciamento mantendo o distanciamento social e todas as medidas.

Desta maneira, os comércios e toda a movimentação do mercado brasileiro e adjunto o alagoano para, entretanto, o ano de 2021 chega e com ele a notícia dos experimentos para uma vacina contra a covid 19, assim, a esperança de que tudo poderia voltar ao normal era possível e palpável, então em março de 2021 duas vacinas foram autorizadas por pelo menos uma autoridade reguladora nacional e no dia 25 de março mais de 508,16 milhões eram administradas pelo mundo. (PORTAL G1).

A vacinação no Brasil começa de forma tímida por grupos, começando primeiramente pelos profissionais da saúde, passando pelos grupos de pessoas de riscos, idosos, pessoas com deficiência (PCD) e doentes crônicos, até o grupo de não risco todos separados por idade. Em Alagoas, foram construídos diversos pontos de vacinação, e organizado por faixas etárias para a aplicação das vacinas.

Nos últimos anos, especificamente de 2022 para 2023, as informações e comprovações da eficácia da vacina foram sendo estabelecidas e atestadas, uma vez que, as suas fórmulas foram sendo aprimoradas, desta maneira, a vacinação no país cresceu e mesmo que a covid 19 tenha impactado a sociedade alagoana de maneira negativa a conscientização da vacinação faz hoje com que a população de Alagoas tenha uma cobertura vacinal de 80,09% em 2023 (CNS, 2023).

A partir deste quadro descrito e levando em consideração os objetivos deste trabalho, é válido destrinchar quais os impactos que a covid 19 gerou na educação especial e no Atendimento Escolar Especializado, uma vez que, os atendimentos mesmo com todas as restrições da OMS tiveram de continuar, todavia, evoca a curiosidade sobre as suas condições.

COMO SE DEU O AEE DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

É notável que a sociedade perpassa por mudanças e estas são intimamente responsáveis pelo molde, ou melhor, pela formação do cidadão requerido por aquele modelo social, contudo, estas modificações as quais marcam épocas são feitas de maneira gradativa, dando tempo para serem estudadas e implementadas nas instituições sociais.

Esta realidade se traduziu para os sistemas em um grande desafio, pois, em tempos tecnológicos a escola de ensino público brasileira não estava preparada para um deslocamento tão repentino e urgente, uma vez que, apesar de leis que começariam a rumar para estes acontecimentos, as ações para este fim, estavam ocorrendo a passos lentos, apresentando dificuldades principalmente para docentes, pois, não é apenas o: “esforço em conhecer o uso de um novo dispositivo, ou, ambiente virtual, aplicativo etc., mas, sim, pensarmos em como colocar isso em prática e de maneira com que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos.” (ALVES, 2018, p. 27).

Esta situação do AEE e da Covid-19 gerou problemáticas as quais tem como consequência a precarização da escola inclusiva agravando o quadro com a junção dos problemas do ensino presencial e do campo remoto, fazendo pensar em como ministrar um ensino com ferramentas que não se tinha conhecimento pela maior parte da comunidade escolar.

Isto é evidenciado no artigo vinculado a Revista Humanidades e Inovações por título “Encontro de Possibilidades do Ensino Remoto Emergencial no Atendimento Educacional Especializado”, neste trabalho é ressaltada esta questão quando abordam o uso tecnológico na narrativa docente os quais assinalam:

A narrativa dos educadores em relação às dificuldades em utilizar as tecnologias para o trabalho do AEE traduz esta situação. Essa realidade, pode representar a necessidade de investimentos do poder público à formação continuada de qualidade para os professores em relação à tecnologia, não só em meio a situação em que se está vivendo, mas como algo presente no processo de formação do professor. (PANTA; PICADA & PAVÃO, 2021, p.101).

Entremeado nesta descrição dos fatos, o modo de ensinar teve de se reinventar para que a formação educacional dos alunos não fosse prejudicada, a ideia inicial dos órgãos da educação era não estagnar o ensino e continuar a rotina de aprendizagem, porém, com essa mudança e as dificuldades já existentes no meio educacional, os docentes não tinham como dar suporte aos educandos, visto que, grande parte da comunidade escolar nunca tinha sequer participado, ou, tido formação para o ensino remoto.

Todavia, mesmo com os percalços da pandemia, os professores atuantes no AEE participantes do trabalho de Nunes & Dutra (2020) por titulação “Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado” mostraram que:

[...] as professoras AEE que participaram da pesquisa possuem uma formação acadêmica que está em consonância com a legislação vigente. Legitimando o espaço inclusivo no ambiente escolar, temos a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, p.8)

Os participantes da pesquisa atendem a lei, no entanto, se reverbera a questão de como os professores em tempos de pandemia se portaram, ou melhor, o quanto eles se voltaram para a sua formação continuada, e para quem tinha um pensar que as procuras destes professores foram mínimas, a pesquisa de Nunes & Dutra (2020) mostra que os professores pesquisados no Rio Grande do Sul aproveitaram o tempo de reclusão para melhorarem a sua prática:

Desta forma, se destaca, dentre as inúmeras afirmações acerca da educação inclusiva, o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, e o quanto a formação deste profissional exerce forte influência nas ações planejadas pelo docente. (DUTRA, 2009, p. 9).

No entanto, é necessário que esta formação busque: “[...] confrontar e romper com estratificações dominantes, abrindo possibilidades para o devir-professor, ou seja, o professor que pode singularizar-se, tornar-se, fazer-se.” (GUATTARRI; RONILK, 1993, p. 74 *apud* CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 24).

Partindo desta conjectura, se a realidade de um país que a desigualdade social é grande; como promover acesso a aparelhos eletrônicos, a internet, sendo que tanto as comunidades urbanas quanto as rurais, a maioria não tem acesso a esses aparelhos? A situação não era piorada pelo fator de: “Os alunos do século XXI, das chamadas geração Y ou Z, aprendem por muitos canais de informação, utilizam várias ferramentas que dinamizam o aprendizado e querem poder instrumentalizar seu ensino com a tecnologia.” (SANTOS, 2015, p. 103).

O sazonal era de conhecimento do órgão gestor da Educação, visto que, na atualidade apesar de ser feito em uma escala menor o sistema educacional brasileiro já começou a introduzir a tecnologia no funcionamento interno das suas instituições, contudo, pela pouca formação para os professores em relação ao uso tecnológico eles tiveram que ser criativos pacientes com essa nova estratégia de ensino.

Em contrapartida, no âmbito escolar presencial o educador é voltado apenas para dentro da sala de aula, ou seja, há uma divisão da vida pessoal e profissional dele, entretanto, com a quarentena os profissionais da educação tiveram que tentar conciliar ambas as vidas, dobrando a sua carga horária de trabalho, perdendo a ciclicidade e a separação da funcionalidade dos locais, pois, diferente das aulas presenciais onde o professor era o profissional somente dentro das dependências da escola, na pandemia as suas atividades se concentravam dentro de um só lugar o qual ele não poderia sair que é a sua residência, fora a paciência e uma compreensão maior com seus alunos por não saber em que ambiente e situação estes alunos se encontravam.

Tanto professores como alunos também tiveram que conciliar os seus estudos com a vida pessoal, em busca não somente para os repasses de conteúdo, mas também, por esta relação que envolve a aquisição de saberes, no entanto, na procura de meios para esta adaptação repentina muitos deles adquiriram tarefas de casa que não tinham antes, ou melhor, que não executavam com tanta intensidade, unindo às tarefas cotidianas as escolares.

Os pais adaptaram a sua rotina com as dos filhos, tiveram que assumir o papel dos professores incentivando aos seus filhos a continuar os estudos, houve uma sobrecarga para todos, uma vez que, o ambiente que esta criança pode estar talvez não seja um ambiente preparado para o ensino, pois o ambiente implica muito no aprendizado, já no caso de alguns responsáveis, os desafios resvalaram em como ajudar seus filhos se os mesmos às vezes são analfabetos, havendo um todo um sazonal o qual indica que este aluno não tenha tido um bom aprendizado.

As aulas remotas foram necessárias para medidas emergenciais, foi um desafio emocional, estrutural, para ambas as partes, mas, tudo isso serviu para mostrar que a comunidade escolar dever ampliar o seu olhar em relação a um ensino digital o qual deve ser incluído nas escolas mesmo quando a aulas presenciais voltassem, incentivando os professores com formações na área tecnológica.

Há como os alunos aprenderem no ensino digital, mas, com condições corretas para a transmissão dos conteúdos. Para este fim, deve-se criar aulas engajadoras, procurando antes de tudo saber da realidade de vida dos seus alunos, quais os aparelhos eletrônicos possuem, qual o perfil de navegação e quanto tempo eles têm de acesso a rede de computadores.

Em meio a este enredo, não somente os sistemas sociais incluindo os da Educação tiveram que se adaptar ao novo, os alunos alvo da Educação Especial

também perpassou por este processo, e com um agravante, pois, dentro de casa o aparato disponível nas instituições de ensino não os acompanhava, desta forma, o atendimento poderia ficar comprometido.

Com a Covid-19, a realidade da Educação Especial periclitante, pois, a situação da pessoa com deficiência não fora priorizada ao ponto de os acompanhamentos não terem sido realizados pela falta de tecnologia que abarcasse o aluno especial, evocando a curiosidade de como foi dado o prosseguimento da escola inclusiva em tempo de pandemia.

Este percurso ocorre com toda a novidade, incluindo o aparato tecnológico, que é a marca da sociedade pós-moderna, todavia, nem toda a mudança é oriunda de um processo de reflexão, uma vez que, há acontecimentos os quais pedem que medidas sejam tomadas de imediato e uma destas situações ocorreu em 2020 com o surto pandêmico do Covid-19.

A pandemia se apresentou como marco negativo para a geração tecnológica e suas instituições, colecionando mortos dia a dia, "A pandemia exigiu que governos de todo o mundo tomassem diversas medidas de contenção, este fato teve enorme impacto social, sanitário, econômico e educacional, por impor a necessidade de grandes reorganizações de forma emergencial." (VITORINO; SANTOS; GESSER, 2021, p. 4) sendo obrigados a rever os seus processos e a ajustá-los ao novo normal, o estado de pandemia provoca o fechamento de comércios e estabelecimentos públicos provocando um colapso social no processo educacional.

Nesta perspectiva, as escolas incluindo as de educação infantil tiveram que fechar as suas portas e em questão de pouco tempo teve que rever todos os seus processos que vão desde a ministração dos conteúdos até a sua avaliação. Assim, o projeto de uma escola inclusiva tecnológica que estava ainda sendo construído teve que ser tirado do campo das ideias e colocado em prática sem a mínima estrutura.

As aulas no período da pandemia foram ministradas remotamente e neste percurso é válido se indagar como foi a qualidade do ensino, uma vez que, a estrutura escolar teve de ser adaptada as casas tanto do professor regente quanto as dos alunos, aprofundando ainda mais a curiosidade de como o atendimento AEE fora ofertado neste período, visto que,

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com

deficiência visual e surdo, cegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentam comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL, 2020, p.15).

Evocando a questão de como esta estrutura é necessária para a inclusão da pessoa com deficiência fora orquestrada no cotidiano pandêmico, uma vez que, mesmo com o ensino híbrido que é: “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo.” (HORN; STAKER, 2015. p. 34) os alunos da educação especial não estavam liberados para frequentarem a sala de aula antes da vacinação e mesmo que se tenha acesso às tecnologias presentes a geração Alpha, que apesar de nascer em um mundo movido pelo digital nem todos tem acesso ao tecnológico, inclusive entre os alunos Necessidades Educacionais Especiais (NEE), os quais frequentam a escola regular.

Além da questão dos alunos o que é focado nos estudos apresentados é a questão do docente frente aos processos, uma vez que, o docente não teve tempo para que tivesse uma formação a qual o tornasse apto para o exercício docente na pandemia e se tratando do professor que é destinado a lidar com a Educação especial a situação parece um tanto complicada, tendo esta ciência à primeira subcategoria foca nas capacitações em tempos de pandemia.

Quando a vacina chega os postos brasileiros o ensino passa a ser híbrido e conforme a sociedade fora voltando ao normal, as crianças voltaram a sala de aula, e o que se percebe de 2021 a 2023 é que as problemáticas vividas antes se acumularam e agora há uma corrida para que estas crianças sejam adaptadas ao sistema escolar e ao novo normal.

Entretanto, mesmo com o ensino híbrido os processos educacionais não melhoravam, visto que, mesmo com a troca do ensino as formações ainda continuavam rarefeitas e comparando com o sazonal vivido em Fortaleza no trabalho de Gomes *et al.* publicado em 2021 na Revista Educação em Debate narra que:

Referente à formação continuada, quando perguntadas se tinham recebido alguma formação para colocar em prática as orientações estabelecidas pela SME para o atendimento pedagógico domiciliar, durante o período de afastamento social, em virtude da COVID-19, todos os professores afirmaram que não receberam nenhuma formação em relação ao home office. Isto é, os professores estão tentando, diante da atual

circunstância, realizar o trabalho a partir da leitura das orientações da SME de Fortaleza (CE), em conversas on-line com a coordenação da escolar e as coordenadoras do Distrito de Educação responsáveis pelo setor da educação especial. (GOMES, 2021, p.147).

É indubitável que o tempo recluso possibilitou aos professores um tempo maior para se aperfeiçoarem, contudo, nos estados descritos houve duas tipologias de comportamento, uma a do Rio Grande do Sul foi à procura própria do professor pelo aperfeiçoamento, já a segunda postura é a de não recebimento de formação por parte do Estado e uma possível apatia pela não procura de formação em outra fonte, que é no caso da escola de Fortaleza - CE, não vamos elencar aqui a apatia docente, enfocaremos nesta parte a apatia do Estado.

A problemática está no oferecimento das formações visto que, o dinheiro repassado do FUNDEB, tem 60% dele destinado para a formação de professores, o que é mais que claro que, ou não está sendo feito, ou está sendo trabalhado de forma ineficaz o que no prisma do repasse de verbas não afere com a realidade, uma vez que, a União faz um aporte generoso para este fim.

Em suma, o que se pode concluir com estes dados apresentados é que a escola inclusiva apresenta desafios relevantes quanto ao seu funcionamento, se tornando perceptível no Atendimento Escolar Especializado com problemáticas que se alastraram durante o tempo, e que com a pandemia se potencializou acarretando outros desafios aos quais coadunam para o pensar que a escola pública não é eficaz mesmo tendo esforços de lei para que funcione, despontando desta maneira, uma avaliação não positiva deste processo e sendo difícil se adaptar ao novo normal, já que:

Para haver um “novo normal” é necessário que antes tenha tido um “normal” e as condições da maioria das escolas públicas do país, os salários da maioria dos professores da rede pública do país e as condições de trabalho dos profissionais da educação sempre estiveram muito longe de um mínimo de normalidade, pelo que é possível que o “novo normal” dificilmente se estabeleça nesses contextos. (OLIVEIRA, 2020, p. 24).

Oliveira (2020) assinala que a educação nunca esteve em uma normalidade aceitável e a prova disto é o período ao qual é vivido. Para que estas transições fossem bem-sucedidas primeiramente deveria haver uma formação para que professores se familiarizassem com o sistema digital, segundo que estes professores tivessem uma estrutura dentro da escola para que seus recursos fossem poupados,

além da resolução de questões como a condição salarial do professor, contudo este contexto não foi vislumbrado nas produções.

Com todas as questões elencadas acima, algo surge no horizonte que é a presença da rede de apoio neste processo resvalando na junção de outros profissionais dentro da escola, visto que, o professor do AEE necessita de outros profissionais junto a ele para que a aprendizagem e cognição sejam alcançadas.

E analisando o progresso das crianças com necessidades especiais, o que se nota a partir das pesquisas de Oliveira (2020) e Gomes *et al.* (2021) é que os conteúdos não foram bem passados e se isso não os ocorreu não foram aprendidos. Isto pode ser impulsionado pela falta, principalmente durante o período de pandemia, do acompanhamento profissional de psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentre outros, e desta forma os alunos apresentaram um retrocesso ao voltarem as suas rotinas escolares. Em suma, com os resultados apresentados o AEE na atualidade vem apresentando problemáticas oriundas de um trabalho passado, que infelizmente foi mal feito, fazendo com que o atendimento do presente seja sucateado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transpor nem sempre é fácil e tendo em vista o tempo vivido a dificuldade dessa transposição é potencializada, os quais não foram muito fáceis de serem tabulados, estas vivências mostram uma educação ainda sucateada que não pode em hipótese alguma se sentir apta em dizer que de fato há uma escola inclusiva e vem sucedida em território nacional.

E por ser mencionado este assunto, do que se entende através do levantamento bibliográfico é que um novo pensar educacional vem sendo criado não a partir de estudos e sim com medidas paliativas que apenas servem para reparar as problemáticas de forma temporária, fazendo com que as situações se aglomerem, e como consequência, gerem um sistema sucateado e desacreditado.

Parindo desse pressuposto, a avaliação do sistema do Atendimento Escolar Especializado, antes da pandemia vinha com um status de progresso quase que irrelevantes mesmo com a rede de apoio que possui, uma vez que, para o acompanhamento dos alunos com necessidades especiais desde a equipe escolar até as questões de matérias e metodologias tinham de ser revistos, entretanto, nos artigos lidos este progresso não era apresentado.

Com as problemáticas surgidas durante o período pandêmico estas situações novas foram se juntando a outras, havendo desta maneira um colapso na educação, uma vez que, não havia estrutura para que o atendimento pudesse ser feito em casa, assim, fazendo com que as crianças tanto as com deficiência quanto as ditas normais tivessem pouco, ou, nenhum aproveitamento dos conteúdos.

O que se pode notar do processo de inclusão do público alvo da Educação Especial é o descaso e o descompromisso com um processo que se materializa em lei, sendo demonstrado na prática como um serviço ineficaz em suas formações, na vinculação de informações, uma vez que nos trabalhos explorados os professores não tem conhecimento do que vem a ser o ensino remoto, fazendo com que a prática docente não ocorresse, além das práticas não abarcarem o estudante NEE, apenas transportando as problemáticas do ensino presencial pra o remoto, assim, piorando o quadro educacional.

Em suma, o AEE analisado nesta nova realidade tem de ser revisto, uma vez que, as antigas problemáticas se juntaram as novas causando, desta maneira, um colapso no processo educacional gerando alunos que passaram pelos anos de estudos sem que absorvessem o conteúdo de forma a significá-lo, e assim, gerar saber, mostrando que para que haja uma escola inclusiva na qual o AEE funcione tem de haver uma reforma na sua base legislativa e metodológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. Cenários e estratégias de aprendizagem integradoras: a complexidade e transdisciplinaridade legitimando a diversidade e o "habitar humano". **Revista Terceiro Incluído**, v.5, n.1, Jan./Jun., 2021, p. 315-338.

ALVES, M. D. F. Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: Waked, 2018.

BRASIL, Casa Civil. **PROJETO DE LEI Nº 199, DE 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

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 providências.

BRASILEIRO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1307-1324, maio 2021.

CARVALHO, R. E. **PARA ALÉM DA DIVERSIDADE, A DIFERENÇA**. 2005.

DECRETO **5.884 de 21 de abril de 1933**. Revista de Educação, v. 2, 1933.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusive education during the pandemic context: reporting challenges, experiences and expectations. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

FERREIRA, W. B. **Inclusão X Exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FONSECA, J.J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2020.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. p. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GLAT, R. ; PLETSCH, M. D . **O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro - RJ, v. 10, n. 29, 2004.

GOMES, R. V. B.; OZÓRIO, F. J. D G.; CAVALCANTE, P.; MUNIZ, Q. H. M. O TRABALHO DOCENTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, nº 84 - jan./abr. 2021.

MARTÍNEZ, LFP. A pesquisa qualitativa crítica. In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MARTINS, H. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846, São Paulo: Bomtempo, 2007.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHÃES, T. G. **Letramento, linguagem e escola**. Bakhtiniana, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, V. H. N. O antes, o agora e o depois": alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 19–25, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3984220. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/73>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PLETSH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em: 20 de mar de 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHWAMBERGER, C.; SANTOS, F. J. da S. PRÁTICAS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência?. **Revista Teias** v. 22 • n. 65 • abr./jun, 2021.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.032](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.032)

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICA COLABORATIVA NO ENSINO REMOTO

MÁRCIA MOREIRA DA SILVA

Mestra pelo curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB - marcia.moreiras20@gmail.com

IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA

Doutora pelo curso de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – izaura@ce.ufpb.gov.br

RESUMO

O presente texto consiste em um relato de experiências que tem por objetivo apresentar as intervenções pedagógicas no ensino remoto adotado em uma escola da rede municipal de João Pessoa na Paraíba, em virtude da pandemia do Covid 19, construindo um trabalho colaborativo em rede. Esta experiência teve como pontos centrais a interdisciplinaridade e a ação cultural, estruturalmente capitaneada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho colaborativo envolveu professores dos componentes curriculares Ciências da Natureza e Ensino Religioso, do AEE e uma artista de contação de história, externa a escola. O trabalho desenvolveu-se a partir dos temas geradores São João inclusivo e oficina dos sentidos por meio de lives inclusivas. A elaboração do relato de experiência está alinhada ao pensamento de Abrahão (2010), Josso (2004), Bertaus (2010) e Nóvoa (1995-1996), complementados por Freire (1996), estudiosos e teóricos que, sob diferentes prismas, trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico e especificamente nos temas de interdisciplinaridade, ações culturais e dialogicidade. O resultado mostra que o trabalho colaborativo e envolvendo diferentes áreas se configuraram como oportunidades de aprendizado que levaram os participantes a pesquisar novas formas de abordagem dos conteúdos, proporcionou, além disso, fortalecimento de parcerias em rede colaborativa, interdisciplinaridade, como também aproximar a tríade escola-família-estudante.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, interdisciplinaridade, Ensino Remoto, Trabalho Colaborativo.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, surgem novos estudos, novos avanços através de portarias, leis e decretos que visam oportunizar o acesso à escolarização para as pessoas com deficiência. Especialmente em um ano atípico, conforme apresentou-se historicamente 2020, quando todos os profissionais da educação passaram a exercer suas atividades laborais na modalidade online em virtude da pandemia do Covid-19. Nossas redes de ensino e aprendizagem precisaram ser reformuladas respeitando-se o cenário de peculiaridade a saber: as deficiências múltiplas de alunos usuários do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva matriculados na unidade de ensino na qual deu-se a intervenção e, o distanciamento social que forçou, por conseguinte, ao ajuste de todo o planejamento para a modalidade de ensino remoto. A comunicação e a inclusão digital compuseram uma camada importante de desafio a ser vencida. Uma camada que se deu em via de mão dupla: tanto para a equipe escolar, quanto para os alunos, familiares e todo o sistema educacional público do município de João Pessoa no período da pandemia.

Ao adotar a abordagem autobiográfica no presente relato, significa alinharmos nossas experiências ao pensamento de Abrahão (2010), Josso (2004), Bertaus (2010) e Nóvoa (1995-1996), complementados por Freire (1996), estudiosos e teóricos que, sob diferentes prismas, trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico e especificamente nos temas de interdisciplinaridade, ações culturais e dialogicidade.

Ao assumirmos o método (auto)biográfico, ao longo do texto, procuramos responder as seguintes questões: Em que implica o desenvolvimento de um projeto em rede, no qual a professora da sala de recursos multifuncionais possui deficiência visual? E em que medida desenvolver um projeto em rede com profissionais sem deficiências pode colaborar para inclusão de alunos e alunas com outras deficiências?

Nesta narrativa é pertinente ressaltar de maneira breve alguns elementos presentes na legislação brasileira que, por seu turno, nortearam nossas ações pedagógicas. Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96 considerou a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades e que o aluno público-alvo da Educação Especial deve, preferencialmente, ser atendido na rede regular de ensino.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reafirmou o direito da inclusão escolar no ensino comum de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como assegurou ao atendimento educacional especializado a incumbência de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de maneira a eliminar qualquer tipo de barreira, garantindo, assim, a acessibilidade a todos. De acordo com o documento, as atividades a serem realizadas no AEE devem ser diferenciadas “daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p. 16).

Segundo Magalhães, Corrêa e Campos (2018). Em sua pesquisa no Rio de Janeiro, ao apresentar o referencial para a organização do AEE no Brasil, ressalta que desse modo, e tendo em vista orientar os sistemas de ensino a implementar as determinações do referido decreto, foi instituída a Resolução n. 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica trazendo a seguinte proposta:

O AEE deverá integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio (Brasil, 2009).

A referida resolução prevê o AEE realizado, de preferência, nas escolas comuns e pode ser realizado, mas não só, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, que deverá ser parte integrante do plano pedagógico da escola (Ripoli, 2010).

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual, no artigo 1º, confirmou e impeliu “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 seu capítulo V, do direito à educação, o artigo 27 afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

De acordo com Poker (2013, p. 11),

Os professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assumem a regência de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2007, é atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que são encaminhados a esse espaço. Nesses ambientes devem ser oferecidas todas as condições de pleno desenvolvimento para que consigam ter acesso ao currículo da sala de aula regular em que estão matriculados.

Ante o exposto, o Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva, assume um caráter exclusivamente de suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno. Tem como objetivo oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciadas, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum.

A professora da sala de recursos ao coordenar as ações que foram desenvolvidas, proporcionou a saída das zonas de conforto de cada um e, conseqüentemente, oportunizou aos alunos com outras deficiências o acesso a formação e informação.

Ao discutirmos sobre as nossas práticas pedagógicas, justificamos a necessidade de refletir sobre a inclusão a partir de nossas narrativas. Desse modo, concordamos com a autora, quando ela afirma que: "O seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação." (JOSSO, 2004, p. 16).

Nesta narrativa nos sentimos convidados a sair de um lugar para outro. Construindo saberes diferenciados e o fazer pedagógico a luz da ciência numa perspectiva inclusiva ficando evidente que, em pleno século XXI, não cabe mais pensar

na pessoa com deficiência como uma exceção à regra. E, sim, como um sujeito que reflete sobre as práticas e atua de forma colaborativa e participativa no chão da escola.

Naquele cenário, elaborar estratégias de ensino que favorecessem a aprendizagem dos alunos com deficiências a partir da proposta de regime especial de ensino (remoto), nos possibilitou mergulhar ainda mais no trabalho transversal de abordagem dos conteúdos, envolvendo toda comunidade escolar. Por conseguinte, este fazer pedagógico interdisciplinar nos oportunizou construir redes de conhecimento, que fizeram dos alunos com deficiência os protagonistas de grandes momentos de aprendizado e acolhimento.

Neste contexto, as atividades desenvolvidas pelo AEE, seguiu a trilha buscando atender as orientações presentes nos documentos oficiais conforme preconiza a legislação brasileira e assegurar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atendessem às demandas das necessidades específicas aos alunos com deficiência sensorial, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Arte, a Literatura, as Ciências da Natureza e o Ensino Religioso se conectam em uma ação pedagógica inclusiva que foi além das nossas expectativas. A professora da sala de recursos de maneira ativa e colaborativa instigou e convidou outros professores a imprimirem um novo olhar. Um olhar reflexivo e atuante no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência.

Os alunos com outras deficiências por sua vez, tornaram-se protagonistas do processo ensino aprendizagem. Já os alunos sem deficiência em seu turno, puderam experimentar o que a literatura chama de aula inclusiva interativa. Tudo isso, de forma remota, usando as plataformas de interação disponíveis. A exemplo, o Google Meet. As questões de acessibilidade, conforme preconiza o artigo 28 da Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) foram postas à prova. Acessibilidade esta, que pelas pessoas com deficiências, sejam estas a visual ou não, não houve tempo para testes prévios. As ações se davam na perspectiva do aprender fazendo. E as pessoas sem deficiência visual ou outras deficiências, foram essenciais na conjuntura e estruturação desse fazer pedagógico.

METODOLOGIA

Recorrendo a uma das vertentes do conceito de equidade, aliando ao nosso relato de experiência, foi, para nós, algo que a princípio parecia impossível de acontecer. Quanto ao tema da equidade, partimos da acepção do Dicionário Dicio (2020), “a característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, imparcialidade, isenção e neutralidade”. A esta, somamos os escritos de Baqueiro (2015), que amplia o conceito no contexto da Educação, tomando-a como base para alterações nas formas de ensino. O conceito de equidade procura o desenvolvimento integral de todos seus alunos, em grupo ou individualmente, através da percepção de suas situações sociais, familiares, econômicas e culturais.

Os esforços de adaptação ocorreram em função de buscar uma escolarização equânime, integrando as pessoas com e sem deficiências. Em razão da sociedade e da escola estarem imersas (assim como todos os envolvidos) numa situação completamente nova, buscamos referenciais múltiplos que pudessem somar e atender emergencialmente as demandas de 2020, nesse novo contexto de pandemia e de aulas remotas.

Trazer nossas experiências para o centro deste relato, de acordo com Goodson (1996), transforma a investigação em uma pesquisa-ação. Por outro lado, Nóvoa (2000, p. 15), ao prefaciar o livro de Josso (2004), grifa que todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é (auto)formação.

O relato de experiência retrata o trabalho colaborativo entre os professores dos componentes curriculares Ciências da Natureza e Ensino Religioso, do AEE e uma artista de contação de história, externa a escola. O trabalho desenvolveu-se a partir dos temas geradores São João inclusivo e oficina dos sentidos por meio de lives inclusivas. A elaboração do relato de experiência está alinhada ao pensamento de Abrahão (2010), Josso (2004), Bertaus (2010) e Nóvoa (1995-1996), complementados por Freire (1996), estudiosos e teóricos que, sob diferentes prismas, trazem orientações metodológicas que coadunam com o nosso fazer pedagógico e especificamente nos temas de interdisciplinaridade, ações culturais e dialogicidade.

Ao realizar os diálogos transversais, visando desenvolver os projetos ‘Festas Juninas Inclusivas’ e a ‘Oficina dos sentidos’ com uma programação cultural na Semana Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, os eixos temáticos favoreceram uma participação ativa e efetiva dos alunos com deficiências nas Lives

Inclusivas, contemplando os conteúdos programáticos dos componentes curriculares, ora objeto deste artigo, na referida escola.

Quando se fala em inclusão digital, proporcionar a acessibilidade, não estamos nos referindo apenas aos alunos, mas também, em diferentes graus, na busca de favorecê-la às famílias, aos professores e toda a equipe envolvida no processo, visto que todos necessitavam enfrentar obstáculos tecnológicos diversos, seja em decorrência da deficiência, seja por fatores econômicos, cognitivos ou de acessibilidade digital.

De acordo com Capellini, (2004), O objetivo da colaboração é em benefício de um ensino inclusivo, considerando o aproveitamento escolar e o desempenho da aprendizagem. Assim, é relevante pensar no trabalho colaborativo enquanto recurso de mediação da aprendizagem e, por conseguinte, a possibilidade de minimizar, principalmente, as barreiras atitudinais.

Não faltando com os métodos tradicionais de ensino, mantendo um conteúdo alinhado à prática e ao convívio dos alunos, buscamos novas formas de lidar com seus conteúdos programáticos. Foi uma vivência carregada das palavras do teórico Freire, em sua obra "A Pedagogia da Autonomia" (1996):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 13).

Concordamos com Freire, quando afirma que: "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (1996, p. 26)

É importante lembrar que esta prática também está calcada nos estudos de Silva (2004), e por isso entendemos o currículo escolar como um instrumento que se caracteriza, de um lado, como um documento tradutor de uma identidade de sujeitos que nele estão envolvidos e, de outro, um instrumento que se faz e refaz articulado pelo poder, produzindo disputas, e o desloca em seu tempo e lugar. O currículo em suas múltiplas faces tem procurado atender às demandas sociais nas mais variadas modalidades.

Nesse percurso, alinhamos nossas práticas pedagógicas em rede colaborativa, ao CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL.

Diante do exposto, é relevante considerar que, em conformidade com os estudos anteriores ao nosso, concordamos com Souza e Braun (2020), quando apresenta o CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL como um programa educacional que tem como objetivo ensinar ao estudante algo que seja, no presente momento, útil a ele e continue sendo útil para sua vida. A palavra natural, aqui mencionada significa tornar os ambientes de ensino e seus procedimentos o mais próximo do que ocorre no cotidiano. Diante do contexto das vivências ora objeto deste trabalho. A flexibilidade curricular alinhada aos conteúdos sensíveis a tríade escola, alunos com deficiência e família, possibilitou o fortalecimento do trabalho colaborativo.

Ante o exposto, é pertinente pensar em um currículo funcional Natural que, segundo Suplino (2005, p. 13):

O termo funcional refere-se à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando-se que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida no momento atual ou à médio prazo. O termo natural diz respeito aos procedimentos de ensino utilizados, colocando-se em relevo fazer o ambiente de ensino e os procedimentos o mais semelhantes possível ao que pode ocorrer no cotidiano.

Segundo a referida autora, o Currículo Funcional Natural é uma proposta metodológica diferente da maioria que conhecemos. porém, uma mudança de perspectiva frente ao que se considera ensinar às pessoas com deficiência. Mudança nas formas de pensar cristalizadas que podem nos remeter a um modelo de educação inclusiva pré-concebido, onde muitas vezes a ênfase está centrada nas limitações. Cabe ressaltar que, deveríamos, entretanto, nos ater às possibilidades, alternativas, saídas criativas para que o ensino possa ser efetivado com êxito. Todavia, Currículo Funcional Natural é mais que ações isoladas. É um conjunto de instruções e informações que reúnem não apenas uma prática a ser desenvolvida em sala de aula, como também uma filosofia e um conjunto de procedimentos.

De acordo com Sublino [apud] (LeBlanc, 1990), foi proposta a inclusão de três componentes para a criação deste currículo funcional natural:

1. estabelecimento de metas do comportamento pertinentes ao desenvolvimento da criança dentro do seu ambiente (isto é, decidindo que

- comportamentos aumentar e quais diminuir para o desenvolvimento ótimo da criança);
2. melhorar as condições e procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem (decidir que técnicas usar para realizar mudanças de comportamento e aprendizagem de novas habilidades);
 3. avaliar constantemente a efetividade destes procedimentos (mediante a avaliação do comportamento durante o processo de ensino)”

Suplino (2005), ressalta ainda que, os objetivos centrais da aplicação do Currículo Funcional/Natural são, nas palavras de LeBlanc “tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente.”

Sublino, (apud LeBlanc, 1992, p. 33):

Diante do exposto, cabe ao professor investigar o conhecimento que os alunos trazem consigo e os seus conceitos cotidianos, para traçar estratégias que levem o aluno a apropriação de conhecimentos científicos. Portanto, pensar na permanência do aluno público-alvo da Educação Especial na escola, nos convida a uma reflexão sobre o currículo enquanto documento norteador das práticas pedagógicas escolares e, nesse sentido, para o nosso relato de experiência no ensino remoto, Suplino (2005) nos brinda com a proposta do Currículo Funcional Natural. Desse modo, é possível pensar em um entrelaçamento de saberes nos quais: família, gestão, especialistas, professoras e professores do ensino regular, professora do AEE e demais profissionais envolvidos nos processos formativos do público-alvo da Educação Especial, dialogam e assim, garantem a permanência com equidade desses sujeitos nos mais variados espaços, estruturando suas ações a partir das potencialidades, minimizando as barreiras atitudinais impostas pelo Regime Especial de Ensino Remoto.

Ao refletir sobre a inclusão a partir de nossas narrativas, concordamos com a autora, quando afirma que:

É uma história escrita a partir da sua própria experiência, que nos introduz num universo de ideias sem o qual nada compreenderemos sobre os dilemas educativos e, em particular sobre os dilemas da formação de adultos. O seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. (Josso, 2004, p. 16).

Portanto, o método autobiográfico, nesse cenário, apresenta-se como um caminho seguro para deixar impressas as nossas contribuições a Educação Inclusiva e, por conseguinte, à sociedade como um todo. Estamos mergulhando na nossa subjetividade. Imprimindo nesse texto o nosso olhar a partir de vivências nas quais foram sendo construídas no cotidiano da escola.

Os estudos de Silva e Camargo (2021) apontam que, o PEI é uma metodologia de trabalho colaborativo focada no aluno com deficiência e elaborada a partir da série, idade, grau de desenvolvimento, habilidades e conhecimentos prévios, com a finalidade de elaborar objetivos de aprendizagem a curto, médio e longo prazos e avaliar o progresso do estudante. Nesse sentido, conforme os estudos de Redig, Mascaro e Dutra (2017) faz-se necessário considerar que, um caminho para o progresso escolar do estudante com deficiência, é a individualização do ensino, no que se refere ao ato de planejar o ensino para todos, mas levando em consideração o que o aluno já conhece, como suas especificidades, suas potencialidades e suas formas de se relacionar com o processo de aprendizagem. Embora a individualização do ensino foque no aluno, o planejamento deve estar relacionado com os conteúdos gerais da turma. Podemos dizer que o PEI é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado, por meio do trabalho colaborativo entre ambos (Campos; Pletsch, 2014).

Diante do Exposto, os fios que tecem essa rede de saberes, envolve todo um conjunto de ações que vão desde as reuniões de planejamento a concretização das atividades hora aqui apresentadas.

Reuniões estas, que, por sua vez, aconteciam de forma remota via Google Meet. Planejamento de ações, elaboração de roteiros, identificação de temas geradores, os quais serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Em conformidade com a propositura do Currículo Funcional Natural, as metas e estratégias que fomentaram a atuação colaborativa do AEE nesta narrativa foram:

- Participação nos planejamentos, departamentais e reuniões pedagógicas; realizadas, visando conhecer e alinhar a dinâmica adotada pela equipe e

acompanhar os conteúdos das aulas remotas bem como, auxiliar na utilização dos recursos tecnológicos.

- Auxiliar os professores da sala regular na adaptação das atividades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes, com a produção de vídeos acessíveis, visando atender as necessidades específicas do público alvo acompanhado por esta modalidade nas demais modalidades de ensino ofertadas pela escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Finais no período de ensino remoto. Aqui, cabe ressaltar que, nossa narrativa tem como foco os relatos de experiências do professor de Ensino Religioso, da professora de Ciências e da colaboradora externa, uma artista paraibana, envolvendo os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.
- Realização de mapeamento mensal das atividades, bem como da participação dos alunos com deficiências nas atividades remotas ofertadas pela escola.
- Promoção de uma formação em serviço para professoras, professores, especialistas, gestoras e cuidadoras em ALUSÃO AO 21 DE SETEMBRO, DIA NACIONAL DE LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, culminando na realização de atividades inclusivas na SEMANA NACIONAL DE LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, envolvendo todos os alunos de todas as modalidades de ensino.
- Promoção de lives inclusivas para os alunos com e sem deficiências dos anos finais do ensino Fundamental, com a participação dos professores de Língua Portuguesa, História, Educação Física e a colaboração efetiva dos componentes curriculares Ensino Religioso e Ciências, abordando os temas: SÃO JOÃO INCLUSIVO E SEMANA NACIONAL DE LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Ante o exposto, é pertinente ressaltar que, neste trabalho, nossa atenção volta-se aos relatos dos sujeitos envolvidos na experiência (professora do AEE, professora de Ciências, Professor de Ensino Religioso E colaboradora externa). Portanto, além de planejar, fazia-se necessário traçar metas e pensar em estratégias que viabilizassem a execução das mesmas. Assim, enquanto mediadora do trabalho colaborativo, a professora do AEE buscou aglutinar parcerias e, por conseguinte, favoreceu a participação efetiva dos estudantes com deficiência garantindo

assim, a permanência dos mesmos no ambiente escolar, no formato remoto, considerando o período de distanciamento social imposto pelo COVID 19.

Nesse cenário, levou-se em consideração:

- a realidade das famílias/alunos;
- o estado emocional em que estes estavam vivenciando; o grau da deficiência;
- as condições de acompanhamento das atividades remotas da sala regular.

A partir do planejamento interdisciplinar proposto, na oportunidade, a disciplina de Ensino Religioso tomou como foco a desmitificação quanto a origem dos festejos juninos. Abordar a origem dessa festa popular tem sido a nossa principal função. Além de visitar a história de como essa festividade chegou aos dias atuais, sua origem e percurso por diferentes povos, discutir quais as razões pelas quais tem sido associada ao cristianismo católico, sua chegada no Brasil e depois como torna-se cultura popular tem sido primordial para nossos estudantes. Participamos do diálogo com outros conteúdos, como a ciência, pensando em como o festejo se articula com os sentidos, o movimento na natureza, o tempo de plantar e de colher e, finalmente, participamos da festa popular inclusiva no modo virtual. Além do diálogo com o ensino da Ciência, somamos os conteúdos do Ensino Religioso e abordamos a temática em parceria com o AEE. Neste sentido, foi a nossa contribuição para o processo de inclusão das minorias, que consideramos fundamental ao desenvolvimento social dos educandos e corrobora para uma prática do reconhecimento do outro na sua identidade e dignidade como pessoa humana.

É importante ressaltar que, de acordo com a BNCC (2018), o Ensino Religioso não está ligado ao ensino de uma única religião, agora ele tem como objetivo o conhecimento do fenômeno religioso em nosso cotidiano, como também de oferecer a compreensão da própria identidade dos estudantes e o respeito à diversidade religiosa.

Este percurso histórico estabeleceu a cultura de que o Ensino Religioso ainda hoje se caracteriza como catequese da religião cristã trazida de Portugal. Atualmente, entrando na terceira década do Século 21, nos deparamos com a resistência de equipes escolares e estudantes quanto ao estudo das religiões de matrizes africanas, indígenas e orientais. São desafios cotidianos que o professor

deve superar para conseguir êxito na conscientização e no conhecimento das diversas matrizes religiosas.

Do mesmo modo e nessa esteira, repete-se com o conteúdo das Festas Juninas, no sentido de aparecer fortemente associado aos santos católicos, principalmente dentro de uma religiosidade popular, comum no Nordeste brasileiro. Nosso objetivo, portanto, foi retratar as origens das festividades juninas, de que maneira o Cristianismo Católico absorve essas celebrações e como imprime características próprias da religião. Situamos a origem dessas festividades, que segundo Rangel (2008, p. 16), deu-se a partir das celebrações dos povos da antiguidade, quando se demarcava o fim da primavera e o começo do verão no Hemisfério Norte, marca a passagem do Solstício de verão, e que os dias curtos e frios passam a ser mais quentes e longos, que são ideais para o plantio. O tempo de plantar tem a ver com o movimento do planeta, as estações do ano, o frio, a chuva.

A partir do conhecimento, memórias e vivências trazidas pelos estudantes, abordamos nas aulas remotas o percurso das festas juninas antes do Cristianismo se tornar a religião dominante no Ocidente. Elas comemoravam a deusa Juno, mulher de Júpiter, como aponta Rangel (2008) e fazia parte do panteão dos deuses do Império Romano. Muito tempo depois, a Igreja Católica começou a chamar de festas Joaninas fazendo uma associação a São João Batista. Este fenômeno é conhecido por sincretismo religioso.

Esta abordagem historiográfica foi importante para desconstruir a ideia de que as comemorações juninas tiveram uma origem cristã católica, como também para entender a importância do respeito à diversidade religiosa no Brasil, sabendo-se que com o passar do tempo as comemorações do mês de junho foram ganhando incrementações da cultura local, como a indígena e africana. Isso é perceptível na culinária, na música, no figurino e no modo como a festa é celebrada nas diferentes regiões do país.

Este preâmbulo teórico, com diferentes conteúdos sobre as festividades juninas, culmina finalmente com a Festa Junina Inclusiva. A inserção dos componentes curriculares Ensino Religioso e Ciências da Natureza no projeto Festa Junina Inclusiva se deu em diferentes etapas: elaboração de material adequado às necessidades dos alunos, atividades sob diferentes suportes, estímulo à alegria da festa, o conceito de festa virtual e festa em casa/escola, gravação de vídeos pela equipe e alunos, pesquisas, aulas sobre a história da festa junina, suas matrizes, sincretismo e percurso histórico.

Dando continuidade as narrativas, a colaboradora externa relata que, ao ser convidada a trabalhar em rede para integrar um projeto escolar, em que a professora da sala de recursos aglutinou diferentes áreas, sendo ela deficiente visual e atendendo a diferentes tipos de deficiências, o que para ela, enquanto artista foi possível definir como uma experiência ampliadora de horizontes.

Como artista, ela relata que não tinha uma experiência anterior de trabalho com e para este segmento, por isso, sentiu como um chamado e encarou o convite como uma ação de direitos humanos, evocando os princípios constitucionais e do ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente que alimentam a sua prática. É um dever de artista levar a educação e a cultura aos jovens com deficiência, pois a formação cultural revela um dos caminhos para se garantir a construção da cidadania através do acesso aos direitos e à inclusão social. Este é um dos princípios que ela defende: a igualdade. Relata ainda que, ficou curiosa e preocupada se conseguiria dar conta e conseguir comunicar com sua arte.

Em 2020, como estratégia metodológica, o trabalho colaborativo aconteceu através de duas vertentes: a contação de história e a música. Braços da cultura por onde a colaboradora externa transita, seja por formação acadêmica (em Letras), seja pela militância artística (contadora de história e compositora). Perguntada sobre como se sentiu em 2020, ela respondeu com uma cantiga de roda tradicional: “Eu entrei na roda / eu entrei na roda dança / eu não sei como se dança / eu não sei dançar” para reafirmar o seu compromisso de criar caminhos, não desistir da busca e aprender fazendo junto com os interlocutores. A sua prática de artista transcende os palcos e se encontra com a de educadora na inserção em escolas, espaços públicos e privados de cultura, bem como a atuação no terceiro setor.

A artista firmou parceria com a Escola por afinidades com o projeto pedagógico. Sua prática está pautada no referencial de importantes pensadores da educação, cultura e literatura, tais como Candido (2004) na teoria literária; Wilder (2009), na inclusão social e cultural e Gomes (2012), escritora, professora de literatura e pesquisadora da arte de contar história. Além desses, a própria Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã e, claro, o imenso legado da obra de Paulo Freire.

Sua participação se deu na Festa Junina Inclusiva online, realizada através de uma live, onde a artista implantou um ambiente aconchegante em contraste com a frieza da tela e o aparato tecnológico tão necessário a esse momento. De forma introdutória, foi realizada uma contação de história, seguida de um bate papo sobre

diferentes formas de festejar os santos do ciclo junino. A contação de história 'A lenda da fogueira de São João' (do repertório tradicional oral), teve o objetivo de acolher a turma e associar o ambiente escolar a um dos principais ícones do ciclo junino: a fogueira.

Através da contação de história, foi instaurado um tom de informalidade, aproximando as pessoas e favorecendo o convívio amistoso calcado na memória das coisas boas vividas presencialmente. No roteiro da live, foi incluída a narrativa sobre outras formas de festejar o São João, mostrando a diversidade cultural do país, proporcionando novos olhares sobre o Brasil tão diverso

As dificuldades e nortes metodológicos apontados até aqui também são pertinentes no contexto do ensino de Ciências da Natureza. Não faltando com os métodos tradicionais de ensino, mantendo um conteúdo alinhado à prática e ao convívio dos alunos, buscamos novas formas de lidar com seus conteúdos programáticos. No decorrer desse componente curricular no ano letivo de 2020, percebemos o quanto os conteúdos trouxeram, para nós e para os educandos, a importância do domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos na formação pessoal, tomando consciência cada vez mais sobre si, entendendo melhor, sobre o outro, sobre o ambiente onde vivemos e os fenômenos que nos cercam.

Debatemos e estudamos assuntos para o desenvolvimento do senso crítico, da vida prática, da resolução de problemas, da realização de escolhas pessoais e coletivas de forma mais responsável. Em suma, buscamos fazer a correlação do conteúdo com a vida. A partir do pensamento de Marcondes (2018), adotamos a BNCC como aporte teórico para o ensino de Ciências da Natureza, considerando, portanto, os objetivos ali apresentados como a formação básica para o exercício da cidadania, a concepção dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea.

De acordo com Rodrigues e Roble (2015), o maestro do nosso corpo é o cérebro. Sendo visto como uma máquina difícil de se interpretar, é ele quem conduz todas as informações. Com base na ciência, cada órgão do sentido está acomodado a responder a um determinado estímulo formando interpretações por feixes nervosos, como por exemplo as sensações e as emoções.

Com o suporte destas referências teóricas, trabalhamos na busca por um conteúdo palpável, prático, vivido e sensível, mesmo que em aula remota. No desafio proposto, em que o aluno toma para si o papel de autor do seu aprendizado. O professor atua apenas como mediador do processo, mas ele é quem determina

onde deve chegar. No eixo temático 'Vida e Evolução', previstos na BNCC, os alunos com deficiência foram estimulados ao protagonismo da atividade prática/compartilhada, trazendo seus relatos e experiências de vida. Nesse percurso surgiu o projeto "Oficina dos sentidos", a partir da ideia de que para que possamos ver, ouvir, sentir, tocar ou degustar algo precisamos que os sentidos exerçam suas funções, sendo necessário que as informações captadas cheguem ao cérebro, sejam decodificadas, interpretadas e, por fim, respondam a uma determinada sensação ou percepção.

Quando falamos do despertar das sensações, como o sabor de uma comida típica, o cheiro de um alimento especial da vovó, a caracterização para um momento festivo, juntamente com o toque do arrumar do cabelo ou da textura da nossa roupa, despertamos sentidos remanescentes. Quando trabalhamos as Festas Juninas, convidamos os alunos a uma reflexão sobre seu espaço interno e externo, trazendo fortemente o trabalho com os cinco sentidos.

Em diálogo transversal com uma rede de colaboradores concretizamos esse entendimento, planejando ações em que o aluno experimentasse diversas sensações do seu corpo, a partir do ambiente e do seu aprendizado.

Ante o exposto, nos deparamos com o desafio de desenvolver os componentes curriculares de Ciências da Natureza e Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental, adequando os conteúdos presentes no currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ao ensino remoto na Escola Municipal em João Pessoa-PB.

Essa situação nos colocou diante de camadas sobrepostas de adversidades, que foram enfrentadas em conjunto e de forma sistêmica, buscando envolver o maior número de alunos no processo e, por conseguinte, realizar as adaptações das atividades. Estas ações incluíram os alunos com deficiências, nas quais a participação efetiva do Atendimento Educacional Especializado - AEE, foi primordial para a atuação da Escola no sentido de ajustar e até minimizar o distanciamento entre a equipe pedagógica, professores e alunos com e sem deficiências, conectados pela tecnologia.

CONCLUSÃO

Quanto à importância do fortalecimento dos vínculos e parcerias para que a inclusão fosse efetivada, optamos por trazer para esta narrativa as falas que representam esta rede: a professora do AEE, o professor de Ensino Religioso, a

professora de Ciências e, a de uma artista, colaboradora externa à escola. Todos quatro estiveram presentes no planejamento das ações e nas referidas culminâncias em vivências on-line às quais nomeamos de 'Lives Inclusivas'. Envolvendo diferentes áreas, estas ações se configuraram como oportunidades de aprendizado que nos levaram a pesquisar novas formas de abordagem dos conteúdos, fortalecimento de parcerias em rede colaborativa, interdisciplinaridade, como também aproximar a tríade escola-família-estudante.

Retomando as indagações iniciais, vale ressaltar que, na formação docente, em sua grande maioria não há na grade curricular das licenciaturas formação adequada sobre inclusão e seus desdobramentos no que se refere à adequação de espaços, acolhimento a esses sujeitos com formas de aprender diferentes e adaptação de conteúdos pedagógicos que atendam às suas necessidades específicas.

A experiência com a professora do AEE, os alunos e alunas com deficiência dentro do projeto foi um momento de reavaliar as práticas pedagógicas e, consequentemente, de ressignificar nossas intervenções em dois contextos, o pandêmico e o virtual. No contexto pandêmico vivenciado foi um divisor de águas, ele possibilitou avaliar nossa relação com o outro, o significado de empatia, o que às vezes parecia distante da nossa realidade. O contexto virtual surgiu enquanto uma necessidade frente a uma adversidade que pegou todos de surpresa, o modo como as práticas pedagógicas eram aplicadas presencialmente tiveram que ser modificadas.

A pandemia revelou a falta de inclusão em diversos contextos; por exemplo, a falta de inclusão digital, o acesso à internet, e outros problemas de âmbito social, a saber: a segurança alimentar, a falta de trabalho e a precarização dos empregos, que por sua vez levam para a uma não inclusão social. Ela do mesmo modo evidenciou a desigualdade educacional presente em nosso país e, esta, durante esse período ficou ainda mais visível.

Nesse aspecto, profissionais de educação, familiares dos(as) educandos e educandas, precisaram se adaptar. Diversas vezes como professores de disciplina acabamos nos questionando de que forma seria possível essa inclusão?

Segundo Redig e Mascaro (2020), os alunos foram colocados em uma situação de exclusão escolar com o fechamento das escolas durante o período de pandemia, durante praticamente todo o ano, quando em todo o país foi adotado o ensino remoto. Para os estudantes de escola pública, como é o caso da experiência ora objeto deste relato, a exclusão foi ainda mais significativa. Contudo, a sensação mais presente em meio ao caos foi a de 'reinventar-se'. Profissionais da educação,

responsáveis, familiares e alunos, cumpriram o esforço conjunto de aprenderem uma nova modalidade na troca de saberes, a fim de que a Educação continuasse viva. O inesperado aconteceu em capítulos até então desconhecidos pelos envolvidos. Por isso podemos afirmar que 'reinventar-se' foi a palavra geradora de 2020. O 'São João Inclusivo' e a 'Oficina dos Sentidos' configuram-se assim como os eventos mais importantes desenvolvidos nessa escola durante o ano letivo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BAQUEIRO, Dicíola Figueirêdo de Andrade. *Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19896/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20EQUIDADE%20E%20EFIC%C3%81CIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em 20/12/2020.

BERTAUS, Daniel. et al. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução da 2ª. Edição: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti, Denise Maria Gurgel Lavallés. Natal: EDUFRN, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 23 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90. Brasília, 1990.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação Especial. 2004. Repositório da Universidade Federal de São Carlos. Acesso em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>>

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCH, M. D. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6. 9., 2014. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR; ABPEE, 2014.

CANDIDO, Antônio. O Direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas cidades, 2004.

EQUIDADE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 15/01/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 20/12/2020.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, Antônio (ORG.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2. ed., 1996. p. 63-76.

GOMES, Lenice. **Cantares e contares**: a arte de contar histórias e as brincadeiras faladas, São Paulo: Cortez, 2012.

JOSSO, Mary Christinne. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular**. Est. e Aval. vol.32, n..94, São Paulo: Sept./ Dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300269#aff1>. Acesso em: 02/01/2021.

MAGALHÃES, T. F. A.; CORRÊA, R. P.; CAMPOS, E.C.V.Z. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. Rev. Educação, artes e inclusão. V. 14, n. 4, 2018.

OKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Oficina Universitária/ Cultura Acadêmica, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**, Portugal: Porto Editora, 2ª Edição, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, Portugal, 2ª edição, 1995.

RANGEL, Lúcia Helena. **Festas Juninas, festas de São João**: origens, tradições e história. São Paulo: Publishing Solutions, 2008.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia

formativa? Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 -Edição Especial.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia:** reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. Revista Interinstitucional Artes de Educar. V. 6 – n. Especial, Rio de Janeiro: jun/out, 2020. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/35493>>. Acesso em: 19/12/2020.

RIPOLI, E. A. *et al.* **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e49/1– 23, 2021.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.** Assista. 2005. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Amanda Cristina de Freitas. **Caderno pedagógico sobre currículo funcional natural para jovens e adultos com deficiência intelectual.** 2020. 33 p.

WILDER, Gabriela Suzana. **A inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação.** São Paulo: Unesp, 2010.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.033](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.033)

SONDAGEM DOS NÍVEIS DE APTIDÃO E TALENTO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FABIANA OLIVEIRA KOGA

Pós-doutoranda do departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR e bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, fabianapsicopedagogia-musical@gmail.com;

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI

Docente da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Talentoso - GRUPOH, rose.rangni@ufscar.br;

RESUMO

A sondagem dos níveis de aptidão e talento musical possibilita planejamento educacional e aplicação de recursos, principalmente, no âmbito escolar. Nesse sentido, objetivou-se apresentar o Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM) e instrumentos complementares como uma possibilidade para a identificação de casos de talento musical, a partir das medidas de aptidão. Trata-se de uma pesquisa em andamento pautada na teoria de resposta ao item, modelo psicométrico, e baseada no método psicofísico de comparação por pares. O PSHM conta com 54 itens, três (3) questionários, uma (1) sub-escala, um (1) guia de observação com sugestões de atividades, uma (1) ficha de indicação e dois (2) roteiros para a realização de entrevista. Também, conta com adaptações para pessoas com deficiência, traduções para o inglês e espanhol e orientações para aplicação dos instrumentos em escolas indígenas, as quais são padronizadas e registradas em um manual. O PSHM apresenta vídeos e *podcasts* explicativos, além de treinamento em versão *online* e a tabulação dos resultados pode ser realizada por meio de uma máscara de correção ou tabulação eletrônica. Em conclusão, verificou-se, que o PSHM e instrumentos complementares podem mensurar a aptidão e o talento, preliminarmente, no entanto, encontra-se em processo de validação, normatização e fidedignidade para padronização e estabelecimento do percentil para disponibilização de uso.

Palavras-chave: Identificação, Aptidão musical, Talento Musical, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A aptidão musical é considerada por Gordon (2015) e Gagné e McPherson (2016) a medida do potencial (possibilidades interiores, inteligência musical e *giftedness*/criatividade) para realizar-se na área da Música. De um lado, trata-se de um potencial em eminência ou musicalidade precoce, de outro, o talento musical, o qual pode ser observado no curso da realização musical mediante a performance ou a produção criativa do indivíduo. Aprendizagem acelerada, motivação, níveis de inteligência emocional, capacidade de audição, senso estético, psicomotricidade, sobre-excitabilidade, memória musical, pensamento divergente, entre outros são observados também (GORDON, 2015; GAGNÉ; MCPHERSON, 2016).

A aptidão e o talento musical continuam sendo um importante objeto de pesquisa. Na atualidade, os estudos empíricos elencam variáveis como o treinamento musical, as experiências prévias, as oportunidades educativo-musicais e os elementos de base genética de modo a realizar uma sondagem que possibilite compreender a natureza da aptidão e do talento e seu impacto na área da Música. As pesquisas de Tan *et al.*(2014), Vieira (2017), Schellenberg (2019), Knyazeva (2019), Barrett *et al.*(2020), Correia *et al.*(2022) e Vanzella *et al.*(2022) são exemplos dentre os estudos mais atuais.

Conhecer os níveis de musicalidade dos indivíduos possibilita a elaboração do plano individualizado e coletivo a fim de atender as necessidades educativas de cada estudante. Adaptações de recursos e materiais, suplementação de conteúdos, articulações pedagógicas musicais e encaminhamentos extraescola podem ser feitos de modo mais acertivo quando se tem por base o conhecimento prévio da aptidão musical (GORDON, 2015; GAGNÉ; MCPHERSON, 2016).

No Brasil, Koga (2021) apontou a ausência de procedimentos para *screening* na Educação Básica com a finalidade educativo-musical, no entanto, constatou que há autores, no âmbito internacional, com procedimentos importantes, os quais destacam-se Haroutounian (2014), Gordon (2015), Kirnarskaya (2020) e Hernández e Pérez (2022).

Nota-se, infelizmente que há escolas de Educação Básica no Brasil sem a presença do educador musical, apesar da existência da Lei nº13.278/16. A formação dos docentes músicos se depara com situações desafiadoras e problematizações como a desvalorização do ensino de Música (FONTERRADA, 2020). Considerando os direitos dos estudantes talentosos, público da Educação Especial, Lei nº 9394/96 e

a ausência dos educadores musicais nas escolas, surge o Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM) e instrumentos complementares.

O PSHM e instrumentos complementares sinalizou indivíduos com índices superiores de aptidão (KOGA, 2021; KOGA; RANGNI, 2021). Houve a contatação de indicadores satisfatórios ($p < 0,05$ no teste qui-quadrado) no PSHM e correlação significativa entre os itens e dimensões em relação ao índice de aptidão ($p < 0,05$ no *W* de *Kendell*) como também foram observadas diferenças entre escolas com a disciplina de Música e aquelas sem. Para exemplificar: no teste estatístico *Mann-Whitney*, obteve-se $p = 0,0479$, considerado estatisticamente significativo para os 1º anos; $p = 0,0031$, muito significativo para os 2º anos; $p = 0,0001$, considerado extremamente significativo para os 3º anos; $p = 0,0487$, significativo para os 4º anos, e $p = 0,0040$ e muito significativo para os 5º anos. As escolas públicas e privadas apresentaram diferentes distribuições fatoriais porque a amostra de estudantes da rede privada generalizou mais os elementos musicais que os da rede pública (KOGA; RANGNI, 2021).

Em síntese, há um relevante número de estudantes talentosos em Música e outros que podem se beneficiar desse tipo de aprendizagem (KOGA; RANGNI, 2021; 2022). Por essa razão, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar o Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM) e instrumentos complementares como uma possibilidade para a identificação de casos de talento musical, a partir das medidas de aptidão.

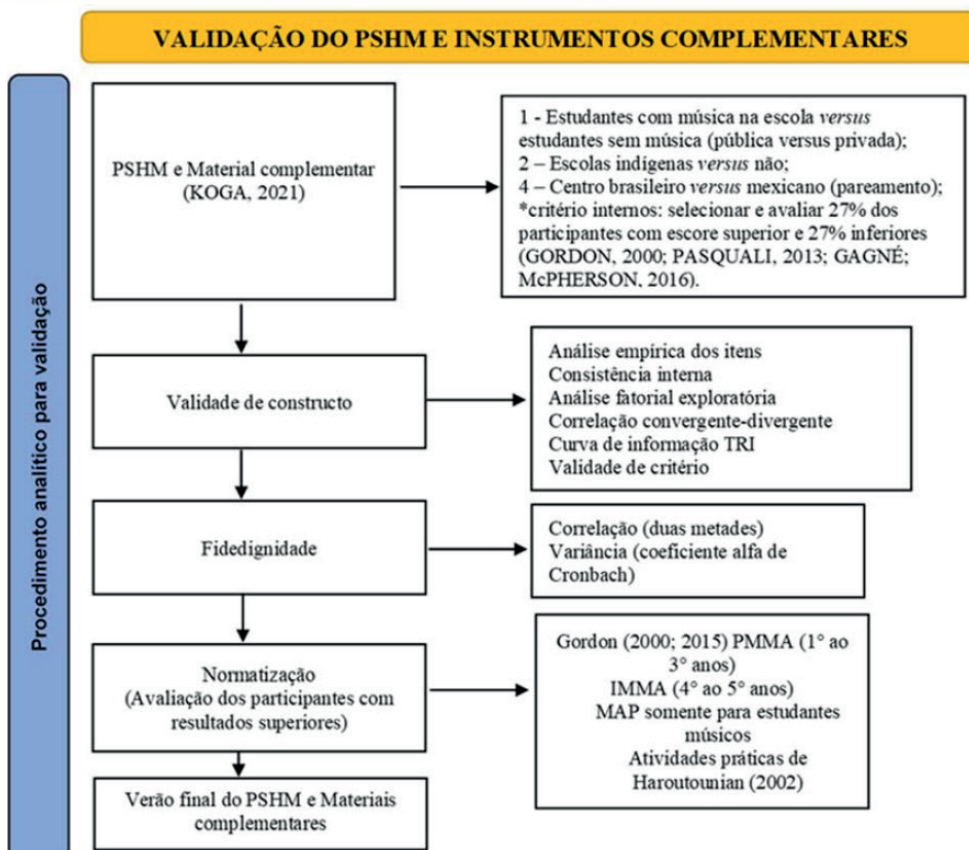
METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa psicométrica pautada na Teoria de Resposta aos Itens (TRI) e Método Psicofísico de Comparação por Pares (ROEDERER, 2022; PASQUALI, 2013). A aptidão musical foi considerada um traço latente ou constructo, a qual foi possível apreender a partir de tarefas (itens) desempenhadas pelo indivíduo. O desempenho foi pensado como efeito e a aptidão musical a causa (PASQUALI, 2013).

Os itens sonoros foram selecionados de modo controlado por meio do levantamento de estudos prévios na área da Neurocinecia musical e ministração dos pares de item em situação experimental (KOGA, 2021). Ademais, as escalas e questionários foram elaborados em forma de itens de indicadores de aptidão e talento amplamente discutidos pelos pesquisadores da área da Música, Psicologia

e Educação e também pela análise de conteúdo por meio da avaliação criteriosa de juízes especialistas e aplicação piloto em uma pequena amostra de indivíduos a fim de averiguar índices de compreensão do conteúdo dos itens (KOGA, 2021). A Figura 1 esboça a etapa, na qual o PSHM e seus instrumentos estão sendo submetidos.

Figura 1 – Etapas que estão em andamento na pesquisa



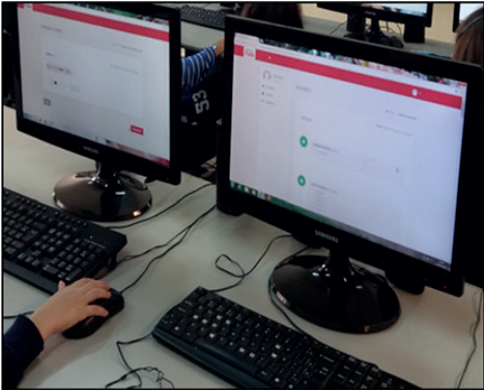
A presente pesquisa encontra-se em andamento, etapa de validação, normatização, padronização e fidedignidade, e conta com autorização deferida pelo Comitê de Ética em Pesquisa com CAEE 5 2224021.0.0000.5504.


RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PSHM é composto por uma escala sonora organizada em 54 pares de itens sonoros divididos em oito dimensões, as quais elencam-se: timbre (11), melodia (9),

intensidade (7), harmonia (6), polifonia (3), duração (5), padrão-rítmico (10) e agógica (3) (KOGA, 2021). A seguir dois pares de itens (A e B) da escala psicofísica do PSHM como exemplo.

Figura 2 e 3 – Faixa-treino com dois pares para o disernimento melódico





NOME: _____

CÓDIGO: _____


EXEMPLOS – FOLHA DE RESPOSTA DO PSHM

IGUAL			
			X

DIFERENTE			X

FAIXA TREINO MELODIA

Voice



https://drive.google.com/file/d/1Fui2Rwrlq-TxZKmxWYnHsOiyctb_k1hr/view?usp=share_link

Fonte: acervo das pesquisadoras

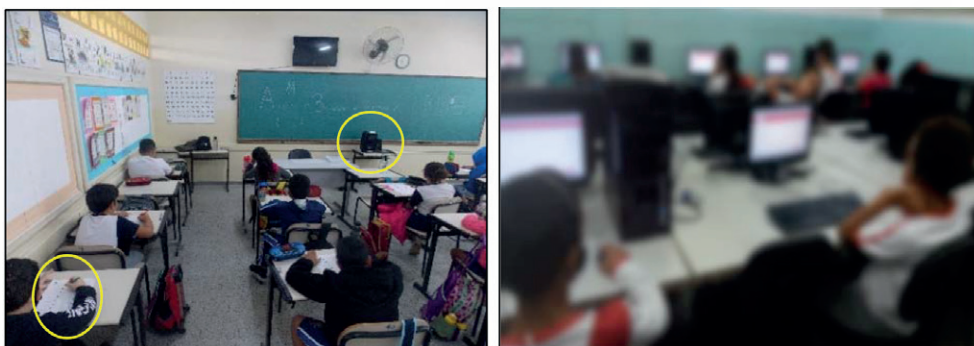
Roederer (2002) discute que a percepção é uma experiência sensorial que difere entre os indivíduos no seguinte processo: fonte-meio-receptor. O processamento sonoro pelo cérebro ocorre no mais alto nível cognitivo envolvendo mecanismos pouco explorados. No entanto, mesmo em situações, nas quais o indivíduo possa apresentar transtornos ou deficiências que venham impactar a cognição, a recepção do estímulo-resposta poderá ser realizada sem maiores problemas porque a Psicofísica opera a partir de sensações sistematicamente controladas e o indivíduo emite respostas (verbais ou corporais) do que sentiu. Às vezes são respostas conscientes ou inconscientes, por isso, o experimentador deve ter bem claro o constructo observado para poder apreendê-lo e analisa-lo, atribuindo significação. Ademais, motivações são elaboradas a fim de mobilizar o indivíduo a prestar atenção aos estímulos sonoros elencados E observa-se as reações emocionais provocadas. Destaca-se, todavia, o ponto favorável ocasionado pela Psicofísica, o qual consiste no fato de que alguns componentes musicais são comuns a todas as culturas, viabilizando a validade, normatização e padronização de procedimentos com pares controlados de sons.

Adicionalmente, o PSHM compõe-se de: um questionário para análise do contexto musical familiar, dois questionários para os estudantes em avaliação, uma

escala de indicação da aptidão e talento musical para os professores em geral (pedagogos e licenciados) e outra para os professores músicos, um guia de observação para crianças da etapa da Educação Infantil e outro para estudantes com deficiência, um roteiro de entrevista para o estudante identificado e um roteiro de entrevista para a equipe gestora a fim de conhecer o contexto da unidade escolar (KOGA, 2021). Toda a estrutura apresentada sobre o PSHM e instrumentos complementares foi embasada em estudos de Haroutounian (2014), Gordon (2015) e Gagné e McPherson (2016).

O PSHM e os instrumentos complementares podem ser aplicados individualmente ou em grupo em versão impressa e outra **online**. Recomenda-se, ambientes silenciosos com pouca estimulação quando houver a realização da sondagem musical. Especificamente, na escala sonora, fones de ouvido externos poderão ser utilizados, mas não são imprescindíveis (KOGA, 2021). As Figuras 4 e 5 demonstram as possibilidades de aplicação do PSHM em sala de aula. Os círculos amarelos demonstram exemplos da folha de resposta e o equipamento de reprodução dos pares de sons (um computador e uma caixa amplificadora).

Figuras 4 e 5 – aplicação do PSHM e instrumentos complementares na Educação Básica



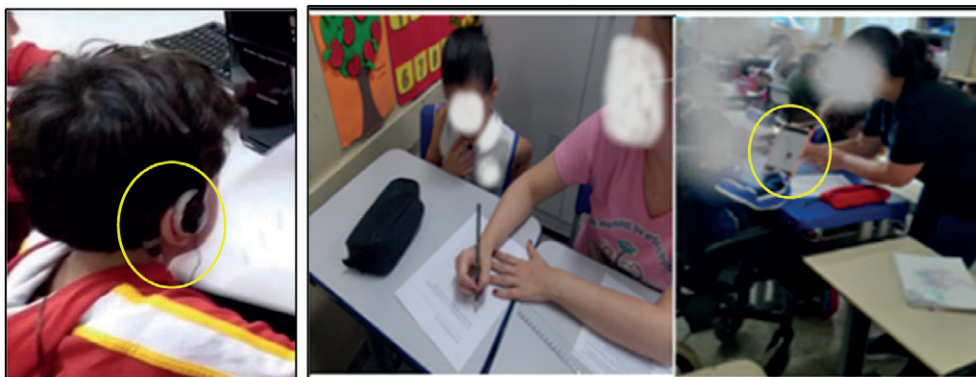
Fonte: acervo das pesquisadoras

Qualquer professor interessado pela Educação Musical e pela identificação do talento musical poderá ministrar o PSHM e instrumentos complementares, entretanto, sugere-se, que o docente leia atentamente o manual instrucional, assista aos tutoriais e busque sanar suas dúvidas diretamente com a autora do teste via email., sendo que tais materiais contará com todas essas especificidades em breve.

*Podcasts*¹ e vídeos elaborados pela autora também colaboram contemplando com informações sobre a aptidão, talento musical e uso do PSHM. Caso haja crianças com deficiência, o docente deverá ler as instruções específicas antes de realizar a sondagem em sua sala de aula. Todas as crianças, sempre que possível, deverão participar (KOGA, 2021).

Sobre os estudantes com deficiência, destaca-se que o PSHM e instrumentos complementares estão passando por uma segunda revisão com vista a alinhar um pouco mais as adaptações considerando os tipos de deficiência encontradas nas instituições escolares. Haverá instruções para aplicações utilizando equipamentos tecnológicos de apoio e vídeos com a interpretação dos conteúdos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). As figuras 6, 7 e 8 exemplificam os estudantes em sondagem musical, um com deficiência auditiva (implante coclear), uma com deficiência visual e uma com paralisia cerebral.

Figuras 6, 7 e 8 – aplicação do PSHM e instrumentos complementares com estudantes com deficiência



Fonte: acervo da pesquisadora

O roteiro de aplicação recomenda: os estudantes preenchem o questionário respectivo a sua faixa etária; em seguida o docente lê as instruções padronizadas e apresenta os exemplos; realizar os exercícios treino; e, finalmente, o teste sonoro poderá ser iniciado. O questionário familiar poderá ser enviado para os responsáveis, bem como poderá ser preenchido em reuniões de pais e mestres. Ressalta-se, que a escala destinada para o professor de Música pode ser enviada ao profissional

1 <https://open.spotify.com/episode/27v2dIDKgot5BfFaEbKqZG>

sempre que a criança estiver matriculada em conservatórios ou projetos voltados para o ensino de Música. Se houver o docente músico na escola, ele mesmo responderá a escala de indicação destinada ao especialista e até realizar o PSHM. Caso o docente seja novo na escola, poderá solicitar, junto a equipe gestora, uma entrevista utilizando o roteiro do PSHM. A entrevista com a equipe gestora é considerada relevante para que se possa tomar decisões referentes à suplementação curricular, encaminhamentos e o planejamento individual, bem como o enriquecimento com toda a sala de aula, entre outras decisões e solicitações de recursos.

Tanto o PSHM quanto os instrumentos complementares contam com versões para o inglês, espanhol e orientações para uso com estudantes de escolas indígenas (prevê a tradução simultânea das instruções e uso de sinônimos no dialeto local). As figuras 9 e 10 ilustram o uso do PSHM e instrumentos complementares em uma escola no México e outra indígena no Brasil.

Figura 9 e 10 – uso do PSHM e instrumentos complementares em escola mexicana e indígena



Fonte: acervo das pesquisadoras.

A tabulação dos instrumentos do PSHM é automática na modalidade **online** e os resultados disponibilizados, prontamente, assim como há orientações para análise das respostas das escalas e questionários em uma máscara de correção para a versão impressa com usabilidade intuitivas. O manual do teste traz a tabela de pontuação, cuja porcentagem bruta poderá ser convertida em percentil (score) e, quando a validação estiver concluída, o novo manual do PSHM oferecerá explicações detalhadas para a interpretação dos escores. Os Resultados gerais e

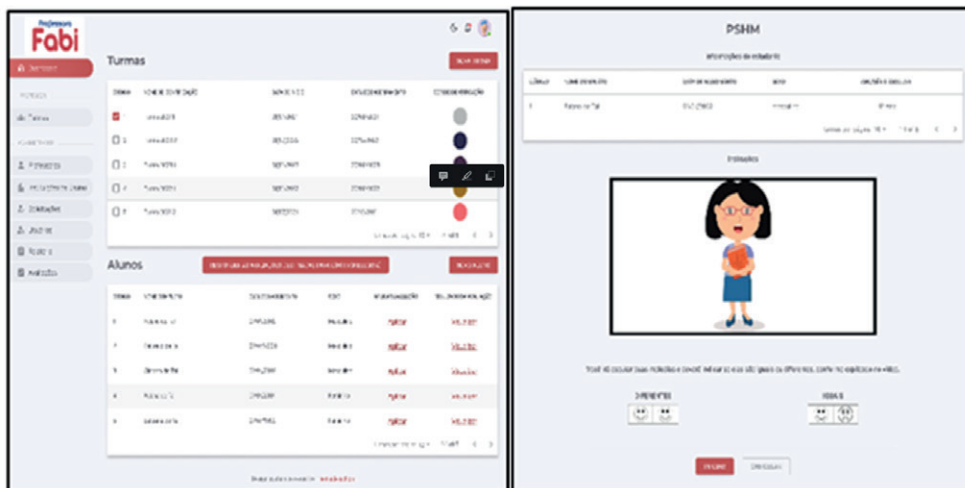
específicos são gerados para facilitar a análise do docente que estiver aplicando os instrumentos (KOGA, 2021). Vale destacar que a plataforma está sendo aperfeiçoada. A figura 11 demonstra o *design* dos resultados da turma em sondagem em todos os instrumentos do PSHM na plataforma Professora Fabi. Também a figura 12 e 13 são exemplos.

Figura 11 – Dashboard dos resultados em todos os instrumentos do PSHM



Fonte: Rafael Pereira (desenvolvedor)

Figura 12 e 13 – Dashboard das turmas cadastradas e tela de resposta



Fonte: Rafael Pereira (desenvolvedor)

Com os estudos experimentais e psicométricos descritos em Koga (2021) e Koga e Rangni (2021), fundamentando-se em Pasqualli (2013), Gordon (2015) e Hernández e Pérez (2022) foi possível estabelecer três faixas ou crivo para os estudantes identificados no PSHM, são eles: estudantes com resultados inferiores aqueles que pontuarem igual ou abaixo do escore 30; entre 31 e 40 podem ser considerados na faixa média e 41 em diante estarão aqueles com aptidão musical superior. No entanto, é preciso destacar que a sinalização dos escores como pontos de corte está sendo realizada com a finalidade de exemplificação dos resultados. Os instrumentos estão na etapa de validação, normatização, padronização e fidedignidade, conforme orienta Pasqualli (2013). Vale mencionar que ainda serão estabelecidas notas de cortes diferentes considerando as realidades escolares, idades, diversidade de estudantes e o número total da amostra.

Tanto o PSHM quanto os instrumentos complementares foram desenvolvidos para a realização de sondagem ou identificação de casos de talento musical a partir dos índices de aptidão musical. Para a confirmação do talento musical deve-se considerar a avaliação longitudinal conduzida por um profissional músico com formação na área do talento (HAROUTOUNIAN, 2014; GORDON, 2015; GAGNÉ; MCPHERSON, KIRNARSKAYA, 2020; KOGA, 2021). Em procedimentos de sondagem é comum haver falsos positivos ou negativos (PASQUALI, 2013), por isso, é importante seguir monitorando os estudantes após a identificação. A sondagem somente

fará sentido se seu desdobramento for o atendimento educacional especializado ou o contato educativo com a Música mediado por profissionais músicos (GORDON, 2015; HAROUTOUNIAN, 2014; HERNÁNDEZ; PÉREZ, 2022).

A aptidão musical é considerada, no material do PSHM, como algo potencial ou eminente, na qual o indivíduo demonstra por meio do comportamento e da motivação seu amor pela Música, dando indícios como: sensibilidade auditiva acentuada, capacidade para cantar afinado, balbucio ou gosto por cantar o tempo todo, brincar com instrumentos, sonhar acordado, ser demasiadamente imaginativo, apreciar inventar músicas, alta sensibilidade emocional, etc. Por outro lado, nos instrumentos do PSHM o talento é apreendido no momento em que o indivíduo consegue demonstrar suas habilidades improvisando, compondo, tocando de ouvido, sendo capaz de reproduzir um trecho musical de uma única audição, discernimento preciso de fragmentos musicais, demonstração de senso estético, memória musical, habilidade psicomotora, e assim por diante (HAROUTOUNIAN, 2014; GORDON, 2015; KIRNARSKAYA, 2020; KOGA, 2021).

O contato com a área da Música beneficia os estudantes em geral e, portanto, deveria ser ofertada a todas as escolas e em todos os níveis de ensino e a Educação Básica não tem como responsabilidade principal formar o artista, mas seres humanos nas mais diferentes rotas de aprendizagem (GORDON, 2015; FONTEERRADA, 2020). Porém, quando há um estudante interessado em fazer da Música sua profissão é preciso acolher e dar a ele elementos educacionais que o possibilite realizar-se na área (HAROUTOUNIAN, 2014; KIRNARSKAYA, 2020; KOGA, 2021).

Os estudos de Haroutounian (2014), Gordon (2015) e Gagné e McPherson (2016) orientam que após os procedimentos de identificação e avaliação recomenda-se a elaboração de estratégias de enriquecimento musical pautadas na área de interesse do estudante. O resultado da avaliação musical, bem como outros procedimentos avaliativos, também são relevantes na elaboração do plano individualizado, inclusive considerando uma articulação com a sala de aula². Não basta apenas identificar ou encaminhar o estudante talentoso para um conservatório, programa social voltado para o ensino de Música ou criar um projeto pontual na escola, torna-se imprescindível a articulação dos conhecimentos em relação a área de interesse.

2 Algumas experiências de enriquecimento na sala de aula: 1 <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671>; 2 <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book-altas-habilidades-e-superdotacao.pdf>

O que seria de Chico Buarque na composição se não fosse seu desenvolvimento em Língua Portuguesa para além do seu talento musical?

Haroutounian (2014) alerta que estudantes talentosos em Música podem considerar a escola e o ensino tradicional desinteressantes. Por essa razão, articular o conhecimento da Música às outras disciplinas pode tornar o processo educativo mais atrativo. Haroutounian (2014) apresenta metodologias da Educação Musical como os métodos Dalcroze, Kodály, Willems, Gordon, Orff, etc., e sugere atividades para professores da área da Música. No entanto, as atividades musicais orientadas pelos métodos anteriores são replicáveis a outros conteúdos. São exemplos: conteúdos de matemática internalizados com música (paródia), a análise da letra de uma canção nas aulas de Português e Inglês, a apreciação de uma obra como estratégia para conhecer um período na disciplina de História ou investigar a biografia de algum compositor como forma de aprofundar os conhecimentos em Geografia, entre outras possibilidades.

A elaboração de espetáculos e apresentações para a comunidade podem ser consideradas formas de enriquecimento para o estudante talentoso e sua turma. A produção de Koga e Rangni (2022) relatou a montagem adaptada do musical "O Fantasma da Ópera" com estudantes de um 5º ano. A atividade possibilitou articular a Música com os conteúdos obrigatórios do currículo. Além disso, foram realizados os procedimentos de identificação e avaliação do talento musical, sendo que toda a turma passou pelo procedimento de enriquecimento musical, o qual exemplifica o trabalho com estudantes talentosos no contexto da sala de aula.

É importante ressaltar que, em Música é preciso que se faça um trabalho individualizado porque não são todos os estudantes dispostos a pleitear uma carreira musical ou pretendem se aprofundar no estudo técnico e teórico ou realizar treinamentos por longos períodos, conforme discute Kirnarskaya (2020), sobretudo por haver etapa do desenvolvimento musical com algumas especificidades técnicas, as quais envolvem o domínio instrumental e até condições físicas (alcance vocal, tonus muscular, resiliência, aspectos emocionais, etc.) específicas de cada indivíduo.

Nas perspectivas teóricas de Haroutounian (2014) e Gordon (2015) e com base nos resultados de Koga (2021), Koga e Rangni (2021; 2022) é imprescindível equilibrar e articular o trabalho musical coletivo com o individual, porque o talento é individual contudo impacta no meio social e no coletivo.

Em síntese, há uma legislação destinada a garantia de direitos ao público da Educação Especial, a qual concatena os estudantes com talento (altas habilidades

ou superdotação). Dentre estes indivíduos estão aqueles que se destacam musicalmente. Além disso, há legislação orientando o ensino de Música nas escolas e os benefícios dessa modalidade de aprendizagem (BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2015; 2016).

Haroutounian (2014) relata que faltam programas voltados para o desenvolvimento artístico inclusive correlacionados com o talento, ou seja, programas de enriquecimento. Para a autora o futuro das linguagens artísticas e produções culturais e o desenvolvimento de talentos estão ameaçados pela desvalorização, sobretudo, educacional. Para Gordon (2015) quando há a disciplina de Música nas escolas ou em forma de projetos estão mais no âmbito do entreterimento ou como recurso educativo complementar e não como uma formação que trabalhe habilidades e competências musicais dando de fato uma perspectiva de construção de uma carreira. Para Gordon (2015) o divertimento é temporário, mas a compreensão musical e a internalização do conhecimento perpetua-se por toda a vida do indivíduo dando a ele a opção de ser e agir no mundo. Ainda, para esse autor, adultos que não desenvolvem a compreensão musical e a apreciação não irão valorizar a Música futuramente. Afinal, a valorização atrela-se, para o autor, à vivência e a experiência musical.

Por fim, a falta de instrumentação para sondagem torna o processo de atenção educacional ao talento musical um desafio a ser transposto em projeções futuras (KOGA, 2021; KOGA; RANGNI, 2021; HERNÁNDEZ; PÉREZ, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aptidão e o talento musical se apresentam distintamente nos indivíduos e podem ser observados em diferentes contextos históricos, sociais e econômicos, independentemente do nível de experiência musical. Quanto antes esses aspectos forem identificados e avaliados, melhores serão as chances de alinhar o planejamento educativo às necessidades educacionais musicais do indivíduo talentoso, inclusive promover uma aproximação precoce do estudante talentoso com um profissional da área da Música. É imperioso assinalar que desarmonias e questões emocionais poderão ser precocemente atendidas ocasionando uma melhor qualidade de vida desses indivíduos, pois acolhe-los pode colaborar para a elaboração e condução do plano individualizado.

Por fim, os estudantes talentosos musicalmente apresentam o que desejam aprender e os docentes articulam o que eles precisam internalizar para alcançar autonomia e domínio. Como o talentoso pianista russo Vladimir Horowitz³ costumava ressaltar em suas entrevistas “o piano é o instrumento mais fácil de começar a tocar e o mais difícil de dominar. Pois, a diferença entre o ordinário e o extraordinário está na prática”. O universo musical depende do treino evidentemente, mas os níveis de aptidão também colaboram como matéria-prima para o talento.

REFERÊNCIAS

BARRETT, K. C.; BARRETT, F. S.; JIRADEJVONG, P.; RANKIN, S. K.; LANDAU, A. T.; LIMB, C. J. Classical creativity: A functional magnetic resonance imaging (fMRI) investigation of pianist and improviser Gabriela Montero. **NeuroImagem**: Amsterdam, v. 209, n. 116496, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116496>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de música será obrigatório**. Brasília, 02 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei que regulamenta a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação**. Brasília, 29 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

3 Documentário *The art of Piano* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pnSBQVRDbdw>

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 22 maio 2023.

CORREIA, A. I.; VINZENCI, M.; VANZELLA, P.; PINHEIRO, A. P.; SCHELLENBERG, G.; LIMA, C. Individual Differences in Musical Ability Among Adults with No Music Training. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**: Estados Unidos, v. 1, n. 14, p. 1-14, 2022. DOI: 10.1177/17470218221128557

FONTEERRADA, M. T. O. Música e Políticas Públicas na Educação Básica. **Revista Fladem Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 6-20, 2020. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/revista-fladem-1>. Acesso 31 jan. 2023.

GAGNÉ, F.; MCPHERSON, G. Analyzing musical prodigiousness using Gagné's integrative model of talent development. *In*: MACPHERSON, G.(Org.). **Musical prodigies: interpretations from psychology, education, musicology and ethnomusicology**. Reino Unido, Oxford University Press, 2016, p. 03 – 114.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical para recém- nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 4ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. 174p.

HAROUTOUNIAN, J. Artistic Ways of Knowing: Thinking Like an Artist in the STEAM Classroom. *In*: Stewart, Arthur J. *et al.* (Orgs.). **Converting STEM into STEAM Program**. Suíça: Springer, 2014. p. 169-183.

HERNÁNDEZ, C. A.; PÉREZ, L. G. Normativización de una escala para la detección temprana de talentos musicales (TAMU). **Sobredotação**: Espanha, v. 17, n. 1, p. 193-220, 2022. Disponível em: https://www.aneis.org/wpcontent/uploads/2022/03/revista_sobred_Alta.pdf. Acesso em 17 de maio 2023.

KNYAZEVA, T. S. Musical abilities and intelligence as a subject of research in musical psychology and psychology of musical education. **Musical Art and Education**: Rússia, v. 7, n. 3, p. 30-45, 2019. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-3-30-45

KIRNARSKAYA, D. K. Diagnoses of musicality the structure of musical giftedness. **Journal of Musical Science**: Rússia, v. 8, n.1, p. 124-132, 2020. DOI: 10.24411/2308-1031-2020-10014

KOGA, F. O. **Protocolo para Screening de Habilidades Musicais**. Marília: Selo Cultura Acadêmica/Editora Unesp, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-113-3>

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Identificação do Talento Musical na Escola. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 114-123, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57855

KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 103, n. 265, p. 823-842, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671>

ROEDERER, J. **Introdução à Física e Psicofísica da Música**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SCHELLENBERG, E. G. Correlation = Causation? Music Training, Psychology, and Neuroscience. **Revista Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**: Estados Unidos, v. 14, n. 4, p. 475-480, 2019. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/aca0000263>

TAN, Y. T.; MCPHERSON, G. E.; PERETZ, I.; BERKOVIC, S. F.; WILSON, S. J. The genetic basis of music ability. **Frontiers in Psychology**: Estados Unidos, v.5, n. 658, p. 1-19, 2014. DOI: <http://www.frontiersin.org/Psychology/editorialboard>

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VANZELLA, P.; BRAUN JANZEN, T.; OLIVEIRA, G.A.D.; SATO, J.R.; FRAGA, J.F. Perception and identification of tones in different timbres: using pupil diameter to investigate absolute pitch ability. **Psychology of Music**: Estados Unidos, v.00, n.0, p.1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/03057356221091598>

VIEIRA, J. R. Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciados em música: uma pesquisa experimental. Tese de Doutorado em Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/unirio/11579> Acesso em 17 de maio 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.034

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: MODELAGEM COMPORTAMENTAL COMO PRÁTICA INTERVENTIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

LUCIENE AMARAL DA SILVA

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, luciene.silva@arapiaraca.ufal.br

RESUMO

O aumento no número de diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, associado ao considerável aumento no uso de metilfenidato, psicoestimulante usado para inibir as disfunções do TDAH, revela que estamos no período em que mais tem se diagnosticado crianças com esse transtorno, e o tratamento somente com a medicação é ineficiente, uma vez que ao suspender o uso, os sintomas retornam na mesma intensidade. O objetivo da pesquisa foi conhecer quais práticas interventivas podem ser usadas na estimulação cognitiva de crianças com TDAH como alternativa ao uso da medicação. Foi utilizado o método de pesquisa qualitativa através de uma rescisão de literatura sobre o tema nos portais Google Acadêmico, SciELO e Periódicos da CAPES. Como resultado, foi encontrado a necessidade da união da tríade, família, escola e terapia para que as estratégias seja efetivadas, os ambientes da criança tem papel fundamental de articular meios que auxiliem a modelação comportamental da desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade, e que há necessidade de pesquisas sobre mais estratégias que podem ser utilizadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: TDAH, Modelagem Comportamental, Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes sem compreensão e levando os rótulos de “problemáticos”, “desmotivados”, “avoados”, “malcriados”, “irresponsáveis”, “indisciplinados” ou até mesmo “pouco inteligentes” (Dawson *et al.* 2022), crianças em idade escolar, não são vista de forma diferenciadas por apresentar estes comportamentos e passam por situações discriminativa pelo desconhecimento, por parte dos adultos cuidadores, da possibilidade da existência de algo a mais que um comportamento disfuncional.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-5), como um transtorno do neurodesenvolvimento, que é identificado na infância e é caracterizado pela desatenção, visto que, em alguns casos pode vir acompanhado de hiperatividade e impulsividade, sendo categorizado em 3 tipos, com predominância da desatenção, com predominância da hiperatividade e impulsividade e quando combina as duas características.

Levando em consideração a realidade atual, que a cada dia aponta um crescimento nos diagnósticos de TDAH em todo o mundo, afetando entre 5 a 7% da população mundial, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) e considerando também o aumento exponencial do uso do medicamento metilfenidato (fármaco psicoestimulante) com nome comercial de Ritalina, que aumenta o prazo de concentração, como uma das indicações para o TDAH, dados estes obtidos com a apresentação de receitas, sem contabilizar o medicamento vendido sem a receita, tornando o Brasil o segundo maior país a consumir o psicoestimulante, perdendo apenas para os Estados Unidos (OMS, 2022). Este panorama levanta muitos questionamentos sobre os motivos do aumento no diagnóstico. Estudos apontam que a interferência de elementos da vida moderna no aceleração das informações e ausência de foco e atenção, uso indiscriminado de telas, leva a população a afirmar ter TDAH sem a presença efetiva de diagnóstico, mostra como consequência o uso indiscriminado de medicação psicoestimulante como forma de controlar os sintomas.

O TDAH no início era considerado um transtorno de comportamento caracterizado pelo fato da criança apresentar um “mau” comportamento social, e isso era visto e tratado como apenas um desvio de conduta, então sempre foi visto como ‘birra e preguiça’. Com o avanço das pesquisas, começou-se a perceber que se

tratava de um transtorno de base neurológica, e assim, tanto os diagnósticos quanto o tratamento precisavam ser redirecionados. Nessa direção, Russell A. Barkley (2000, p.35) afirma que: "(...) é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. Tem uma raiz central: a deficiência da inibição".

Crianças com TDAH tendem a ter menos esforço em atividades que ela não considera atrativa e nem motivante, apresenta desenhos com grau de imaturidade elevado, dificuldade em reconhecer símbolos, pouca coordenação motora, e costumam se movimentar com frequência na sala aula, comportamentos importantes de serem observados, quando se está investigando o transtorno.

Em casos mais graves em que apresentam dificuldade na aquisição e retenção de habilidades específicas que podem ocasionar disfunção nas funções executivas de atenção, memória, resolução de problemas, linguagem, interação social e percepção, precisam fazer uso da medicação para poder auxiliar na modelagem comportamental.

O tratamento do TDAH é feito com medicação, em casos que necessitam da intervenção medicamentosa e que necessita também de práticas interventivas através de psicoterapia. Essas práticas interventivas que são usadas na clínica psicológica precisam ser divulgadas para que a escola, lugar de grande prejuízo para a criança, possa desenvolver estratégias que deem suporte ao tratamento da criança com TDAH que envolve a prática clínica, a família e a escola, como tríade na melhoria da vida de crianças com TDAH. Sendo assim, a questão de pesquisa foi investigar como a modelagem comportamental pode ser utilizada como prática interventiva no ambiente escolar.

A pesquisa traz relevância social porque fornecerá subsídios para o tratamento das pessoas com TDAH, tanto no ambiente clínico, quanto escolar e familiar e contribuirá para as pesquisas na área por fornecer um compilado de práticas interventivas para a modulação Comportamental da criança com TDAH.

Para isso, a pesquisa se apropriou do referencial teórico da neurociência e da análise do comportamento para embasar as análises que foram desenvolvidas a partir de uma revisão da literatura sobre a temática. Como resultados, foi encontrado a necessidade da união da tríade, família, escola e terapia para que as estratégias seja efetivadas, os ambientes da criança tem papel fundamental de articular meios que auxiliem a modelação comportamental da desatenção e/

ou hiperatividade e impulsividade, e que há necessidade de pesquisas sobre mais estratégias que podem ser utilizadas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, em que foram analisadas informações semelhantes sobre as estratégias de modelagem comportamental que podem ser usadas com crianças com TDAH e a aplicação delas na sala de aula. O estudo propôs reunir informações acerca da temática de forma específica, contribuindo com os estudos da área (Souza,2010).

Para fundamentar a base teórica sobre a temática foi feita pesquisa bibliográfica que procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros, como também busca conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema.

Para o levantamento dos artigos na literatura, foi realizada uma busca nas bases Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de nível superior (CAPES). Foram utilizados descritores como: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, comportamentos inadequados e adequados, aprendizagem no contexto escolar, manejo de comportamentos problemáticos, estratégias de modelação. Os critérios de seleção dos artigos foram: publicados em português, que trouxesse a temática na íntegra, e que fosse embasado na Análise do Comportamento.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Pesquisas realizadas a partir de neuroimagem, mostrou que o lobo pré frontal é responsável pelo freio dos impulso que vem de outra área do cérebro, as pessoas com TDAH possuem um lobo pré frontal pouco ativo, não como o funcionamento do cérebro de pessoas sem o transtorno, porque especificamente as áreas ligadas as partes dos neurônios inibitórios de funções motoras, de impulso que vem do sistema límbico não se ativam com a mesma força que os de uma pessoa sem TDAH. Na configuração neurofisiológica das pessoas com TDAH, o lobo frontal por não ser extremamente ativo é caracterizado por ter um hipofuncionamento, ou seja, com pouca funcionalidade e possui um sistema límbico responsável pelas emoções

hiperfuncional, por isso que quando a criança é diagnosticada com déficit de atenção é difícil entender porque ela fica tão focada quando está jogando um videogame por exemplo.

Isso demonstra que, tudo que envolve as áreas emocionais, faz com que a criança se prenda com maior facilidade na atenção que deve dar a alguma atividade, mediante a hiperfuncionalidade da área límbica do cérebro que atua nas emoções. Não é da atenção que essa criança precisa, decorrente de um processo de modelagem mais ampla, mas da emoção que foi colocada em cada atividade, por isso que ela vai prestar atenção.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é com frequência diagnosticado na infância, e por ter relação com o fracasso escolar e dificuldades na vida pessoal e profissional do indivíduo (Barkley, 2008), é na escola que aparecem os sinais do prejuízo. Mesmo assim, ainda existe grande quantidade de diagnósticos realizados de forma tardia. Pesquisas epidemiológica apresentam resultados que conflitam entre si mediante diversas variáveis envolvidas nos diagnósticos em diferentes países, mesmo assim, os dados apontam que a prevalência do TDAH está entre 6% a 13% em crianças com idade escolar, sendo prevalente em indivíduos do sexo masculino (Golfeto & Barbosa, 2003), visto que, o comportamento de hiperatividade é o mais identificado, já que em indivíduos do sexo feminino ele se apresenta em prevalência com a desatenção (APA, 2014).

Com isso, estima-se que mais da metade dos indivíduos diagnosticados com a patologia, permanecem com sintomas na vida adulta, o que contribui negativamente na vida acadêmica, afetiva, profissional e social. O que é percebido é que jovens e adultos portadores do TDAH costumam ter dificuldade de planejar uma rotina, por exemplo, sendo muitas vezes taxados como desorganizados, dependentes, preguiçosos visto que realizar compromissos sozinhos e sem serem lembrados é algo difícil para quem tem o transtorno.

Nessa direção é percebido a importância de um diagnóstico precoce e tratamento correto para a contribuição de sintomas mais brandos. O diagnóstico é feito a partir da presença de uma tríade de sintomas como a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade, que podem aparecer em conjunto ou de forma separada. Quando o indivíduo apresenta apenas critérios de desatenção, o diagnóstico é identificado como TDAH do tipo predominantemente desatento. Mas, se apresenta apenas critérios de hiperatividade e impulsividade, o diagnóstico é identificado como TDAH do tipo predominantemente hiperativo-impulsivo. Para que seja confirmado o

diagnóstico, é necessário que exista um padrão persistente e duradouro do comportamento que tenha interferência na vida escolar e pessoal da criança.

Na desatenção o indivíduo precisa apresentar pelo menos cinco sintomas dos citados pelo DSM-5, como cometer erros por descuido, ter dificuldade de prestar atenção, não conseguir ficar atento a atividades lúdicas para entender as regras e por isso que na brincadeira não respeita essas regras, com frequência pode parecer não escutar quando uma pessoa lhe dirige a palavra, tem dificuldade de seguir regras, de organizar tarefas, evita com frequência se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado, perde as coisas com frequência, se distrai com facilidade com vários estímulos (APA, 2014).

Na hiperatividade e impulsividade, o indivíduo se remexe com frequência ou bate com as mãos e pés sem parar, pode correr ou subir em coisas em momentos e situações que não são apropriadas, fala demais com frequência, e por isso responde demais sem esperar as perguntas serem feitas, tem dificuldade de parar, fica como se estivesse ligado constantemente, tem dificuldade em esperar sua vez, interrompe as pessoas com frequência, dentre outros (APA, 2014).

O diagnóstico do TDAH é um processo complexo que envolve avaliação de múltiplos aspectos do comportamento do indivíduo, como também o histórico médico e a função cognitiva, para isso é necessário que seja feita uma avaliação clínica por um médico clínico geral ou pediatra, psiquiatra ou psicólogo especializado na área e que possuam treinamento e experiência na avaliação de transtornos mentais, especialmente o TDAH, para que seja feita uma avaliação clínica abrangente.

Os médicos pediatras muitas vezes são os primeiros a terem contato com essas crianças. Em muitos casos, eles iniciam a avaliação do TDAH, e podem encaminhar o indivíduo para um psiquiatra ou psicólogo especializado para uma avaliação mais aprofundada. Os psiquiatras, como médicos especializados em saúde mental podem fazer diagnósticos e prescrever medicamentos para o tratamento do TDAH, se caso seja necessário. Eles podem avaliar os sintomas, histórico médico e comportamental, bem como considerar outras condições de saúde mental que possam estar presentes.

Os psicólogos clínicos com formação em avaliação e diagnóstico de transtornos mentais, podem realizar entrevistas clínicas, avaliações neuropsicológicas e utilizar testes padronizados para avaliar os sintomas do TDAH. Os neuropsicólogos são especializados na avaliação das funções cognitivas e comportamentais relacionadas ao cérebro. Eles podem realizar testes específicos para medir a atenção,

impulsividade e outros aspectos relacionados ao TDAH. É importante procurar um profissional de saúde mental qualificado para obter um diagnóstico preciso do TDAH. O diagnóstico correto é crucial para um plano de tratamento eficaz e adequado às necessidades do indivíduo, por isso que há a necessidade da busca por uma avaliação padronizada para que sejam evitados erros de diagnósticos (Guilhardi, 2002).

Na avaliação, o profissional precisa comparar os sintomas e comportamentos apresentados pelo indivíduo com os critérios estabelecidos nos manuais diagnósticos como por exemplo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014) para TDAH que incluem sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que precisam de frequência, intensidade e presença em diversos contextos, de forma a afetar negativamente o funcionamento do indivíduo seja na família, na escola ou em outro espaço.

Essa avaliação deve ser feita em formato de entrevista com o indivíduo para a coleta das informações, além do que vai precisar solicitar informações de pais, professores e outras pessoas próximas à pessoa para obter uma imagem completa em diferentes ambientes. Outra questão a ser percebida na avaliação do indivíduo com TDAH é a história do seu desenvolvimento para verificar se o transtorno de comportamento estava presente desde a infância e se persistiram na adolescência e na fase adulta, diante de um diagnóstico em adulto. Em alguns casos, também podem ser usados testes psicológicos para avaliar a função cognitiva, a atenção e a impulsividade de forma mais objetiva. Os testes psicológicos são uma ferramenta importante na avaliação do TDAH, mas é essencial entender que nenhum teste único pode fornecer um diagnóstico definitivo. Segue abaixo o quadro 1 com os principais testes aplicados na avaliação do TDAH.

MODELAGEM COMPORTAMENTAL NO TRATAMENTO DO TDAH

A atenção é considerada a porta de entrada para a realização das demais funções cerebrais. A atenção “relaciona-se com a prioridade da informação no sentido de discriminação dos estímulos relevantes e irrelevantes” (Muszkat, *et al.* 2012, p. 47) que acaba sendo um controle governado por objetivos de comportamentos previamente estabelecidos. O grande prejuízo na seletividade de atenção, se dá pela falta de filtro dos estímulos ao realizar as atividades. Segundos Kandel (2009, p. 339) “a atenção é como um filtro” que precisa eliminar os demais ruídos envolventes

e estimulantes, para que um estímulo ganhe destaque na discriminação, nesse momento que entra a importância do ambiente para a criança com TDAH.

Atualmente, as crianças vivem em ambientes inundados por um vasto número de estímulos sensoriais e, apesar disso, prestam atenção a apenas um estímulo ou a um número muito reduzido dele, ignorando ou suprimindo os demais. A capacidade do cérebro de processar a informação sensorial é mais limitada do que a capacidade de seus receptores para mensurar o ambiente. “A atenção, portanto, funciona como um filtro, selecionando alguns objetos para processamento adicional” (Kandel, 2009, p.339). E o desafio é garantir que esta atenção permaneça sustentada para que a criança possa se concentrar e construir novas aprendizagens.

E neste caminho de manter a atenção sustentada em um estímulo discriminativo, que no tratamento do TDAH é inserido a partir do uso de medicação estimulante e/ou modulação comportamental. A questão que leva, tanto médicos, psicólogos quanto família a optar pelo uso da medicação nos casos que poderia ser evitada, é a velocidade de resposta do método.

Como o TDAH está associado ao declínio de funções cognitivas, comportamentais, sociais e acadêmicas dos pacientes afetados, o metilfenidato é o medicamento mais recomendado para o tratamento, sendo no Brasil liberado em três formulações, uma de efeito imediato e duas de efeito prolongado, a diferença é que a de efeito imediato precisa de várias doses durante o dia para a manutenção do efeito, que atuam nos transportadores de dopamina e no transportador de norepinefrina (Cordioli *et al.*, 2005), visto que, indivíduos com TDAH apresentam muita dependência de recompensas, ou seja, só realizam determinadas tarefas se a recompensa for bem reforçadora, pois assim, a recompensa imediata aumenta subitamente a neurotransmissão de dopamina, causando a desinibição do desejo que chega a gerar necessidade em exagero de novidade e risco (Muszkat *et al.* 2012).

Mesmo que o metilfenidato seja eficaz na modulação da atenção e na supressão da hiperatividade (Faraone *et al.*, 2004; Faraone *et al.*, 2006), ele não é considerado um tratamento curativo, porque quando o uso do medicamento é interrompido, o que é visto é o retorno dos sintomas em frequência e intensidade semelhantes aos iniciais. O que pode ser visto é que, o medicamento, em si, não consegue promover a aprendizagem de novos comportamentos necessários ao paciente com TDAH, mesmo sendo um importante aliado em intervenções comportamentais.

Como o metilfenidato é contraindicado para pacientes com diagnóstico ou antecedente de depressão grave, transtorno grave de humor, tendência suicida, transtorno de personalidade, anorexia, sintomas psicóticos, distúrbio cardiovascular ou cerebrovascular pré-existente; glaucoma e hipertireoidismo, é necessário fazer uma avaliação sobre as comorbidades que circundam também o diagnóstico de TDAH. É necessário observar o contexto que aquele indivíduo está para poder verificar a função comportamental.

O uso prolongado e indiscriminado do metilfenidato que são relatados por crianças, adolescentes e adultos, como problemas com o sono, irritabilidade, falta de apetite, tontura, dor abdominal, dentre outros, trazem alguns prejuízos, visto que, derivados de anfetaminas que tem o potencial de estimular o sistema nervoso central, cujo efeito é vencer o sono e deixar o indivíduo 'elétrico' com o intuito de melhorar o rendimento físico e intelectual de quem não tem o TDAH, por isso é necessário a intervenção comportamental como recurso terapêutico no tratamento de transtorno.

Como alternativa ao uso da medicação, e em alguns casos, como reforço da terapia medicamentosa, por ser um transtorno do neurodesenvolvimento com prejuízo comportamental, a terapia comportamental é a mais indicada na promoção da modulação comportamental que envolveria princípios da análise experimental do comportamento, comportamento governado por regras e comportamento de autocontrole.

A dificuldade que o indivíduo tem de sustentar a atenção, tem a ver com os arranjos ambientais, mesmo ele tendo uma configuração biológica diferente, que também é visto no ato de dormir ao apresentar movimentos inquietos enquanto estão dormindo, mais comum que elas apresentem esse comportamento de movimento enquanto dormem pois, quando dormimos e sonhamos, as áreas motoras do cérebro são ativadas através de impulsos motores, na pessoa sem TDAH, o lobo frontal consegue inibir o impulso motor, assim o sujeito acaba não apresentando esse comportamento ao dormir. Quando o sujeito está dormindo e seus sonhos não são muito intensos, a tendência é essa pessoa dormir com mais tranquilidade.

Levando em consideração a neuroplasticidade, que é a capacidade que o cérebro apresenta de ser moldado a partir de novas conexões neuronais, a terapia comportamental é considerada hoje mais eficiente como alternativa à medicação em crianças que possuem TDAH, ou complementar em casos mais severos. A terapia comportamental está baseada no behaviorismo radical, na análise experimental

do comportamento e na análise do comportamento aplicada, que possui ferramentas necessárias para a mudança no curso do comportamento através da análise funcional e controle de variáveis.

A modelagem comportamental, a partir da análise funcional do comportamento do indivíduo com TDAH, feita através do controle de variáveis e se utilizando dos conceitos da análise experimental, é possível que um comportamento seja modificado, de acordo com as consequências que vem após sua emissão, visto que “as consequências do comportamento podem retroagir sobre o organismo. Quando isso acontece, podem alterar a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente” (Skinner, 2003, p. 65).

A modelagem comportamental, também conhecida como análise do comportamento aplicada ou terapia comportamental, é uma abordagem psicológica que se concentra em modificar comportamentos por meio de técnicas de aprendizado e reforço. Essa abordagem se baseia na ideia de que os comportamentos humanos são aprendidos e podem ser modificados através da manipulação de estímulos e consequências.

A modelagem comportamental envolve identificar comportamentos-alvo que se deseja modificar ou desenvolver e, em seguida, aplicar técnicas específicas para alcançar esses objetivos. Essas técnicas geralmente incluem a análise funcional que busca compreender as razões pelas quais um comportamento ocorre. Isso envolve identificar os antecedentes que levam ao comportamento e as consequências que o reforçam, o reforço positivo que busca reforçar um comportamento desejado com algo agradável, aumentando a probabilidade de que o comportamento ocorra novamente, o reforço negativo que tem a finalidade de remover ou evitar algo aversivo após a ocorrência de um comportamento desejado, também aumentando a probabilidade de que o comportamento seja repetido, a extinção cujo objetivo é parar de reforçar um comportamento indesejado, o que pode levar à diminuição gradual ou eliminação desse comportamento (Skinner, 2003). Assim, a partir desses elementos de análise a modelagem comportamental vai reforçar sucessivamente comportamentos que se assemelham ao comportamento desejado, aproximando gradualmente o comportamento desejado final.

A modelagem comportamental é frequentemente utilizada em diversas áreas, incluindo psicoterapia, educação especial, tratamento de transtornos como o TDAH e o autismo, e até mesmo em programas de modificação de comportamento em empresas. Ela se baseia na percepção de que o ambiente tem um papel significativo

na formação e modificação dos comportamentos, e, portanto, foca em intervenções práticas para alcançar mudanças desejadas.

A modelagem comportamental vai intervir como hiperestimulação dessas áreas que não estão plenamente desenvolvidas, por isso que a intervenção feita é técnico-comportamental quando descobre o poder do reforçamento consequencial o que fazer com que não tenha atenção. Guilhardi (2004) apresenta a Terapia por Contingências de Reforçamento (TCR) como um procedimento a ser utilizado pelos terapeutas comportamentais, pois seu impacto na modelagem comportamental é de grande valia pelos resultados apresentados. Nesse modelo terapêutico, o que será evidenciado no tratamento não será o comportamento e o sentimento do paciente em primeira mão, mas será feita intervenção nas contingências que nas quais os comportamentos e sentimentos são a resposta funcional (Guilhardi, 2004).

A modelagem comportamental torna-se uma estratégia eficaz no tratamento de indivíduos com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade como alternativa ao uso de medicação. E como essa ferramenta pode ser transposta para o universo da escola e auxiliar as crianças na fase de aprendizagem escolar?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O TDAH pode ter um impacto significativo na vida escolar de crianças e adolescentes. É um transtorno que afeta a capacidade de concentração, controle dos impulsos e regulação da atividade motora. Na escola, esses desafios podem se manifestar de várias maneiras e afetar o desempenho acadêmico, social e emocional dos alunos. Aparecem a partir da desatenção, pois crianças com TDAH podem ter dificuldade em se concentrar em tarefas escolares, seguir instruções detalhadas e manter a atenção durante aulas longas. Isso pode levar a erros em trabalhos escolares e atrasos na conclusão de tarefas.

O que é prestar atenção: ela é feita através do reforço contingente, sempre que tiver uma consequência reforçadora ela vai desprender atenção para esse processo. A modelagem da atenção é feita pelo processo do envolvimento emocional, assim é necessário emparelhar alguns contextos para que a criança possa entender que o elemento que foi inserido na cena é motivador para ela. Para que a atenção seja iniciada e sustentada vai depender de reforço que deve ser despendido logo após a emissão do comportamento, isso significa que é necessário fazer o manejo da pessoa a partir das consequências e para isso, pequenas premiações podem ser ofertadas. Para

sustentar a atenção é necessário que seja eliminada a concorrência de estímulos, fazendo o planejamento do roteiro de ações que a criança precisa desenvolver.

Como a hiperatividade pode aumentar a dificuldade da criança em ficar sentada durante as aulas pois podem parecer inquietas e impulsivas, perturbando todo o ambiente de aprendizagem pois ela além de não aprender porque não está quieta também vai perturbar as atividades dos colegas da sala. Em vez de focar em fazê-las “ficar quietas”, é mais eficaz criar um ambiente que seja estimulante e que permita que elas canalizem sua energia de maneira produtiva. Nessa direção, o planejamento de rotina é essencial para a garantia do desenvolvimento de ações que possam concentrar a energia da criança em pontos estratégicos.

Aliado ao aumento da dificuldade da criança com TDAH, a impulsividade faz com que ela tenha muitas consequências por não ter pensando de forma melhor sobre a situação que estava interferindo e isso pode levar a interações sociais desafiadoras, como também ações precipitadas que afeta de forma negativa seu comportamento em sala de aula. As crianças com TDAH com predominância da impulsividade acabam tendo muitos problemas no convívio social da escola, e pode ocorrer o afastamento dos colegas de escola, dificuldade em fazer amizade, bullying e isolamento social.

Nessa direção para lidar com os desafios apresentados em sala pelas crianças com TDAH é necessário abordagens de suporte específicas que podem ser implementadas na escola, pois algumas crianças com TDAH podem se beneficiar de um plano de intervenção individualizado, que pode incluir estratégias específicas para lidar com desafios acadêmicos e comportamentais. Também pode ser criado ambiente previsível e estruturado para poder ajudar crianças com TDAH a lidar com suas dificuldades de organização e gerenciamento e dentro desse plano de intervenção os professores adotarem estratégias como oferecer instruções claras e concisas, fornecer mais tempo para completar tarefas, dividir tarefas em etapas menores e oferecer reforço positivo para comportamentos desejados, como também as estratégias descritas abaixo.

ESTABELECIMENTO DE REGRAS: O USO DO CONTRATO COMPORTAMENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Na análise do comportamento, Skinner (1989) aponta as regras como sendo um estímulo que antecede um comportamento. A cada regra emitida o comportamento

é modificado e as respostas geram as consequências que nem sempre são as esperadas pelo interlocutor, mas são respostas favoráveis ao emitente. Todo aviso, instrução, orientação, ordem são consideradas regras. As regras têm uma função ambígua, pois tanto funcionam como um sinalizador da ação que deve ser realizada, ou seja um estímulo discriminativo, como também como um estímulo que pode alterar a função de outro estímulo, precisando sempre da presença desse estímulo para dar a resposta esperada (Albuquerque, 2001). Podemos dizer que um comportamento é controlado por regras quando ele é realizado sem depender de suas consequências imediatas. E para que esse aprendizado de regras aconteça, ele precisa que ela seja ensinada em outros contextos também, por isso a necessidade do apoio da família em continuar em casa a modelagem comportamental feita na terapia e na escola, isso pode facilitar a redução dos comportamentos inadequados tanto no ambiente escolar, quanto familiar. A partir da percepção da necessidade de construir e fortalecer as regras no uso da criança com TDAH predominantemente hiperativo, é necessário que no plano de intervenção tenha a presença de regras ou um conjunto de regras que consigam controlar os estímulos que estão favorecendo o comportamento conflitivo.

A regra ajuda a manter o comportamento adequado desde que tenha um reforçamento diante do seguimento da regra e que esse reforçamento possa vir em forma de recompensa de algo que aquela criança em específico gostaria de receber (Calheiros *et al.*, 2012).

Os contratos Comportamentais são uma ótima ferramenta que pode ser usada no estabelecimento de regras, pois eles estabelecem acordos claros entre terapeuta, indivíduo e/ou pais/escola sobre comportamentos alvo, recompensas e consequências. Essa estratégia de gestão do comportamento envolve um acordo que não pode ser quebrado entre a criança e a escola/família/terapeuta. O contrato é frequentemente usado para incentivar comportamentos positivos e ajudar a modelar comportamentos que não são desejados ao longo do tempo. Para que o contrato tenha eficácia é necessário a identificação dos objetivos, para isso é preciso determinar os objetivos que a criança precisa alcançar e dentro desses objetivos é necessário identificar os comportamentos que ela vai precisar modelar.

Como o contrato é uma técnica que estabelece um acordo entre as partes que busca valorizar a noção de compromisso que deve ser firmada entre a pessoa que está sob a necessidade da modelagem comportamental e a escola/família/terapeuta, sendo necessário que o aluno aceite esse acordo.

Existem vários tipos de contratos comportamentais que podem ser adaptados às necessidades individuais e às situações específicas como: Contrato de Autogestão, nesse tipo de contrato, a pessoa assume a responsabilidade por monitorar e ajustar seu próprio comportamento. No Contrato de Nível de Desempenho, é necessário a definição de metas claras, para atingir os objetivos. Esse tipo de contrato é frequentemente usado em ambientes educacionais, profissionais e terapêuticos para incentivar o desenvolvimento contínuo e o alcance de objetivos específicos. No caso do TDAH, o Contrato de Nível de Desempenho pode ser uma estratégia eficaz para incentivar a melhoria do foco, organização e autorregulação. Contrato de Redução de Comportamento Negativo, estabelece metas para a redução de comportamentos induzidos, como mau comportamento, agressão ou procrastinação, com recompensas para cada sucesso alcançado, dentre outros modelos.

O contrato é um caminho que busca reduzir a incidência de comportamentos inadequados no sentido de não serem adaptativos para a sala de aula, como a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade.

ESTRATÉGIA DE ECONOMIA DE FICHAS: APLICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Essa é uma estratégia que pode ser aplicada sem grande escala e para sujeitos específicos, no caso de crianças com TDAH no ambiente escolar, ela como estratégia de fácil aplicação é muito eficaz para reduzir a frequência dos comportamentos hiperativos. A Economia de Fichas, também conhecida como Sistema de Economia de Tokens ou Economia de Token, é uma estratégia comportamental utilizada para fortes comportamentos desejados por meio da distribuição de tokens ou fichas como recompensas. Esses tokens podem ser trocados posteriormente por recompensas tangíveis ou privilégios. Esse sistema é frequentemente usado em ambientes educacionais, terapêuticos, de reabilitação, de gerenciamento de grupos e até mesmo em configurações familiares. A ideia por trás da Economia de Fichas é criar uma relação clara entre comportamento positivo e recompensas tangíveis.

As estratégias de economia de fichas têm a função de alterar classes de comportamentos utilizando um reforçador único condicionado (Patterson, 1996). Essa estratégia consiste na oferta de fichas que são oferecidas como reforço imediato,

sempre que a criança alcançar o objetivo e logo após são trocadas por algo de valor para esta criança (Caballo, 2002).

A economia de fichas pode construir uma cadeia de comportamentos que pode ser instalados e mantido para que a criança possa desenvolver a atividade que precisa seja no ambiente que for, ao passo que reduz a frequência da emissão dos comportamentos tidos como indesejáveis, pois a médica que utilizo o sistema de recompensa para bonificar o que ele faz de bom/adequado, reduz a frequência do que ele faz que não é considerado indesejado. O que se percebe é que em ambientes como família e escola a criança sempre está sendo punida pelo que ela faz de ruim/inadequado e raramente ela é elogiada, bonificada, premiada pelos seus avanços, é isso que a economia de fichas se propõe desenvolver.

Para aplicar essa estratégia, é necessário estabelecer que respostas a criança tem que dar e que procedimentos serão utilizados para fazer com que essas respostas sejam emitidas e o comportamento modelado. Ao se concentrar nas respostas-alvo que a criança precisa dar (Caballho, 2002), as fichas só devem ser entregues quando aquela classe de resposta que foi planejada for emitida.

Levando sempre em consideração que cada criança é única e as abordagens de suporte devem ser adaptadas às suas necessidades individuais. A colaboração entre escola, pais e profissionais de saúde é essencial para proporcionar um ambiente de aprendizado bem-sucedido para alunos com TDAH.

Como existem vários modelos de economia de fichas que podem ser implementados em diferentes contextos, no programa de intervenção para crianças com TDAH é necessário estabelecer quais comportamentos devem ser reforçados. No programa de intervenção que deve ser adaptado para atender às necessidades específicas podem ser feitos sistema de Troca Direta, em que cada comportamento desejado tem um valor de fichas associado e assim a pessoa acumula fichas ao exibir esses comportamentos, que depois serão trocadas por recompensas específicas. Outro modelo é o sistema de Fichas por Metas Pessoais, em que cada pessoa define suas próprias metas de comportamento e as fichas são ganhas ao alcançar essas metas individuais, na proposta de promover a responsabilidade pessoal e o autoaperfeiçoamento. No sistema de fichas por Empenho Extra, a pessoa ganha fichas sempre que ela demonstra um esforço adicional além das atividades propostas, na proposta de fortalecer e incentivar a dedicação. No sistema de fichas por Boa Comunicação, quando são elaborados comportamentos de boa comunicação que sejam positivos e construtivos em vários aspectos, ele será bonificado por

isso, assim a contribuição é para o comportamento de impulsividade nas relações pessoas.

O sistema de fichas por Boa Organização, tem o objetivo de incentivar a construção dos comportamentos de planejamento como também de gerenciamento do tempo de atividades como fazer uma lista das tarefas que tem que fazer, manter o ambiente de estudos organizado e limpo, dentre outros. Também tem o sistema de fichas por Hábitos de Estudo, o sistema de fichas por Responsabilidade com Dispositivos Eletrônicos, dentre vários outros que podem ser colocados no programa de intervenção de acordo com a realidade e as necessidades da escola da criança.

VISUALIZAÇÃO DO AUTOCONTROLE E IMPULSO: PAUSAS PROGRAMADAS

Skinner (2003, p. 252), definir pela primeira vez o conceito de autocontrole afirmando que:

Com frequência o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento quando uma resposta tem conseqüências que provocam conflitos - quando leva tanto a reforço positivo quanto negativo.

O indivíduo sempre vai ter que escolher uma resposta que seja reforçadora de imediato, ou seja, que traga uma recompensa a curto prazo de forma satisfatória, mesmo que tenha prejuízo a longo prazo. Sendo assim, o autocontrole pode manipular o ambiente por uma pessoa, que pode mudar o seu comportamento em função das conseqüências advindas desse comportamento, pois um comportamento tende a ser repetido se a conseqüência dele for extremamente reforçadora. Skinner, (2000, p. 252) diz que "com frequência o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento quando uma resposta tem conseqüências que provocam conflitos - quando leva tanto a reforço positivo quanto a negativo".

Skinner (2003, p. 253) mostra que as conseqüências positivas e negativas geram duas respostas relacionadas uma à outra de modo especial: uma resposta, a controladora, afeta variáveis de maneira a mudar a probabilidade da outra, a controlada".

O autocontrole acaba sendo um comportamento que as pessoas começam a adequar mediante as situações e reações em que ela se expõe. Conte *et al.* (2016)

realizaram uma pesquisa sobre autocontrole com crianças de 8 a 11 anos e chegaram à conclusão de que o que fazia as crianças a ter mais capacidade de lidar com as diversas situações era o nível de conhecimento que cada criança tinha sobre si. O autoconhecimento faz com que as crianças entendam o que as faz ficar mais inquieta ou não e a partir dessa informação pode tentar controlar-se.

Na criança com TDAH a função do freio comportamental é comprometida, por isso que eles apresentam mais sensibilidade ao momento presente e menos sensibilidade a coisas que trazem prazer ou a recompensa mais adiadas.

O treino do autocontrole em crianças com TDAH requer muito conhecimento e habilidade. Pode ser usado todos os recursos necessários para o manejo tanto na família quanto na escola. Podem ser usadas técnicas de respiração e relaxamento. Pode ser utilizado também os sinais de pausa, que é uma estratégia simples e que pode ser feita na escola como uma alternativa que busca melhorar o autocontrole e a impulsividade. Esse sinal também pode ser usado através do toque no queixo solicitando que faça uma pausa. Olhar para um relógio grande na sala, ou relógio de pulso como um sinal de pausa. A ideia é usar o ato de olhar para um relógio ou cronômetro como um resultado para dar uma pausa antes de agir impulsivamente. Também pode ser usado o movimento circular com o dedo, ou seja girar o dedo indicador no ar em um movimento circular por alguns segundos. Esse gesto pode servir como um sinal físico de pausa antes de agir impulsivamente.

As pausas programadas são uma grande estratégia para auxiliar a redução da frequência do comportamento de impulsividade e hiperatividade em crianças com TDAH, lembrando sempre de fornecer informações claras e divididas em etapas para as tarefas, ajudando os alunos a processar informações de forma organizada e reduzir a impulsividade. A criação de listas de tarefas ajuda a criança com TDAH a reduzir a frequência da impulsividade.

É necessário ensinar aos alunos a criar uma lista das tarefas que ele precisa para fazer naquela aula, lembrando que essa lista deverá ser feita em momentos como uma aula e não uma lista para uma semana, tanto tarefas escolares quanto extraescolares. E nessa lista de tarefas faça uso do código de cores, que consiste em ensinar os alunos a usarem as cores como código para priorizar as tarefas, o professor pode usar cores diferentes para indicar tarefas urgentes, importantes e menos urgentes. Isso ajuda a manter o foco nas tarefas prioritárias e evitar que a criança aja com impulsividade. Os cronogramas visuais também são um grande aliado nas estratégias de autocontrole e redução da frequência do comportamento

de impulsividade porque a partir dele a criança consegue marcar as tarefas que já conseguiu fazer que também podem ser auxiliadas pelos cartões de lembrete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de modelagem comportamental desempenham um papel muito importante no tratamento do TDAH. Uma modelagem envolve uma apresentação de comportamentos desejados como exemplos a serem seguidos, permitindo que as crianças com TDAH aprendam e imitem esses comportamentos com o intuito de melhorar o autocontrole, a atenção e a regulação. O fato da modelagem criar um ambiente de aprendizado positivo para pessoas com TDAH, faz com que as crianças com o devido treino de habilidades, possam reduzir a frequência de comportamentos a serem aprendidos. Dentre tantas estratégias que podem ser utilizadas é necessário perceber que a criança precisa está sendo acompanhada pela família, pela escola e pela terapia para que os efeitos sejam potencializados. Esses atores que estão na vida dessa criança precisam também ser modelos de comportamento para elas, demonstrando também comportamentos desejados de maneira a oferecer exemplos reais de como lidar com os desafios do cotidiano.

As estratégias de modelagem podem abordar áreas como organização, gerenciamento de tempo, foco, autocontrole e habilidades sociais. Não é possível abandonar uma criança com TDAH para sobreviver sozinha na sala de aula por falta de conhecimento de quem está ensinando a ela. É necessário que todos os envolvidos conheçam o transtorno e as estratégias que auxiliam as crianças com TDAH. Estratégias comuns para o TDAH como Estrutura e Rotina Prática de Exercícios de Atenção Sustentada, Aprendizado Multimodal, Técnicas de Gerenciamento de Tempo, Técnicas de Visualização Autocontrole e Impulso, Exercício Físico Regular Alimentação balanceada Técnicas de Relaxamento, Terapia com Medicação, Estratégia de Feedback, Estratégias de Memorização com Autocontrole, Monitoramento de Redução, uso de Recursos Tecnológicos, Treinamento de Habilidades Sociais, dentre tantas outras que este estudo aponta para que sejam pesquisadas e disponibilizadas para docentes, famílias e terapeutas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. C.; FERREIRA, K. V. D. Efeitos de regras com diferentes extensões sobre o comportamento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 14, p. 127-139, 2001.

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

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para diagnóstico e tratamento. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2008.

CABALLO, V. E. Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento. São Paulo: Santos Editora, 2002.

CALHEIROS, T. C. **Efeitos da exposição a instruções correspondentes e discrepantes sobre o comportamento de seguir regras em crianças em idade escolar**. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482012000100006. Acesso em: 15 maio. 2023.

CONTE, Gabriella; CIASCA, Sylvia Maria; CAPELATTO, Iuri Victor. Relação entre autoconceito e autocontrole comparados ao desempenho escolar de crianças do ensino fundamental. **Rev. psicopedag.** [online], v. 33, n. 102, p. 225-23, 2016.

CORDIOLI, A. V., PÁDUA, A. C., GAMA, C. S., ZENI, C. P., KNIJNIK, D. Z., CECHIN, E. M. *et al.*. Medicamentos: Informações básicas. In: CORDIOLI, A. V. (Org). **Psicofármacos: Consulta rápida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAWSON. P., GUARE, R. **Inteligente, mas disperso: o método revolucionário de habilidades executivas para ajudar no desenvolvimento dos potenciais da criança**. Ed. Nversos, São Paulo, 2022.

FARAONE, S. V.; BIEDERMAN, J.; SPENCER, T. J.; ALEARDI, M. (2006). Comparing the efficacy of medications for ADHD using meta-analysis. **Medscape General Medicine**, n.8, v. 4, 4, 2006.

FARAONE, S. V.; SPENCER, T.; ALEARDI, M.; PAGANO, C.; BIEDERMAN, J. Meta-analysis of the efficacy of methylphenidate for treating adult attention deficit/hyperactivity disorder. **Journal of Clinical Psychopharmacology**, n. 24, v. 1, p. 24-29, 2004.

GUILHARDI, H. J. (2002). **O Uso de instrumentos padronizados de avaliação comportamental nas sessões de terapia**. Disponível em: https://itcrcampinas.com.br/pdf/helio/Uso_instrumentos.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

GUILHARDI, H. J. Terapia por Contingências de Reforçamento. Em C. N. Abreu e H. J. Guilhardi (Orgs.). **Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental: práticas clínicas**. São Paulo: Ed. Roca, 2004.

GOLFETO, J. H., & BARBOSA, G. A. (2003). Epidemiologia. In **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARTIN, G., PEARL, J.; AGUIRRE, N. D. Modificação de comportamento: o que é e como fazer. São Paulo: Rocca, 2009. MATOS, M. A. Análise funcional do comportamento. *Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas*, v. 16, n. 3, p. 8-18, 1999.

MUSZKAT, Mauro *et al.* **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo: Cortez, 2012.

NERY, Lorena Bezerra . FONSECA, Flávia Nunes. Análises funcionais moleculares e molares: um passo a passo In: **Teoria e formulação de casos em análise comportamental clínica**/ Organizadores, Ana Karina C. R. de-Farias, Flávia Nunes Fonseca, Lorena Bezerra Nery. – Porto Alegre: Artmed, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. World Health Statistics. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/20-5-2022-oms-divulga-novas-estatisticas-mundiais-saude>. Acesso 10 ago. 2023.

PATTERSON, R. L. A economia de fichas. In: CABALLO, V. E. (Org.). Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento. São Paulo: Santos, 1996.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. The behavior of the listener. In: HAGES, S. C. (Org.). **Rulegoverned behavior: cognition, contingencies, and instructional control**. New York: Plenum, 1989. p. 85-96.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf=pt>. Acesso em: 15 maio. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.035

A LUDICIDADE EM CONTEXTO REGULAR DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APRENDIZAGEM PARA A VIDA

UENDY OLIVEIRA FEITOSA

Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia – UNAMA. Mestranda em Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, uendyfeitosa@gmail.com;

JOSÉ VITORINO PINTO FEITOSA

Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA, Mestrando em Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, vitorpest41@gmail.com;

MILVIO DA SILVA RIBEIRO

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia -PPGEO/UFPA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, milvio.geo@gmail.com;

RESUMO

O estudo foi desenvolvido em contexto regular de ensino com estudantes matriculados em turma de 2º Ano do Ensino Fundamental na EMEF Olga Benário. E apresenta como objetivo a descrição das ações pedagógicas desenvolvidas de forma colaborativa por duas docentes: uma lotada na sala regular (SR) e a outra em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para a inclusão de estudante com deficiência visual em contexto regular de ensino. Para tanto, a pesquisa dialoga com os autores Jannuzzi (2004), Marco (2020), Mazotta (2011), Pletsch (2014), Sá (2010) e Street (2014) para o embasamento de tal prática. A pesquisa, descritiva, também mostra o percurso metodológico adotado pelas professoras com vistas à inclusão de estudante cega em turma de 2ºAno, Ciclo I. Portanto, o estudo apresenta como resultados a efetiva inclusão de estudante cega em contexto regular de ensino bem como o sentimento de pertencimento à escola e o não estranhamento, por parte dos demais colegas de sala de aula, dos recursos utilizados por uma pessoa cega que, a propósito, garantem sua autonomia.

Palavras-chave: ensino colaborativo, deficiência visual, inclusão, letramento crítico.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica a alfabetização como foco da ação pedagógica dos docentes lotados nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. Para tanto, os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam envolver-se em práticas diversas de letramento. No sentido de apreenderem-se do sistema convencional de escrita em contexto social de escrita.

O letramento funcional tem sido o foco da BNCC (BRASIL, 2018) que tem orientado a organização do currículo da educação básica e das provas de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA).

Contudo, o letramento funcional se trata de uma prática que se mantém viva desde os tempos da colonização. Nesse contexto o alfabetizando abandona o letramento local e se apropria das visões de mundo eurocêntrica. (Street, 2014).

Nos dias de hoje cabe ao estudante abdicar das formas que possui de oralizar e de ver o mundo para apropriar-se do letramento escolar, isto é, do letramento que pertence à classe dominante. Este modelo de letramento é conhecido por modelo autônomo sendo aquele que:

[...] supõe que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem. (Street, 2014, p. 104)

À vista disso é que as habilidades e competências têm sido o verdadeiro foco da educação básica uma vez que se restringem a consequências cognitivas de aprendizagem. Enquanto o letramento autônomo prevalecer na educação básica o estudante estará sempre em desvantagem na aquisição do conhecimento, por sua vez, mais próximo do fracasso ou da evasão escolar.

O modelo de letramento autônomo visa a formação de leitores e cidadãos passivos na sociedade da qual encontram-se inseridos. Intencionalmente a BNCC (BRASIL, 2018) utiliza-se dos termos *multiletramento* e *letramento* sem um aprofundamento teórico.

Em primeiro lugar, os termos letramento e multiletramento quando utilizados no singular referem-se ao modelo autônomo de letramento com resultados para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica à superior. (Street, 2014)

Em segundo lugar, Street (2014) convida o professor leitor, por sua vez pesquisador, a posicionar-se criticamente quando deparar-se com o uso de tais termos no singular. Em vista disso é que o modelo autônomo de letramento é indicado por Street (2014):

Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos” no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas. (Street, 2014, p. 149)

A análise crítica dos significados dos termos que englobam as práticas de letramento no cotidiano da escola é vital para a prática docente que não se dá de forma neutra. Freire (2022) e Street (2014) nos alertam quanto a este fato tendo sendo que forças ideológicas estão por trás dos documentos oficiais que “orientam”, “norteiam” o papel mais importante da escola que é o de alfabetizadora nas séries iniciais do ensino fundamental menor.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios mais altos, eu acredito que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. (Street, 2014, p. 155)

Nesse contexto é que a abordagem de letramento crítico, de Street (2014) melhor se adequa ao presente estudo por ancorar-se no modelo ideológico de letramento que nada mais é que uma necessidade social da escola, já que possui uma demanda heterogênea de letramentos e de aprendizagens.

Diante disso pode-se falar da prática pedagógica desenvolvida em turma de 2º Ano do Ensino Fundamental com uma estudante cega incluída no ano de 2018. A estudante em questão está matriculada na EMEF Olga Benário localizada no bairro periférico Águas Lindas no município de Belém/Pará.

A escola tem proximidade com uma feira e com os alunos do bairro. Sua rua não nunca foi asfaltada, até o período mencionado, a escola e os moradores no

entorno da rua sofrem com os constantes alagamentos no período de inverno em Belém/Pa que tem a durabilidade de praticamente seis meses.

Figura 1: Rua em frente à escola



Fonte: foto do autor

Figura 2: Rua de frente para a escola



Fonte: foto do autor

Apesar das péssimas condições estruturais da escola sua equipe técnica, operacional e docente fazem a diferença em meio ao caos. A escola melhorou seu

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2018 e recebeu um certificado de reconhecimento da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) pelo ótimo desempenho em relação aos anos anteriores:

Figura 3: Certificado de reconhecimento



Fonte: Foto do autor

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Januzzi (2004), a educação de estudantes com deficiência no Brasil iniciou com estreitos passos de forma institucional/formal no final do século XVIII e começo do século XIX pautada pelas ideias liberais da época. Tais ideias também fizeram parte de movimentos como a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana (ambas ocorreram em meados do século XVIII) e a Revolução Pernambucana, que ocorreu em meados do século XIX.

No ano de 1835 um projeto de lei foi exposto pelo deputado Cornélio França que propunha a oferta do cargo de professor para ensinar estudantes surdos tanto na cidade do Rio de Janeiro quanto em outras regiões, porém, em pouco tempo o projeto de lei foi arquivado (Januzzi, 2004).

Quase vinte anos depois o Instituto dos Meninos Cegos, conhecido nos dias de hoje como Instituto Benjamin Constant (IBC), foi criado por meio do decreto n. 1.428 de 1854. Sua criação está associada ao brasileiro cego Álvares de Azevedo que estudou em Paris no Instituto dos Jovens cegos estabelecido por Valentin Haüy

no século XVIII. Poucos anos depois criou-se o Instituto dos Surdos-mudos (ISM), atual Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES).

Januzzi (2004) e Mazotta (2011) mostram a educação voltada para a pessoa com deficiência, no Brasil, como uma educação realizada em institutos especializados, isto é, segregado da sociedade.

Contudo, ressaltam que essas instituições facilitaram a problematização dessa educação conhecida, nos dias de hoje, como Educação Especial, modalidade de educação que perpassa toda a educação básica inclusive o ensino superior.

A inclusão escolar do estudante com deficiência requer lutar contra o sistema capitalista do qual a escola regular encontra-se inserida. Pletsch (2014) argumenta que se exclui o estudante conforme a bagagem cultural que possui e de modo mais implícito pensamentos capacitistas como a lei do mais forte (seleção natural), a lei do esforço pessoal (self-made man) que são ideologias presentes na educação para se obter êxito nos estudos e na vida social e se encontram ainda legitimadas no interior da escola.

Esta forma de operar faz com que o simples fato “de estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade da aprendizagem oferecida atualmente na Educação Básica. (Pletsch, 2014, p. 42)

Tais ideologias têm como função segregar e selecionar alguns afinal, não se “esforçaram o bastante” para terem um bom desempenho na escola. Pletsch (2014) salienta que embora as políticas de inclusão estejam em vigor há pesquisas que comprovam que as condições essenciais para a implementação delas não estão sendo asseguradas no interior da escola pública.

Segundo tais estudos, além dos obstáculos já sinalizados, existem inúmeros outros fatores que inviabilizam a concretização da inclusão, tais como: o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação; a falta de conteúdos e atividades “adaptadas” para atender os alunos com necessidades especiais; a precária acessibilidade física de muitas escolas; a descontinuidade de programas bem sucedidos em função de mudanças de governo; não menos importante, as barreiras culturais, como o preconceito e a estigmatização. (Pletsch, 2014, p. 91)

A questão da inclusão dos estudantes com deficiência nas práticas curriculares da escola está, por sua vez, diretamente relacionada à persistência e posturas de práticas pedagógicas condizentes com os paradigmas tradicionais, se tensionando e muitas vezes se opondo ao atual que é o inclusivo.

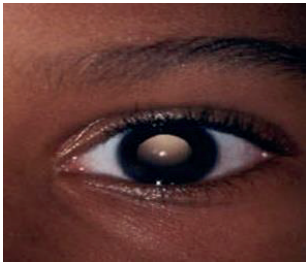
Nessa ótica tem perpassado o impedimento e/ou negação do acesso ao currículo na escola, centralmente pela presença de barreiras atitudinais que se constituem ou se concretizam no espaço escolar muitas vezes de maneira explícita pela postura do professor e/ou de maneira velada pela política desenvolvida por vezes pela rede escolar que se mostra ineficiente em articular ações que deem conta da efetivação da inclusão no espaço escolar.

Ressaltando que a inclusão, segundo Marco (2020) reúne pessoas diferentes em um mesmo espaço. Incluir, por sua vez, se trata de “um conjunto de ações que combate a desigualdade de oportunidades originados por diferenças sociais”. (Marco, 2020, p. 25)

DEFICIÊNCIA VISUAL

A cegueira envolve dois tipos como a *cegueira congênita* e a *cegueira advéncia* (anteriormente conhecida como cegueira adquirida). A do primeiro tipo engloba variantes moderadamente simples suscetíveis a correção por meio de cirurgias e de suportes ópticos que podem culminar com a cegueira. As causas mais conhecidas da cegueira congênita são:

Tabela 1: Cegueira congênita

<p>Figura 4: catarata congênita¹</p> 	<p>CATARATA CONGÊNITA</p> <p>Tem como causas as infecções intrauterinas precedentes da toxoplasmose, traumas e rubéola. Na catarata congênita o cristalino apresenta uma opacidade que dificulta a passagem da luz para a retina ocasionando pequenas disformidades visuais ou mesmo a cegueira.</p>
--	---

1 **Fonte:** CATARATA, especialista em. Disponível em: <https://especialistaemcatarata.com.br/atarata-congenita-voce-sabe-o-que-e/>. Acesso em 05 dez 2023.



<p>Figura 5: glaucoma congênito²</p> 	<p>GLAUCOMA CONGÊNITO</p> <p>Tem como característica o acréscimo da pressão intraocular em consequência do acúmulo de uma substância viscosa e líquida conhecida como humor acuoso. Apresenta os seguintes sintomas: lacrimejamento, sensibilidade à luz, córnea turva, deformidade do globo ocular com a necessidade de cirurgia.</p>
<p>Figura 6: Retinose Pigmentar³</p>  <p>Visão de uma pessoa sem RP Visão de uma pessoa com RP</p>	<p>RETINOSE PIGMENTAR (RP)</p> <p>Tipo de enfermidade caracterizada pelo progressivo prejuízo das células fotossensíveis da retina que prejudica a visão central e a visão periférica. Um dos principais sintomas é a cegueira noturna.</p>
<p>Figura 7: Toxoplasmose⁴</p> 	<p>TOXOPLASMOSE</p> <p>Importante ressaltar que a causa da toxoplasmose, especificamente durante a gravidez, está associada às fezes do gato, de aves, cachorro e da carne de porco. A infecção também pode comprometer permanentemente a visão.</p>
<p>Figura 8: Retinopatia da Prematuridade⁵</p> 	<p>RETINOPATIA DA PREMATURIDADE</p> <p>A exposição de bebês prematuros ao excesso de oxigenação tem como decorrência a proliferação, distorção ou dilatação dos vasos sanguíneos com o surgimento de uma massa fibrosa na retina que ocasiona lesões inconvertíveis ocasionando, destarte, a cegueira.</p>

2 **Fonte:** OFTALMOPEDIATRIA, Eye Kids. Disponível em: <https://eyekids.med.br/glaucoma-congenito/>. Acesso em 05 dez 2023.

3 **Fonte:** OFTALMOLOGIA, Mutton. Disponível em: <https://oftalmologiamutton.com.br/wp-content/uploads/2019/09/retinose-pigmentar.jpg>. Acesso em 05 dez 2023.

4 **Fonte:** USP, Jornal da. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/parasita-da-toxoplasmose-causa-lesao-tipica-e-se-espalha-pela-retina/>. Acesso em 05 dez 2023.

5 **Fonte:** FIOCRUZ, Repositório Institucional da. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/30256/retinopatiadaprematuridade2018final-180126010549.pdf;jsessionid=4BA6BC992EA803A3398C41D161E7F8B5?sequence=2>. Acesso em 05 dez 2023.

<p>Figura 9: Uveíte⁶</p> 	<p style="text-align: center;">UVEÍTE</p> <p>É uma inflamação da uveíte superior e da uveíte anterior causada por uma alergia ou infecção. Possui como sintomas fotofobia, a dor ocular e possível redução da visão.</p>
<p>Figura 9: Retoniblastoma⁷</p> 	<p>RETONIBLASTOMA</p> <p>Segundo dados do Ministério da Saúde, o retoniblastoma é um tumor maligno ocular mais frequente em crianças e representa 4% de câncer infantil, isto é, cerca de 400 casos por ano. Existem casos de bebê já nascerem com a enfermidade ou desenvolvê-la até os cinco anos de idade ou em lactantes. Tal tumor preenche o olho da criança avançando do nervo óptico até o cérebro e ao longo dos nevos e vasos emissários.</p>

Fonte: Sá (2010). Adaptado pelo autor.

Já no caso da cegueira adventícia ela pode ocorrer nas fases da infância, adolescência, adulta ou idosa por consequência de fatores orgânicos ou por traumas oculares acidentais, segundo Sá (2010).

A cegueira adventícia é um condição irreversível e acarreta mudanças de personalidade em decorrências da resposta emocional de acordo a fase de desenvolvimento do indivíduo que precisará contar com o suporte de profissionais que o auxiliem na orientação e mobilidade, na aprendizagem e aceitação do manuseio da bengala etc.

O estudante com deficiência visual⁸ inserido no contexto regular de ensino conta com o suporte da educação especial que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno contudo, o mesmo atendimento pode perpassar a sala de aula na forma de orientação aos demais estudantes e profissionais da escola para que ele seja efetivamente incluído nesse ambiente.

6 **Fonte:** HIGIENOPOLIS, Oftalmologia. Disponível em: <<https://www.ofthalmologiahigienopolis.com/especialidades/uveite/>>. Acesso em 05 dez 2023

7 **Fonte:** SAÚDE, Manual MSD versão de profissionais de. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/neoplasias-pedi%C3%A1tricas/retinoblastoma>. Acesso em 05 dez 2023.

8 Para mais informações a respeito de recursos a serem utilizados com estudantes com cegueira é importante consultar o relato de experiência em formato de contação de história que pode ser encontrado nas referências do presente artigo.

A seguir, será apresentado o percurso metodológico de como incluiu-se uma estudante cega nas práticas curriculares de sala de aula e da escola como um todo. Bem como a apresentação da estudante em questão e da escola em que estuda no período letivo do ano de 20118.

METODOLOGIA

No sentido de promover a inclusão de estudante com deficiência visual na sala de aula regular sugeriu-se a seguinte sequência didática:

Em primeiro lugar apresentar-se-á a estudante “T”, acometida pelo retinoblastoma, tumor maligno que ocorre com maior frequência em crianças. Tal enfermidade ocasionou cirurgias enquanto o tumor se manifestava em um olho de cada vez. Com a remoção dos olhos foram a estudante utiliza próteses oculares.

A inclusão da estudante, no contexto regular de ensino, contou com o trabalho colaborativo realizado entre os profissionais videntes e cegos do Programa nas Tuas Mãos (projeto este inserido no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) localizado na Av. Gentil Bitencourt, 696 – Bairro Nazaré, Belém – PA) e os profissionais da EMEF Olga Benário.

Dando prosseguimento à sequência didática com a estudante “T”, em segundo momento, a professora da sala regular solicitou à professora da sala de recursos multifuncional (SRM) uma estratégia que promovesse a inclusão de estudante cega matriculada na turma de 2º Ano do Ensino Fundamental. A professora da sala regular temia que a estudante sofresse “chacota” e segregação por parte dos colegas de turma.

No terceiro momento, atendendo à solicitação da professora da sala regular é que a professora da SRM realizou a contação de uma história cujo protagonista é cego e faz um passeio pela floresta com o cunhado, esposo de sua irmã.

Durante a contação a professora da SRM solicitou que as carteiras ficassem posicionadas em forma de círculo, em seguida realizou a contação com utilização de laptop e caixa de som. Cada animal que surgia, apresentava o som que fazia, quando o leão rugiu, todos os estudantes se assustaram, assim como a aluna cega.

Ao fim da história a professora da SRM questionou os estudantes sobre como viram os personagens da história e, unanimemente, responderam que viram os animais da história com os ouvidos. E compreenderam que o personagem cego da história vê o mundo com os ouvidos, o olfato e o tato.

Em quarto momento construiu-se, na SRM, um cartaz contendo o alfabeto gráfico tradicional e o alfabeto braile. Para tanto, utilizou-se para a sua confecção, cola tridimensional (para converter cada caractere do alfabeto gráfico tradicional para o braile, papel cartão de cor laranja (como fundo), papel cartão de cor azul marinho (para as letras do alfabeto), cola branca e tesoura.

O cartaz foi feito para que a estudante com deficiência visual, alfabetizada em braile, pudesse consultar o alfabeto, em sala de aula, sempre que precisasse consultá-lo. Um ponto positivo da confecção do cartaz, que utilizou a fonte Braille Neue criada pelo designer japonês Kosuke Takahashi, é que todos os estudantes utilizavam-no na sala de aula regular.

A fonte apresenta os pontos do braile em alto relevo sobre os caracteres do alfabeto gráfico tradicional. O cartaz foi fixado à parede da sala de aula para auxiliar tanto os estudantes videntes quanto à estudante com deficiência visual. O cartaz pode ser visto abaixo:

Figura 10: Cartaz do alfabeto gráfico tradicional e em braile



Fonte: Foto do autor

No quinto momento, na turma em que a estudante com deficiência visual também estuda, foi exibido um vídeo produzido na sala de recursos multifuncional, pela professora que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O vídeo continha as ilustrações do livro “A story of young Louis Braille”, de Jean Bryant, assim como a narração para a língua portuguesa da história, realizada pela professora da SRM, de Louis Braille que se passa desde a sua infância. A trilha sonora do vídeo foi a música instrumental “Bach Cello Suite nº1”.

Em seguida, a professora da SRM apresentou para a turma os recursos necessários para a grafia braile como punção, reglete, máquina perkins, alfabeto móvel em braile etc. Depois desenvolveu uma gincana em que os estudantes precisavam responder, verbalmente, perguntas que diziam respeito à história de Louis Braille ou referentes à escrita braile. Em caso de acerto a criança ganhava um brinde.

Figura 11: Recursos para escrita braile



Fonte: foto do autor

Figura 12: Contação de história



Fonte: foto do autor

Em sexto momento, durante as avaliações, a professora da sala regular solicitou que a professora da SRM realizasse a adaptação da prova da estudante cega. A professora da SRM realizou a adaptação das avaliações em parceria com a professora da sala de aula regular.

No sétimo momento, o professor de Educação Física e a professora da SRM pensaram em como incluir a estudante cega para a apresentação de dança folclórica na semana junina realizada pelo 2º ano. A aluna ensaiou na SRM como os professores de Educação e da SRM algumas vezes para memorizar os passos da dança. Posteriormente ensaiou junto com sua turma.

Para dançar a discente cega precisava seguir as orientações dos professores para aprender os passos da coreografia do ritmo paraense carimbó: como virar o corpo para a esquerda e para a direita, dar um passo para trás, outro para a frente; assim como girar o calcanhar para frente e para trás do seu pé dominante.

Em poucas semanas apresentaram a dança na culminância junina do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) que realiza formações no sentido da promoção da inclusão dos estudantes com deficiência na rede municipal de ensino.

Figura 13: Dança folclórica junina



Fonte: foto do autor

RESULTADOS

A inclusão de estudante com deficiência visual na sala de aula regular teve muitos desafios por isso os resultados obtidos foram importantes para a escola e principalmente para a aluna e os profissionais envolvidos.

Em primeiro lugar a articulação entre os profissionais envolvidos como professores do AEE e do ensino regular, além dos professores de Educação Física, dos demais profissionais da EMEF Olga Benário e da equipe especializada do Programa nas Tuas Mãos (projeto este inserido no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) foi de suma importância para a realização da intervenção.

A ação inicial de explicar as origens da deficiência da estudante foi bastante relevante pois criou uma atmosfera de confiança entre os professores e a discente visto que ao perceber que existiam meios que potencializavam sua aprendizagem, desenvolviam sua autoconfiança e permitiram sua autonomia nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Neste momento as ações colaborativas foram muito benéficas para os profissionais envolvidos pois puderam vivenciar estratégias que promoveram a inclusão de estudante cega, inclusive iniciando-se um trabalho com a turma da estudante para se combater estereótipos e qualquer forma de segregação ou constrangimento por parte dos colegas de turma como a mostra de vídeos e palestras sobre a deficiência visual e gincanas.

Atividades como a contação de uma história cujo protagonista é cego permitiu aos professores e estudantes vivenciarem e desenvolverem a empatia ao modo de vida das pessoas com cegueira. E partindo desta experiência construir recursos como o alfabeto braile adaptado para que tanto a estudante com cegueira quanto os demais estudantes utilizassem-no na sala de aula regular.

Outro ponto positivo destacado por esta experiência foi a Inclusão da estudante na apresentação de dança folclórica na semana junina. Sendo de destaque o empenho de todos os profissionais da escola como SRM e os professores do ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo é possível perceber a potencialidade do trabalho colaborativo realizado entre os docentes da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncional com o objetivo de incluir estudante com deficiência visual.

O estudo também evidencia que a barreira para a aprendizagem não está na deficiência. E quando há uma interlocução entre saberes é notório o quanto todos os estudantes são beneficiados no processo de ensino e aprendizagem.

Importante também que a rede municipal continue assessorando o trabalho dos professores de sala de aula regular bem como promova a formação continuada desses professores voltada para a adoção de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

CONTA, A Fadinha. Cartilha: deficiência visual. **YouTube**, 02 dez 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARCO, Vitor Di. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

MAZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. - 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2011

PLETSCH, Márcia Denise Pletsch. **Repensando a inclusão escola**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro, NAU, 2014.

SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed., São Paulo. Parábola Editorial, 2014.